



T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN SÜREKLİ MESLEKİ
GELİŞİMİNDE PAYLAŞILAN
LİDERLİĞİN ROLÜ

GÜLSÜM SERTEL

EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE
EKONOMİSİ BİLİM DALI

Antalya, 2023

DOKTORA
TEZİ

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN SÜREKLİ MESLEKİ GELİŞİMİNDE
PAYLAŞILAN LİDERLİĞİN ROLÜ

Doktora Tezi

Gülsüm SERTEL

Danışman: Prof. Dr. Engin KARADAĞ

Antalya, 2023

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Gülsüm SERTEL' in bu çalışması, **15/09/2023** tarihinde jürimiz tarafından **Eğitim Bilimleri** Ana Bilim Dalı **Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi** Doktora Programında **Doktora Tezi** olarak oy birliği/oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

İMZA

Başkan	:	Prof. Dr. İlhan GÜNBAYI Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri	
Üye	:	Prof. Dr. Fatih BEKTAŞ Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri	
Üye	:	Doç. Dr. Nazım Çoğaltay Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri	
Üye	:	Doç. Dr. Süleyman KARATAŞ Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri	
Üye (Danışman)	:	Prof. Dr. Engin KARADAĞ Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri	

DOKTORA TEZİNİN ADI: ÖĞRETMENLERİN SÜREKLİ MESLEKİ GELİŞİMİNDE
PAYLAŞILAN LİDERLİĞİN ROLÜ

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun tarihli ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Güçlü ŞEKERCİOĞLU
Enstitü Müdürü

ETİK İLKELERE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

“Öğretmenlerin Sürekli Mesleki Gelişiminde Paylaşılan Liderliğin Rolü” başlıklı doktora tezimin bizzat tarafımca hazırlanan, özgün bir çalışma olduğunu; bu çalışmanın tüm aşamalarında (hazırlık, veri toplama, analiz, bilgilerin sunumu ve raporlaştırma vb.) bilimsel etik ilke ve kurallara uygun olarak hareket ettiğimi; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri, bilgi vb. için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara çalışmanın kaynakçasında yer verdiğimi; bu çalışmanın Akdeniz Üniversitesi tarafından kullanılan “Bilimsel İntihal Tespit Programı” ile tarandığını ve hiçbir “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, herhangi bir biçimde bu çalışmamla ilgili yukarıdaki beyanıma aykırı bir durumun saptanması halinde, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçların sorumluluğunu kabul ettiğimi bildiririm.

15/09/2023

Gölsüm SERTEL

TEŞEKKÜR

İki yıl boyunca ciddi bir emek, fedakârlık ve özveri içinde hazırladığım doktora tezimi tamamlamanın heyecanını, onurunu ve gururunu yaşıyorum. Bu bölümde, eğitimime katkı sağlayan, bana yol gösteren, benden destek, emek ve teşviklerini esirgemeyen birçok kişiye teşekkürlerimi sunmak istiyorum.

Dört yıl süren doktora eğitimimim süresince ve tez çalışmam sırasında hiçbir sorumu cevapsız bırakmayan, kullandığı her kelime ile araştırmama ve akademik hayatıma anlam katan, kıymetli bilgi, birikim ve tecrübeleri ile bana yol gösteren, destek, emek, ilgi ve önerilerini esirgemeyen, beni yüreklendirerek yeterliğimi görmeme imkân tanıyan, her zaman desteğini hissettiğim, öğrencisi olmaktan her zaman gurur duyacağım saygıdeğer danışman hocam sayın Prof. Dr. Engin KARADAĞ'a sonsuz teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Araştırmamda kullandığım veri setinin oluşmasında emeği geçen herkese, büyük bir emek, dikkat ve zaman harcayarak titizlikle veri toplama sürecini yürüten ve veri setini benimle paylaşan sayın Doç. Dr. Şerife Koza ÇİFTÇİ KARADAĞ hocama, verilerle ilgili dikkat etmem gereken noktalarda bilgi, ilgi, destek, öneri ve yardımlarını esirgemediği ve bana böyle bir araştırma yapma fırsatı sunduğu için sonsuz teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Doktora eğitimim boyunca akademik hayatıma yeni, farklı, anlamlı ve nitelikli bir perspektif kazandıran, en iyi şekilde yetişmem için fedakârca emek veren, kıymetli bilgileriyle yoluma ışık tutan Akdeniz Üniversitesi Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bölümünde kendilerinden ders aldığım sayın Prof. Dr. Mualla Bilgin AKSU, Prof. Dr. Engin KARADAĞ, Prof. Dr. İlhan GÜNBAYI ve Doç. Dr. Süleyman KARATAŞ hocalarıma katkılarından dolayı sonsuz teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Tez izleme komitemde ve tez savunmamda yer alan değerli görüşleri ve yapıcı eleştirileri ile doktora tezimin izlenmesinde ve son şeklini almasında katkı sağlayan değerli hocalarım Prof. Dr. İlhan GÜNBAYI, Doç. Dr. Süleyman KARATAŞ, Prof. Dr. Fatih BEKTAŞ ve Doç. Dr. Nazım ÇOĞALTAY hocalarıma sonsuz teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Ayrıca Profesyonel MAXQDA Eğitmeni sayın Dr. Sinem TORAMAN TÜRK hocama önerileri için sonsuz teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde çalışmaktan gurur duyduğum öğretmenlik mesleğimi icra ederken, ilgi ve desteklerini esirgemeyen şube müdürlerime, çalıştığım tüm eğitim kurumlarındaki kolaylaştırıcı yaklaşımları ile beni destekleyen tüm okul yöneticilerime, öğretmen olarak birlikte çalışmaktan onur duyduğum ilgi ve manevi destekleriyle beni yalnız bırakmayan tüm değerli çalışma arkadaşlarımdan her birine ayrı ayrı teşekkür ederim.

Son olarak eğitim hayatımın her aşamasında varlıklarıyla beni hiçbir zaman yalnız bırakmayan sevgilerini, emeklerini ve desteklerini bir an olsun esirgemeyen sevgili aileme; haklarını asla ödeyemeyeceğim manevi desteğini her zaman yanında hissettiğim sevgili babama (merhum); beni dinlemekten yorulmayan, sıkılmayan ve yüreklendiren canım anneme, tüm kardeşlerime ve geniş ailemin ismini sayamadığım büyük-küçük diğer bütün bireylerine ayrı ayrı sonsuz teşekkür ederim.

Gülsüm SERTEL

Eylül, 2023

ÖZET

Öğretmenlerin Sürekli Mesleki Gelişiminde Paylaşılan Liderliğin Rolü

Gülsüm SERTEL

Akdeniz Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı (Doktora Programı)

Danışman: Prof. Dr. Engin KARADAĞ

Antalya, 2023, Sayfa: x + 593

Bu araştırmada, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişiminde paylaşılan liderliğin rolünü keşfetmek amaçlanmıştır. Bu kapsamda, mesleki gelişim çalışmalarına katılan öğrenme gruplarında liderliğin nasıl paylaşıldığı ve paylaşılan liderlik sürecinin mesleki gelişime etkisi incelenmiştir.

Bu çalışma, nitel ikincil araştırma kapsamında ve durum çalışması yaklaşımlarından “ikincil veri durum çalışması/tip II durum çalışması” deseniyle tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu birincil analist belirlemiş ve Antalya ilinin merkez ilçelerinde görev yapmakta olan ilkökul sınıf öğretmenleri arasından ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilen yedi öğretmenin katıldığı iki mesleki öğrenme grubu oluşturmuştur. Bu araştırmada “TÜBİTAK Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma Grubu tarafından 3501 programı kapsamında 118K139 numaralı proje” için birincil araştırmacı tarafından toplanan ikincil veri seti kullanılmıştır. Birincil araştırmacı verilerin toplanmasında, odak grup görüşmelerinden (mesleki gelişim çalışmasının oturumları), sınıf-içi gözlemlerden ve öğretmenlerin geliştirdiği öğretim materyallerinden yararlanmıştır. İkincil analiz yönteminin kullanıldığı bu araştırmada “içerik analizi” ve “karşılaştırmalı ve çapraz durum analizi” kullanılmıştır. Veri seti, nitel veri analiz programlarından “MAXQDA Analytics Pro 2022” kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırma bulgularından bazıları şunlardır: Öğretmenlerin bireysel özelliklerinden bilişsel, duyuşsal/motivasyonel ve sosyal beceriler ile mesleki yeterlikler paylaşılan liderlik sürecini etkilemiştir. Mesleki öğrenme grubunun özelliklerinden grubun bilişsel/davranışsal, duyuşsal/motivasyonel ve sosyal becerileri ile grup normları paylaşılan liderlik sürecini etkilemiştir. Mesleki gelişim çalışmalarında paylaşılan üstbilişsel yapılardan üstbilişsel bilgiler/beceriler/farkındalıklar, üstbilişsel stratejiler ve zihinsel modeller/deneyimler paylaşılmıştır. Destekleyici koşullar/kolaylaştırıcı yapılardan görevin yapısı, fiziksel/yapısal kapasite ve sosyal/kültürel kapasite paylaşılan liderlik sürecini olumlu etkilemiştir. Bireysel,

grup, yapısal ve yönetsel engeller paylaşılan liderlik sürecini olumsuz etkilemiştir. Paylaşılan liderlik sürecini uzmanlığa dayalı paylaşılan etki, paylaşılan liderlik uygulamaları, paylaşılan liderlik rolleri ve kolaylaştırıcı/moderatörün liderlik rolü etkilemiştir. Araştırma sonucu, paylaşılan liderliğin öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklediğini göstermiştir. Ancak sürekli mesleki gelişime yönelik daha uzun vadeli ve boylamsal araştırmaların yapılması yararlı olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Sürekli mesleki gelişim, Paylaşılan liderlik, Öğretmen, İkincil araştırma, İkincil veri durum çalışması/Tip II durum çalışması



ABSTRACT

The Role of Shared Leadership in Continuing Professional Development of Teachers

Gölsüm SERTEL

Akdeniz University

Institute of Educational Sciences, Department of Educational Sciences

Educational Administration, Supervision, Planning and Economics (PhD Program)

Advisor: Prof. Dr. Engin KARADAĞ

Antalya, 2023, Page: x + 593

This research aimed to explore the role of shared leadership in the continuing professional development of teachers. In this context, how leadership is shared in learning groups participating in professional development studies and the effect of the shared leadership process on professional development were examined.

This study was designed within the scope of qualitative secondary research and with the "secondary data case study/type II case study" pattern, one of the case study approaches. The study group of the research was determined by the primary analyst and two professional learning groups were formed with the participation of seven teachers selected by criterion sampling method among primary school classroom teachers working in the central districts of Antalya. In this research, the secondary data set collected by the primary researcher for the "Project number 118K139 within the scope of the 3501 program by TÜBİTAK Social Sciences and Humanities Research Group" was used. In collecting data, the primary researcher used focus group interviews (professional development study sessions), in-class observations, and teaching materials developed by teachers. In this research, where the secondary analysis method was used, "content analysis" and "comparative and cross-case analysis" were used. The data set was analyzed using "MAXQDA Analytics Pro 2022", one of the qualitative data analysis programs.

Some of the research findings are as follows: Teachers' individual characteristics such as cognitive, affective/motivational and social skills and professional competencies affected the shared leadership process. Among the characteristics of the professional learning group, the group's cognitive/behavioral, affective/motivational and social skills and group norms affected

the shared leadership process. Among the metacognitive structures shared in professional development studies, metacognitive knowledge/skills/awareness, metacognitive strategies and mental models/experiences were shared. Among the supporting conditions/facilitating structures, the structure of the task, physical/structural capacity and social/cultural capacity positively affected the shared leadership process. Individual, group, structural and managerial obstacles have negatively affected the shared leadership process. The shared leadership process was influenced by shared influence based on expertise, shared leadership practices, shared leadership roles, and the leadership role of the facilitator/moderator. The research result showed that shared leadership supports teachers' professional development. However, it would be useful to conduct more long-term and longitudinal studies on continuous professional development.

Keywords: Continuing professional development, Shared leadership, Teacher, Secondary research, Secondary data case study/Type II case study

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	i
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	x

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	15
1.3. Araştırmanın Önemi	15
1.4. Sayıtlılar.....	16
1.5. Sınırlılıklar	16
1.6. Tanımlar.....	16

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Mesleki Gelişim (Professional Development).....	18
2.2. Paylaşılan Liderlik (Shared Leadership).....	111

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Yaklaşımı ve Felsefesi	174
3.2. Araştırma Deseni	182
3.3. Katılımcılar/Çalışma Grubu.....	183
3.4. Veri Toplama Araçları	185
3.5. Veri Toplama Süreci (Mesleki Gelişim Çalışması)	188
3.6. Verilerin Analizi	192
3.7. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği	198
3.8. Araştırmada İzlenen Etik Prosedürler	203

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Paylaşılan Liderlik Sürecinde Etkili Olan Öğretmenlerin Bireysel Özelliklerine İlişkin Bulgular	204
4.2. Paylaşılan Liderlik Sürecinde Etkili Olan Mesleki Öğrenme Gruplarının Özelliklerine İlişkin Bulgular	231
4.3. Mesleki Gelişim Çalışmalarında Paylaşılan Üstbilişsel Yapılara İlişkin Bulgular	251
4.4. Mesleki Gelişim Çalışmalarında Paylaşılan Liderliğe İlişkin Bulgular	295
4.5. Mesleki Gelişim Çalışmalarında Paylaşılan Liderliği Destekleyici Koşullar Ve Kolaylaştırıcı Yapılara İlişkin Bulgular.....	334
4.6. Mesleki Gelişim Çalışmalarında Paylaşılan Liderliğin Engellerine İlişkin Bulgular	360
4.7. Paylaşılan Liderliğin Sürekli Mesleki Gelişime Etkisine İlişkin Bulgular.....	388

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma	436
5.2. Sonuç	522
5.3. Öneriler	531

KAYNAKÇA.....	534

EKLER.....	584

Ek 1. Öğretmen Etkinliği Örneği.....	584

Ek 2. Öğrenci Etkinliği Örneği	585

Ek 3. Metin Temelli Örnek Olay Örneği	586

Ek 4. Video Temelli Örnek Olay Örneği.....	588

ÖZGEÇMİŞ.....	589

İNTİHAL RAPORU.....	592

BİLDİRİM.....	593

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2. 1. Mesleki Öğrenme Faaliyetlerine Örnekler (OECD, 2019c, s. 15).....	58
Tablo 2. 2. Sürekli Mesleki gelişim Modellerinin Spektrumu (Kennedy, 2005, s. 248).....	61
Tablo 2. 3. Mesleki Gelişim Modelleri (Villegas-Reimers, 2003).....	68
Tablo 2. 4. Paylaşılan Liderliğin Tarihsel Temelleri (Pearce ve Conger, 2003, s. 4-5).....	113
Tablo 2. 5. Çoğulda Liderlik Üzerine Dört Araştırma Akımı (Denis vd., 2012, s.215-217) .	117
Tablo 2. 6. Paylaşılan Liderliğin Etkinleştirilmesine İlişkin Temel Bilişsel Yapılar (Burke vd., 2003).....	123
Tablo 2. 7. Paylaşılan Liderlik Literatürüne Katkı Sağlayan Bazı Yazarlar ve Bulguları	168
Tablo 3. 1. Birincil Araştırma ve İkincil Araştırmanın Kapsamı	175
Tablo 3. 2. Katılımcılar ile İlgili Sosyo-Demografik Özellikler	184
Tablo 3. 3. Odak Grupların Karakteristik Özellikleri ile İlgili Değişkenler.....	185
Tablo 3. 4. Çalışma Sürecinde İncelenecek Alan Bilgisi Kullanımına İlişkin Amaçlar ve Alt Boyutlar	186
Tablo 3. 5. Odak Grup Görüşme Formları (Çiftçi, 2021, s. 35-36).....	187
Tablo 3. 6. Uzunluk Ölçme Grubunun Mesleki Gelişim Aşamalarına İlişkin Bilgiler	191
Tablo 3. 7. Alan Ölçme Grubunun Mesleki Gelişim Aşamalarına İlişkin Bilgiler	191
Tablo 3. 8. Karşılaştırmalı ve Çoklu Durum Analizine İlişkin Değişkenler	198
Tablo 4. 1. Paylaşılan Liderlik Sürecinde Etkili Olan Bireysel Özellikler.....	228
Tablo 4. 2. Paylaşılan Liderlik Sürecindeki Bireysel Özelliklerin Mesleki Gelişim Çalışmasının Aşamalarına Göre Değişimi	230
Tablo 4. 3. Paylaşılan Liderlik Sürecinde Etkili Olan Grup Özellikleri.....	248
Tablo 4. 4. Grup Özelliklerinin Mesleki Gelişim Çalışmasının Aşamalarına Göre Değişimi	250
Tablo 4. 5. Mesleki Gelişim Çalışmalarında Paylaşılan Üstbilişsel Yapılar.....	292
Tablo 4. 6. Paylaşılan Üstbilişsel Yapıların Mesleki Gelişim Çalışmasının Aşamalarına Göre Değişimi.....	294
Tablo 4. 7. Mesleki Gelişim Çalışmalarında Paylaşılan Liderlik.....	328
Tablo 4. 8. Paylaşılan Liderliğin Mesleki Gelişim Çalışmasının Aşamalarına Göre Değişimi	330
Tablo 4. 9. Mesleki Gelişim Çalışmalarında Paylaşılan Liderlik Düzeyi	333
Tablo 4. 10. Mesleki Gelişim Çalışmalarında Paylaşılan Liderliği Destekleyici Koşullar/ Kolaylaştırıcı Yapılar.....	357
Tablo 4. 11. Paylaşılan Liderliği Destekleyen/Kolaylaştıran Yapıların Mesleki Gelişim Çalışmasının Aşamalarına Göre Değişimi.....	359
Tablo 4. 12. Mesleki Gelişim Çalışmalarında Paylaşılan Liderliğin Engelleri.....	385
Tablo 4. 13. Paylaşılan Liderliğin Engellerinin Mesleki Gelişim Çalışmasının Aşamalarına Göre Değişimi.....	387
Tablo 4. 14. Paylaşılan Liderliğin Mesleki Gelişime Etkisi.....	432
Tablo 4. 15. Paylaşılan Liderliğin Mesleki Gelişime Etkisinin Mesleki Gelişim Çalışmasının Aşamalarına Göre Değişimi	434

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2. 1. Sürekli Mesleki Öğrenmenin Sonuçları (OECD, 2019c, s.24)	26
Şekil 2. 2. Öğretmenlik Kariyer Modeli (OECD, 2020)	33
Şekil 2. 3. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Çalışması: Tasarım ve Uygulama Planı (OECD, 2019d, s.5)	34
Şekil 2. 4. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Çalışmasının Analiz Seviyeleri ve Analitik Boyutları (OECD, 2019c, s.21)	38
Şekil 2. 5. Paylaşılan Liderliğin Etkinleştirilmesine İlişkin Temel Bilişsel Yapıların Şeması (Burke vd., 2003, s.110)	128
Şekil 2. 6. Dört Liderlik Modeli (Locke, 2003, s. 271).	130
Şekil 2. 7. Paylaşılan Liderliği Kolaylaştırmada Süper Liderlik ve Kendi Kendine Liderlik Stratejilerinin Rolü (Houghton vd., 2003, s.13)	132
Şekil 2. 8. Paylaşılan ve Dikey Liderliğin Dereceleri (Mayo vd., 2003, s. 206).....	138
Şekil 2. 9. Üst Yönetim Kurullarında Paylaşılan Liderlik Modeli (Vandewaerde vd., 2011, s.407)	140
Şekil 2. 10. Güçlendirilmiş Satış Ekiplerinde Paylaşılan Liderliğin Rolü (Perry vd., 1999, s.39)	141
Şekil 2. 11. Paylaşılan Liderlik İçin Kavramsal Bir Çerçeve (Pearce ve Sims, 2000, s.126)	142
Şekil 2. 12. Yeni Ürün Geliştirme Ekiplerinde Paylaşılan Liderliğin Rolüne İlişkin Kavramsal Bir Model (Cox vd., 2003, s.55).....	143
Şekil 2. 13. Paylaşılan Liderliği Etkinleştirme Koşulları (Kezar ve Holcombe., 2017, s. 9).	155
Şekil 3. 1. Mesleki Gelişim Çalışmasının Aşamaları (Çiftçi, 2021, s. 37).....	189
Şekil 3. 2. Veri Analiz Sarmalı (Creswell ve Poth, 2018, s. 186)	195
Şekil 3. 3. MAXQDA Programı ile Oluşturulan Hiyerarşik Kod Listesinden Bir Bölüm	197
Şekil 5. 1. Paylaşılan Liderliğin Sürekli Mesleki Gelişimdeki Rolüne İlişkin Geliştirilen Model	530

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, araştırma soruları, önemi, sayıtları, sınırlılıkları, tanımlar ve kısaltmalar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimi, eğitimin kalitesini artırma ve eğitimsel iyileştirme aracı olarak uluslararası güven bağlamında geniş bir kabul görmekte ve mesleki gelişim faaliyetlerinin genişletilmesine yönelik çabalar devam etmektedir (Kennedy, 2014; Opfer, 2016). Bu çabalar "öğretmen kalitesinin iyileştirilmesinin öğrenci sonuçlarını iyileştireceğini ve bunun da ulus devletlerin ekonomik rekabet gücünü artıracaklarını söyleyen küresel hiper-anlatı tarafından yönlendirilmektedir" (Kennedy, 2014, s.691). United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] tarafından yayınlanan “*Dünyamızı Dönüştürmek: Sürdürülebilir Kalkınma İçin 2030 Ajandası [Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development]*” hedeflerinde tüm dünyada kapsayıcı, eşitlikçi, kaliteli eğitim ve herkes için yaşam boyu öğrenme fırsatları sağlanması teşvik edilmektedir (UNESCO, 2015). OECD tarafından yayınlanan “Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi TALIS 2018” sonuçlarının yer aldığı “*TALIS 2018 Sonuçları (Cilt I): Yaşam Boyu Öğrenenler Olarak Öğretmenler ve Okul Liderleri [TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learner]*” raporunda ise öğretmenlerin değerli profesyoneller olarak hayat boyu öğrenmelerine dikkat çekilmekte, etkili ve sürekli mesleki gelişimin önemi vurgulanmaktadır (OECD, 2019a, 2020). Ayrıca UNESCO tarafından yayınlanan “*Eğitim 2030: Incheon Deklarasyonu ve Sürdürülebilir Kalkınma Hedefi 4’ün Uygulanması İçin Eylem Çerçevesi [Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for The Implementation Of Sustainable Development Goal 4]*” kapsamında 2030’a kadar tüm ülkelerde öğretmen eğitimi için uluslararası iş birliğinin ve nitelikli öğretmen arzının artırılması önerilmektedir (UNESCO, 2015, 2016). Dahası OECD tarafından yayınlanan “*Etkili Öğretmen Politikaları: PISA’dan İçgörüler [Effective Teacher Policies: Insights From PISA]*” kapsamında, eğitim sistemlerinin kalitesini artırmak için, okul türü gözetilmeksizin tüm öğrencilerin nitelikli öğretmenlere eşit bir şekilde erişiminin sağlanması (OECD, 2018a) ve

öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim fırsatlarının okullara adil bir şekilde dağıtılması önerilmektedir (Darling-Hammond ve Sykes, 2003). Bu yüzden 21.yüzyıl dünya çapındaki tüm toplumların kapsayıcı, eşitlikçi ve kaliteli bir eğitim için küresel iş birliği içinde olmalarını, eğitim politikalarında öğretmenlik mesleğine ve öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimine yönelik yoğun bir şekilde yatırım yapmalarını gerektirmektedir.

OECD tarafından yayınlanan “*Eğitim ve Becerilerin Geleceği: Eğitim 2030 [The Future Of Education And Skills: Education 2030]*” gündeminde, çevre, toplum ve ekonomideki hızlı değişimlerin yaşandığı toplumların ihtiyaç ve taleplerinin sürekli olarak yeniden şekillendirildiği günümüzde, öğrencilerin başarılı olabilmesi için ihtiyaç duydukları beceri ve yeterlilikleri edinmelerini sağlamanın, tüm eğitim sistemlerinin acil bir endişesi olduğu belirtilmektedir (OECD, 2018b). Bu hızlı değişimler ve zorlu süreç karşısında, öğretmenlerin bilgi ve becerilerini sürekli olarak geliştirmesini ve güncellemesini, uzmanlıklarını ve tecrübelerini daha sistematik bir şekilde paylaşmasını, kariyerleri boyunca etkili ve sürekli mesleki gelişimi entegre etmelerini kaçınılmaz hale getirmektedir (OECD, 2005). Bugünün hızlı gelişmelerine uyum sağlamanın ötesinde geleceğin toplumlarının inşasında önemli ve zorlu bir göreve sahip olan öğretmenlerin, sürekli mesleki gelişimleri beklenti ve talep olmaktan ziyade bir ihtiyaç ve zorunluluk olarak görülmektedir.

Son yıllarda dünyada çapında eğitimin kalitesinin artırılmasında öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimi en önemli mekanizmalardan biri olarak görülmektedir (Cochran-Smith, Grudnoff, Orland-Barak ve Smith, 2020; Desimone, 2009; Guskey ve Yoon, 2009; Kyriakides, Christoforidou, Panayiotou ve Creemers, 2017; Phillips, 2003; Tack, Valcke, Rots, Struyven, Vanderlinde, 2018; Timperley Wilson, Barrar ve Fung, 2007). Ayrıca dünya genelindeki pedagojik reformlarda, değişen koşullara ve beklentilere cevap verebilmek amacıyla öğretmenlerin rollerinde ve mesleki uygulamalarındaki değişime dikkat çekilmekte, sürdürülebilir ve profesyonel bir mesleki gelişime duyulan ihtiyaç daha fazla vurgulanmaktadır (Guskey, 2000; Meirink, Imants, Meijer ve Verloop, 2010; Opfer ve Pedder, 2011a; Parsons ve Beauchamp, 2011; Posnanski, 2002). Eğitim sistemleri, sürekli mesleki gelişimin çeşitli biçimlerini tasarlamakta, uygulamakta, bunları teşvik etmekte ve öğretmenlerini destekleyerek mesleki gelişimlerini artırmaya çalışmaktadır (Akiba, 2013; Villegas-Reimers, 2003). Son politika göstergelerinde sürekli mesleki gelişim stratejileri, dünya genelinde yüksek başarı gösteren eğitim sistemlerinin en temel özelliklerinden biri olarak görülmektedir (Darling-Hammond, 2017; Jensen, Roberts-Hull ve Hunter, 2016; OECD, 2018a). Eğitimde gerçekleştirilen son reformlar dikkate alındığında, küreselleşmenin genelde eğitim politikalarını, özelde ise öğretmenlerin mesleki gelişimini şekillendirdiği eğitim sistemlerinde

sürekli mesleki gelişimin artık bir seçenek olmaktan çıktığı ve öğretmenlik mesleğinin bir beklentisi haline geldiği görülmektedir (Day ve Sachs, 2004). Ayrıca eğitim reformları, yüksek nitelikli öğretmenlerin geliştirilmesine öncelik verirken (Darling-Hammond, Wei, Andree, Richardson ve Orphanos, 2009) başarılı bir eğitimsel değişim için uygulama sürecinin öğretmenlerin mesleki gelişimi ile birlikte yürütülmesini gerektirmektedir (Fullan ve Hargreaves, 2013). Dünya genelindeki son politika analizlerinde, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimi, eğitim reformlarının başarısı ve eğitimin kalitesi için temel bir unsur olarak kabul edilmektedir (OECD, 2015; UNESCO, 2006; Villegas-Reimers, 2003). Dolayısıyla özelde eğitim kurumlarında öğretme-öğrenme sürecinin iyileştirilmesinde, genelde ise tüm eğitim sisteminin kalitesinin artırılmasında öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimi büyük bir öneme sahiptir.

Sürekli mesleki gelişim etkinliklerine katılımın önemi, öğretim uygulamalarına ve öğrenci başarısına etkisi ve hangi tür etkinliklerin daha etkili olduğuna dair yüksek bir politika ilgisinin olduğu görülmektedir (Desimone, 2009; Hattie, 2009; Ingvarson, Meiers ve Beavis, 2005; Timperley ve diğerleri, 2007; Yoon, Duncan, Lee, Scarloss ve Shapley, 2007). Ayrıca literatürde sürekli mesleki gelişim etkinliklerine katılımı ile ilgili olarak öğretmenlerin mesleki potansiyelinin artmasına, öğrencilerin gelişimine ve işbirlikçi okul ortamına yönelik ilham verici kanıtlara yer verilmektedir. Sürekli mesleki gelişim etkinlikleri hem öğretmenlerin kendi öğrenmelerine hem de mesleki bilgi ve becerilerini geliştirme eğilimlerine katkı sağlamaktadır (Bishop, Berryman, Wearmouth, Peter ve Clapham, 2012; Borko, 2004; Desimone, 2009; Garet, Heppen, Walters, Parkinson, Smith, Song, ... ve Borman, 2016; Hattie, 2009; Jacob, Hill ve Corey, 2017; Lu, Loyalka, Shi, Chang, Liu ve Rozelle, 2019; Smith, 2014; Timperley, Parr ve Bertanees, 2009; Youngs, 2001). Ayrıca bu etkinlikler, öğretmenlerin pedagojik becerilerinin yanı sıra sosyal öğrenme etkinliklerine katılmalarını (Hord & Tobia, 2012), inançlarını (Guskey, 2002; Nir ve Bogler, 2008; OECD, 2014b; UNESCO, 2006), öz-yeterliliklerini ve iş tatminlerini artırmaktadır (OECD, 2019a). Bununla birlikte öğretmenlerin mesleki tükenmişliğini önlemede etkili bir mekanizma olarak kabul edilmektedir (Kyriacou, 2001). Ayrıca öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim etkinliklerine katılımı, sınıf ve öğretim ortamındaki uygulamalarını geliştirme (Bishop ve diğerleri, 2012; Desimone, 2009; Fischer, Fishman, Dede, Eisenkraft, Frumin, Foster, ... ve McCoy, 2018; Hattie, 2009; Smith, 2014; Timperley ve diğerleri, 2009) öğrencilerin bilişsel ve psikolojik gelişimini iyileştirme (Bishop vd., 2012; Smith, 2014; Timperley vd., 2009), öğrenciler arasındaki performans farkını azaltma (Meissel, Parr ve Timperley, 2016) ve öğrenci başarısını artırma (Akiba ve Liang, 2016; Garet, Porter, Desimone, Birman ve Yoon, 2001; Lindvall, 2017; Shava, 2016; UNESCO, 2006; Yoon

ve diğerleri, 2007) konusunda doğrudan olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Diğer taraftan sürekli mesleki gelişim etkinliklerinin okul ortamında bir iyileştirme kültürü yaratma ve ortak bir öğrenme vizyonu geliştirme (Jensen, Sonnemann, Roberts-Hull, Hunter, 2016; OECD, 2013a) ve profesyonel öğrenme toplulukları oluşturma (Darling-Hammond, Hyler ve Gardner, 2017; OECD, 2013a) açısından oldukça önemli bir potansiyele sahip olabilmektedir. Sürekli mesleki gelişim, öğretmenin kendisinden başlayarak öğrenci, sınıf, okul ve bir bütün olarak eğitim sisteminin geliştirilmesine ve toplumun geleceğine yönelik artan bir sinerji oluşturabilir.

Mesleki gelişim etkinlikleri üzerine yapılan araştırmalar, mesleki gelişim faaliyetlerinin etkilerini değerlendirmede karşılaşılan zorlukları belirlemenin yanı sıra en iyi uygulamalar, sonuçları ve uygulamada görülen eksiklikler hakkında da rehberlik etmektedir (Coldwell ve Simkins, 2011; Desimone, 2009; Earley ve Porritt, 2009; Guskey, 2000; King, 2014; McChesney ve Aldridge, 2018, 2019). Literatürdeki bazı araştırmalarda, mesleki gelişim tasarımlarında görülen en iyi uygulamaların olumlu özellikleri arasında konuya özel müfredat, uzatılmış ve sürdürülen süre, öğrenci öğrenme çıktıları, işe entegre olma, iş birliği ve aktif öğrenme gibi unsurların yer aldığı belirtilmektedir (Desimone, 2009; Earley ve Porritt, 2009; Garet ve diğerleri, 2001; Opfer, 2016; Stoll, Harris ve Handscomb, 2012; Timperley vd., 2007). Ancak bazı araştırmalarda ise, mesleki gelişim faaliyetlerinin her zaman bu türlü olumlu sonuçlar sunmadığını gösteren kanıtlara da yer verilmektedir (Darling-Hammond ve diğerleri, 2009; Hill, Beisiegel ve Jacob, 2013; Opfer, 2016; Opfer ve Pedder, 2011a; Timperley vd., 2007; Yoon vd., 2007). Örneğin; mesleki gelişim faaliyetlerinin etkisini azaltan unsurların içerik, zayıf uygulamalar ve tutarsızlığın yanı sıra zayıf tasarlanmış araştırmalardan elde edilen sonuçlardan kaynaklanabileceği de öne sürülmektedir (Hill ve diğerleri, 2013). Politika analizlerinde ise genellikle mesleki gelişim faaliyetleri tasarım veya yeterlilik konusundaki eksiklikleri açısından eleştirilmekte ve sürekli mesleki gelişimin öğretmen uygulamaları üzerindeki sınırlı etkileri vurgulanmaktadır (Garet vd., 2001). Araştırma sonuçları göstermektedir ki, öğretmenlerin mesleki gelişiminin artırılmasına, mesleki gelişim faaliyetlerine yönelik tasarımların geliştirilmesine ve etkili uygulamaların sürekliliğinin sağlanmasına yönelik çabalar giderek artmaktadır.

Sürekli mesleki gelişim etkinliklerinin ve bu konuda geliştirilen politikaların ve reformların başarılı olabilmesindeki etkenlerden biri öğretmenlerin bu eğitimlere katılma şekli, amacı ve motivasyonlarıyla yakından ilgilidir. Bu konudaki son politika analizlerinden biri olan TALIS 2018'e göre, OECD ülkeleri ve ekonomilerindeki öğretmenlerin %94,5'i son 12 ay içinde en az bir kez sürekli mesleki gelişim etkinliğine katıldığı belirlemiştir (OECD, 2019a).

Bu sonuç olumlu olarak görünse de pek çok ülkede sürekli mesleki gelişim etkinliklerine katılımın zorunlu olduğu göz önünde bulundurulduğunda çok da şaşırtıcı bir durum değildir. Diğer taraftan bu durum, ülkelerin eğitim sisteminin kalitesini artırmak amacıyla zorunlu hizmet içi eğitim politikalarının ve tüm okullardaki öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim etkinliklerine eşit bir şekilde erişimini sağlamak için gösterilen çabaların bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Uygulamadaki mesleki gelişim etkinliklerine ilişkin göstergelere bakıldığında, TALIS 2018'e katılan OECD ülkeleri ve ekonomilerindeki öğretmenlerin %81,8'i sürekli mesleki gelişim etkinliklerinin öğretim uygulamaları üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu belirtmiş ve böyle bir eğitime katıldığını belirtenlerin daha yüksek düzeyde öz-yeterlik ve iş tatmini sergileme eğiliminde olduğu görülmüştür (OECD, 2019a). Aslında öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılımında en önemli motivasyonlardan biri, bu etkinliklerin hem kendi mesleki bilgi ve becerilerini artıracığına hem de öğrencilere yardım edeceğine ve destekleyeceğine olan inançlarına dayalı içsel motivasyonlarıdır (Scribner, 1999). Ayrıca öğretmenlerin, toplumun iyileştirilmesinde etkili olduklarına yönelik inançlarına dayalı toplum hizmeti motivasyonu (Perry, Hondeghe ve Wise, 2010; Perry ve Wise, 1990) ve görev bağlılığı (Andersen, Heinesen ve Pedersen, 2014) ekstra çaba göstermelerinde ve sürekli mesleki gelişim eğitimlerine katılmalarında etkili olan bir diğer içsel motivasyondur. Bunun dışında eğitim sistemleri de sürekli mesleki gelişim etkinliklerine katılımı artırmak için kariyer ilerlemesine dayalı terfi, maaş artışı, ikramiye gibi teşvikleri kullanmakta, bunlar da terfi için kredi biriktirmenin ötesine geçememektedir (OECD, 2013b). Yapılan araştırmalar, finansal teşviklere dayalı dışsal ödüllerin öğretmenlerin ilişki, öz-yeterlilik ve özerklik gibi içsel motivasyonlarını olumlu etkileyebileceğini gösterirken (Kohn, 1998), diğer taraftan iş istikrarını garanti altına almayı amaçlayan bir araç olma riski taşıdığını ve sınırlı bir başarı göstergesi olduğunu (OECD, 2019a), ayrıca çalışmaları engelleyici ve kontrol edici olarak algılanabileceği için mesleki gelişim etkinliklerine katılımı azaltabileceğini de göstermektedir (Jacobsen, Hvitved ve Andersen, 2014). Buradaki asıl mesele öğretmenlerin daha fazla sürekli mesleki gelişim etkinliklerine katılımını teşvik eden motivasyon unsurlarının neler olduğu sorusunun cevabını bulmaktır (Richter, Kunter, Klusmann, Lüdtke ve Baumert, 2011). Bu nedenle eğitim sistemleri sürekli mesleki gelişim eğitimlerine katılımı bir zorunluluk olmaktan çıkarıp, bu eğitimleri bir gereksinime dönüştürebilecek ve gönüllü katılıma teşvik edebilecek içsel motivasyonlarını açığa çıkararak şekilde tasarlamalıdır.

Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim uygulamaları, küreselleşmenin de etkisiyle günümüzde ortaya çıkan sosyal, kültürel ve teknolojik değişiklikler karşısında öğretmen, öğrenci ve toplumun ihtiyaçlarını karşılayabilecek ve beklentilerine cevap verebilecek şekilde

tasarlanmalıdır. Etkili mesleki gelişim uygulamalarının ön koşullarından biri, öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bunların onların ilgileri ve isteklerine uygun olarak tasarlanmasıdır (Opfer ve Pedder, 2011b). Aslında birçok öğretmen günlük yaşamlarında ve çalışma ortamında karşılaştığı sorunlarla başa çıkabilme fırsatı sunduğu için sürekli mesleki gelişim programlarına ilgi duymaktadır (Scribner, 1999). Mesleki gelişim uygulamaları incelendiğinde, OECD ortalamasına göre, TALIS 2018’de öğretmenlerin en çok özel gereksinimi olan öğrencilerin eğitimi (%22,2), öğretimle ilgili bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) becerileri (%17,7) ve çok kültürlü ve/veya çok dilli sınıflarda öğretim (%15,0) alanlarında mesleki gelişim etkinliklerine ihtiyaç duydukları ve son beş yılda, hem bu alanlardaki eğitimlere katılım oranının hem de eğitim ihtiyacının arttığı belirlenmiştir (OECD, 2019a). Belirli bir konuya yüksek katılım ve ihtiyaç olması, yalnızca o konudaki eğitime katılım eksikliği olduğu anlamına gelmemektedir (Cooc, 2018). Etkili mesleki gelişim uygulamaları tasarlanırken değişen koşullar da dikkate alınarak ihtiyaç analizleri sık sık güncellenmeli, öğretmenlerin mesleki açıdan ilgi, istek ve ihtiyaçlarına uygun olarak hazırlanmalıdır.

Sürekli mesleki gelişim eğitimleri, ne kadar iyi tasarlanmış ya da uygulamaya konulmuş olursa olsun, öğretmenlerin katılmadığı hiçbir mesleki gelişim etkinliğinin hedefine ulaşması ve başarılı olması mümkün değildir. Sürekli mesleki gelişim etkinliklerinin başarısının büyük bir kısmı iyi bir tasarım ve uygulamaya dayanmakla birlikte (Darling-Hammond vd., 2017a), sürdürülebilir mesleki gelişimin uzunluğu da etkili bir mesleki gelişim programının en temel özelliklerinden biri olarak görülmektedir (Darling-Hammond, Hyler, Gardner, 2017a; Desimone, 2009; OECD, 2014b; Villegas-Reimers, 2003). Bu nedenle yüksek başarı gösteren eğitim sistemleri, öğretmenlere kendileri için en uygun mesleki eğitimi seçmeleri ve katılmaları konusunda sürekli rehberlik etmekte ve destek sağlamaktadır (Darling-Hammond, Burns, Campbell, Goodwin, Hammerness, Low, ... ve Zeichner, 2017b; Jensen ve diğerleri, 2016). Mevcut uygulamalara bakıldığında TALIS 2018’e katılan OECD ülkeleri ve ekonomilerindeki öğretmenler, sürekli mesleki gelişim etkinliklerine katılımlarının daha çok çalışma saatleriyle çakışması (%54,4), katılım için yeterli teşvik olmaması (%47,6) ve katılım maliyetinin yüksek olması (%44,6) gibi nedenlerle kısıtlandığını belirtmişlerdir (OECD, 2019a). Bu noktada mesleki gelişime katılım yalnızca öğretmenlerin üstlendiği bir sorumluluk olarak görülmemeli, mesleki eğitimlere katılımın önündeki olası engeller dikkate alınmalı ve politika yapıcılardan merkezi yönetime ve okul yönetimine kadar eğitim sistemlerindeki her birimin katılımı kolaylaştırıcı etkili destek mekanizmaları geliştirmeleri ve uygulamaları gerekmektedir (Jensen vd., 2016; OECD, 2019). Sürekli mesleki gelişim eğitimlerinin etkili ve başarılı olabilmesi için

iyi bir tasarım ve uygulamanın yanında öğretmenlerin motivasyonları, ilgi, istek ve ihtiyaçları ile birlikte katılım için teşvik, yer ve zaman gibi unsurların göz önünde bulundurulmalıdır.

Sürekli mesleki gelişim programlarının başarılı olmasını etkileyen unsurlardan biri de bu eğitimlerin türü ve bunlara katılım şeklidir. Mevcut literatürde yaygın olarak eğitime dayalı bir modele odaklanan geleneksel mesleki gelişim ve mesleki öğrenme topluluklarını destekleyen işe gömülü profesyonel gelişim olmak üzere iki tür mesleki gelişim bulunmaktadır (Cavazos, Linan-Thompson ve Ortiz, 2018; Hanover Research (HR), 2012; Hargreaves ve Fullan, 2012; Owens, Pogodzinski ve Hill, 2016; Pacchiano Klein ve Hawley, 2016). Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinlikleri, resmi olarak kurslar, çalıştaylar, öğretmen iş birliği ve profesyonel ağlara katılım gibi faaliyetler olup, öğretmenlerin mesleki olarak yerine getirdikleri günlük uygulamalardan farklıdır (OECD, 2014a, s.526). Bu mesleki gelişim etkinlikleri konferanslar, çalıştaylar ve yeterlilik programı gibi resmi eğitim faaliyetlerinden ağ oluşturma, akran iş birliği ve profesyonel literatür okuma gibi gayri resmi eğitim faaliyetlerine kadar çeşitlilik göstermektedir (Avalos, 2011). Literatür, öğretmenlerin geniş bir format yelpazesine sahip programlara katılabildiklerinde mesleki gelişim eğitimlerinin potansiyel olarak daha etkili olduğunu göstermektedir (Hoban ve Erickson, 2004; Jensen vd., 2016; Scheerens, 2010). Mevcut uygulamalar değerlendirildiğinde, OECD ülkeleri genelinde, TALIS 2018'deki öğretmenlerin en fazla katıldığı sürekli mesleki gelişim etkinliğinin yüz yüze kurslar/seminerler (%75,6) ve mesleki literatürü okuma (%72,3) olduğu belirlenmiştir (OECD, 2019a). Aslında öğretmenlerin kurs ve seminerler gibi geleneksel mesleki gelişim etkinlikleri yanında, profesyonel olarak mesleki alan bilgisi ve becerisini artırmaya yönelik etkinliklere yüksek katılım göstermeleri, bu konuda yüksek düzeyde eğitim ihtiyaçlarıyla değil de daha fazla mesleki gelişim arzularıyla açıklanabilir. Literatürde kurslar, seminerler ve mesleki literatür okuma gibi etkinlikler, öğretmenlerin bilgi temelli becerilerinin geliştirilmesinde gerekli olan mesleki alan bilgisini artırmada etkili olarak görülmekle birlikte (Hoban ve Erickson, 2004) öğretmenlere yönelik gerçekleştirilen bu tür geleneksel mesleki gelişim faaliyetleri önemli eleştiriler almıştır. Çoğunlukla tek seferlik sunumlara, çalıştaylara veya kısa süreli eğitim programlarına atıfta bulunulan geleneksel türdeki mesleki gelişim yaklaşımları, uzmanların bilgiyi aktardığı, çok az takip veya destek içerdiği (Spillane, 2000) öğretmenleri pasif alıcılar olarak görme eğiliminde olduğu için eleştirilmiştir (Avalos, 2011; Clarke ve Hollingsworth, 2002). Ayrıca geleneksel mesleki gelişim etkinliklerinin çoğu entelektüel olarak yüzeysel, müfredat ve öğrenmenin derin sorunlarından kopuk, parçalı ve birikimsiz olduğu (Ball ve Cohen, 1999), okul bağlamından ve sınıftaki günlük çalışmalardan uzak kaldığı belirtilmiştir (Borko, 2004). Bu nedenle geleneksel mesleki gelişim faaliyetleri öğretim

uygulamalarını değiştirme ve öğrencilerin öğrenmesini değiştirme açısından yetersiz olarak görölmüştür (Darling-Hammond, 2010; Desimone, Porter, Garet, Yoon ve Birman, 2002; Hill ve diğerleri, 2013; Zepeda, 2012). Dahası geleneksel mesleki değişim yeni eğitim reformlarının gereksinimlerini karşılamadığı için de eleştirilmiştir (Borko, 2004; Phillips, 2003; Powell, Diamond, Burchinal ve Koehler, 2010). Günüümüzde eğitim sistemleri sürekli mesleki değişim eğitimlerini, nicelikten çok niteliğe önem vererek, öğretmenleri pasif alıcı ve zorunlu katılımcı olmak yerine, onları eğitimin merkezine koyan gönüllü katılımcı olarak, aktif öğrenme rolünü üstlenebilecek ve öğrendiklerini yansıtabilecek şekilde işlevsel ve geniş bir formatta tasarlamalıdır.

Öğretmenlerin sürekli mesleki değişim programlarının etkili olabilmesindeki en önemli unsurlardan biri de hazırlanan eğitimlerin içeriğidir. Eğitim politikası reformlarının küreselleşme ve değişimler karşısındaki hızı dikkate alındığında (Akiba, 2013; OECD, 2015), öğretmenlerin sürekli mesleki değişim tasarımlarının başarısı, eğitim içeriklerinin hem dünyadaki hızlı değişimlerle uyumlu olmasına hem de okul bağlamında sınıftaki öğretim uygulamalarıyla ilişkilendirilmesine bağlıdır. Mesleki eğitimlere yönelik mevcut uygulamalar incelendiğinde, TALIS 2018’de OECD ortalamasına göre öğretmenlerin en çok tercih ettiği etkili sürekli mesleki değişim etkinliklerinin öğretmenin alan bilgisi odağında yer alan, ön bilgisine dayalı (%90,7), kişisel değişim (%78,1) ve tutarlı içerik (%76,0) gibi özelliklere sahip etkinlikler olduğu belirlenmiştir (OECD, 2019a). Literatürde, sürekli mesleki değişim eğitimlerinin öğretmenlerin ihtiyaçlarını ve deneyimlerini dikkate alan, güçlü konu ve müfredat temelli bileşenlerle uyumlu bir içerik olması gerektiği konusunda ortak bir görüş vardır (Borko, 2004; Guskey ve Yoon, 2009; Opfer ve Pedder, 2011b). Dolayısıyla sürekli mesleki değişim etkinlikleri, günüümüzde entelektüel bilgiyle uyumlu, öğretmenlerin birikimlerini, ilgi, istek ve ihtiyaçlarını dikkate alan ve öğretim uygulamalarını destekleyen içerik odaklı bir yapıda olması gerekir.

Sürekli mesleki değişim programlarının içeriği kadar bunların yeri, zamanı ve süresi de eğitimlerin başarısı üzerinde etkili olan diğer unsurlar arasında yer almaktadır. Etkili bir mesleki değişim süreklilik, eğitim, uygulama ve geri bildirim içermenin yanı sıra yeterli zaman ve takip gerektirir (Villegas-Reimers, 2003). Öğretmen mesleki değişimi, gün boyu süren çalıştaylar veya bireysel olarak “tek seferlik” faaliyetler gibi izole edilmiş bir dizi olaydan ziyade, bir politika, bir araştırma ürünü ve süreci olarak, öğretmen çalışmalarının önemli bir parçası ve öğretmenin bireysel kararı olarak görölen karmaşık bir sosyal uygulama olarak anlaşılmalıdır (Hardy, 2012; Opfer ve Pedder, 2011a). Mevcut uygulamalara bakıldığında, OECD ölkeleri ve ekonomilerinde TALIS 2018’e katılan öğretmenlerin en az tercih ettiği

mesleki gelişim özelliklerinin okulla bütünleşik eğitim kapsamında okuldan pek çok iş arkadaşının katıldığı etkinlikler (%39,8) ile sürdürülen süre bakımından uzun süreli etkinlikler (%40,8) olduğu belirlenmiştir (OECD, 2019a). Bu bağlamda aynı okuldaki meslektaşlarıyla katıldığı etkinlikleri tercih etme düzeyinin oldukça düşük olması, okullarda olumlu okul iklimi ve işbirlikçi kültür yaratma anlamında oldukça endişe verici bir durumdur.

Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim programlarının başarısı için eğitim sistemleri, bu eğitimleri nitelikli, etkili ve sürdürülebilir olacak şekilde tasarlaması gerekir. Mevcut literatürde, geleneksel mesleki gelişim etkinliklerinin aksine, yüksek kaliteli mesleki gelişim eğitimlerinin uzun süreli olma, toplu katılım, aktif öğrenme ve tutarlılık gibi temel özelliklere sahip olduğu belirtilmektedir (Desimone, 2009; Desimone ve Stuckey, 2014). Genel olarak yüksek kaliteli mesleki gelişim faaliyetlerine bakıldığında tek seferlik etkinliklerden ziyade uzun süreli devam eden, işe gömülü, işbirlikçi (Darling-Hammond ve Richardson, 2009; Rhodes ve Beneicke, 2002), sorgulama ve yansıtmayı içeren etkinlikleri içerdiği görülmektedir (Hardy, 2008; Parsons ve Beauchamp, 2011). Bununla birlikte uygulamalara bakıldığında, TALIS 2018'deki öğretmenlerin, alan bilgisinin yanında, aktif öğrenme ve iş birliği kapsamında yeni bilgi ve fikirleri kendi sınıflarında uygulama (%85,9), aktif öğrenme (%77,9) ve işbirlikçi öğrenme (%74,0) fırsatları sunması bakımından iş birliği gerektiren etkinlikleri, en etkili sürekli mesleki gelişim etkinlikleri olarak görmelerine rağmen, bu etkinliklere daha az oranda katılım gösterdiği belirlenmiştir (OECD, 2019a). Aktif öğrenme, öğrenenleri tüm öğretimin merkezine koyan ve akranlar arasındaki iş birliğini ön plana çıkaran pedagojik bir yaklaşım olarak kabul edilmektedir (OECD, 2014b). Ayrıca iş birliğine dayalı mesleki gelişim etkinlikleri, öğretmenler arasındaki resmi olmayan ağlara izin vermesi bakımından, genellikle kurslar, konferanslar ve seminerler gibi diğer geleneksel mesleki gelişim yaklaşımlara göre daha ekonomik olarak görülmektedir (Trust, Krutka ve Carpenter, 2016). Dolayısıyla nitelikli, etkili ve sürdürülebilir bir mesleki gelişim okul bağlamında, uzun süreli, tutarlı, aktif öğrenme, sorgulama, yansıtma ve işbirlikçi öğrenme gibi özellikleri içermelidir.

Öğretmenler arasındaki akran iş birliğinin gücü, sürekli mesleki gelişimi teşvik eden en önemli mekanizmalardan biridir. Politika analizleri ve mevcut literatür öğretmenleri kendi öğrenmelerinin ortak kurucuları olarak görmekte, sürekli mesleki gelişim için okul bağlamında, etkileşimli ve işbirlikçi gelişim stratejilerini tavsiye etmektedir (Desimone, 2009; Garet vd., 2001; Villegas-Reimers, 2003). İşbirliğine dayalı mesleki gelişim etkinlikleri, öğretmenlere öğretim uygulamalarında daha fazla esneklik tanıyan ve öğrenme deneyimi sunan akran öğrenimi ve koçluk gibi modelleri önermektedir (Avalos, 2011; Cordingley, Bell, Rundell ve Evans, 2003; Jensen vd., 2016). İşbirlikçi mesleki gelişim stratejileri, öğretmenlerin fikir

alışverişinden, akran etkileşiminden, meslektaş uygulamalarından ve deneyimlerinden yararlanarak birbirlerinden öğrenmelerini ve kendi mesleki uygulamalarını geliştirmelerini sağlamaktadır (Goddard, Goddard ve Tschannen-Moran, 2007; Reeves, Pun ve Chung, 2017). Ayrıca mesleki ağlara katılım ve koçluk yapma gibi iş birliğine dayalı mesleki gelişim etkinlikleri, öğretmenlerin sosyal becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır (Kraft, Blazar ve Hogan, 2018). Bununla birlikte işbirlikçi stratejiler, zorlu ortamlarda görev yapan öğretmenler için karşılıklı bağımlılık, dayanışma ve yardımlaşma yoluyla bir destek mekanizması işlevi görmektedir Johnson, Kraft ve Papay, 2012). Profesyonel iş birliği, öğretmenlerin iş tatmini ve öz-yeterliği üzerinde olumlu etkiye sahipken, akran geri bildirimi de öğretmenleri uzmanlar olarak kendi öğretim uygulamalarının merkezine koyan benzersiz bir iş birliği biçimidir (OECD, 2020). Mevcut uygulamalara bakıldığında OECD ülkeleri genelinde TALIS 2018'deki öğretmenlerin, meslektaşlarıyla belirli öğrencilerin gelişimini tartışmak (%61) ve öğretim materyallerini değiş tokuş etmek (%47) gibi temel işbirlikçi uygulamaları kullanma olasılıklarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Diğer taraftan bu öğretmenler, meslektaşlarından geri bildirim almayı (%71) mesleki gelişimleri için faydalı bulduklarını belirtirken; meslektaş gözlemine dayalı geri bildirim sağlama (%9), mesleki gelişim odaklı ağ oluşturma (%39,9) ve okul düzenlemeleri kapsamında gözlem ve koçluk yapma (%43,9) gibi öğretmenler arasında daha fazla karşılıklı bağımlılığı ve derin profesyonel iş birliğini gerektiren etkinliklere daha az katıldıkları belirlenmiştir. İşbirliğinin 21.yüzyıl öğretimini teşvik etme üzerindeki etkisi dikkate alındığında, öğretmenler arasında bu türlü düşük profesyonel iş birliği oldukça endişe verici olabilir (OECD, 2020). Sürekli mesleki gelişim etkinlikleri, akran ağları ve işbirlikçi uygulamalarla desteklenen bir ortamda meslekle iç içe olacak şekilde gerçekleştirilmelidir (Althaus, 2015; Moolenaar, Sleegers ve Daly, 2012; OECD, 2009).

Mevcut literatürde mesleki gelişim etkinliklerinin öğretme ve öğrenme üzerindeki etkilerine yönelik birçok model bulunmaktadır. Bu modellerden sıralı mesleki gelişim modelleri, çeşitli öğretmen ve öğrenci çıktılarını vurgularken (Desimone, 2009; Guskey, 2002; Opfer, 2016; Timperley vd., 2007), bu modellerin tamamlayıcısı olan sıralı olmayan modeller ise, farklı yapılar ve bireysel öğretmen deneyimlerine vurgu yapmaktadır (Cameron, Mulholland ve Branson, 2013; Clarke ve Hollingsworth, 2002; Opfer ve Pedder, 2011a). Literatürde sürekli mesleki gelişim sürecine yönelik birçok model bulunmasına rağmen, genel olarak bu modellerin kapsamlılığına ve uygulamadaki etkisine yönelik boşluklar ve endişeler yer almaktadır. Öncelikle mesleki gelişim modellerinden hiçbirisi bir aşamadan diğer aşamaya ilerlemenin nasıl gerçekleştiğini tam olarak açıklayamamaktadır (Boylan, Coldwell, Maxwell ve Jordan, 2018; Evans, 2014). Bu durum etkili bir mesleki gelişim için geliştirilen stratejilere

katkı sağlama ve yön verme bakımından yetersiz kalmaktadır (Timperley vd., 2007). Mevcut modellerin çoğu da bağlamsal faktörlerin mesleki gelişim sürecini etkilediğini kabul etmekte, ancak bu faktörlerin ne olduğunu, sürecin hangi kısımlarında etkili olduklarını ve özellikle bu etkiyi nasıl uyguladıklarını net bir şekilde ortaya koyamamaktadır (Boylan ve diğerleri, 2018). Aslında mesleki gelişim programlarının ileriye dönük sürdürülebilir etkinliğinin artırılabilmesi, mesleki gelişim için geliştirilmiş çerçevenin bağlamsal faktörlerle birlikte incelenmesini gerektirmektedir (Cameron ve diğerleri, 2013, s. 388). Modellerde yer alan boşluklardan bir diğeri de bugüne kadar öğretmen yetiştirme ve geliştirme sürecine yönelik geliştirilen teorik modellerde öğretmen failliği konusunun yeterince ele alınmamasıdır (Boylan vd., 2018). Bu alanda yapılan çalışmalar, mesleki gelişim etkinliklerinin farklı seviyelerde öğretmen temsilciliği sağladığını göstermektedir (Kennedy, 2005, 2014). Son yıllardaki öğretmen araştırmalarının, öğretmenleri kendi bilgilerinin aktif yaratıcıları olarak güçlendirip güçlendirmedeği veya öğretmenlerin ulusal hedeflere ulaşmalarına yardımcı olma niyetini yansıtmayıp yansıtmadığı konusunda önemli tartışmalar olmuştur (Gewirtz, Shapiro, Maguire, Mahony ve Cribb, 2009). Bunlardan bazıları öğretmen failliğini okulların işleyişinde bir zayıflık olarak görmekte ve bunu kanıta ve veriye dayalı yaklaşımlarla değiştirmeye çalışmakta iken, bazıları da yerleşik eğitim uygulamalarının karmaşıklığı nedeniyle, öğretmen failliğinin iyi ve anlamlı eğitimin vazgeçilmez bir unsuru olduğunu iddia etmektedir (Biesta, Priestley ve Robinson, 2015, s. 624). Politika eğilimlerine ve hükümet girişimlerine rağmen, bazıları da profesyonel öğrenme ve uygulamanın, öğrenme anlayışlarıyla çerçevelenen, onların seslerine ve yargılarına saygıyla sürdürülen öğretmenlerin uzmanlığına öncelik verilerek gerçekleştirilmesi gerektiğini savunmaktadır (Dadds, 2014; Kincheloe, 2003). Literatürdeki modellerde, sürekli mesleki gelişimin öznesi durumunda olan öğretmenlerin, öğretmen yetiştirme programlarından başlayarak mesleki eğitim ve gelişiminden bunların etki alanına kadar devam eden süreç modellerine entegrasyonunun sağlanması gerekir.

Dünya genelinde birçok eğitim sistemi, aslında sürekli mesleki gelişimi, öğretmenler için profesyonel kariyer yapısına gömülü zorunlu bir bileşene dönüştürmüştür (OECD, 2019a). Öğretmenlerin öğrenme ve uygulamalarını geliştirme potansiyeli yüksek olan işe gömülü mesleki gelişim etkinlikleri arasında özellikle ağ oluşturma, koçluk, öz yansıtma ve eylem araştırmaları yer almaktadır (Nabhani, O'Day Nicolas ve Bahous, 2014). Öğretmenlerin mesleki bilgilerini, becerilerini, inançlarını ve uygulamalarını geliştirmelerinde aktif öğrenme rolü dikkate alındığında, eylem araştırması profesyonel öğrenme için bir geliştirme aracı olarak öncelikli hale getirilebilir (Bleicher, 2014). Ayrıca eylem araştırması yoluyla, öğretmenler kendi mesleki gelişimlerinde kendileri görev alabilirler (Kemmis, 2010) ve mesleki gelişim

sürecini öğretimlerinin bir parçası olarak entegre edebilirler. Benzer şekilde, eylem araştırmasının işbirlikçi doğası, öğretmenlerin yalnızca daha iyi bir uygulamanın geliştirilmesini değil, aynı zamanda öğrencinin öğrenmesini ve okul gelişimini de teşvik eden diğer profesyonellerle birlikte etkileşimde bulunmasıyla bir değişimin aracısı olarak kabul edilmesini sağlar (Cochran-Smith ve Lytle, 2009; Mockler ve Groundwater-Smith, 2015). Ayrıca bu sayede “öğretmen araştırmasının potansiyeli” (Gewirtz ve diğerleri, 2009, s. 580), öğretmenlerin belirli bir bağlamda profesyonel olarak mesleki gelişiminin sınırlarını bulma olasılığının yollarını açabilir (Lambirth, Cabral ve McDonald, 2019).

Eğitim ve öğretimin kalitesi ve öğrenci başarısı üzerindeki olumlu etkisi nedeniyle öğretmenlerin sürekli mesleki gelişime artan ilgi, mesleki gelişim vizyonu uygulanmasında yeni bir paradigma kaymasını beraberinde getirmektedir (Phillips, 2003). Bu yeni paradigma öğretmenler, öğrenciler, müfredat içeriği ve çevre arasındaki dinamik bir etkileşimi gerektiren “mesleki gelişimin pedagojisi” olarak nitelendirilmektedir (Ball ve Cohen, 1999). Ayrıca öğretmen mesleki gelişimi, öğrenme sorumluluğunu paylaşan öğretmen ekipleri arasında, her gün iş başında, örgün eğitim programlarının yanı sıra informal öğrenmenin gücünü de kabul eden bir anlayışla; deneyimleri, iş birliğini ve sürekli iyileştirmeyi teşvik eden yeni okul kültürü ve yapılarını gerektirmektedir (Sparks, 2000). Mesleki gelişim anlayışı, öğretmenin profesyonel kariyer döngüsündeki gelişmesiyle ortaya çıkan kariyer gelişiminin ve öğretmenlerin gelişmesini teşvik etmek için tasarlanmış hizmet içi eğitimi programları kapsamında amaçlanan personel gelişiminin ötesinde, öğretmenin artan deneyimler kazanması ve öğretimini sistematik olarak incelemesi sonucunda elde ettiği profesyonel bir gelişim olarak görülmektedir (Glatthorn, 1995). Dolayısıyla mesleki gelişim için özellikle deneyimlerin kapsamının, mesleki gelişimin gerçekleşeceği sürecin ve bunun gerçekleşeceği bağlamın incelenmesi gerekmektedir (Fielding ve Schalock, 1985; Ganser, 2000). Day ve Sachs’a (2014) göre, sürekli mesleki gelişim eğitimleri profesyonel öğrenme çerçevesinde ele alınarak doğrudan öğrenme (çalıştay, konferans yoluyla vb.), okulda öğrenme (akran koçluğu, mentorluk yoluyla vb.) ve okul dışında öğrenme (okul-üniversite ortaklığı, sosyal ağlar) gibi farklı bağlam ve ortamlarda gerçekleştirilebilir. Ancak bu mesleki eğitimleri eğitim reformlarının talepleriyle uyumlu hale getirilmesinde meslekle iç içe geçmiş bir uygulama olarak özellikle “okulda öğrenme” faaliyetleri önemli bir yere sahiptir (Day ve Sachs, 2004). Literatürde okulda yerleşik mesleki gelişim yaklaşımı, öğretim uygulamalarını geliştirmek için öğretmen deneyimini, okul bağlamını ve meslektaş dayanışmasını bir araya getirmektedir (Borko, 2004; Opfer, 2016; Opfer ve Pedder, 2011b). Ayrıca okulda yerleşik mesleki gelişim, okullardaki mevcut kapasite ve bilgi birikimine dayandığından eğitim sistemleri için en uygun

maliyete sahip mesleki gelişim modeli olarak görülmektedir (Kraft vd., 2018). Son politika analizlerinden biri olan OECD tarafından yayınlanan “*TALIS 2018 Sonuçları (Cilt II): Değerli Profesyoneller Olarak Öğretmenler ve Okul Liderleri*” belgesinde yer alan “*Öğretmenlik Kariyer Yolu Modeli*” hedefleri çerçevesinde ele alınan TALIS 2018 sonuçlarına yönelik geliştirilen politikalar ve öneriler de okul temelli mesleki gelişim modelini desteklemektedir (OECD, 2020). Bu önerilerden bazıları şunlardır: Yüksek kalitede sürekli mesleki gelişimi sağlayabilmek için, yerel ihtiyaçlara cevap veren ve okula özgü bağlamlara uyarlanmış okul temelli, işbirlikçi ve aktif mesleki gelişim modelleri teşvik edilmektedir. Ayrıca okullarda işbirlikçi bir kültürü geliştirmek için işbirlikçi mesleki gelişim ve profesyonel öğrenme topluluklarının potansiyelinden yararlanılması önerilmektedir. Profesyonel mesleki gelişimin temel nitelikleri olarak kariyer yaşamının tüm aşamalarında mentorluk ve akran geri bildirimi önerilmektedir. Öğretmenler arasında iş birliği şampiyonları, dağıtılmış liderlik ve gönüllü iş birliğine dayalı olarak okullarda bir meslektaş ikliminin teşvik edilmektedir. Sistemin tüm seviyelerinde liderliği teşvik etmek amacıyla, daha fazla özerklik ve dağıtılmış liderlik yoluyla öğretmenlerin eylemlilik duygusunu geliştirmek gerektiği vurgulanmaktadır.

Okul reformu ve iyileştirilmesi sürecindeki öğretmenlerden oluşan profesyonel öğrenme toplulukları, öğretmenlerin profesyonel ilişkiler kurmaları, bilgi paylaşımları, meslektaş desteği sağlamaları için alanlar yaratması ve personel gelişime yönelik geleneksel anlayışa meydan okuması bakımından sürekli mesleki gelişim için hayati bir rol oynamaktadır (Lieberman, 1988; Little, 1993; McLaughlin, Talbert ve Bascia, 1990; Westheimer, 1998). Profesyonel öğrenme topluluklarının birçok özelliği üzerinde literatürde yaygın bir fikir birliğinin olduğu görülmektedir. Bunlardan bazılarında paylaşılan liderlik (Hipp ve Huffman, 2010; Hord ve Tobia, 2012; Martin-Kniep, 2008; Stoll, 2011), paylaşılan değerler ve vizyon (Hipp ve Huffman, 2010; Hord ve Tobia, 2012; Stoll, 2011), güvene dayalı ilişkiler (Darling-Hammond ve Richardson, 2009; Stoll, 2011) ve toplu sorgulama ve sorumluluğa odaklanmaktadır (Darling-Hammond ve Richardson, 2009; Hipp ve Huffman, 2010; Hord ve Tobia, 2012; Martin-Kniep, 2008). Bu nedenle profesyonel öğrenme toplulukları olarak faaliyet gösteren okullarda paylaşılan ve destekleyici liderlik, paylaşılan vizyon ve değerler, kolektif öğrenme ve uygulama, destekleyici koşullar (ilişkiler, yapılar) ve paylaşılan kişisel uygulama gibi boyutların etkileşim içinde olması gerekmektedir (Hipp ve Huffman, 2010; Hord ve Tobia, 2012). Ayrıca etkili öğrenme toplulukları geliştirmekle ilgilenen okullarda yüksek kaliteli mesleki gelişim, araştırmaya dayalı literatür, paylaşılan liderlik, işbirlikçi süreçler ve bağlam çerçevesinde ve bunların birbiriyle etkileşimi sonucunda etkili okul değişimi gerçekleştirilebileceği savunulmaktadır (Phillips, 2003).

Sürdürülebilir ve sürekli mesleki gelişim için sadece öğretmenlerin ve yöneticilerin bilgi, beceri, tutum ve uygulamalarında değil, aynı zamanda içinde bulunduğu örgüt ve yapıyı da etkileyebilme gücüne sahip yeni ve kapsamlı mesleki gelişim modellerine ihtiyaç duyulmaktadır (Bolan ve McMahon, 2004, s. 34). Ancak eğitimsel değişim ve gelişim genellikle dış faktörler tarafından (politikalar, hükümet girişimleri, sosyal olaylar aracılığıyla) dayatma ile başlatılmakta, oysa içsel faktörlerle (memnuniyetsizlik, tutarsızlık, tahammülsüzlük gibi durumlar karşısında) gönüllü olarak kendiliğinden öğretmenler tarafından da başlatılabilir (Bell ve Gilbert, 2005; Fullan, 2016). Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişiminde okullardaki tüm hastalıkların tedavisi olarak nitelendirilen meslektaş dayanışması, meslektaş ilişkilerinin kalitesi ve öğretmenlerin iş birliği ile birlikte hem yenilikler başarıyla uygulanabilir hem de iş tatmini sağlanabilir (Kelchtermans, 2004). Okullarda öğretmenlerden başlayarak tabandan değişimin başlatılması ve işbirlikçi mesleki gelişim yoluyla gerçek öğretmen liderliğinin ortaya çıkarılması gerekir (King ve Stevenson, 2017). (Lambert, 1998) *“Okullarda Liderlik Kapasitesini Geliştirmek [Building Leadership Capacity in Schools]”* adlı kitabında, okul liderliğini, kişiden, rolden ve bir dizi bireysel davranıştan ayrılan geniş bir kavram olarak düşünülmesini, liderliğin bütün olarak okul topluluğuna yerleştirilerek genişletilmesini ve ortak bir topluluk amacı için sorumluluğun paylaşılması gerektiğini vurgulamaktadır (s.5). Ayrıca liderlik kapasitesi yüksek okulların sahip olduğu yetenekli katılım, vizyon, sorgulama, iş birliği, yansıtma ve yüksek öğrenci başarısı gibi özellikler ve bunların etkileşimi sorumluluğun paylaşılmasını ve paylaşılan liderlik uygulamalarını ortaya çıkarmaktadır (Lambert, 2004, s.38). Bununla birlikte profesyoneller olarak öğretmenler arasındaki paylaşılan liderlik, son teknoloji bir uygulama olarak görülmekte, okul topluluğunun tüm üyeleri arasında liderlik kapasitesini geliştirmenin, meslektaş öğrenmesinin ve mesleki gelişiminin merkezinde yer almaktadır (Lambert, 2004). Bu bağlamda etkili mesleki gelişim faaliyetleri, okullarda atanmış ya da seçilmiş resmi yönetici veya liderin desteklediği bir ortamda, öğretmenlerin kendi gereksinimleri doğrultusunda, uzmanlığa dayalı, kapsayıcı, ortak hedef ve paylaşılan bir bilişle, uzmanlığa dayalı olarak öğretmenler arasında liderlik rollerinin paylaşılmasını gerektirmektedir.

Bu kapsamda açıklanan bilgiler ışığında, bu araştırmada paylaşılan liderlik öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimini sağlamak için bir çözüm önerisi olarak sunulmuştur. Bunun için eğitim kurumlarında, öğretmenler arasında paylaşılan liderliğin kapsamı, uygulanabilirliği ve mesleki gelişim üzerindeki etkililiğini keşfetmek amacıyla nitel bir araştırma yürütülmüştür. Ayrıca bu süreçte ortaya çıkan veriler ışığında, paylaşılan liderliğin

mesleki gelişim uygulamalarının iyileştirilmesine nasıl katkı sağlayabileceğine yönelik bir model geliştirilmiş ve öneriler sunulmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, “*Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişiminde paylaşılan liderliğin rolü nedir?*” sorusuna cevap aranmıştır. Bu kapsamda, araştırmanın alt amaçları şunlardır:

1. Mesleki gelişim çalışmalarında paylaşılan liderlik sürecinde etkili olan öğretmenlerin bireysel özellikleri nelerdir?
2. Mesleki gelişim çalışmalarında paylaşılan liderlik sürecinde etkili olan mesleki öğrenme gruplarının özellikleri nelerdir?
3. Mesleki gelişim çalışmalarında paylaşılan üstbilişsel yapılar nelerdir?
4. Mesleki gelişim çalışmalarında liderlik nasıl paylaşılmaktadır? Paylaşılan liderlik süreci nasıl ortaya çıkmaktadır?
5. Mesleki gelişim çalışmalarında paylaşılan liderliği destekleyici koşullar ve kolaylaştırıcı yapılar nelerdir?
6. Mesleki gelişim çalışmalarında paylaşılan liderliğin engelleri nelerdir?
7. Paylaşılan liderlik hangi mesleki gelişim alanlarını etkilemektedir? Paylaşılan liderlik mesleki gelişimi nasıl etkilemektedir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Öğretmenlerin mesleki gelişimi için bir fırsat olarak görülen paylaşılan liderlik uygulamaları konusunda eğitim araştırmaları alanına katkı sağlamak ve bu konuda yapılacak araştırmalara ışık tutmak amaçlanmıştır. Bir politika veya reform ürünü olarak öğretmenlere zorla dayatılan, hedef ve içeriğin öğretmenden bağımsız oluşturulduğu geleneksel mesleki gelişim faaliyetlerinin dışında öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimine katkı sağlayabilecek farklı ve etkili bir yöntem geliştirmeye odaklanılmıştır. Bu amaçla bireysel öğretmen kapasitesinden hareketle kolektif mesleki kapasiteyi ulaşabilmek için çözüm problemin içinde aranmış ve öğretmenlerin bilgi, beceri, uzmanlık, güç ve kapasitelerinden yararlanmak amacıyla paylaşılan liderlik önerilmiştir. Paylaşılan liderlik, okulların karmaşık ve çoklu etkileşim yapısı içinde eğitim öğretimin niteliğini artırmada öğretmenlerin iş birliğine ve mesleki kapasitelerinin geliştirilmesine yönelik ihtiyaca cevap verebilecek, çeşitli bilgi, beceri ve uzmanlık alanlarından yararlanmak için sinerji açığa çıkarabilecek bir uygulama olarak görülmüştür. Bu kapsamda eğitim kurumlarında paylaşılan liderlik sürecinin ortaya çıkması ve

sürdürülmesi ve okul temelli, işbiliği ve etkileşime dayalı destekleyici koşulların ve ortamların oluşturulması için politika yapıcılara ve okul yöneticilerine yönelik öneriler geliştirmek hedeflenmiştir. Mesleki gelişim için paylaşılan liderliğin nasıl uygulanacağı, rol ve sorumlulukların nasıl paylaşılacağı, iş birliği ve etkileşimin nasıl gerçekleştirileceği konusunda öğretmenlere ve yöneticilere öneriler geliştirmek amaçlanmıştır. Küresel boyutta gerçekleştirilen eğitimin niteliğini artırmaya yönelik araştırmalar, raporlar, eğitim reformları ve uygulamalarda da özellikle vurgulanan öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimine katkı sağlayabilecek orijinal çözüm ve önerilerde bulunmak ve paylaşılan liderliğin bu süreçteki rolünü ortaya koyan bir mesleki gelişim modeli geliştirmek amaçlanmıştır. Dolayısıyla bu çalışmanın öğretmenlerin sürekli mesleki gelişiminde paylaşılan liderliğin rolünü ortaya koymak suretiyle literatüre, araştırmacılara, uygulayıcılara ve öğretmenlere önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

1.4. Sayıtlılar

1.Öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarına gönüllü katıldıkları, etkinliklerde içtenlikle ve samimi bir şekilde faaliyet gösterdikleri varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1.Araştırma Antalya ilinin merkez ilçelerinde görev yapan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi eğitim kurumlarında görev yapan ilköğretim öğretmenleri arasından seçilen sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilen mesleki gelişim çalışmaları ile sınırlıdır.

2. Bu çalışma TÜBİTAK Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma Grubu tarafından desteklenen 3501 programı kapsamında 118K139 numaralı projede toplanan veriler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Sürekli mesleki gelişim: Öğretmenlerin bilgi, beceri, uzmanlık ve öğretim uygulamalarını güncellemeyi, geliştirmeyi ve genişletmeyi amaçlayan resmi ve gayri resmi faaliyetler olup etkili bir eğitimci olmak, mesleki çalışmalarını profesyonel bir şekilde yürütmek, güven, statü ve öz-yeterlilik kazanmak, meslektaşlarını desteklemek, öğretmenlik mesleğinin gelişimine toplu olarak katkıda bulunmak, bireysel öğretmen kapasitesinden

kolektif mesleki öğrenme kapasitesine ulaşmak için kariyerleri boyunca devam eden bir mesleki öğrenme faaliyetidir.

Paylaşılan liderlik: Grup içinde resmi bir pozisyon ya da otorite tarafından belirlenmeyen, üyelerin birbirlerini etkileme gücü, kapasitesi ve güçlü yönlerinden (bilgi, beceri ve uzmanlık gibi) yararlanmak için ekip üyeleri arasında liderlik işlevinin aktarıldığı, iş birliği, etkileşim ve etki ağlarına dayalı olarak ekip içinde eş zamanlı devam eden dinamik yan etki alışverişine dayalı etkileşimli bir etki sürecidir.



BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde “Mesleki Gelişim”, “Mesleki Öğrenme Toplulukları”, “Paylaşılan Liderlik” ile ilgili literatür incelemesi yer almaktadır.

2.1. Mesleki Gelişim (Professional Development)

2.1.1. Mesleki Gelişim Kavramı

Genel anlamda mesleki gelişim, “bir kişinin mesleki rolündeki gelişimini” ifade etmektedir (Villegas-Reimers, 2003, s. 11). OECD raporlarında mesleki gelişim, “bireyin bir öğretmen (daha geniş kapsamda bir profesyonel) olarak becerilerini, bilgilerini ve uzmanlığını geliştirmek için tasarlanmış faaliyetler” olarak tanımlanmaktadır (OECD, 2009, s. 49; OECD, 2014a, s. 526). Daha spesifik olarak “öğretmen gelişimi, bir öğretmenin artan deneyim kazanması ve öğretimini sistematik olarak incelemesi sonucunda elde ettiği profesyonel bir gelişimdir” (Glatthorn, 1995, s. 41). Ayrıca öğretmen mesleki gelişimi, “öğretmenlerin öğrenmesi ve öğrencilerinin gelişimi için bilgilerini uygulamaya nasıl dönüştüreceğini öğrenmesidir” (Avalos, 2011). Pragmatik bir yaklaşımla öğretmen mesleki gelişimi bireye, gruba ya da okula doğrudan fayda sağlamak, sınıftaki eğitimin ve öğretimin kalitesine katkıda bulunmak için planlanan tüm doğal öğrenme deneyimleri ve etkinlikleri olarak nitelendirilmektedir (Joyce ve Showers, 1980). Öğretmenlerin sürekli mesleki öğrenimi, “öğretmenlerin becerilerini, bilgilerini, uzmanlıklarını ve hizmet içi öğretmenlerin diğer ilgili özelliklerini güncellemeyi, geliştirmeyi ve genişletmeyi amaçlayan resmi ve gayri resmi faaliyetler” olarak tanımlanmaktadır (OECD, 2019c, s. 11). Kısacası mesleki gelişim, “kariyer gelişiminden ve personel gelişiminden daha geniş” bir kavram olup (Villegas-Reimers, 2003, s. 9), “öğretmenlerin profesyonel kariyer döngüsü boyunca ilerledikçe ortaya çıkan gelişimi” olarak tanımlanmaktadır (Glatthorn, 1995, s. 41).

Öğretmenlerin mesleki öğrenimi gerekli olan bilgi, beceri ve öğretim uygulamalarını geliştirmek, etkili bir eğitimci olmak, mesleki çalışmalarını profesyonel bir şekilde yürütmek, güven, statü ve öz-yeterlilik kazanmak, meslektaşlarını desteklemek ve öğretmenlik mesleğinin gelişimine toplu olarak katkıda bulunmak amacıyla kariyerleri boyunca devam eden bir mesleki gelişim faaliyetidir (OECD, 2019d). Mesleki gelişim faaliyetleri, öğretmenlerin meslekleriyle

ilgili bilgi, beceri ve uygulamalarını geliştirmek amacıyla bireysel veya toplu olarak katıldıkları programlar ve etkinliklerdir (Beauchamp, Klassen, Parsons, Durksen ve Taylor, 2014). Ayrıca mesleki gelişim, hizmet öncesi ilk öğretmenlik eğitiminden hizmet içi eğitim fırsatlarına kadar öğretmen ve müdürlere yönelik düzenlenen eğitimlerin tüm aşamalarını kapsamaktadır (OECD, 2019a). Öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetleri, resmi olarak kurslar, çalıştaylar, öğretmen iş birliği ve profesyonel ağlara katılım gibi faaliyetler olup, öğretmenleri mesleki olarak da geliştiren günlük uygulamalardan farklıdır (OECD, 2014a, s. 526). Bu faaliyetler konferanslar, çalıştaylar ve yeterlilik programı gibi resmi olarak yapılandırılmış mesleki gelişim faaliyetlerinden ağ oluşturma, akran iş birliği ve profesyonel literatür okuma gibi gayri resmi olarak yapılandırılmış mesleki gelişim faaliyetlerine kadar çeşitlilik göstermektedir (Avalos, 2011; Ganser, 2000). Dahası son yıllarda sürekli mesleki öğrenme, bireysel ve işbirlikçi öğrenme gibi resmi olmayan mesleki gelişim faaliyetleri de dahil edilerek, öğretmenlerin değişen ihtiyaçlarının ve gelişimlerinin bütünsel doğasını içine alan sürekli mesleki öğrenme içerik ve hedeflerini kullanarak bireysel öğretmen kapasitesinden kolektif mesleki kapasitenin geliştirilmesini içermektedir (OECD, 2019c, s. 11).

Uzun yıllar boyunca öğretmenler için hazırlanan “mesleki gelişim”, genellikle öğretmenlere çalışmalarının sadece belirli bir yönü hakkında yeni bilgiler sunan atölye çalışmaları veya kısa süreli kurslardan oluşan “personel geliştirme” veya “hizmet içi eğitim” olarak görülüyordu (Ball ve Cohen, 1999; Villegas-Reimers, 2003). Ancak son yıllarda “öğretmenlerin mesleki gelişimi, meslekte büyümeyi ve gelişmeyi teşvik etmek için sistematik olarak planlanmış düzenli fırsatları ve deneyimleri içeren uzun vadeli bir süreç” olarak kabul edilmektedir (Villegas-Reimers, 2003, s. 12). Öğretmen mesleki gelişimi, gün boyu süren çalıştaylar veya bireysel olarak “tek seferlik” faaliyetler gibi izole edilmiş bir dizi olaydan ziyade, bir politika, bir araştırma ürünü ve süreci olarak, öğretmen çalışmalarının önemli bir parçası ve öğretmenin bireysel kararı olarak görülen karmaşık bir sosyal uygulama alanına dönüşmektedir (Ball ve Cohen, 1999; Hardy, 2012; Opfer ve Pedder, 2011a). Mesleki gelişim anlayışındaki bu değişim ve dönüşümler, birçok araştırmacı tarafından öğretmen eğitiminde “bir devrim”, “yeni bir model”, “yeni bir görüntü” ve “yeni bir paradigma” olarak nitelendirilmektedir (Cochran-Smith ve Lytle, 2001; Sparks, 2000; Walling ve Lewis, 2000). Günümüzde öğretmenlerin mesleki gelişimi, geleneksel mesleki gelişim anlayışından, “sürekli mesleki gelişim” anlayışına doğru evrilmiştir. Etkili ve sürekli mesleki gelişimin temelinde ise, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin kariyerleri boyunca farklı mesleki gelişim ihtiyaçları olan yaşam boyu öğrenenler (OECD, 2019a) ve değerli profesyoneller olduğu anlayışı bulunmaktadır (OECD, 2020). Günümüzde öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimi, yaşam

boyu öğrenme yaklaşımı temelinde, ilk başlangıç öğretmen hazırlık eğitiminden başlayıp, mesleğe giriş ve öğretimdeki ilk yılların ötesine doğru genişletilerek sürekli mesleki öğrenmeyi de kapsayacak şekilde bütüncül bir yaklaşımla ele alınmaktadır (OECD, 2019d).

2.1.2. Mesleki Gelişimin Önemi

Dünya genelinde son yıllarda öğretmenlerin mesleki gelişimi konusuna duyulan ilgi ve destek düzeyinde önemli bir artış olduğu görülmektedir (Villegas-Reimers, 2003, s. 10). Sürekli mesleki gelişimin öğretim uygulamalarına ve öğrenci başarısına etkisi ve hangi tür etkinliklerin daha etkili olduğunu belirlemeye dair yüksek bir politika ilgisinin olduğu görülmektedir (Desimone, 2009; Hattie, 2009; Ingvarson vd., 2005; Timperley vd., 2007; Yoon vd., 2007). Ayrıca ulusal ve uluslararası kuruluşların da öğretmenlerin mesleki gelişiminin önemini kabul ettiği, bu konuda gerçekleştirilen çabaları desteklediği, bu girişimlerin nasıl daha etkili olabileceği konusunda çalışmalar yaptığı ve raporlar sunduğu görülmektedir (Villegas-Reimers, 2003, s. 10). Eğitimde gerçekleştirilen son reformlar dikkate alındığında, küreselleşmenin genelde eğitim politikalarını, özelde ise öğretmenlerin mesleki gelişimini şekillendirdiği eğitim sistemlerinde sürekli mesleki gelişimin artık bir seçenek olmaktan çıktığı ve öğretmenlik mesleğinin bir beklentisi haline geldiği görülmektedir (Day ve Sachs, 2004). Sürekli mesleki öğrenme ve gelişim, öğretmenlerin mesleki bilgilerini ve becerilerini güncellemeleri, bunları geliştirmeleri, değişen teknoloji, araç-gereç, yöntem-teknik ve uygulamalara, özellikle de öğrencilerin beklentilerine ve ihtiyaçlarına ayak uydurmaları için hayati bir önem taşımaktadır (OECD, 2019d). Günümüzde ulusal ve uluslararası belgelerde, mevcut literatürdeki araştırmalarda ve eğitim sistemlerinde mesleki gelişime duyulan ihtiyacın, bu konuya duyulan ilginin, verilen önemin ve desteğin artmasındaki temel nedenlerden bazıları şunlardır:

- ***Dünya genelinde geleceğin eğitime ve becerilerine cevap verebilecek nitelikli öğretmen arzının artması.*** Sürdürülebilir kalkınma hedefleri çerçevesinde, tüm dünyada kapsayıcı, eşitlikçi, kaliteli eğitim ve herkes için yaşam boyu öğrenme fırsatlarının sağlanması teşvik edilmekte (UNESCO, 2015), öğretmen eğitimi için uluslararası iş birliğinin ve nitelikli öğretmen arzının artırılması önerilmektedir (UNESCO, 2015, 2016). Günümüzde çevre, toplum ve ekonomideki hızlı değişimlerin ve küreselleşmenin etkisiyle ile birlikte geleceğin eğitim sistemlerinin ve öğrenci becerilerinin ihtiyaçlarına cevap verebilme konusundaki endişeler (OECD, 2018b), öğretmenlerin kariyerleri boyunca etkili ve sürekli mesleki gelişimi entegre etmelerini kaçınılmaz hale getirmektedir (OECD, 2005). Dünya genelinde hızla artan sosyal çeşitlilik ve karmaşıklık nedeniyle öğretmenlik mesleğine yönelik beklentilerin artması,

öğretmenlerin niteliğini artırmak amacıyla uluslararası düzeyde iş birliği yapılması ve mesleki gelişimin desteklenmesi önerilmektedir (G7 Kurashiki Declaration, 2016). Ayrıca, eğitim sistemlerinin, ilk öğretmen eğitimi hazırlıklarındaki eksiklikleri telafi etmek, öğretim işgücünün kalitesini iyileştirmek, nitelikli işgücünü elde tutmak, artan öğrenci çeşitliliği ve bunların eğitime entegrasyonunu sağlamak, hızla değişen bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmak ve okulların değişen beklentilerini ve ihtiyaçlarını karşılamak için öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik yaşam boyu sürekli mesleki öğrenme yaklaşımını benimsemeleri gerekmektedir (OECD, 2019d).

- **Nitelikli öğretmenlerin, ulusların ekonomik rekabet gücünü artırmada kaldıraç görevi yapması.** Öğretmen kalitesinin iyileştirilmesinin öğrenci sonuçlarını iyileştireceği, bunun da ulus devletlerin ekonomik rekabet gücünü artıracığı (Kennedy, 2014, s. 691) ve öğretmen eğitiminin ekonomik kalkınmada kilit bir unsur olduğu vurgulanmaktadır (Cobb, 1999). Bu nedenle öğretmenlik mesleğinin çekiciliğini ve statüsünü artırabilecek çalışma koşullarının gerçekleştirilmesi, öğretmenlerin ilk mesleki hazırlık eğitimlerinden başlayarak sürekli mesleki gelişimlerini de kapsayacak şekilde yüksek kaliteli sürekli öğretmen eğitimi ve mesleki gelişimi gibi kilit politika alanlarına verimli yatırımlar yapılması önerilmektedir (G20 Education Ministers' Declaration, 2018). Ancak eğitim sistemlerinin ve okulların bütçeleri baskı altına girdiğinde, mesleki gelişimin bu durumdan ilk zarar görecektir yatırım alanlarından biri olmasının yanı sıra kaynakların zamanında, etkili ve doğru bir şekilde kullanılmama riski taşınması bakımından da öğretmenlerin sürekli mesleki öğrenme gelişimini destekleyecek daha etkili yatırımların gerçekleştirilmesi teşvik edilmelidir (OECD, 2019d). Ayrıca eğitim ve öğretimin kalitesinin iyileştirilmesi ve eşitsizlikle mücadele kapsamında, öğretmen yetiştirmenin kalitesini artırmak amacıyla kapsayıcı, ilerici, tutarlı ve sürekli bir şekilde tüm eğitim topluluğunun bireysel ve toplu mesleki gelişim eğitimine erişiminin ve aktif katılımının sağlanması teşvik edilmelidir (G7 Ministers of Education, 2019).

- **Eğitim politikalarının ve reformlarının başarıya ulaşmasında ve eğitimsel değişimin gerçekleştirilmesinde nitelikli öğretmenlere ihtiyaç duyulması.** Eğitim reformlarının başarıya ulaşmasında, eğitimsel değişim sürecinde ve nitelikli eğitimin sağlanmasında öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimi en önemli bileşen olarak kabul edilmektedir (OECD, 2015; UNESCO, 2006; Villegas-Reimers, 2003). Dünya genelindeki pedagojik reformlarda, değişen koşullara ve beklentilere cevap verebilmek amacıyla öğretmenlerin rollerinde ve mesleki uygulamalarındaki değişime dikkat çekilmekte, sürdürülebilir ve profesyonel bir mesleki gelişime duyulan ihtiyaç daha fazla vurgulanmaktadır (Guskey, 2000; Meirink vd., 2010; Opfer ve Pedder, 2011b; Parsons ve Beauchamp, 2011;

Posnanski, 2002). Eğitim reformlarının anahtarı olan mesleki gelişimin başarılı olabilmesi ve etkilerinin ölçülebilmesi, ancak en etkili mesleki gelişim uygulamalarının kullanılması ile mümkün olacaktır (Borko, 2004; Desimone, 2009; Little, Gearhart, Curry ve Kafka, 2003). Eğitim reformları, yüksek nitelikli öğretmenlerin geliştirilmesine öncelik vermekte (Darling-Hammond vd., 2009) ve başarılı bir eğitimsel değişim için uygulama sürecinin öğretmenlerin mesleki gelişimi ile birlikte yürütülmesi gerekmektedir (Fullan ve Hargreaves, 2013). Öğretmenleri ve onların mesleki gelişimlerini içermeyen tüm eğitim reformlarının da olduğu gibi (Villegas-Reimers, 2003), yapıların, politikaların ve örgütlerin reformlarına dahil edilmeyen mesleki gelişim faaliyetlerinin de başarılı olması mümkün değildir (Darling-Hammond ve Mclaughlin, 1995; Futrell, Holmes, Christie ve Cushman, 1995; Villegas-Reimers, 2003). Ayrıca eğitim reformları gerek ulusal düzeyde gerekse bölgesel ve okul düzeyinde gerçekleştirilsin, bağlılık ve iş birliği olmadıkça, öğretmenlerin mesleki gelişimini teşvik etmeye ve sürdürmeye yönelik tüm girişimler başarısızlıkla sonuçlanacaktır (Futrell ve diğerleri, 1995; Schifter, Russell ve Bastable, 1999; Wideen, 1992). Öğretmenlerin mesleki gelişiminin, herhangi bir düzeydeki eğitim reformlarının etkili olmasında kilit bir faktördür (Villegas-Reimers, 2003). Ayrıca öğretmenleri ve mesleki gelişimlerini reformun bir parçası olarak dahil eden eğitim reformlarının başarılı olma olasılığı da daha yüksektir (Futrell vd., 1995). Bundan dolayı eğitim reformlarının kapsamı ve düzeyi ne olursa olsun, eğitim reformu ile öğretmenlerin mesleki gelişiminin çift yönlü bir ilişki içerisinde yürütülmesi gerekmektedir (Villegas-Reimers, 2003).

- ***Mesleki gelişimin eğitimin kalitesini artırmada eğitimsel iyileştirme aracı olması.***

Eğitimin kalitesinin artırılmasında öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimi en önemli mekanizmalardan biri olarak görülmektedir (Cochran-Smith vd., 2020; Desimone, 2009; Guskey ve Yoon, 2009; Kennedy, 2014; Kyriakides vd., 2017; Opfer, 2016; Phillips, 2003; Tack vd., 2018; Timperley vd., 2007). Dünya genelinde başarılı olarak görülen eğitim sistemlerinin merkezinde nitelikli eğitim ve etkili öğretim yer almakta, yüksek kaliteli öğretim için ise öğretmenlerin mesleki öğrenimlerinin ve gelişimlerinin mesleki kariyerleri boyunca desteklenmesi yönünde giderek artan bir kabul olduğu görülmektedir (OECD, 2019d). Eğitim sistemlerinin kalitesini artırmak için, okul türü gözetilmeksizin tüm öğrencilerin nitelikli öğretmenlere eşit bir şekilde erişiminin sağlanması (OECD, 2018a) ve öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim fırsatlarının okullara adil bir şekilde dağıtılması önerilmektedir (Darling-Hammond ve Sykes, 2003). Son politika göstergeleri dünya genelinde yüksek başarı gösteren eğitim sistemlerinin en temel özelliklerinden biri olarak öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimi için stratejiler geliştirmeleri olduğuna vurgu yapmaktadır (Darling-Hammond, 2017; Jensen

vd., 2016; OECD, 2018a). Eğer eğer sistemleri öğrenci öğrenmesini ve okul başarısını artırmak için yapılandırılacaksa, öğretmen öğrenimine daha fazla zaman ayırmalı, mesleki gelişimi öğretimin sürekli ve ayrılmaz bir parçası olarak sürdürmelidir (Darling-Hammond, 1999a). Ayrıca okullarda işbirlikçi öğrenme ve sürekli mesleki gelişim kültürü oluşturmak, uygulamaları yansıtmak, geliştirmek ve değerlendirmek, eğitim reformlarının kalitesini artırmak amacıyla öğretmenlerin eğitiminde ve sürekli mesleki gelişiminde iyileştirmeyi sağlamak için sadece hükümetler, okullar ve öğretmenler değil, aynı zamanda üniversiteler, araştırma kuruluşları, öğretmen sendikaları, meslek birlikleri, özel aktörler ve sivil toplum kuruluşları da sürece dahil edilmeli ve aktif geri bildirim döngüleri oluşturulmalıdır (OECD, 2019d).

- **Mesleki gelişimin, öğretmenlerin kendi öğrenmelerine, mesleki bilgi ve becerilerine, psikolojik ve sosyal gelişimlerine katkı sağlaması.** Mesleki gelişim hem öğretmenlerin kendi öğrenmelerine hem de mesleki bilgi ve becerilerini geliştirme eğilimlerine katkı sağlamaktadır (Bishop vd., 2012; Borko, 2004; Desimone, 2009; Garet vd., 2016; Hattie, 2009; Jacob vd., 2017; Lu vd., 2019; Smith, 2014; Timperley vd., 2009; Youngs, 2001). Mesleki gelişim, öğretmenlerin meslektaşlarıyla öğretim uygulamaları konusunda diyalog kurmasının ve iş birliği yapmasının önünü açmakta, mesleki gelişimleri üzerinde olumlu bir etki göstermektedir (Gee ve Whaley, 2016; Gresalfi ve Cobb, 2011; Ratnayake Thomas ve Kensington-Miller, 2020). Mesleki gelişim, öğretmenlerin yeni pedagojik bilgi, beceri ve uygulamalarını geliştirmesinin yanı sıra uzmanlıklarına yönelik alan bilgisini de artırmaktadır (Borko, 2004; Borko, Koellner ve Jacobs, 2014; Dadds, 2001; Darling-Hammond ve McLaughlin, 1995; Fischman ve Riggs, 2021; Gee ve Whaley, 2016; Gomez Zwiép ve Benken, 2013; Heck, Plumley, Stylianou, Smith ve Moffett, 2019; Ratnayake vd., 2020; Schifter, Russell ve Bastable, 1999).

Mesleki gelişimin, öğretmenlerin hem sınıf içindeki öğretim uygulamaları hem de sınıf dışındaki çalışmaları üzerinde gözle görülür bir etkisinin olduğu kabul edilmektedir (Bishop vd., 2012; Borko, 2004; Desimone, 2009; Fischer vd., 2018; Hattie, 2009; Smith, 2014; Timperley vd., 2009; Villegas-Reimers, 2003). Ayrıca mesleki gelişimin, öğretmenlerin hazırbulunuşluklarını, öğretim hazırlıklarına ve uygulamalarına yönelik tutumlarını olumlu etkilediği ve çabalarını güçlendirdiği görülmektedir (Heck, Plumley, Stylianou, Smith ve Moffett, 2019; Supovitz, Mayer ve Kahle, 2000). Benzer şekilde mesleki gelişim, öğretmenlerin pedagojik içerik bilgisi ve inançlarını etkileyerek sınıf ortamındaki öğretim yöntemleri değiştirmelerinde ve uygulamaları iyileştirmelerinde önemli bir rol oynamakta, bu da öğrencilerin öğrenme ve başarı düzeylerinin artmasında etkili olmaktadır (Borko, 2004;

Borko ve Putnam, 1995; Cohen ve Hill, 1997; Loucks-Horsley Stiles, Mundry, Love ve Hewson, 2010).

Mesleki gelişim faaliyetleri, öğretmenlerin pedagojik becerilerinin yanı sıra sosyal öğrenme etkinliklerine katılmalarını (Hord ve Tobia, 2012), öz-yeterliklerini ve iş tatminlerini artırmaktadır (Althausen, 2015; OECD, 2019a; Villegas-Reimers, 2003). Aynı zamanda mesleki gelişim, öğretmenlerin mesleki tükenmişliğini önlemede etkili bir mekanizma olarak görülmektedir (Kyriacou, 2001). Yapılan araştırmalar mesleki gelişimin öğretmenlerin inançları ve davranışları üzerinde de etkili olduğunu göstermektedir (Guskey, 2002; Nir ve Bogler, 2008; OECD, 2014b; Villegas-Reimers, 2003). Ayrıca mesleki gelişimin öğretmenlerin algıları, tutumları ve kaygıları üzerinde de olumlu değişimler yarattığı belirtilmektedir (Gomez Zwiep ve Benken, 2013; Kutaka, Smith, Albano, Edwards, Ren, Beattie,...,Stroup, 2017; Ratnayake vd., 2020; Sheridan ve Wen, 2021). Ancak öğretmenlerin inançlarındaki değişim ile sınıf uygulamalarındaki değişim arasında çelişki yaşadıklarına, aslında inanç ve uygulama arasındaki bu değişimin doğrudan ve kolay olmadığına da vurgu yapılmaktadır (Cobb, Wood ve Yackel, 1990; Franke, Fennema ve Carpenter, 1997; Nelson, 1999; Thompson, 1992).

• **Mesleki gelişimin öğrencilerin akademik, bilişsel ve psikolojik gelişiminde iyileştirme sağlaması.** Öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerine yönelik yapılan yatırımların, öğrencilerin başarısı üzerinde diğer unsurlardan daha fazla artış sağladığını ortaya koyarken, müfredata dayalı sürekli mesleki gelişime katılan öğretmenlerin uygulamada daha başarılı olduğunu ve öğrencilerin de daha yüksek akademik başarı puanlarına ulaştığını göstermektedir (Brendefur, Strother, Thiede, Lane ve Surges-Prokop, 2013; Darling-Hammond, 1999; Desimone, Smith ve Phillips, 2013; Foster, Toma ve Troske, 2013; Gersten Taylor, Keys, Rolfhus ve Newman-Gonchar, 2014; Kutaka ve diğerleri, 2017). Öğretmenlerin mesleki gelişiminin öğrencilerin öğrenmesi üzerindeki etkisini araştıran birçok çalışmada bu durumu desteklemekte, daha fazla mesleki bilgiye sahip olan öğretmenlerin, öğrenci başarısı üzerinde daha yüksek düzeyde bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Althausen, 2015; Borko ve Putnam, 1995; Cohen ve Hill, 1997; Darling-Hammond, 1999; Educational Testing Service, 1998; Falk, 2001; Garet vd., 2001; Grosso de Leon, 2001; Guzman, 1995; Lindvall, 2017; McGinn ve Borden, 1995; National Commission on Teaching and America's Future, 1996; Tatto, 1999). Ayrıca mesleki gelişimin, öğrenciler arasındaki performans farkını azaltma (Meissel vd., 2016), öğrenci öğrenmesini ve başarısını artırma üzerinde doğrudan olumlu etkisinin yanında (Akiba ve Liang, 2016; Garet vd., 2001; Lindvall, 2017; Shava, 2016; UNESCO, 2006; Villegas-Reimers, 2003; Yoon vd., 2007), öğrencilerin bilişsel ve psikolojik gelişimini iyileştirme (Bishop vd., 2012; Smith, 2014; Timperley vd., 2009) üzerinde de olumlu

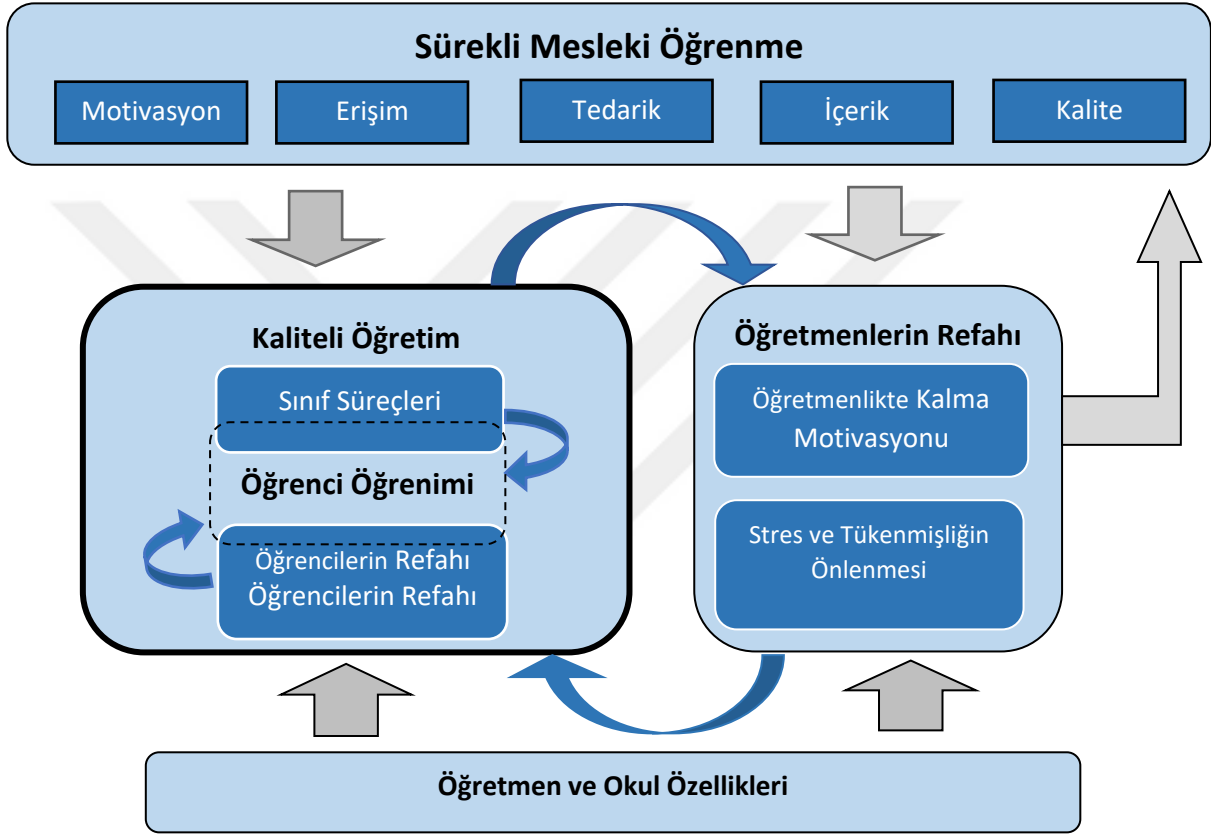
etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Kısacası öğrencilerin öğrenmesini artırma ve performanslarını iyileştirme hedefine ulaşılmasında öğretmenlerin mesleki gelişimi kilit bir faktör olarak görülmektedir (Villegas-Reimers, 2003). Diğer taraftan öğretmenlerin mesleki gelişiminin etkisini belirlemeye yönelik çalışmalarda, öğrencilerin öğrenmesinin yeterince sık ölçülmediği vurgulanmaktadır (Loucks-Horsley ve Matsumoto, 1999). Bundan dolayı mesleki gelişimin öğrencilerin öğrenmesi ve öğretim uygulamaları üzerindeki olumlu etkisini belirlemeye yönelik daha fazla araştırma yapılmasına, ayrıca bu olumlu etkinin tespit edildiği çalışmaların geriye dönük detaylandırılmasına ve mesleki gelişimin hangi özelliklerinin öğretmenlerin deneyimleri üzerinde etkili olduğunun belirlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır (Guskey, 1997).

- **Mesleki gelişimin, okullarda iyileştirme kültürü, ortak vizyon ve mesleki öğrenme toplulukları oluşturmaya katkı sağlaması.** Mesleki gelişim, sadece öğretmenlere belirli beceriler kazandıran bir eğitim değil, aynı zamanda bir kültür oluşturma sürecidir (Cochran-Smith ve Lytle, 2001). Sürekli mesleki gelişim faaliyetleri, okul ortamında bir iyileştirme kültürü yaratma ve ortak bir öğrenme vizyonu geliştirme (Jensen et al., 2016; OECD, 2013a) ve profesyonel öğrenme toplulukları oluşturma (Darling-Hammond, vd., 2017a; OECD, 2013a) bakımından oldukça önemli bir potansiyele sahiptir. Ayrıca mesleki gelişim sınıf ortamında sorgulamaya dayalı öğretim uygulaması ve araştırmacı sınıf kültürü oluşturmada da oldukça etkilidir (Supovitz ve Turner, 2000).

OECD tarafından “kaliteli öğretim” için eğitim çalışmaları kapsamında yürütülen “Öğretmenlerin Refahı: Veri Toplama ve Analiz İçin Bir Çerçeve [Teachers’ Well-Being: A Framework for Data Collection and Analysis]” projesinden uyarlanarak (Viac ve Fraser, 2020), “OECD 2019 Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Çalışması: Tasarım ve Uygulama Planı [OECD 2019 Teachers’ Professional Learning (TPL) Study: Design and Implementation Plan]” belgesinde, öğretmenlerin sürekli mesleki öğrenme sonuçları “kaliteli öğretim” ve “öğretmenlerin refahı” olmak üzere iki temel açıdan ele alınmış ve Şekil 2.1’de gösterilmiştir (OECD, 2019c, s.24).

(1) Kaliteli Öğretim: Kaliteli öğretim, “öğretmenlerin okullarda etkili olma, öğrencilerin öğrenmesini ve istenen diğer bilişsel olmayan sonuçlarını (öğrenci refahı ve motivasyonu gibi) olumlu yönde etkileme yeteneği” olarak tanımlanmaktadır (OECD, 2019c, s. 24). Eğitim sistemlerinin başarısı için en önemli faktörlerden biri, öğretmenlerin okullarda kaliteli öğretim sağlama yeteneğine sahip olması ve bunun geliştirilmesi olduğuna dair yaygın bir görüş bulunmaktadır (Darling-Hammond, vd., 2017b; Schleicher, 2018a). Kaliteli öğretimin, okullarda sınıf süreçleri ve öğrencilerin refahı üzerindeki olumlu etkisi yoluyla,

öğrencilerin akademik becerilerinin yanı sıra sosyal, duygusal ve etik becerilerini de kapsayacak şekilde öğrenci öğrenmesini desteklemesi beklenmektedir (OECD, 201c). Ayrıca etkili öğretmenlerin sadece öğrencilerin eğitim sonuçlarını (Rivkin, Hanushek ve Kain, 2005) değil, aynı zamanda kaliteli öğretim sağlayarak öğrencilerin kendini değerli hissetmesini sağlaması, öğretime katılımını ve sorumluluk almasını teşvik etmesi, farklı sosyo-kültürel geçmişe ve farklı ihtiyaçlara sahip öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermesi beklenmektedir (OECD, 2019b).



Şekil 2. 1. Süreklİ Mesleki Öğrenmenin Sonuçları (OECD, 2019c, s.24)

Süreklİ mesleki öğrenme, öğretmenlerin kaliteli öğretim yapma kapasitelerini etkilerken, aynı zamanda sınıf süreçlerini etkilemekte ve sınıftaki tüm öğretmen uygulamaları yoluyla öğrencilerin öğrenmesini sürdürmeye ve sürekli iyileştirmeye yardımcı olabilmektedir (OECD, 2019d). Son yıllarda yapılan araştırmalar öğrencilerin öğrenme sonuçları üzerinde etkili olan en önemli varyansın sınıf düzeyinde olduğunu ve öğretmenlerin sınıf süreçlerindeki uygulamalarıyla açıklanabileceğini göstermektedir (Muijs, Kyriakides, Van der Werf, Creemers, Timperley ve Earl, 2014). Ayrıca öğrencilerin öğrenme sonuçları üzerinde etkili olan en önemli sınıf süreçleri arasında, öğrencilerin öğretmenlerle birlikte sürece aktif katılımı, güçlü bir içerik ve geri bildirim, olumlu sınıf iklimi ve öğretmenler arasında iş birliği yapmak

olduğu belirtilmektedir (Viac ve Fraser, 2020). Sürekli mesleki öğrenmenin etkileri dikkate alındığında, okul bağlamı ve öğretmen özelliklerinin yanı sıra öğretmenlerin sahip olduğu bilgi, beceri, inanç ve değerleri de dikkate alınmalıdır (Fishman, Marx, Best ve Tal, 2003; Opfer, 2016; Richardson, 2003). Dahası okullarda sınıf süreçlerini iyileştirmeye yönelik öğretmenlerin ihtiyaç hissettiği bilgi, beceri ve uygulamalara yönelik sürekli mesleki öğrenmelerine ve gelişimlerine önem verilmelidir (OECD, 2019d).

Sürekli mesleki öğrenme, kaliteli öğretimi etkilerken aynı zamanda öğrenci refahını da olumlu etkilemekte, öğrenciler için arzu edilen öğretim sonuçlarının elde edilmesine ve öğrencilerin öğrenmesini iyileştirmeye yardımcı olabilmektedir. Öğrenci refahı, öğrencilerin daha fazla akademik performans göstermelerini; öğretmenleri ve akranları ile daha olumlu, güçlü ve destekleyici ilişkiler kurmalarını; okul ortamında kendilerini daha değerli, daha yetkin ve güvende hissetmelerini; yaşam doyumlarını ve öğrenme motivasyonlarını desteklemektedir (OECD, 2019d). Ayrıca son zamanlarda yapılan araştırmalarda, öğrenci refahının öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra öğrenmeye yönelik motivasyonları ve tutumları, öz yeterlilikleri ve öznel iyi oluşları üzerinde etkisinin olduğu belirtilmektedir (Viac ve Fraser, 2020). Ancak öğretmenlerin sürekli mesleki öğrenmelerinin öğrenci başarısı üzerinde doğrudan derin bir etkisinin olmadığı; öğrenci başarısının öğretmenlerin kontrolü dışında öğrencilerin ekonomik, sosyal ve kültürel durum gibi birçok faktörden etkilendiği; öğretmenlerin bunu öncelikle sınıf süreçlerini ve öğrencilerin refahını iyileştirme yetenekleri aracılığıyla gerçekleştirdiği ve bu yeteneğin de öğrencilerin refahını iyileştirme becerisini teşvik eden etkili sürekli meslek öğrenme fırsatları ile geliştirilebileceği belirtilmektedir (OECD, 2019d).

(2) Öğretmenlerin refahı: Sürekli mesleki öğrenme, kaliteli öğretimin yanı sıra öğretmenlerin refahı, iyileştirilmiş iş tatmini, öğretmenlikte kalma motivasyonu, stres ve tükenmişliğin önlenmesi gibi ikincil etkilere yol açmakta; bu da öğretmenlerin kaliteli öğretim yapma kapasitelerini etkilemekte; öğretmenlerin refahının artması da daha fazla mesleki öğrenime katılma motivasyonlarını etkileyebilmektedir (OECD, 2019d). Sürekli mesleki öğrenme, öğretmenlerin bilgi ve becerileri, pedagojik içerik bilgileri ve öğretim uygulamaları ile ilgili birçok alanda gelişmelerine yardımcı olabilir (Guerriero, 2017; Metzler ve Woessmann, 2012; Opfer, 2016). Eğitim alanında yürütülen araştırmalardan elde edilen birçok politika belgesindeki kanıtlar, öğretmenlerin etkili mesleki gelişim etkinliklerine katılımının güven duygusunu geliştirdiği ve iş tatmini üzerinde olumlu etkisinin olduğu vurgulanmaktadır (OECD, 2014b, 2016a, 2019a). Ayrıca etkili mesleki gelişim, öğretmenlerin uzun vadeli olarak kendi mesleki gelişimlerine yatırım yapma ve sürekli mesleki öğrenmelerine katılma motivasyonlarını artırarak erdemli bir gelişim döngüsü yaratabilir (Viac ve Fraser, 2020).

Dolayısıyla sürekli mesleki öğrenme, öğretmenlerin refahını iyileştirmenin yanı sıra kariyerleri boyunca yüksek kaliteli öğretime katılma kapasitelerini, öz-yeterliliklerini, iş tatminlerini ve meslekte kalma motivasyonlarını artırmaya, stres ve tükenmişliği önlemeye yardımcı olabilir (OECD, 2019d).

Etkili öğretmenlerin öğrencilerin eğitim sonuçlarını (Rivkin vd., 2005), öz yeterliliklerini ve mutluluklarını iyileştirmesinin yanında (Blazar ve Kraft, 2017), uzun vadeli ekonomik sonuçlarının da olduğunu göstermektedir (Chetty, Friedman ve Rockoff, 2014). Sürekli mesleki öğrenme, çalışanların hareketliliği ve becerilerini güncel tutmaları üzerinde önemli bir etkiye sahip olmaktadır (OECD, 2019d). Daha geniş bir ekonomi içinde yetişkinlere sunulan eğitim ve öğrenim fırsatları, çalışanların becerilerini güncel tutma kapasitelerini ve mesleki olarak yukarı doğru hareketliliğini artırmak ve işsizliği önlemek için oldukça önemli görülmektedir (OECD, 2017, s. 140). Bu bağlamda öğretmenlerin sürekli mesleki öğrenme fırsatlarının sunulması, öğretim bağlamı dışında okul liderliği veya eğitim yönetimi pozisyonları gibi dikey kariyer yapılarını ya da okul içinde özel rollere katılmalarını sağlayabilecek yatay kariyer yapılarını genişletmeye yardımcı olabilir (OECD, 2019d).

2.1.3. Etkili Mesleki Gelişimin Özellikleri

Etkili ve sürekli mesleki gelişim özelliklerinin belirlenmesi, sürekli nitelikli eğitimin sağlanmasındaki en önemli politika zorluklarından biridir (OECD, 2019a). Bununla birlikte etkili mesleki gelişim özelliklerinin belirlenmesi, eğitim sistemlerinin başarıya ulaşmasının yanında hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin öğrenmeleri ve gelişimleri açısından da oldukça önemlidir. Dolayısıyla dünya genelinde mesleki gelişime yönelik ilgi ve önemin artması ile etkili bir mesleki gelişim çalışmasının özelliklerini belirleme konusunda birçok bakış açısı ortaya çıkmıştır.

Mesleki gelişim konusunu inceleyen birçok araştırmada başarılı ve etkili mesleki gelişim programlarının bazı özellikleri arasında şunlar yer almaktadır (Cormas ve Barufaldi, 2011; Gordon, 2004; Guskey, 2003):

- Mesleki gelişimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerinde öğretmenler aktif olarak yer almalıdır.
- Mesleki gelişim, öğretme ve öğrenme odaklı olmalıdır.
- Mesleki gelişim hedefleri ile okulların gelişim hedefleri birbirinin tamamlayıcısı olmalıdır.
- Mesleki gelişim etkinlikleri ister bireysel isterse grup ya da okul düzeyinde olsun birbirleriyle tutarlı bir yol izlemelidir.

- Yönetim, mesleki gelişim için gerekli olan tüm desteği (zaman, kaynak, vb.) sağlamalıdır.
- Mesleki gelişim, amacına uygun bir şekilde ve işle bütünleşik bir yapıya sahip olmalıdır.
- Mesleki gelişim sürecinde, öğretmen ve yöneticiler arasında etkileşim, dayanışma ve iş birliği olmalıdır.
- Mesleki gelişim, liderlik kapasitesinin gelişimini desteklemelidir.
- Mesleki gelişim, sorgulamaya, öz-yansıtma ve aktif öğrenmeye dayalı bir süreç olarak düşünülmelidir.
- Mesleki gelişim, içerik olarak farklılık ve kültürel duyarlılık konularına da yer vermelidir.
- Mesleki gelişim, öğrenmeyi destekleyen ve tamamlayan uygulamaların yanında, sürekli veriye dayalı bir değerlendirme sürecini içermelidir.
- Mesleki gelişim, okul kültürünün vazgeçilmez bir unsuru olarak görülmeli, devamlılığı sağlanmalı ve sürekli hale getirilmelidir.

Wei ve arkadaşları etkili bir mesleki gelişim faaliyetinin bazı özelliklerini şu şekilde rapor etmiştir (Wei, Darling-Hammond, Andree, Richardson ve Orphanos, 2009, s. 5):

- Mesleki gelişim yoğun ve sürekli bir uygulamadır.
- Mesleki gelişim teorisinin yanı sıra pratiğe bağlıdır.
- Mesleki gelişim, belirli bir akademik içeriği öğretmeye ve öğrenmeye odaklanır.
- Mesleki gelişim, okul hedefleri ve girişimleriyle bağlantılıdır.
- Mesleki gelişim, öğretmenler arasında mesleki etkileşim, iş birliği ve güçlü ilişkiler kurulmasına olanak sağlar.

Baker ve Smith, öğretmenlerin değişimini sürdürmede en etkili olan mesleki gelişim özelliklerini şu şekilde tanımlamıştır (Baker ve Smith, 1999):

- Mesleki gelişim, somut, gerçekçi ve zorlu hedeflere dayalıdır.
- Mesleki gelişim, öğretim uygulamalarının hem teknik hem de kavramsal yönlerini içerir.
- Mesleki gelişim, meslektaşların desteğini gerektirir.
- Mesleki gelişim, öğretmenlerin çabalarının öğrencilerin öğrenmesi üzerindeki somut etkilerine tanık olmaları için fırsatlar sunar.

Desimone ise öğretmenlerin yaparak ve yaşayarak öğrenmesine katkı sağlayabilecek etkili bir mesleki gelişim çalışmasının özelliklerini şu şekilde sıralamıştır (Desimone, 2009):

- Mesleki gelişim, öğretmenlerin alan bilgilerini geliştirmek/derinleştirmek için birçok konu alanı fırsatı sunmalıdır.
- Mesleki gelişim, öğretmenlerin öğrenme sürecine aktif katılımını gerektirir.
- Mesleki gelişim, öğretmenin bilgi, beceri, inanç ve uygulamalarıyla etkileşim içinde olmalı, öğretim bağlamının politikaları, hedefleri ve kültürü ile uyumlu ve tutarlı olmalıdır.
- Mesleki gelişim faaliyetleri için yeterli bir süre olmalıdır.
- Mesleki gelişim, söylem toplulukları oluşturarak öğretmenlerin kolektif katılımını geliştiren bir süreçtir.

Borko, Jacobs ve Koellner'e göre de etkili bir mesleki gelişim çalışmasının temel özellikleri şunlardır (Borko vd., 2010):

- Mesleki gelişim, öğretme ve öğrenme odaklıdır.
- Mesleki gelişim sınıf içi öğretim uygulamalarını destekler, uygulamada karşılaşılan problemlere çözüm önerileri sunar ve örnek öğretimsel uygulama modellerine yer veren bir içeriğe sahiptir.
- Mesleki gelişim öğretmenlerin aktif katılımını gerektirir.
- Mesleki gelişim, öğretmen etkileşimi ve iş birliğine dayalı bir süreçtir.
- Mesleki gelişimin hedefleri ile okulun temel hedefleri uyumlu olmalıdır.

Darling-Hammond, Hyler ve Gardner ise öğrencilerin öğrenmesinde etkili olan başarılı bir mesleki gelişim için yedi temel özellik belirlemişler ve etkili bir mesleki gelişimin bunlardan birini veya daha fazlasını içermesi gerektiğini tespit etmişlerdir (Darling-Hammond, Hyler, vd., 2017a). Bunlar;

- Mesleki gelişim içerik odaklı olmalıdır.
- Mesleki gelişim aktif öğrenmeyi içermelidir.
- Mesleki gelişim işe gömülü bağlamlarda iş birliğini desteklemelidir.
- Mesleki gelişim uzun vadeli bir süreçtir.
- Mesleki gelişim etkili öğretim uygulamalarını ve modellerini kullanmalıdır.
- Mesleki gelişim meslektaşlar arası koçluk ve uzman desteği sağlamalıdır.
- Mesleki gelişim yansıtıcı uygulamalar ve geri bildirim için fırsatlar sunmalıdır.

Villegas-Reimers'e göre, günümüzde tasarlanmakta ya da uygulanmakta olan birçok eğitim reformu, öğretmen mesleki gelişimini değişim sürecinin kilit bir unsuru olarak görmektedir. Bu perspektife göre, yeni mesleki gelişiminin dayandığı bazı temel özellikler şunlardır (Villegas-Reimers, 2003, s. 13-15):

- Mesleki gelişim, eğitim odaklı modellerden ziyade yapılandırmacı modellere dayanır.
- Mesleki gelişim, öğretmenlerin kariyerleri boyunca öğrendiği gerçeğini kabul eden uzun vadeli bir süreçtir.
- Mesleki gelişim, belirli bir bağlamda gerçekleşen bir süreçtir.
- Mesleki gelişim, okul reformlarıyla bağlantılı bir süreçtir.
- Mesleki gelişimde, öğretmenler “yansıtıcı bir uygulayıcı” olarak düşünülür.
- Mesleki gelişim, iş birliğine ve mesleki etkileşime dayalı bir süreçtir.
- Mesleki gelişim, farklı bağlamlarda çok farklı şekillerde gerçekleşebilir. Tamamen diğerlerinden daha iyi olan ve herhangi bir kurum, alan veya bağlamda uygulanabilecek tek bir mesleki gelişim biçimi veya modeli yoktur.

2.1.4. Mesleki Gelişimin Aşamaları

Öğretmenler, kariyer yaşamları boyunca mesleki gelişimlerinin birçok farklı aşamalarından geçerler. Öğretmenlerin ihtiyaçları, inançları, beklentileri, motivasyonları ve eğilimleri bir aşamadan diğerine değişebileceği dikkate alındığında, mesleki gelişimin etkili olabilmesi için bu aşamaların dikkate alınması gerekir (Villegas-Reimers, 2003). Ancak dünya genelinde mesleğe yeni başlayan öğretmenler farklı bilgi, beceri ve yeteneklere sahip olmakta, farklı ortamlarda ve farklı düzeyde fırsatlar sunulmakta, kariyerleri boyunca farklı mesleki gelişim aşamalarında ilerlemektedir. TALIS 2018’de öğretmenler ve okul liderleri “hayat boyu öğrenenler” (OECD, 2019a) ve “değerli profesyoneller” olarak nitelendirilmiş ve öğretmenlik “profesyonel” bir meslek olarak incelenmiştir (OECD, 2020). Buna göre öğretmenlik, paylaşılan ve uzmanlaşmış bilgiyi içeren, mesleğe erişim, hizmet öncesi eğitim ve hizmet içi mesleki gelişim için standartlar aracılığıyla elde edilen bilgi ve beceri tabanında sorumluluk ve özerklik gerektiren akran düzenlemesi ve işbirlikçi kültür ortamında kariyer fırsatları sunan prestiji ve duruşu olan profesyonel bir meslek olarak tanımlanmaktadır (OECD, 2020). Ayrıca, öğretmenliği profesyonel bir meslek ve eğitimcileri profesyoneller olarak nitelendirebilmek için nitelikli bir başlangıç eğitiminin yanında mesleki gelişim eğitimlerinin sürekliliğinin sağlanması, sadece bilgi ve becerilerin değil aynı zamanda bunların geliştirilerek kullanılması, karar verme özerkliğinin yanı sıra uzman kararına önem verilmesi, meslektaşlar arası işbirliği ve dayanışmanın yanında profesyonel bir öğrenme topluluğu tarafından belirlenen öz-düzenleme standartlarının geliştirilmesi, mesleğin prestiji ve statüsünden kaynaklanan ve sosyal sorumluluk duygusu ile desteklenen etik boyutunun dikkate alınması gerekmektedir (Guerriero, 2017; Ingersoll ve Perda, 2008; OECD, 2016a; Price ve Weatherby, 2018; Rowan, 1994; Schleicher, 2018b).

Dünya çapında eğitimin kalitesini artırmak ve okul personelini motive edici ve mesleki gelişimini destekleyici çalışma ortamlarını teşvik etmek amacıyla (OECD, 2019b) “*Hızlı bir Başlangıç: İlk Öğretmen Hazırlama Sistemlerinin İyileştirilmesi [A Flying Start: Improving Initial Teacher Preparation Systems]*” raporundan uyarlanarak (OECD, 2020) “*TALIS 2018 Sonuçları (Cilt II): Değerli Profesyoneller Olarak Öğretmenler ve Okul Liderleri*” belgesinde yer alan “*Öğretmenlik Kariyer Yolu Modeli*” çerçevesinde hedefler belirlenmiş ve mesleki gelişime yönelik politikalar önerilmiştir (Şekil 2.2). Bu modelde öğretmenlerin kariyer gelişimi, ilk başlangıç öğretmenlik eğitiminde sunulan hizmet öncesi aşama (pre-service stage) ile öğretmenlik kariyerine giriş ile başlayan ve devam eden hizmet içi aşama (in-service stage) temelinde çekme ve seçme (*attracting and selecting*), geliştirme (*developing*), destekleme (*supporting*), güçlendirme (*empowering*), elde tutma ve yerine getirme (*fulfilling and retaining*) olmak üzere beş aşamadan oluşmaktadır (OECD, 2020):

(i) Çekme ve seçme (*Attracting and selecting*): Çekme ve seçme aşaması, yüksek kalibreli adayları öğretmen eğitime ve liderlik hazırlığına çekmeyi ve seçmeyi amaçlamaktadır. Bu çerçevede, sistemin gelecekte ihtiyaç duyacağı insan kaynakları için iş gücü dinamikleri analiz edilmeli, içsel motivasyonu yüksek adaylar mesleğe seçilmeli ve mesleğin çekiciliğini artırmak için öğretmenlik kariyerlerinin prestiji ve statüsü artırılmalıdır (OECD, 2020).

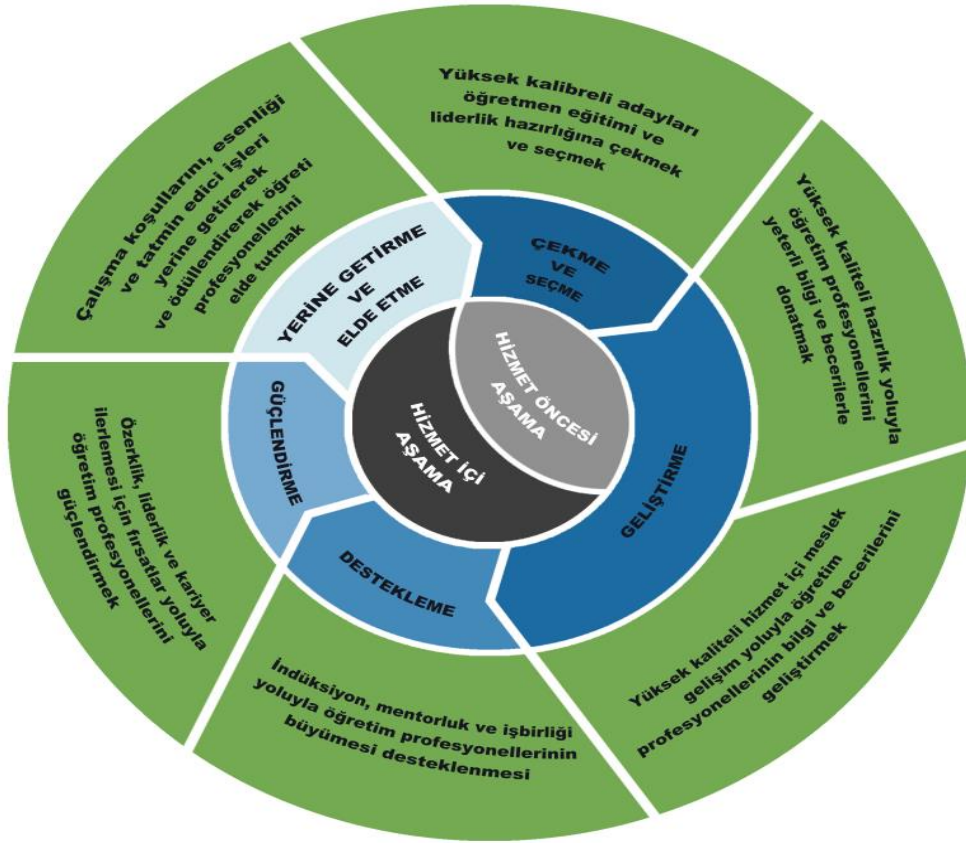
(ii) Geliştirme (*Developing*). Geliştirme aşaması, öğretmenler için yüksek kaliteli hizmet öncesi hazırlık ve hizmet içi mesleki gelişim fırsatları sunarak öğretim profesyonellerinin geliştirilmesini amaçlamaktadır. Bu amacı gerçekleştirmek için, geleceğin öğretmenlerine ve okul liderlerine yüksek kaliteli başlangıç eğitimi veya hizmet öncesi eğitim sağlanmalıdır. Ayrıca hizmet içi eğitim ihtiyacına odaklanarak okul temelli, işbirlikçi ve aktif katılımı teşvik eden yüksek kalitede sürekli mesleki gelişim fırsatları sunulmalıdır. Bu aşamada özellikle öğretmenlerin hizmet öncesi başlangıç eğitiminin içeriği ile hizmet içi sürekli mesleki gelişim eğitimlerinin içeriği arasında yeterli bağlantı kurulmalıdır (OECD, 2020).

(iii) Destekleme (*Supporting*): Destekleme aşaması, göreve başlayan öğretmenleri mentorluk ve meslektaşlar arası iş birliği yoluyla öğretim profesyonellerinin geliştirilmesini desteklemektedir. Bu çerçevede, deneyimsiz öğretmenler ve okul liderleri desteklenmeli, mentorluk ve akran geri bildirimi teşvik edilmeli, işbirlikçi bir kültür geliştirilmeli, en etkili ve kaliteli öğretim uygulamalarının kullanımı desteklenmeli, öğrencilerin öğrenmesine elverişli bir okul ve sınıf iklimi oluşturulmalıdır (OECD, 2020).

(iv) Güçlendirme (*Empowering*): Güçlendirme aşamasında, öğretmenlere sorumluluk ve özerklik tanınmakta, liderlik ve kariyer ilerlemesi için fırsatlar sunulmaktadır (OECD, 2020).

profesyonellerinin güçlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bunun için sistemin tüm seviyelerinde liderlik teşvik edilmeli, okul liderliği güçlendirilmeli, öğretim liderliği teşvik edilmeli, daha fazla özerklik tanınmalı ve dağıtılmış liderlik yoluyla öğretmenler eylemlerinde aktif hale getirilmelidir (OECD, 2020).

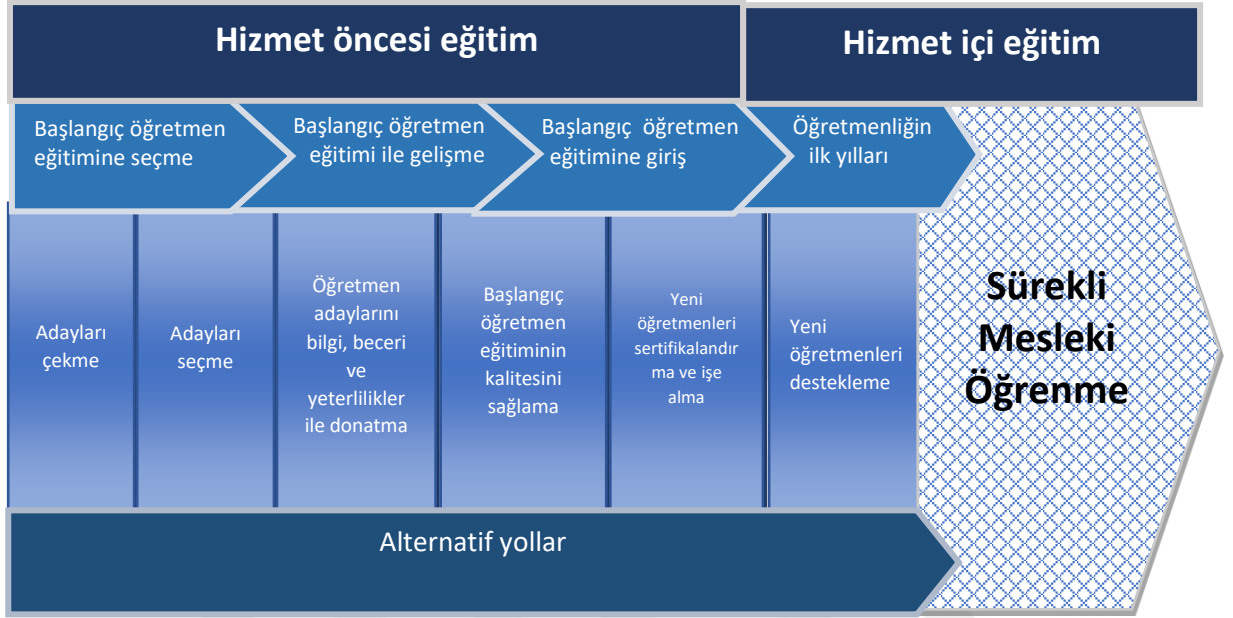
(v) **Yerine getirme ve elde tutma (Fulfilling and retaining):** Yerine getirme ve elde tutma aşamasında, eğitim ortamlarındaki çalışma koşulları iyileştirilerek, esenliği ve memnuniyeti artırmak için teşvik ve ödüller vererek öğretim profesyonellerini elde tutmak amaçlanmaktadır. Bu amaç çerçevesinde okullarda motivasyonu ve verimi artıracak cazip çalışma koşulları oluşturulmalı, stres kaynakları azaltılmalı, öğretmenlerin öz yeterliklerini artıracak koşullar geliştirilerek iş memnuniyeti ve refah artırılmalıdır (OECD, 2020).



Şekil 2. 2. Öğretmenlik Kariyer Modeli (OECD, 2020)

Öğretmenlerin mesleki gelişimi aşamaları ile ilgili bir diğer yaklaşım “OECD 2019 Öğretmenlerin Mesleki Öğrenim Çalışması: Tasarım ve Uygulama Planı [OECD 2019 Teachers’ Professional Learning (TPL) study: Design and Implementation Plan” raporunda sunulmuştur (OECD, 2019d). Bu model, OECD’nin “Hızlı bir başlangıç: İlk öğretmen hazırlama sistemlerinin iyileştirilmesi” raporunu (OECD, 2019b) ve Roberts-Hull, Jensen ve Cooper’ın “Yeni Yaklaşım: Öğretmen Eğitiminde Reform [New Approach: Reforming Teacher

Education]” çalışmasında yer alan “*Öğretmen Eğitimi Yolu modelini*”(Roberts-Hull vd., 2015) temel almaktadır. Bu mesleki öğrenme yaklaşımında, öğretmenlerin hizmet öncesi temel ilk öğretmenlik hazırlama eğitimlerinin kapsamı mesleğin ilk yıllarında göreve başlamanın ötesine geçerek kariyerlerinin tamamı boyunca üstlendikleri sürekli mesleki öğrenimi de içine alacak şekilde genişletilmiştir (Şekil, 2.3).



Şekil 2. 3. *Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Çalışması: Tasarım ve Uygulama Planı* (OECD, 2019d, s.5)

Bu yaklaşım kapsamında sürekli mesleki gelişim, geleneksel sistem liderliğindeki mesleki gelişimin ötesine genişletilerek çok daha kapsamlı bir sürekli mesleki öğrenme sistemi içerisine yerleştirilmiş, bu süreçte sistemin hedefleri doğrultusunda öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin geliştirilmesi ve öğretmen failliğinin önemli bir unsur olarak ortaya koymak amaçlanmıştır. Bununla birlikte sürekli mesleki öğrenme, öğretmenlik mesleği boyunca değişen derecelerde olan ve önceden tanımlanmış bir son noktası olmayan bir süreç olarak görülmektedir (OECD, 2019d).

Öğretmenlerin mesleki öğrenme çalışmaları, hizmet öncesi eğitim kapsamında öğretmenlik eğitimi veren yüksek öğretim kurumlarındaki ilk öğretmen hazırlama eğitimi başlar; daha sonra hizmet içi eğitim kapsamında öğretmenlerin meslekteki ilk yıllarında göreve başlamanın ötesinde sürekli mesleki öğrenimi de içine alacak şekilde devam eden bir süreç olarak tasarlanmaktadır. Ayrıca bu süreçte, mesleğe alternatif yollardan giriş sağlayarak aynı mesleki öğrenme süreçlerine devam edilebilmektedir. Dünya genelinde öğretmenlerin çoğu öğretmenlik eğitimi veren bir yükseköğretim programını tamamladıktan sonra mesleğe girse de

son on yılda birçok ülkede öğretmenlik mesleğine girişte alternatif yollarda (sertifika süreci, yan alan geçişi, ikinci kariyer vb.) giderek artan bir eğilim gözlenmektedir (OECD, 2019d).

Bu alternatif yollar, ihtiyaç duyulan alanlardaki öğretmen eksikliklerini gidermek veya mesleğe adayları çekmek için etkili araçlar olarak düşünülse de ilk öğretmenlik eğitiminin değerini, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin niteliğini, onlara yönelik ortak standartları ve yeterlilikleri karşılama potansiyelini azaltma riskini de beraberinde getirmektedir (OECD, 2019b). Dolayısıyla sürekli mesleki öğrenme programları hem öğretmenlik programından mezun olup mesleğe yeni başlayan hem de alternatif yollarla mesleğe giriş yapan heterojen öğretmen işgücünün ihtiyaçlarına cevap verebilecek şekilde tasarlanmalıdır (OECD, 2019d). Ayrıca öğretmenlerin başlangıç eğitimi, göreve başlama ve sürekli mesleki öğrenme arasındaki bağlar güçlendirilmeli, öğretmenlerin mesleki öğreniminin sürekliliğinin bir parçası olarak görülmelidir (Paniagua ve Sánchez-Martí, 2018). Bu kapsamda, öğretmenlerin mesleki öğrenme çalışmaları hizmet öncesi eğitim ve hizmet içi eğitim temelinde şu aşamaları içermektedir (OECD, 2019d):

1. Hizmet öncesi eğitim (İlk öğretmen hazırlama eğitimi)
 - a. Adayları ilk öğretmen hazırlama programlarına çekmek,
 - b. İlk öğretmen hazırlama programları için en uygun adayları seçmek,
 - c. Öğretmen adaylarını doğru bilgi, beceri ve yeterlilikler ile donatmak,
 - d. İlk öğretmen hazırlama programlarının kalitesini artırmak,
 - e. Yeni öğretmenlerin sertifikalandırılmasını ve işe alınmasını sağlamak.
2. Hizmet içi eğitim (Göreve başlama ve sürekli mesleki öğrenme)
 - a. Yeni başlayan öğretmenleri desteklemek,
 - b. Sürekli mesleki öğrenme.

Literatürde birçok farklı yazar tarafından öğretmenlerin mesleki gelişim aşamaları farklı şekillerde ele alınmaktadır. Bunlardan bazıları şunlardır:

Huberman (1989), öğretmenlerin deneyimlerini dikkate alarak mesleki gelişim aşamalarını beş aşamada ele almaktadır: Bunlar; hayatta kalma ve keşif zamanı olarak nitelendirilen mesleğin ilk üç yılı olan *kariyere giriş*; bir kariyer olarak öğretmenlik yapmanın taahhüt edildiği ve ustalık kazanıldığı meslekte dört ile altı yıl deneyimin olduğu *istikrar aşaması*; bazılarının meslekte yeni yaklaşımları denediği deney ve aktivizm olarak, bazılarının şüphe etme ve yeniden değerlendirme olarak nitelendirildiği, bazılarının da hayal kırıklıklarından dolayı mesleği bıraktığı ve meslekte 7-18 yıl deneyimin olduğu *farklı dönem*; birçok yönden farkındalıkların arttığı, eleştirme, öz değerlendirme ve rahatlama zamanı olarak nitelendirilen meslekte 19-30 yıl deneyimin olduğu *ikinci farklı dönem*; düşünme, dinginlik ya

da acı zamanı olarak nitelendirilen meslekten kademi olarak ayrılmaların başladığı 41-50 yıl deneyimin olduğu *ayırılma* aşamasıdır.

Keiffer-Barone ve Ware (2001), öğretmenlerin rütbe ve maaşlarının belirlenmesinde rol oynayan mesleki gelişim aşamalarını beş aşamada tanımlamaktadır: Bunlar; genellikle yarı zamanlı çalışarak maaş alan öğrenci-öğretmenleri *stajyer*, tam istihdamlı olarak göreve başlanan ve desteklenen ilk yıl *çırak*, zorunlu dersleri alıp başarıyla tamamladıktan sonra maaş artışı ve üst seviyelere yükselme fırsatı olan *acemi*, birçok mesleki gelişim fırsatlarının sunulduğu *kariyer*, lider öğretmen olarak sistemde yeni görev, sorumluluk ve pozisyonlar elde ettikleri *gelişmiş ve başarılı* aşamasıdır.

Dreyfus ve Dreyfus (1986), öğretmenlerin olgunlaştıkça acemilikten uzmanlığa doğru yükseldikleri mesleki gelişimi beş aşama olarak tanımlamaktadır: Bunlar; pratik kişisel deneyimin teorik bilgilerden daha değerli olduğunun düşünüldüğü, öğrenci-öğretmenler ve meslekteki birinci yıl deneyimin olduğu *acemi seviyesi*; deneyimlerin artmaya başlamasına rağmen, eylemlerde tam sorumluluk ve özerkliğin bulunmadığı iki ve üç yıl deneyimin olduğu *ileri başlangıç seviyesi*; yeterli deneyim ve motivasyonun kazanıldığı, eylemlerde daha fazla karar verme, uygulama ve kontrol yetkisine sahip olunan üç ve dört yıl deneyimin olduğu *yetkili seviye*; sezginin ve teknik bilginin öne çıktığı, meslekte beşinci yıl deneyimin olduğu *yeterlilik seviyesi*; niteliksel olarak farklı bir şekilde sezgisel karar vermenin ve akıcı performansın sergilendiği *uzman seviyesidir*.

Glickman, Gordon ve Ross-Gordon (2014) mesleki gelişimi yönlendirme, bütünleşme ve yetkinleşme evresi olmak üzere üç öğrenme evresinde ele almaktadır. *Yönlendirme evresi*, mesleki gelişime yönelik temel bilgi ve becerilerin verildiği, sorumlulukların, fırsatların, avantaj ve dezavantajlara yönelik kaygıların ele alındığı evredir. Bu evrede öğretmenler gerçek yaşam uygulamalarıyla ilgili öğrenme sürecinden geçmekte ve sonrasında kendi başlarına bırakılmaktadır. Bu durum öğretmenleri yönlendirme evresinden ileriye götürememekte ve birçok mesleki gelişim bu aşamada başarısız olmaktadır. *Bütünleşme evresi*, mesleki gelişimde öğrenilen genel şeylerin özel durumlara uyarlandığı, yani öğretmenlere öğrendiklerini okulda ve sınıfta uygulamasına yardımcı olduğu evredir. Bu evrenin dikkate değer bir yönü ise, yeni öğrenilen bilgi ve becerilerin düzenli ve etkili bir şekilde kullanılmaya devam edilmesidir. *Yetkinleşme evresi*, yeni öğrenmelerin önceki öğrenmelerle sentezlendiği, sürekli deneme ve yansıtma yoluyla öğretmenlerin temel yeterlilik düzeyinden uzmanlığa geçtiği evredir. Bu evreye ulaşan öğretmenlerin, yöneticiler tarafından meslektaş koçluğu için desteklenmesi önerilmektedir.

2.1.5. Mesleki Gelişimin Planlanmasında, Uygulanmasında, Değerlendirilmesinde Dikkate Alınması Gereken Faktörler

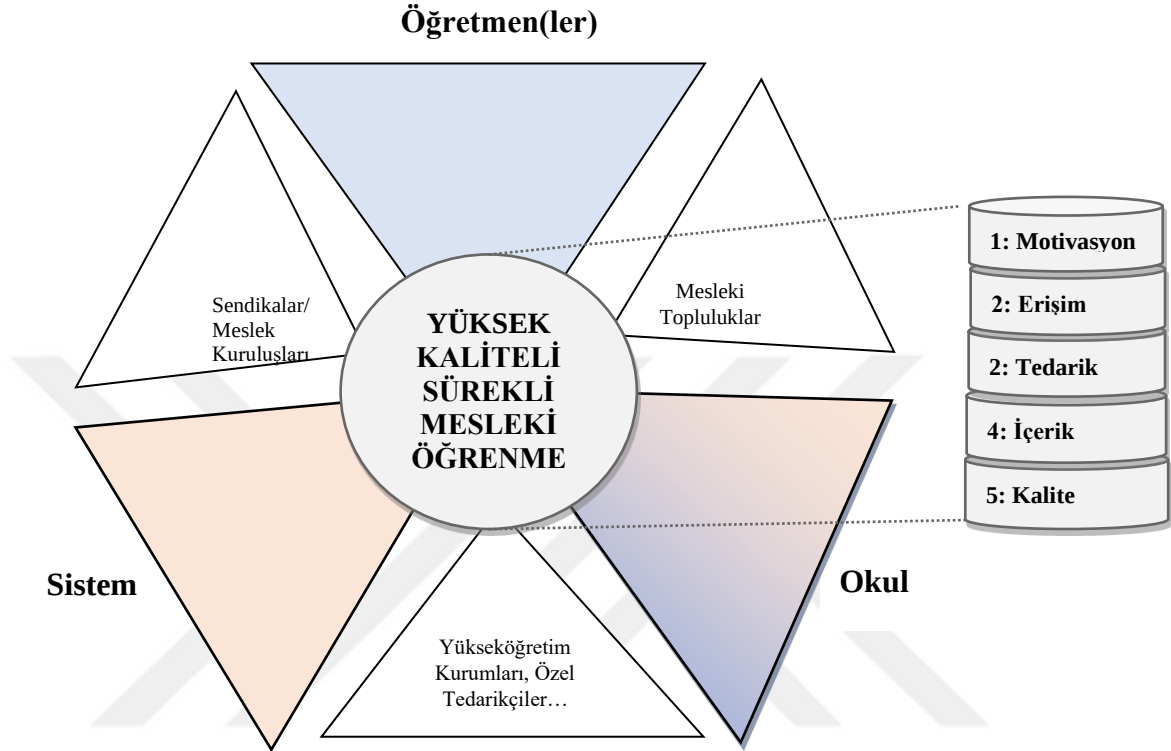
Öğretmenlerin mesleki gelişim modelleri ve sistemleri ile ilgili literatürde çok çeşitli seçenekler ve fırsatlar sunulmakla birlikte, bunları planlarken, uygularken veya değerlendirirken birçok faktörün de dikkate alınması gerekmektedir (Villegas-Reimers, 2003). Mesleki gelişimin başarıya ulaşabilmesi için tüm aşamalarda dikkate alınması gereken faktörler çeşitli politika belgelerinde ve birçok yazar tarafından farklı şekillerde ele alınmaktadır.

“OECD 2019 Öğretmenlerin Mesleki Öğrenim Çalışması: Tasarım ve Uygulama Planı [OECD 2019 Teachers’ Professional Learning (TPL) study: Design and Implementation Plan]” raporunda yüksek kaliteli mesleki öğrenme çalışmalarının üç analiz seviyesi (öğretmenler, okullar ve liderlik ekipleri, sistem) ve beş boyut (motivasyon, erişim, tedarik, içerik ve kalite) dikkate alınarak tasarlanması gerektiğini önermektedir (Şekil 2.4). Bu kapsamda, yüksek kaliteli mesleki öğrenme çalışmaları öğretmenler, okullar ve liderlik ekipleri, sistem olmak üzere üç analiz seviyesinde ele alınmalıdır (OECD, 2019d):

(1) Öğretmenler: Mevcut uygulamaları ve kariyer gelişimleri ışığında sürekli mesleki öğrenmenin hem alıcıları hem de sağlayıcıları olan öğretmenler, mesleki öğrenme çalışmalarının tüm aşamalarında bireysel ve toplu olarak aktif ve kritik bir rol oynayabilir. Öğretmenler, sürekli mesleki öğrenme süreçlerinde ihtiyaç belirleme, öğrenme içeriklerinin geliştirilmesine aktif katılma, erişimin önündeki engelleri kaldırma, kaynaklara yatırım yapma, biçimlendirme, değerlendirme ve geri bildirim sağlama yoluyla kalite güvencesine katkıda bulunabilirler. Ayrıca öğretmenler mesleki öğrenme topluluklarında öğretmen profesyonelliği için ortak bir vizyon ve katılımı teşvik eden bir sürekli iyileştirme etiği yaratma, kolektif yaratıcılık ve mesleki öğrenme fırsatları sunma yoluyla sürekli mesleki öğrenme sistemlerinde kolektif olarak önemli bir rol oynarlar. Bu süreçte mesleki öğrenme, okullar veya çevrimiçi platformlar, mesleki öğrenme toplulukları, öğretmen sendikaları, mesleki dernekler ve birlikler tarafından resmi veya gayri resmi olarak çok çeşitli biçimlerde sunulabilir (OECD, 2019d).

(2) Okullar ve liderlik ekipleri: Okullar, öğretmenler arasında güvenin inşa edilmesinde, sürekli öğrenme ve iyileştirme kültürünün teşvik edilmesinde ve okul liderlik ekipleri aracılığıyla sistem düzeyinde ihtiyaç duyulan uzmanlığın sağlanmasında öğretmenlerin yüksek kaliteli sürekli mesleki öğrenmelerini sağlamaktan sorumludurlar. Okullar ve okul liderlik ekipleri, öğretmenlerin mesleki gelişime katılım motivasyonunu artırma, mesleki gelişim ihtiyaçlarını belirleme, okul temelli mesleki öğrenme fırsatları sunma, mesleki gelişimin önündeki engelleri ve erişim eşitsizliklerini ortadan kaldırma, öğretmenlerin işbirlikçi uygulamalara ve diğer akran öğrenimi biçimlerine katılmalarını sağlama suretiyle sürekli

mesleki gelişim süreçlerinde önemli rollere ve sorumluluklara sahiptirler. Dolayısıyla okullar ve okul liderlik ekipleri, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimlerini izleme ve değerlendirme sürecindeki rollerinin yanı sıra personelinin gelişiminden sorumlu tutulabilirler (OECD, 2019d).



Şekil 2. 4. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Çalışmasının Analiz Seviyeleri ve Analitik Boyutları (OECD, 2019c, s.21)

(3) Sistem: Sistem düzeyinde, okul yönetiminin yanı sıra merkezi hükümetler, bölgesel ve yerel yetkililer, yüksek öğretim kurumları, öğretmen sendikaları veya meslek birlikleri ve özel eğitim sağlayıcıları gibi birçok aktör öğretmenlerin sürekli mesleki öğrenim süreçlerinde çeşitli roller üstlenmekte ve bu süreci şekillendirmektedir. Birçok sistemde sistemin farklı seviyelerindeki yetkililer, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişime etkileyen kararların alınmasında, politikaların ve stratejilerin belirlenmesinde, ihtiyaç belirlemede, mevcut uygulamalara erişimi desteklemede ve finansman sağlamada önemli bir rol oynamaktadır. Sistem düzeyindeki yetkililer, sürekli mesleki öğrenmenin önemli sağlayıcıları olarak okul içinde ve okul dışında doğrudan ya da dolaylı yollarla kalite güvence sürecine müdahale edebilirler (OECD, 2019d).

Yüksek kaliteli mesleki gelişim çalışmaları öğretmenler, okullar ve okul liderlik ekipleri ve sistem olmak üzere tüm düzeylerde kapsamlı ve kapsayıcı bir şekilde analiz edilmelidir. “TALIS 2018 Sonuçları (Cilt I): Yaşam Boyu Öğrenenler Olarak Öğretmenler ve Okul Liderleri” raporunda, öğretmenlerin ve okul liderlerinin sesine dayanarak, eğitim sistemlerinde

öğretim işgücünün bilgi ve becerilerini güçlendirmeye, profesyonelliğini desteklemeye ve kariyerleri boyunca sürekli mesleki gelişim yoluyla kendilerini geliştirmeye yardımcı olacak politika önerileri sunmaktadır (OECD, 2019e). “*OECD Okul Kaynakları İncelemesi: 2020 Genel Bakış Projesi [OECD School Resources Review- Project Overview 2020]*” raporunda eğitimde kaliteyi, eşitliği ve verimliliği desteklemek amacıyla okul kaynaklarının (finansal, fiziksel ve insan) nasıl kullanılacağı konusunda politika önerileri sunmaktadır (OECD, 2019e). Bu raporlara dayanarak, “*OECD Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Çalışması: Tasarım ve Uygulama Planı [OECD Teachers’ Professional Learning (TPL) Study: Design and Implementation Plan]*” belgesinde, yüksek kaliteli sürekli mesleki öğrenme çalışmalarının tasarlanması ve uygulanmasında dikkate alınması gereken *beş boyut* önerilmektedir (Şekil 2.4). Bu boyutlar; motivasyon, erişim, tedarik, içerik ve kalitedir (OECD, 2019d).

(i) Motivasyon (Motivation): Öğretmenlerin sürekli mesleki öğrenmeye katılma motivasyonlarını artırmak için doğru teşviklerin sağlanması, bireysel özerk mesleki öğrenme kapasitesinin geliştirilmesi ve öneminin kabul edilmesi, bütün eğitim sistemlerinin karşı karşıya kaldığı temel bir zorluktur (OECD, 2019d). Dünya genelinde birçok ülkede öğretmenlerin sürekli mesleki gelişime katılımının nispeten düşük olduğu ve katılımın zorunlu olarak ya da güçlü dış teşvikler (ücret artışı, terfi, belirli sayıda eğitim saatini tamamlama koşuluyla yeniden sertifikalandırma vb.) yoluyla sağlandığı görülmektedir (OECD, 2014a, s. 528). Sürekli mesleki gelişim için sağlanan bu tür dışsal teşvikler genellikle etkili olmamakta, kapasite geliştirmekten ziyade bürokratik bir kontrol listesine dönüşmekte ve öğretmenlerin sürekli öğrenmeye yönelik içsel motivasyonunu yok etme riski taşımaktadır (OECD, 2019e). Ayrıca mesleki gelişim etkinliklerinin birçoğunun gayri resmi veya özel ortamlarda öğretmenler tarafından kendiliğinden başlatıldığı yaygın olarak kabul edilmekle birlikte, birçok eğitim sisteminin bu tür özerk öğrenme faaliyetlerini resmi olarak tanımak ve bunları desteklemek için yeterli araçlara sahip olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla mesleki gelişim süreçlerinin tasarlanmasında öğretmenlerin sürekli mesleki öğrenmeye katılma motivasyonlarını şekillendiren aşağıdaki unsurların dikkate alınması gerekir (OECD, 2019d):

- Sürekli mesleki gelişim faaliyetlerine katılmak için öğretmenlerin içsel motivasyonu teşvik edilmeli,
- Sürekli mesleki öğrenme, öğretmenlerin değerlendirilmesi ve kariyer gelişimi ile ilişkilendirilmeli,
- Öğretmenlerin öğrenmesini desteklemek amacıyla okullarda güven ortamı inşa edilmeli ve işbirlikçi okul kültürü teşvik edilmeli,
- Öğretmenleri eğitim lideri olmaya hazırlamalı.

(ii) Erişim (Access): Öğretmenlerin bireysel ya da toplu olarak sürekli mesleki gelişim faaliyetlerine erişimi sağlanmalı ve erişimin önündeki engeller oradan kaldırılmalıdır. Dünya genelinde birçok ülkede, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişime katılımının önündeki en yaygın bilinen engellerden bazıları katılım maliyetlerinin yüksek olması, teşvik ve zaman eksikliği, zamanlama çakışmalarıdır (OECD, 2019a). Ayrıca okullar, öğretmenlerinin yüksek kaliteli mesleki öğrenme ihtiyaçları, bunları destekleme kapasiteleri, kaynakları, sürdürülebilir iş birliği ve akran öğrenimi için zaman sağlama, bunların etkililiğini ve sürekliliğini sağlama bakımından farklılık göstermektedir (OECD, 2019d). Öğretmenleri sürekli mesleki öğrenmeye katılmalarını ve işbirlikçi mesleki öğrenme uygulamalarını teşvik etmek amacıyla öğretmenlerin programlarında zaman yaratmak önemli bir koşul olsa da bunun öğretmen liderliği, destekleyici yapılar ve okul kültürü ile desteklenmesi gerekmektedir (Kraft ve Papay, 2014). Ayrıca okul ağlarının yanı sıra harmanlanmış veya çevrimiçi öğrenme ve mesleki gelişime yönelik dijital platformlar gibi yeni teknolojiler aracılığıyla, yüz yüze etkileşim fırsatları olmayan veya sınırlı erişimi olan okullardaki öğretmenlerin mesleki öğrenme ve gelişimleri için daha zengin fırsatlar sunulmalıdır. Okulların yüksek kaliteli sürekli mesleki öğrenmeye erişimindeki eşitsizlikler, özellikle dezavantajlı okullardaki öğrenme çıktıları ve öğretimin kalitesi üzerindeki mevcut farkları daha da derinleştirdiği için sistem düzeyindeki politikalarla bunların kaynaklarının tespit edilmesi ve okullar arasındaki erişim eşitsizliklerinin asgari düzeye indirilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla mesleki gelişim süreçlerinin tasarlanmasında öğretmenlerin ve okulların sürekli mesleki öğrenmeye erişiminin sağlanması için aşağıdaki unsurların dikkate alınması gerekir (OECD, 2019d):

- Öğretmenlerin bireysel olarak sürekli mesleki öğrenmeye katılımının önündeki engeller kaldırılmalı,
- Sürekli mesleki öğrenmeye erişimde okul düzeyindeki eşitsizlikler ortadan kaldırılmalı,
- Sürekli mesleki öğrenme için etkili finansman mekanizmaları sağlanmalı,
- Öğretmenleri sürekli mesleki gelişimi için ihtiyaç duydukları ya da en ilgili oldukları eğitime erişimleri için desteklenmeli ve esneklik sağlanmalı.

(iii) Tedarik (Provision): Yüksek kaliteli sürekli mesleki gelişim eğitimlerinin kimler tarafından, nerede ve nasıl sağlanacağı kritik bir öneme sahiptir. Öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetleri, öğretmen eğitimi kurumları ve diğer yükseköğretim kurumları, okullar veya çevrimiçi platformlar, mesleki öğrenme toplulukları, halk eğitim yetkilileri, meslek kuruluşları, özel veya hükümet dışı sağlayıcılar tarafından resmi veya gayri resmi olarak tek veya kısa süreli kurslar, yüz yüze eğitim, çevrim içi ya da harmanlanmış öğrenme olmak üzere çok çeşitli biçimlerde sunulmaktadır (OECD, 2019d). Geleneksel mesleki gelişim yaklaşımının aksine,

yüksek kaliteli mesleki öğrenme uzun süreli, işe gömülü, işbirlikçi yöntemleri (Darling-Hammond ve Richardson, 2009; Rhodes ve Beneicke, 2002), sorgulamaya dayalı ve yansıtıcı uygulamaları içermektedir (Hardy, 2008; Parsons ve Beauchamp, 2011). Ayrıca okul temelli ve işbirlikçi mesleki gelişimin okullarda öğretim uygulamaları ve öğrenci başarısı üzerinde daha umut verici etkilere sahip olduğu görülmektedir (Stoll vd., 2006). Ancak uygulamaya bakıldığında iş birliğine dayalı öğrenme fırsatları sunan birçok eğitim sisteminin, öğretmenlerin bu süreçteki kritik rolünü fark etmekle birlikte, okullar içinde ve arasında sürdürülebilir ve işbirlikçi uygulamalara katılımlarını kolaylaştırmak ve yapısal olarak desteklemekte başarısız olduğu (OECD, 2019d), öğretmenlerin de akran/kendini gözlemlleme, koçluk ve ağ kurma gibi öğrenme faaliyetlerine nispeten düşük seviyede katıldığı görülmektedir (OECD, 2019a). Eğitim sistemleri, özellikle yerel bağlama özgü ve onların ihtiyaçlarına yanıt veren, okul ya da öğretmenin içsel motivasyonu ile ortaya çıkan etkili sürekli mesleki gelişim modellerini, yenilikçi fikirleri ve iyi uygulamaları teşvik etmeli ve desteklemelidir. Ayrıca eğitim sistemlerinin özellikle yeni konulara ve değişen taleplere daha etkili yanıt vermek (Vuorikari, 2018), kapasiteyi ve verimliliği artırmak, yeniliği teşvik etmek, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimlerini ve bireysel olarak özerk öğrenmelerini destekleyen çeşitli kaynaklara ve materyallere erişebilmelerini sağlamak amacıyla sürekli mesleki öğrenmenin sağlanmasında resmi ve özel tedarikçiler ve piyasa dinamikleri etkili bir şekilde yönetilmelidir. Dolayısıyla yüksek kaliteli sürekli mesleki gelişim süreçlerinin tasarlanmasında sistem, okul ve öğretmenler düzeyinde kim ya da kimler tarafından, nerede ve nasıl sağlanacağı konusunda aşağıdaki unsurların dikkate alınması gerekir (OECD, 2019d):

- Sürekli mesleki gelişim için okul temelli ve işbirlikçi öğrenme biçimleri yönlendirilmeli,
- Yenilikçi sürekli mesleki öğrenme modelleri yaygınlaştırılmalı ve sürdürülmeli,
- Sürekli mesleki gelişim sağlayıcıları için etkili rekabet koşulları ve piyasa yönetimi sağlanmalı.

(iv) İçerik (Content): Mesleki gelişim için içeriğin belirlenmesi, hazırlanması, seçilmesi, geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması sürekli mesleki öğrenmenin kalitesi ve verimliliği için oldukça önemlidir. Sürekli mesleki öğrenmenin desteklenmesinde, öğretmen eğitimi ve mesleki gelişim ile ilgili eğitim fırsatlarının tasarlanmasında öncelikle öğretmenlerin eğitim ihtiyaçları belirlenmeli (Opfer ve Pedder, 2011b), hızla değişen ve gelişen teknolojik yenilikler, eğitim reformları, değişen eğitim ve öğrenci ihtiyaçları dikkate alınmalıdır (OECD, 2019d). Ayrıca eğitim sistemlerinde öğretmen eğitimi ve mesleki gelişim dahil olmak üzere eğitim öğretim süreçlerinde önemli değişim ve gelişmelere yol açacak olan “21. yüzyıl becerileri”

içeriğe dahil edilmeli ve öğrencilere kazandırılması teşvik edilmelidir (Guerriero, 2017, s. 247). Eğitim sistemleri, öğretmenlerin bilgi ve becerilerindeki boşlukları ve ihtiyaçları belirlemek için eğitim ihtiyaç analizleri (The Education and Training Foundation, 2018) ve öğretmen anketleri (Vuorikari, 2018) gibi farklı mekanizmalar kullanılmalı, bu tür gelişim ihtiyaçlarını tespit etmeli, farklı aktörler tarafından ve sistem düzeyinde sürekli mesleki gelişim ihtiyaçları karşılanmalı ve beslenmelidir (OECD, 2019d). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla, sürekli mesleki öğrenme içeriklerinin öğretmenlerin öğrenme ilgileri, okulların ve sistemin hedefleri ve eğitim ihtiyaçları doğrultusunda belirlenmeli, sağlanmasından sorumlu aktörlerle ve kurumlarla etkili kanallar geliştirilmeli (OECD, 2019d), hizmet öncesi başlangıç eğitimi ve sürekli mesleki öğrenme sistemleri arasında uyum olmalı, ilgili paydaşlar ve farklı sorumluluklara sahip aktörler arasında geri bildirim döngülerini ve işbirliğini içermelidir (OECD, 2019b). Sürekli mesleki öğrenme etkinlikleri, öğretmenlerin “inançlarını, fikirlerini ve uygulamalarını açık hale getirmeli” (Cordingley, 2008), örtük bilgilerini kodlamalarını iç ve dış gelişimlerini desteklemelidir (OECD, 2019d). Sürekli mesleki öğrenme, öğretmenlerin bireysel ve kolektif öğrenme yoluyla oluşturdukları dinamik bilgi tabanından yararlanarak etkili pedagojik uygulamaları yaygınlaştırmalıdır (Guerriero, 2017; OECD, 2019d). Öğretmenlerin bilgilerinin kodlanması ve yayılmasında sürekli mesleki öğrenmenin rolü güçlendirilmeli, öğretmenler ile diğer paydaşlar (meslek kuruluşları, araştırma toplulukları, öğretmen eğitimi veren yükseköğretim kurumları) arasında güçlü bağlantılar ve etkileşimler kurulmalıdır (OECD, 2019e). Dolayısıyla sürekli mesleki öğrenmenin tasarlanmasında içerik konusunda aşağıdaki hususlar göz önünde bulundurulmalıdır (OECD, 2019d):

- Sistemin farklı seviyelerinde sürekli mesleki öğrenme ihtiyaçları tahmin edilmeli ve tespit edilmeli,
- Sürekli mesleki öğrenme içerikleri, farklı aktörlerin ihtiyaçlarına uygun hale getirilmeli,
- Hizmet öncesi başlangıç öğretmen eğitimi ve göreve başlama ile hizmet içi öğretmen eğitimi birbirine bağlanmalı,
- Öğretmenlerin bilgi ve becerileri sürekli mesleki öğrenme aracılığıyla kodlanmalı ve yaygınlaştırılmalı.

(v) Kalite (Quality): Sürekli mesleki öğrenmenin eğitim reformları, öğretmenlerin ve öğrencilerin refahı, öğretim uygulamaları ve öğrencilerin öğrenmesi üzerinde istenen etkiye sahip olabilmesi için gerçekleştiği bağlam, formatı, hedefleri ve içeriği ne olursa olsun tüm aşamalarda yüksek kaliteye ve etkiye sahip olması beklenmektedir (OECD, 2019d). Birçok eğitim sisteminde öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim kalitesini ve etkisini analiz etmek şöyle

dursun, mesleki öğrenme etkinliklerine katılımını izleyebilecek güçlü sistemlere sahip olmadığı görülmektedir (Darling-Hammond vd., 2017a; Shewbridge, Herczynski, Radinger ve Sonnemann, 2016), mesleki öğrenme içeriklerinin merkezi olmaması ve mesleki gelişim sağlayıcılarının tutarsız ve parçalanmış yapısı gibi nedenlerle mesleki öğrenme hükümlerinin kalitesi, etkililiği izleme ve tasarlama süreçlerinde belirsizlik olduğu görülmektedir (OECD, 2019d). Sürekli mesleki öğrenmenin kalitesinin iyileştirilmesi için etkili izleme ve değerlendirme mekanizmaları geliştirilmeli, öğretmenler ve diğer okul üyelerinin ihtiyaçları doğrultusunda öğrenme etkinliklerini seçmeleri sağlanmalı, bunların öğrenme ihtiyaçlarını karşılayıp karşılamadığı değerlendirilmeli, tedarikçilerin hesap verebilirliği artırılmalı, ilgili paydaşlar arasında güçlü iletişim ve etkileşim kanalları kurulmalı, etkili geri bildirim döngüleri oluşturulmalı, aynı zamanda çeşitli formatlara ve potansiyele sahip geniş yelpazedeki mesleki öğrenmenin kalitesini ve etkililiğini değerlendirebilecek “yeterli bir parametre seti” tanımlanmalıdır (OECD, 2019d). Ayrıca öğretmenlerin bireysel ya da kolektif yüksek kaliteli mesleki öğrenimi için standartlar belirlenmeli, mesleki öğrenme uygulamalarının geliştirilmesine yönelik kılavuzlar hazırlanmalı, farklı biçimlerdeki uygulamalar takip edilmeli, iyi uygulamalar okul ve sistem düzeyinde yaygınlaştırılmalı, farklı düzeylerde güçlü kalite güvence araçları ve etkili hesap verebilirlik mekanizmaları geliştirilmelidir (OECD, 2019d).

Sürekli mesleki öğrenme programlarının, kalite ve etkililik göstergelerinin başında standart testlerle ölçülen öğrenci başarısı gelirken (Darling-Hammond, vd., 2017a), bunun diğer öğrenci çıktıları ile aynı zamanda öğretmenlerin inançları, tutumları ve öğretim uygulamaları üzerindeki etkisini değerlendirmede yetersiz kaldığı görülmektedir (Vuorikari, 2018). Diğer taraftan tüm mesleki gelişim biçimlerinin, standartlara dayalı bir gelişime uygun olmadığından hareketle, öğretmenlerin öz-yönetimli mesleki öğrenme, mesleki öğrenme toplulukları ve akran koçluğu/geri bildirim gibi gayri resmi ve iş birliğine dayalı mesleki gelişim yaklaşımlarının kalitesini ve etkililiğini belirlemede sistematik değerlendirmelerden ziyade, öğretmen motivasyonu ve öz-değerlendirme gibi farklı ve destekleyici yaklaşımlar benimsenmelidir (OECD, 2019d). Ayrıca sürekli mesleki öğrenme uygulamaları hem öğretmenlerin hem de okulun ve sistemin ihtiyaçları doğrultusunda genişletilerek iyileştirme planlarına entegre edilmeli (OECD, 2013b), işe gömülü sürekli mesleki öğrenme fırsatları ile desteklenmelidir (OECD, 2019e). Bununla birlikte sürekli mesleki öğrenmenin kalitesinin sağlanmasında aşağıdaki hususlar göz önünde bulundurulmalıdır (OECD, 2019d):

- Yüksek kaliteli sürekli mesleki öğrenme için standartlar geliştirilmeli,
- Farklı biçimlerdeki sürekli mesleki öğrenme uygulamaları takip edilmeli,

- Sürekli mesleki öğrenme uygulamaları, okul ve sistem düzeyinde iyileştirme süreçlerine entegre edilmeli,
- Sürekli mesleki öğrenme tedarikçileri için etkili kalite güvencesi ve hesap verebilirlik yapıları oluşturulmalı.

Mesleki gelişimi destekleyen programlarda öğretmenlerin öğretim uygulamalarına yönelik bilgi ve becerilerini geliştirme, öğretimde esneklik ve uzmanlık sağlama, liderlik ve karar alma süreçlerine katılma, hayatta kalma becerilerini geliştirme ve mesleki gelişimlerine katkıda bulunma gibi hususlara odaklanılması tavsiye edilmektedir (Leithwood, 1992). Öğretmenlerin mesleki gelişiminin bilgi, beceri ve sınıftaki öğretim uygulamalarındaki katkısının yanı sıra, profesyonel bir öğrenme topluluğuna yaptıkları katkıları da geliştirmesi gerektiğine dikkat çekilmektedir (Little, 1992). Öğretmenlerin mesleki gelişiminin başarılı olabilmesi için bir öğrenme süreci olarak personel gelişiminin yeniden tanımlanması, okul düzeyinde liderlik ve örgüt kültürünün, yerel ve bölgesel düzeyde ise dış ajanların rolünün dikkate alınması gerektiği vurgulanmaktadır (Fullan, 1987). Ayrıca öğretmenlerin mesleki gelişim eğitimlerinin planlanması ve uygulanmasında değişimi ve gelişmeyi hem bireysel hem de kurumsal bir süreç olarak görmek, büyük hedefler düşünmek ama küçük başlamak, programları entegre etmek, ekip çalışması yapmak, sürekli destek sağlamak, geri bildirim ve izleme sürecini etkin kılmak gibi faktörler başarıya götürecek kılavuzlar olarak görülmektedir (Guskey, 1995a). Dahası mesleki gelişim programlarının tasarlanmasında ve uygulanmasında öğretmenlere saygı gösterme, öğretimle ilgili bilgileri içermek, yapılandırmacı öğretimi, mekâna dayalı girişimleri teşvik etme ve destekleme, entelektüel, sosyal ve duygusal katılımı sağlama, erişilebilir ve kapsayıcı olma, yeterli zaman ve takip sağlama gibi ilkelerin yol gösterici olacağı vurgulanmaktadır (Corcoran, 1995).

Mesleki gelişimin planlanması, uygulanması ve değerlendirmesi bütüncül bir süreç olarak ele alınmalı ve her aşaması dikkatli bir şekilde yürütülmelidir. Mesleki gelişim faaliyetlerini etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmek için özellikle deneyimlerin kapsamı, mesleki gelişimin gerçekleşeceği süreç, bunun uygulanacağı bağlam ve bu çabaları destekleyebilecek diğer faktörler büyük bir önem taşımaktadır (Fielding ve Schalock, 1985; Ganser, 2000; Villegas-Reimers, 2003). Ayrıca etkili bir mesleki gelişim sürecinde destek kültürü oluşturma, yeterli zaman ve finansal kaynak sağlama, bağlam, çoklu uygulamalar ve profesyonel öğrenme toplulukları gibi faktörler önemli bir rol oynamaktadır (Villegas-Reimers, 2003).

Öğretmenlerin mesleki gelişiminin başarılı olması için dikkate alınacak unsurlardan biri okullarda “*destek kültürü*” oluşturmaktır (Villegas-Reimers, 2003). Çünkü Lieberman’a (1994)

göre, destekleyici bir kültüre sahip okullarda ve eğitim sistemlerinde meslektaş dayanışması, açıklık ve güvene dayalı normlar geliştirilmekte; ağlar, iş birlikleri ve koalisyonların oluşturulması desteklenmekte; liderlik öğretmenleri de kapsayacak şekilde yeniden tanımlanmakta ve işlevlerin yeniden düşünülmekte; sorgulama ve öğretmenlerin öğrenme içeriği için fırsatlar sunulmaktadır. Dahası Bush (1999) destekleyici kültüre sahip kurumlarda öğretmenlerin kendi mesleki gelişimlerinin liderleri olarak aktif rol oynadıklarını belirtmektedir. Aynı zamanda Clement ve Vandenberghe (2001) de, okul liderlerinin mesleki gelişimi teşvik etmedeki en önemli rollerinin öğrenme fırsatları ve alanları sunan çalışma koşulları sağlamak olduğunu, böylece öğretmenlerin organize bir şekilde birçok mesleki gelişim faaliyetlerini tasarlayabileceklerini ve uygulayabileceklerini belirtmektedir. Bu konuda okul yönetimi öğretmenlerin mesleki gelişim için ihtiyaç duydukları desteği sunmalı ve kaynakları sağlamalıdır (Cormas ve Barufaldi, 2011; Gordon, 2004; Guskey, 2003). Moore (2000) da okullarda yöneticiler tarafından öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek amacıyla ileriye dönük planlama yapılması, mevcut kaynakların kullanılması, mentorluk programı ile rutinler oluşturulması, düzenli toplantılar yapılması, değişimin gözlemlenmesi, takip ve yönlendirme yapılması gerektiğini vurgulamaktadır. Kısacası öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek için sadece okul ve eğitim liderlerini değil, aynı zamanda diğer eğitimcileri, öğrencileri, halkı, ulusal ve uluslararası dernekleri hatta daha fazlasının dahil edilmesi gerekir (Burget, 2000; NEA [National Education Association] Foundation for the Improvement of Education, 2000).

Mesleki gelişim sürecinde dikkat edilmesi gereken faktörlerden biri de öğretmenlerin ve okulların bir arada var olduğu *bağlam*dır. Mesleki gelişimin gerçekleştiği bağlamlar oldukça çeşitlidir. Mesleki gelişim uygulamalarının etkililiği toplum ve kültürle uyumlu olmasını gerektirmekte, herhangi bir mesleki gelişim modeli geliştirildiği ülkenin tarihsel, sosyal, ekonomik ve kültürel bağlamına özgü olduğu için ülkeler, bölgeler ve okullar arasında hatta okulların sosyo-ekonomik durumuna göre bile farklılık gösterebilmektedir. Bir bağlamda başarılı olan bir mesleki gelişim modeli başka bir bağlamda başarısız olabilmektedir (Villegas-Reimers, 2003). Dolayısıyla mesleki gelişim tarih, sosyal, kültürel, ekonomik ve politik eğilimler ve olaylar çerçevesinde ele alınmalıdır (Villegas-Reimers, 2003; Woods, 1994). Mesleki gelişimin sadece farklı bağlamlarda çok farklı sonuçlar vermekle kalmaz, aynı zamanda tek bir bağlamda bile çeşitli boyutlara ulaşan farklı etkiler yaratabilir (Scribner, 1999). Bireysel ortamın benzersizliği ve eğitim bağlamlarındaki muazzam değişkenlik nedeniyle, bir uygulamanın bütün durumlarda işe yaraması beklenemez ve asla "tek bir doğru cevap" olmayacaktır (Guskey, 1995a, s. 117). Bağlamın önemli değişkenlerinden biri olan okul yapısı

ve okul kültürü de öğretmenlerin motivasyonları, yeterlilikleri, inançları ve beklentilerini etkilemektedir (Scribner, 1999), bu durum da mesleki gelişim üzerinde etkili olmaktadır. Bağlamın diğer bir unsuru da bir okul veya eğitim sisteminin gelişim aşamasıdır (Villegas-Reimers, 2003). Mesleki gelişim hedefleri ile okulların gelişim hedefleri birbirinin tamamlayıcısı olmalıdır (Cormas ve Barufaldi, 2011; Gordon, 2004; Guskey, 2003). Mesleki gelişimin tasarlanmasında bağlamsal olarak bir okul veya ulusal eğitim sisteminin gelişim aşamaları dikkate alınmalı ve bunlar arasında uyum olmalıdır (Johnson, Hodges ve Monk, 2000; Johnson, Monk ve Swain, 2000; Villegas-Reimers, 2003). Çünkü belirli bir aşamada eğitim sistemlerinde etkili olan mesleki gelişim, başka bir aşamadaki eğitim sistemleri için etkili olmayabilir (Villegas-Reimers, 2003). Bundan dolayı tamamen diğerlerinden daha iyi olan ve herhangi bir kurum, alan ya da bağlamda uygulanabilecek tek bir mesleki gelişim biçimi veya modeli yoktur (Guskey, 1995a; Scribner, 1999; Villegas-Reimers, 2003). Mesleki gelişimin planlanmasında önemli olan belirli bir bağlamda en iyi şekilde çalışabilecek olan mesleki gelişim süreçleri ve teknolojilerinin “optimal karışımını” bulmaya odaklanılmalıdır (Guskey, 1995a, 1995b). Ayrıca bağlamın öğretmenlerin mesleki gelişimi ve değişimi üzerindeki etkisi dikkate alındığında, etkili mesleki gelişim ve değişim için yapılar, politikalar ve sistemler önemli reformlarla desteklenmelidir (Villegas-Reimers, 2003). Dahası okul bağlamı ve öğretmen arka plan özellikleri sınıftaki öğretim uygulamalarını şekillendirdiğinden, bütün bunların mesleki gelişimin içeriğine yerleştirilmesi (Fischer vd., 2018), etkili bir mesleki gelişim öğretmenin okulunda (Opfer, 2016), amacına uygun bir şekilde ve işle bütünleşik bir yapıya sahip olmalıdır (Cormas ve Barufaldi, 2011; Gordon, 2004; Guskey, 2003).

Mesleki gelişim, okul bağlamında öğretmenlerin ve öğrencilerin gerçek sınıf deneyimlerine dayalı günlük etkinlikleriyle ilişkili olmalıdır (Abdal-Haqq, 1996; Ancess, 2001; Baker ve Smith, 1999; Borko, 2004; Darling-Hammond, 1999; Dudzinski, Roszmann-Millican ve Shank, 2000; Ganser, 2000; Guskey ve Yoon, 2009; McLaughlin ve Zarrow, 2001). Ayrıca mesleki gelişimin tasarlanmasında, öğretmenlerin kendi öğretim uygulamalarını destekleyebilecek güçlü konu ve müfredat temelli bileşenleri esas alan bir içeriğe sahip olmalıdır (Borko, 2004; Guskey ve Yoon, 2009). Bununla birlikte mesleki gelişim, öğretmenlerin kendi disiplin ve konu alanına sıkı sıkıya bağlılıklarının ötesine geçmelerine ilham veren, onları zorlayan, düşündüren ve çatışma yaratan etkinlikler içermelidir (Gomez Zwiep ve Benken, 2013). Ayrıca mesleki gelişimde sunulan fırsatların eğitime entegrasyonu sağlanmalı ve mesleki gelişim okul kültürünün vazgeçilmez bir unsuru olarak görülmeli, sürekliliği ve sürdürülebilirliği sağlanmalıdır (Cormas ve Barufaldi, 2011; Gordon, 2004;

Guskey, 2003). Bu nedenle mesleki gelişim çalışmaları, okul reformlarıyla bağlantılı bir süreç olarak tasarlanmalıdır (Guskey, 1995b; Loucks-Horsley, 1998).

Mesleki gelişim sürecinde dikkat edilmesi gereken bir husus da özellikle eğitimlerde *teknolojinin bir araç olarak kullanılmasıdır*. Mesleki gelişimin tüm süreçlerinde teknolojiden yararlanılmalı, yeni teknolojiler öğrenilmeli ve keşfedilmelidir (Villegas-Reimers, 2003). Bu amaçla, tüm öğretmen hazırlama programlarına ve öğretmen mesleki gelişim eğitimlerine teknolojiyi öğrenme dahil edilmeli, böylece hem bireysel gelişimleri desteklenmeli hem de teknolojinin sınıftaki öğretim uygulamalarına entegrasyonu sağlanmalıdır (Caverly, Peterson ve Mandeville, 1997). Ayrıca teknolojinin mesleki gelişim sürecinde kullanılması sadece öğretmenler için değil, aynı zamanda tüm yöneticiler, eğitimciler ve okul toplulukları için uzun vadeli süreç bir olarak görülmeli; teknolojiyle ilgili bilgi ve becerilerini geliştirmeleri ve bunları etkili kullanabilmeleri için fırsatlar sağlanmalıdır (Bybee Loucks-Horsley, Susan, 2000). Diğer taraftan mesleki gelişim çalışmaları, öğretmenlerin teknolojik alan bilgisini geliştirmeleri ve teknolojiyi etkin kullanabilmeleri için tasarlanabilmeli (Ratnayake vd., 2020), aynı zamanda öğretmenlerin dijital içerik üretimi ve kullanımı geliştirilmeli ve yaygınlaştırılmalıdır.

Mesleki gelişim politika yapıcılar, uzmanlar ve uygulayıcılar gibi aktörlerin dışında *öğretmenlerin aktif katılımı* ile yürütülmelidir. Mesleki gelişimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerinde öğretmenler aktif olarak yer almalıdır (Cormas ve Barufaldi, 2011; Gordon, 2004; Guskey, 2003). Bu süreçte öğretmenler ya yeni bir uygulama öğrenmeye ya da mevcut öğretim uygulamalarını değiştirmeye ve geliştirmeye odaklanarak birlikte mesleki gelişim fırsatları oluşturabilmeli, birbirlerini desteklemeli ve geri bildirim sağlamalıdır (Villegas-Reimers, 2003). Diğer taraftan mesleki gelişim, önceden belirlenen planlı bir süreç içinde gerçekleşebileceği gibi, bazen belirli bir faaliyet sırasındaki fırsatları avantaja çevirerek de gerçekleşebilmektedir. Eraut (1995a), mesleki gelişimin önceden planlanan ve tasarlanan bir süreç olmasının yanı sıra, bu amaca hizmet etmeyen birçok faaliyet sırasında da gerçekleşebileceğini ve bu fırsatların bilinçli bir şekilde öğrenme amacıyla kullanılması gerektiğini belirtmektedir. Bu süreçteki uygulamalarda bir değerlendirme sürecinin sonucuna dayalı olarak mesleki gelişim ihtiyacını tespit etmek; belirli bir faaliyete katılmanın ihtiyaç duyulan öğrenme ve gelişim fırsatını sağlayacağı yönünde bir inanç ve beklenti içinde olmak; hedef belirleme, öz değerlendirme, destek ve geri bildirim sağlama süreçlerini içeren sürekli deneyimsel bir öğrenme döngüsü içinde planlama yapmak gerekmektedir (s.625).

Mesleki gelişimin iyileştirilmesinde dikkate alınması gereken hususlardan biri de *öğretmen-eğitimcilerin ve danışmanların mesleki gelişimidir*. Öğretmen eğitimcilerinin ve eğitimcilerin seçimi, hazırlanması ve eğitimi, özellikle mesleki öğrenim için daha az gelişmiş

altyapıya sahip bölgelerde ve okullarda yüksek kaliteli öğrenme fırsatlarının sağlanmasında önemli bir zorluktur (OECD, 2019e). Tüm öğretmenlerin mesleki gelişimindeki önemi dikkate alındığında, yüksek öğretim kurumlarındaki öğretmen-eğitimcilerin (Beaty, 1998; Clarke, 2000) ve okul ortamlarında öğrenci-öğretmenlerle çalışan uygulamalı danışmanların mesleki gelişiminin ihmal edildiği görülmektedir (Villegas-Reimers, 2003). Özellikle öğretmen-eğitimcilerin öğretmen eğitimi ve mesleki gelişim sürecinde öğretmenlere ve okullardaki uygulamalara uzak olması, teori ve uygulama arasında bağın kopuk olmasına neden olmaktadır (Korthagen, 2010). Bu nedenle öğretmenlerin uygulamaları üzerinde güçlü bir etkiye sahip olan öğretmen-eğitimciler, milli eğitim sistemini derinlemesine bilmeli, uygulandığı bağlamı anlamalı, öğrenci-öğretmenlerin çalışacakları kurumları tanımalı; güncel müfredat, sınıftaki günlük uygulamalar ve pedagoji konusunda eğitilmelidir (Hernandez, 1998). Dolayısıyla öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinde, yüksek öğretim kurumlarındaki öğretmen-eğitimcilerin ve uygulamalı danışman olarak görev yapacak diğer eğitimcilerin mesleki gelişimleri göz ardı edilmemelidir.

Sonuç olarak, mesleki gelişimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerinde dikkat edilmesi gereken faktörler şu başlıklar altında toplanabilir: Bunlar; motivasyon, aktif katılım (fiziksel, sosyal ve duygusal), uygulama çeşitliliği, çoklu düzenlemeler ve esneklik, kaliteli içerik ve eğitime entegrasyon, destekleyici kültür, bağlam, yeterli zaman ve kaynak, kapsayıcılık, erişilebilirlik, süreklilik ve sürdürülebilirlik, izleme, değerlendirme ve geri bildirim, yeni teknolojilerin kullanımı ve uzaktan eğitim, eğitimcilerin ve danışmanların eğitimi.

2.1.6. Mesleki Gelişim Yaklaşımları

Mesleki gelişime ilişkin mevcut literatürde eğitime dayalı bir modele odaklanan *geleneksel mesleki gelişim* ve mesleki öğrenme topluluklarını destekleyen *işe gömülü mesleki gelişim* olmak üzere iki genel mesleki gelişim türü tanımlanmaktadır (Cavazos vd., 2018; Hanover Research (HR), 2012; Hargreaves ve Fullan, 2012; Owens vd., 2016; Pacchiano vd., 2016).

2.1.6.1. Geleneksel mesleki gelişim

Genellikle yukarıdan aşağıya doğru belirlenerek kısa vadeli kurslar ve çalıştaylar şeklinde yürütülen büyük ölçekli geleneksel mesleki gelişim modellerinin etkililiğine yönelik yapılan araştırmalarda ve raporlarda sınırlı sayıda kanıt bulunmaktadır (OECD, 2019c; TNPT, 2015; Yoon vd., 2007). Ayrıca geleneksel mesleki yaklaşımın, öğretmenlerin sürekli mesleki

öğrenmeleri ile ilgili bazı yaygın yaklaşımların ileri sürdüğü vaatleri yerine getirmede yeterli olmadığı kabul edilmektedir (OECD, 2019d). Yıllardır “personel gelişimi” veya “hizmet içi eğitim” olarak öğretmenlere sunulan genel mesleki gelişim etkinliklerini içermektedir ve genellikle tek formda olduğu (atölye çalışmaları, kurslar), sadece bir konunun belirli yönü hakkında yeni bilgiler aktardığı, kısa süreli ve öğretmenlerin çalışmalarıyla ilgisiz olduğu için eleştirilmiştir (Villegas-Reimers, 2003, s. 11). Çoğunlukla tek seferlik sunumlara, çalıştaylara veya kısa süreli eğitim programlarına atıfta bulunulan geleneksel türdeki mesleki gelişim etkinlikleri, uzmanların bilgiyi aktardığı, çok az takip veya destek içerdiği için de eleştirilmiştir (Spillane, 2000). Ayrıca geleneksel mesleki gelişim faaliyetlerinin çoğunun, entelektüel bilgi olarak yüzeysel, müfredat ve öğrenmenin derin sorunlarından kopuk, parçalı ve birikimsiz olduğu (Ball ve Cohen, 1999), öğretimin kalitesini iyileştirme, öğretmenlerin uygulamalarını değiştirme ve öğrencilerin öğrenmesini geliştirme açısından yetersiz kaldığı (Darling-Hammond, 2010; Desimone vd., 2002; Garet vd., 2008, 2016; Glazerman vd., 2010; Harris ve Sass, 2011; Hill vd., 2013; Jacob ve Lefgren, 2004; Zepeda, 2013), öğretmenleri pasif alıcılar olarak görme eğiliminde olduğu (Avalos, 2011; Clarke ve Hollingsworth, 2002) ve yeni eğitim reformlarının gereksinimlerini karşılamadığı için eleştirilmiştir (Borko, 2004; Phillips, 2003; Powell vd., 2010). Geleneksel sistem-yönelimli mesleki gelişim yaklaşımları, öğretmenleri daha çok pasif bir role yerleştirmesi, mesleki açıdan öğretmenlerin failliğini kabul etmemesi veya dışsal müdahalelere, kontrol ve teşviklere açık olması nedeniyle de sıklıkla eleştirilmiştir (Day, 1999; Fraser vd., 2007). Geleneksel mesleki gelişimi açısından çalıştaylar ve konferanslar önemli görülmekle birlikte, öğretmenlerin meslektaşlarından öğrenmesi için otantik fırsatlar sunmamaktadır (Lieberman, 1995a). Dolayısıyla araştırmalar geleneksel sistemin gerekli olduğunu, ancak mesleki gelişim için artık yeterli olmadığını da ortaya koymaktadır (Ingvarson, 1998).

2.1.6.2. İşe gömülü mesleki gelişim

Geleneksel mesleki gelişim faaliyetlerine yöneltelen eleştirilere bir cevap niteliğinde, uzun süreli olma, toplu katılım, aktif öğrenme ve tutarlılık gibi temel özelliklere sahip olan işe gömülü yüksek nitelikli mesleki gelişim faaliyetleri önerilmektedir (Desimone, 2009; Desimone ve Stuckey, 2014). Genel olarak yüksek nitelikli mesleki gelişim faaliyetleri tek seferlik etkinliklerden ziyade uzun süreli devam eden, işe gömülü, işbirlikçi (Darling-Hammond ve Richardson, 2009; Rhodes ve Beneicke, 2002), sorgulama ve yansıtmayı içeren etkinlikleri içermektedir (Hardy, 2008; Parsons ve Beauchamp, 2011). Öğretmenlerin öğrenme ve uygulamalarını geliştirme potansiyeli yüksek olan, işe gömülü mesleki gelişim etkinlikleri

arasında özellikle ağ çalışması, koçluk yapma, öz yansıtma ve eylem araştırmaları önemli bir yer almaktadır (Nabhani vd., 2014). Mesleki gelişim faaliyetlerinden kurslara veya seminerlere katılım ile mesleki literatür okuma gibi bazı faaliyetler öğretmenlerin bilgi temelli becerilerini geliştirmelerine katkı sağlarken (Hoban ve Erickson, 2004), profesyonel ağlara katılım veya koçluk yapma gibi faaliyetler ise işbirlikçi ve sosyal becerileri geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Kraft vd., 2018). Ayrıca işe gömülü mesleki gelişimin öğretmenlerin hem genel yeterliğini hem de kişisel yeterliğini artırdığı, genel yeterliliklerin ise öğrencilerin akademik başarısı üzerinde daha fazla etkili olduğu görülmektedir (Althausen, 2015). Ancak işe gömülü ve işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımlarına geçiş ve katkılarına yönelik yaygın görüş birliğine rağmen, TALIS 2018'den elde edilen uygulamaya ilişkin kanıtlar, öğretmenlerin akran veya kendi kendini gözlemlleme, akran koçluğu ve iş birliği gibi mesleki gelişim etkinliklerine nispeten daha düşük oranda katılım gösterdiğini ortaya koymaktadır (OECD, 2019a).

Mesleki gelişim yaklaşımlarından biri de Glatthorn tarafından yapılan sınıflandırmadır. Glatthorn (1997), farklılaştırılmış denetim modeline dayalı olarak öğretmenlerin deneyimlerini, akademik gelişmişlik ve yeterlilik düzeylerini dikkate alarak *yoğun mesleki gelişim, işbirlikçi mesleki gelişim* ve *öz-yönetimli mesleki gelişim* olmak üzere üç farklı mesleki gelişim yaklaşımı ortaya koymaktadır. Benzer şekilde Sullivan ve Glanz (2005) da mesleki gelişimi, denetimsel gelişim temeline dayalı olarak doğrudan bilgilendirici mesleki gelişim, işbirlikçi mesleki gelişim ve öz-yönetimli mesleki gelişim olarak ele almaktadır.

2.1.6.3. Yoğun mesleki gelişim

Yoğun mesleki gelişim, öğretim yöntemlerinden ziyade öğrenme merkezli sınıf ilkelerine ve öğrenme çıktılarına odaklanan, ister tecrübeli isterse tecrübesiz olsun öğretim uygulamaları ile ilgili sıkıntı yaşayan öğretmenlere yönelik denetimin araştırma ve yansıtma ruhuyla iş birliği içinde aktif olarak yönlendirme yaptığı bir mesleki gelişim yaklaşımıdır (Glatthorn, 1997, s. 38-39). Yoğun mesleki gelişim yaklaşımına katılan öğretmenler, farklılaştırılmış denetim modelinin öğretim uygulamalarındaki güçlü ve zayıf yönlerini tespit etmelerine ve mesleki gelişime odaklanmalarına yardımcı olduğunu belirtmektedir (Rettig, 1999). Yoğun mesleki gelişim klinik denetimin özel bir biçimi olarak sadece gelişim ihtiyacı olan öğretmenlere uygulanmasına rağmen, klinik denetim ise tüm öğretmenlere aynı biçimde uygulanan bir gelişim yaklaşımı olarak görülmektedir. Ayrıca yoğun mesleki gelişim, daha az sayıda öğretmenin denetlenmesini gerektirdiği için kolaylık sağlarken, çok yönlü gözlem (tanılayıcı ve odaklanmış gözlem) ve görüşme yöntemleri (tanışma, gözlem öncesi, tanılayıcı sorgulama ve sorgulama odaklı görüşme) ile tekniklerini (tanılayıcı gözlem analizi) ve koçluk

toplantılarını içeren kapsamlı bir uygulamadır. Diğer taraftan denetim ve gelişim uygulamalarının birbirinden ayrıldığı durumlarda, imkanlar da göz önünde bulundurularak, denetleme sorumluluğu bulunmayan farklı bir mentorun yoğun mesleki gelişimde sorumlu olması beklenmektedir (Glatthorn, 1997).

2.1.6.4. İşbirlikçi mesleki gelişim

İşbirlikçi mesleki gelişim, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlamak amacıyla sistematik bir şekilde uygulanan meslektaş iş birliği (yardımlaşması) olarak tanımlanmaktadır (Glatthorn, 1997). Ayrıca öğretim uygulamalarının geliştirilmesinde ve öğretmenlerin mesleki gelişiminde meslektaş gözlemi, akran geri bildirimi ve işbirlikçi öğrenme topluluklarına katılım önemli bir rol oynamaktadır (Stoll vd., 2006). İş birliği, öğretmenlerin yeni anlayışlar ve yansıtıcı uygulamalar geliştirmelerini, kolektif olarak eylem sorunlarını birlikte çözmelerini sağlayan okullarda güven ortamını ve sosyal sermaye kapasitesini oluşturmaya yardımcı olmaktadır (Burns ve Cerna, 2016). İşbirlikçi yaklaşım, öğretmenler tarafından yönetilen ve yönlendirilen bir yapıya sahip olsa da (Glatthorn, 1997), denetmenin gerekli olan tüm koşulları oluşturmaları, ihtiyaç duyulan kaynakları ve desteği sağlaması gerekmektedir (Anderson, 2002, s. 120; Glatthorn, 1997, s. 56-57). İşbirlikçi mesleki gelişim, öğretmenlerin zamanını ve enerjisini hem kendisi hem de okulun gelişimi yararına harcayarak okul gelişimi ve öğretmen gelişimi arasındaki ilişkiyi artıran, bireysel çabalarının yanında yeteneklerinin etki düzeyini genişleten, daha iyi bir öğretim için öğrenmeyi sürekli iyileştiren ve güçlendiren bir eylemdir (Fritz ve Miller, 2003, s. 20; Glatthorn, 1997, s. 56-57). Literatürde işbirlikçi mesleki gelişimin farklı biçimleri olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin iş birliği içinde öğrenmelerini amaçlayan işbirlikçi mesleki gelişimin en yaygın biçimleri çalışma grupları, eylem araştırması ve yansıtıcı uygulamalardır (Wood ve McQuarrie, 1999, s. 11). Ayrıca işbirlikçi mesleki gelişim genellikle meslektaş koçluğuyla karıştırılmakla birlikte, ondan daha geniş bir kavram olarak meslektaş koçluğu, mesleki diyalog, program geliştirme ve eylem araştırması olarak ele alınmaktadır (Glatthorn, 1997, s. 57-63). Ayrıca bu işbirlikçi mesleki gelişim, okul içi ya da okullar arası çevrimiçi, karma, çevrimdışı, yerel veya sınır ötesi ağlar yoluyla çok çeşitli biçimlerde gerçekleştirilmektedir (OECD, 2019d).

İşbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımında, öğretmenler arasında meslektaş desteği, güven iklimi ve saygı en önemli unsurlar arasında yer almaktadır (Anderson, 2002, s. 120). İşbirliğine dayalı mesleki denetimde, öğretmenler meslektaşlarına yönelik güvenilir geribildirim sağlamalı ve okul yöneticileri de meslektaş denetimini destekleyerek uygun zaman ve koşulları sağlamalı, denetim rollerinin formal değerlendirmeden ziyade öğretmenlerin gelişimine daha fazla katkı

sunabileceği yönünde ikna edici bir rol üstlenmelidir (Rettig, 1999, s. 38). Ayrıca işbirlikçi mesleki gelişimin, öğretmen gelişiminde etkili olabilmesi için destekleyici bir kültürün, en alttan en üste kadar herkesin aktif katılımının ve desteğinin, kolaylaştırıcı bir programın, ihtiyaç duyulan zamanın ve yetiştirmenin sağlanması gerekir (Glatthorn, 1997, s. 65-68). Öğretmenlerin etkili işbirlikçi uygulama geliştirme biçimlerine katılmaları için de okullarda sadece fırsat, zaman ve kaynak değil, aynı zamanda bu işbirlikçi uygulamaları destekleyen profesyonel bir kültür de yaratılması gerekir (OECD, 2019d). Ancak yukarıdan aşağıya dayatılan, baskı ve zorlama ile oluşturulan iş birliği biçimlerinin, okullarda gerçekten meslektaş dayanışmasına dayalı işbirlikçi bir kültür oluşturmaktan ziyade “uydurulmuş meslektaşlar birliği” yaratma riski taşıdığına dair yaygın bir kabul bulunmaktadır (Hargreaves ve Dawe, 1990). Eğitim sistemleri, öğretmenlerin işbirlikçi ya da öz-yönetimli işbirlikçi mesleki öğrenmeye katılımını artırmak amacıyla okulların içinde veya dışında kurulan ağlardaki mesleki gelişim çalışmalarını teşvik etmeli ve desteklemelidir (European Commission, 2017). Okullarda işbirlikçi mesleki öğrenme kültürünün geliştirilmesi için okul yönetiminin liderliği, desteği ve kolaylaştırıcı rolünün ötesinde, sistem düzeyinde daha politikalar aracılığıyla bütüncül ve kapsayıcı etkili kaldıraçlar geliştirilmeli, pedagojik liderlik ve öğretmenlere akranlarıyla iş birliği fırsatları oluşturulmalı, kendi mesleki öğrenimleri için daha fazla sorumluluk verilmeli ve profesyonellikleri teşvik edilmelidir (OECD, 2019d).

2.1.6.5. Öz yönetimli mesleki gelişim

Öz yönetimli mesleki gelişim, öğretmenlerin gelişimlerinin sorumluluğunu üstlendiği, bağımsız olarak kendi çabalarıyla çalışarak mesleki gelişimlerini kendilerinin gerçekleştirdiği mesleki gelişim yaklaşımıdır (Glatthorn, 1997, s. 70). Öz yönetimli mesleki gelişim yaklaşımının amacı, öğretmene karşılaştığı problemler üzerine düşünme, tartışma, analiz etme ve problemin çözümüne yönelik kendi alternatif çözümlerini yapılandırma fırsatı sunarak gelişimini sağlamaktır (Sullivan ve Glanz, 2005, s. 68). Öz yönetimli mesleki gelişim, denetimsel gelişim modellerinden biri olup, bir denetmene ihtiyaç duyulmaması bakımından yoğun mesleki gelişimden ve diğer meslektaşlarıyla birlikte çalışmayı gerektirmemesi bakımından işbirlikçi mesleki gelişimden ayrılmaktadır (Glatthorn, 1997, s. 70). Öz yönetimli mesleki gelişim yaklaşımında öğretmenlerin, kendilerinin seçtiği problemlere kendi tercihleri doğrultusunda çözüm bulma (Sparks ve Loucks-Horsley, 1989), okul müdürünün, öğretmenlerin hedeflerine ulaşmasındaki ilerlemeyi izleme, danışmanlık ve destek sağlama (Anderson, 2002, s. 121); denetmenin ise, öğretmenden bir talep gelmedikçe, objektif olarak koçluk yapma, öğretmenin kendini geliştirmesini destekleme ve kolaylaştırma rolü

bulunmaktadır (Glatthorn, 1997, s. 71; Sullivan ve Glanz, 2005, s. 68). Ayrıca öz yönetimli mesleki gelişim, özellikle bireysel çalışmayı tercih eden ve karşılaştığı çeşitli sorunlara çözüm bulmak için meslektaşlarıyla iş birliği içinde çalışamayan (Sergiovanni ve Starratt, 1993, s. 291) alanında uzman ve deneyimli öğretmenlerin gelişimi için daha uygun bir yaklaşım olarak görülmektedir (Sullivan ve Glanz, 2005, s. 68). Dahası öz yönetimli gelişim, öğretmen gelişimi ve okul gelişimi arasında bağlantı kurması, birden çok amaçtan ziyade büyük bir amaca hizmet etmesi, çok az doküman ile çalışılması ve gerekli olmadıkça okul müdürünün rolünü kolaylaştırması bakımından avantaj sağlamaktadır (Glatthorn, 1997, s. 78).

Öz yönetimli mesleki gelişim sürecinde, öğretmen ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda gelişim hedefini belirlemekte, buna yönelik bir plan geliştirmekte, öğrenme faaliyetlerini gerçekleştirmekte ve öğrenme sonucunda kendisi için belirlediği hedefe ulaşp ulaşamadığını değerlendirmektedir (Sparks ve Loucks-Horsley, 1989). Öğretmenlerin gelişimleri için belirledikleri bireysel hedeflerin kaynağı, öz yönetimli mesleki gelişim yaklaşımını diğerlerinden ayırmakta; bu hedefler, mesleki rollere, öğretim becerilerine, derse özel becerilere ve karışık kaynaklara dayalı hedefler olarak çeşitlilik göstermektedir (Glatthorn, 1997, s. 71-73). Öz yönetimli mesleki gelişim faaliyetleri, öğretmenlerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda yaptıkları mesleki okumalar, konferanslar, seminerler veya çalıştaylara katılım, sınıf veya okul ziyaretleri, meslektaş gözlemi, akran koçluğu, mesleki gelişim projeleri ve portfolyolar gibi birçok farklı şekilde gerçekleştirilebilmektedir (Glatthorn, 1997; Glickman vd., 2014; Sergiovanni ve Starratt, 1993; Sparks ve Loucks-Horsley, 1989; Sullivan ve Glanz, 2005). Öz yönetimli mesleki gelişim yaklaşımının başarıyla uygulanabilmesi için, öz yönetimli denetim için gerekli olan yetiştirmenin sağlanması, programın basitleştirilmesi, ihtiyaç duyulan kaynakların temin edilmesi, yansıtıcı uygulamaların teşvik edilmesi ve geri bildirim sürecinin iyi işletilmesi gerekmektedir (Glatthorn, 1997, s. 74-75).

Glickman ve arkadaşları (2014), mesleki gelişimin genellikle kısa süreli konferanslar ya da tek seferlik atölye çalışmaları anlamına geldiği çağların hızla geride kaldığını, son yıllarda öğretmenlerin mesleki gelişiminde birçok alternatif mesleki gelişim biçimlerinin ortaya çıktığını belirtmektedir. Bunlardan bazıları öğretmen yardım programlarına başlama, beceri geliştirme programları, meslektaş etkileşimli destek grupları, öğretmen merkezleri, ağlar, öğretmen enstitüleri, yazar olarak öğretmen, öğretmen liderliği, ortaklıklar ve bireysel olarak planlanmış mesleki gelişim biçimleridir (Glickman vd., 2014, s. 282). Eğitim politikaları içerisinde bölge, bölüm, okul ve mesleki organizasyon gibi birçok stratejik alan bulunmakta, bunlar mesleki gelişime farklı biçimlerle ve stratejilerle katkı sağlamakta ancak bunların her biri mesleki gelişim için eşit derecede önemli kabul edilmektedir (McLaughlin, 1994).

Glickman ve arkadaşları, çeşitli mesleki gelişim programlarının, birden fazla mesleki gelişim biçimini birleştirdiğini ve başarıya ulaştığını belirtirken, değişik düzeylerde *bölge genelinde mesleki gelişim, okul temelli mesleki gelişim ve bireysel mesleki gelişim* olmak üzere üç mesleki gelişim yaklaşımından bahsetmektedir (Glickman vd., 2014, s. 284).

2.1.6.6. Bölge genelinde mesleki gelişim

Okul bölgesi genelinde mesleğe yeni başlayan öğretmenlere rehberlik etmek ve onları desteklemek amacıyla planlı bir şekilde gerçekleştirilen mesleki gelişime yönelik destek programlarıdır. Bu programlar, yöneticiler denetmenler ve öğretmenlerden oluşan bir kurul tarafından tasarlanmaktadır. Yeni öğretmenler için belirlenecek danışmanlarda deneyimli, gönüllü, mesleğe bağlı, esnek, insan ilişkileri ve etkili öğretim konusunda başarılı olma gibi kriterler dikkate alınmaktadır. Ayrıca bu süreçte danışmanlar da yoğun bir danışman hazırlık programına katılmaktadır. Diğer taraftan yeni öğretmenlere danışman atanmasında uzmanlık, sınıf düzeyi, içerik alanı, düşünce ve kişilik uyumu gibi çeşitli değişkenler de göz önünde bulundurularak en iyi eşleşme yapılmaktadır. Öğretim yılı başında, yeni öğretmenler için danışmanları tarafından rehberlik ve destek sağlayan özel bir yönlendirme eğitimi yapılmaktadır. Mesleğe yeni başlayan her bir öğretmen için oluşturulan destek ekibi (bina yöneticisi, bölüm başkanı, öğretimsel ekip lideri ya da danışman) öğretmenin ihtiyacına yönelik gerekli tespitleri ve değerlendirmeleri yapmakta, destek programları (görüşmeler, atölyeler, sınıf ziyaretleri, uzman koçluğu, meslektaş gözlemleri, vb.) ve danışmanların rehberliği (bilgi, öğretimsel, psikolojik vb.) yıl boyunca sürekli devam etmektedir. Bölge genelinde yürütülen mesleki gelişimde, danışmanlar da bölgeden çeşitli yardım ve destekler (izleme çalışmaları, seminerler, eğitim masraflarının karşılanması, ücret, saygı, takdir, övgü, vb.) almaktadır. Aynı zamanda, bölge temelli mesleki gelişim programlarında üniversiteler ile ortaklıklar kurulmakta ve iş birliği yapılmaktadır. Üniversiteler, danışmanların eğitim programlarına ve yeni gelen öğretmenlerin atölye çalışmalarına destek olmaktadır. Ayrıca bölge genelinde mesleki gelişim, yeni gelen öğretmenlere danışmanlık desteği sağlamanın yanı sıra beceri geliştirme, meslektaş desteği grupları ve ortaklıklar gibi birçok programı da kapsamaktadır (Glickman vd., 2014, s. 284-286).

2.1.6.7. Okul temelli mesleki gelişim

Son zamanlarda yapılan araştırmalarda bazı sürekli mesleki öğrenme biçimlerinin öğretmenlerin etkinliğini artırdığına dair güçlü kanıtlar bulunmakta (OECD, 2019d), özellikle

bunlar arasında zaman içinde sürdürülebilir olan bireyselleştirilmiş meslektaş koçluğu gibi bağlama özel okul temelli mesleki gelişim biçimlerinin yer aldığı belirtilmektedir (Allen, Pianta, Gregory, Mikami ve Lun, 2011; Papay, Taylor, Tyler ve Laski, 2020; Powell vd., 2010). Okul temelli mesleki gelişim yaklaşımında, eğitimsel öncelikler temel alınmakta, okuldaki tüm paydaşlar (kurullar, görev birimleri, öğretmenler, veliler) mevcut öğretim programlarını değerlendirilmekte, öğrenciler için öğrenme hedefleri belirlemekte, okul içinden ya da okul dışından seçilen uzmanlar tarafından mesleki gelişim programları yürütülmektedir (Glickman, 2002; Gordon, 2004). Okul temelli mesleki gelişim sınıftaki öğretim uygulamalarına odaklanmakta ve doğrudan öğretmenlerin ihtiyaçlarından ortaya çıkmakta, öğretmen liderliğindeki iyileştirme ve geliştirme projelerini ve meslektaşlar arasındaki farklı iş birliği biçimlerini içermektedir (Opfer, 2016). Örneğin; okullarda belirlenmiş öğretmen koçları tarafından yürütülen bireyselleştirilmiş öğretim koçluğu (Blazar ve Kraft, 2015; Kraft ve Blazar, 2017) veya etkili öğretim uygulamaları konusunda uzman olan öğretmenleri daha az etkili olanlarla eşleştirme gibi (Papay ve diğerleri, 2020).

Mekâna dayalı mesleki gelişimde okullar, kendi önceliklerine göre gelişim planlarını tasarlamakta, mesleki gelişime yönelik toplantıları, gelişim günlerini, içeriğini, süresini ve yaz enstitülerini kendileri belirlemektedir. Bu süreç sonunda okullarda öğrencilerin derse katılım oranının arttığı, akademik başarıda ve olumlu davranışlarda önemli gelişmeler olduğu; olumsuz davranışlarda ve disiplin olaylarında ise kayda değer bir azalma olduğu gözlenmektedir (Glickman, 2002; Gordon, 2004). Diğer taraftan okul temelli mesleki gelişim programları, öğrencilere yönelik eğitsel çıktıların yanı sıra öğretmenlerin mesleki gelişimine de katkıda bulunmaktadır. Mekâna dayalı mesleki gelişim programları, öğretmenlerin hem kendilerinin hem de birbirlerinin öğretim uygulamalarını incelemelerine, bunları tartışmalarına, iş birliği yapmalarına olanak sağlamakta, öğretmenler arasında mesleki etkileşimli öğrenmeyi ve desteğe dayalı öğretimi geliştirmekte, yeni öğretim stratejileri geliştirmeye ve denemeye teşvik etmektedir (Ponticelli, 1995). Okullar ve öğretmenler, hangi mesleki gelişim modelinin kendilerine daha uygun ve en faydalı olacağına karar vermek amacıyla mevcut uygulamalarını gözden geçirmeli, ihtiyaçlarını tespit etmeli ve kültürel inançlarını değerlendirmelidir (Villegas-Reimers, 2003). Ayrıca okul çapında gerçekleştirilen mesleki gelişim etkinliklerinin etkili ve başarılı olabilmesi için, okulun mesleki gelişim amaçlarının, bireylerin ve grupların gelişim amaçlarını kapsayacak kadar geniş kapsamlı ve aynı zamanda bunlarla tutarlı olmalıdır (Glickman vd., 2014, s. 282).

Araştırmalar, okulda temelli mesleki gelişimin bazı avantajlar sunduğunu göstermektedir. Okul temelli mesleki gelişimin meslektaşlar arasında akran öğrenimi gibi

fırsatlar sunması, okuldaki eğitim ve öğretim uygulamalarıyla ilişkili olması ve daha düşük düzeyde eğitim maliyetine sahip olması bu avantajlar arasında sayılabilir (Kraft vd., 2018; Opfer, 2016). Ayrıca okul merkezli hizmet içi mesleki gelişim yaklaşımlarından biri olan öğretmen koçluğu da hem öğretmenlerin öğretim uygulamaları hem de öğrencilerin öğrenmesi üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu görülmektedir (Kraft vd., 2018). Okul temelli ve işbirlikçi mesleki gelişim fırsatlarının öğretim uygulamaları ve öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkisinin olduğu kabul edilmektedir (Borko, 2004; Opfer, 2016). Ancak öğretmenlerin işbirlikçi mesleki gelişim faaliyetlerine nispeten düşük düzeyde katılım göstermelerinden hareketle gerek sistem düzeyinde gerekse okul düzeyinde okul temelli ve işbirlikçi mesleki gelişim faaliyetleri teşvik edilmelidir (OECD, 2020).

2.1.6.8. Bireyselleştirilmiş mesleki gelişim

Bireyselleştirilmiş mesleki gelişim planları, okulun yıllık gelişim planları doğrultusunda tasarlanmakta, “*planla, yap, sına, uygula*” döngüsü içerisinde gerçekleştirilmektedir. Bireysel mesleki gelişimin *planlama* evresinde öğretmenler hedeflerinden, öğrenme etkinliklerinden, ihtiyaç duydukları kaynaklardan ve öz değerlendirme verilerinden (ders videoları, öğrenci başarı istatistikleri, meslektaş gözlemi, vb.) oluşan bireysel mesleki gelişim planlarını tasarlamakta ve bunları öğretmen ürün dosyasında belgelemektedir. Bireysel mesleki gelişimin *yapma* evresinde öğretmen, bireysel gelişim planını uygulamakta; atölye çalışmaları, konferanslar, çalışma grupları, meslektaş gözlemi, meslektaş desteği ve akran koçluğu gibi çeşitli mesleki gelişim etkinliklerine katılmakta; ayrıca bu etkinlikleri ve uygulamadaki değişiklikleri de ürün dosyasında belgelemektedir. Bireysel mesleki gelişimin *sınama* evresinde, bireysel gelişim planı etkinlikleri, öğretmen mesleki gelişimi ile öğrencilerin öğrenmesindeki ilerlemeler ve değişimler hakkında değerlendirme (öğrenci çalışmaları ve başarı istatistikleri, sınıf gözlemleri, yansıtma yazıları, vb.) yapılmaktadır. Bireysel gelişimin *uygulama* evresinde, öğretmen ürün dosyasındaki mesleki gelişim etkinlikleri hakkında denetmeniyle görüşmeler yapmakta ve mesleki gelişimine bir yön çizmektedir. Ayrıca okul topluluğunun tüm bireyleri her yıl belirli bir zamanda düzenlenen ürün dosyası sergisinde bireysel gelişim projelerini birbirleriyle paylaşmaktadır (Glickman vd., 2014, s. 287).

Cochran-Smith ve Lytle (2001) öğretme ve öğrenmeyi geliştirmeye yönelik üç mesleki gelişim yaklaşımı sunmaktadır (s.47). Bunlar;

(i)*Uygulama için bilgiye dayalı mesleki gelişim*: Uygulama için bilgiye dayalı mesleki gelişim yaklaşımında, üniversite temelli araştırmacılar tarafından, öğretmenlerin

uygulamalarını geliştirmelerine yardımcı olmak amacıyla üretilen formal bilgi ve teoriler sunulmaktadır.

(ii) *Uygulamada bilgiye dayalı mesleki gelişim:* Uygulamada bilgiye dayalı mesleki gelişim yaklaşımında, “pratik bilgi” ya da “uygulamaya gömülü bilgi” olarak nitelendirilen öğretim uygulamaları için gerekli olan en temel bilgiler sunulmaktadır.

(iii) *Uygulama bilgisine dayalı mesleki gelişim:* Uygulama bilgisine dayalı mesleki gelişim yaklaşımında, bilgi, formal ve pratik bilgi olarak ayrılmaz. Bunun yerine öğretmenler kendi öğretim ortamlarında etkili öğretim uygulamaları üzerine derinlemesine düşünme ve sorgulama fırsatlarına sahip olduklarında öğretim için gerekli olan uygulama bilgisini kazanmakta ve gelişmektedir.

Geleneksel sürekli mesleki gelişim, genellikle kısa vadeli ve dışarıdan sağlanan kurslara odaklansa da sürekli mesleki öğrenme daha çok resmi olmayan, okul temelli ve işbirlikçi uygulamaları kapsamakta, öğretmenlerin sistem düzeyinde gerçekleştirdikleri özel ve özerk öğrenme etkinliklerini desteklemeyi amaçlamaktadır (OECD, 2019d). Öğretmenlerin devam eden hizmet içi mesleki öğrenmelerinin önemli bir bölümü, özel ya da resmi olmayan ortamlarda, iş ortamındaki acil uygulamalar veya işe gömülü sosyal ilişkiler yoluyla resmi olmayan veya yapılandırılmamış faaliyetler olarak gerçekleştirilmektedir (OECD, 2017, s. 140). Öğretmenlerin mesleki gelişiminde, genellikle resmi düzenlemelerin kapsamı dışında görülen gayri resmi ve yapılandırılmamış faaliyetler yaygın bir şekilde değerli kabul edilmekte, ancak, bunların görülme sıklığını ve kalitesini ölçmek, birçok eğitim sisteminin karşılaştığı önemli bir zorluktur (OECD, 2019d). “*OECD 2019 Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Çalışması: Tasarım ve Uygulama Planı*” raporunda, öğrenme faaliyetlerinin düzenlendiği yer bağlamında, daha resmiden daha az resmiye doğru uzanan farklı formalite derecelerine göre öğretmenlerin mesleki öğrenme faaliyetleri Tablo 2.1’de örneklendirilmiştir. Bu tabloda, mesleki öğrenme faaliyetleri, gerçekleştiği bağlama ve formalite düzeyine göre kesin ve kapsamlı olmayan bir şekilde kategorize edilmekte, mesleki öğrenme faaliyetleri daha resmiden daha az resmiye doğru iki uç arasına yerleştirilebilecek bir süreklilik gösterdiği kabul edilmektedir (OECD, 2019d).

Öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetleri, ev ve kütüphane gibi kendi kendine çalışmayı tercih ettikleri *özel ortamlarda*, *kendi okullarında* veya yükseköğretim kurumları, eğitim enstitüleri, öğretmen meslek kuruluşları gibi *okul dışı ortamlarda* ya da bunların kombinasyonu olan çok çeşitli ortamlarda ve farklı biçimlerde sürdürölmektedirler (OECD, 2019d). Mesleki öğrenme etkinlikleri, genellikle ilgili literatürde formalite derecelerine göre karakterize edilmekte (Werquin, 2010), farklı ortam ve bağlamlara özgü değişen düzeyde

formalite biçimlerine sahip olduğu kabul edilmekle birlikte, daha resmi mesleki öğrenme biçiminden daha az resmi mesleki öğrenme biçimine doğru iki kutup arasında geniş bir yelpazede ele alınmaktadır (OECD, 2019d): Bunlar;

En resmileştirilmiş mesleki öğrenme biçimleri, genellikle okullar veya eğitim yetkilileri tarafından başlatılmakta, öğretmenlerin bilgi, beceri ve yeterliliklerini artırmak amacıyla kasıtlı olarak katıldığı resmi olarak organize edilen yapılandırılmış faaliyetleri içermektedir. Yüksek derecede formaliteye sahip mesleki öğrenme faaliyetleri arasında kurslar, seminerler, resmi yeterlilik ve koçluk programları, yapılandırılmış göreve başlama programları, biçimlendirici değerlendirmeye dayalı gözlemler yer almaktadır (OECD, 2019d).

En resmi olmayan mesleki öğrenme biçimleri, kasıtlı olarak başlatılmamakta, öğretmenlerin meslekleriyle ilgili günlük aktivitelerinden ortaya çıkmakta, katılımcılar tarafından öğrenme faaliyeti olarak görülmemekte, önceden belirlenen hedeflerle uyumlu olan ve yapılandırılmayan faaliyetleri içermektedir. En düşük derecede formaliteye sahip mesleki öğrenme faaliyetleri arasında çevrimiçi platformlarda ve okullar arasında geçici öğretmen değişimi, öğretmen ağları, mesleki öğrenme toplulukları ve resmi olmayan koçluk ve mentorluk faaliyetleri yer almaktadır. Bu faaliyetler bazen gayri resmi mesleki öğrenme olarak başlamakta, ancak daha sonra daha resmi mesleki öğrenme biçimlerine evrilebilmekte veya bir kıvılcım başlatabilmektedir (OECD, 2019d).

Tablo 2. 1. *Mesleki Öğrenme Faaliyetlerine Örnekler* (OECD, 2019c, s. 15)

Düzenleme (Setting)	Tipik formalite derecesi	
	← Daha resmi	Daha az resmi →
Özel (Private)	Çevrimiçi kurslar ve seminerler İzlenen sonuçlarla kendi kendine çalışma	Çevrimiçi platformlarda değişim İzlenen sonuçlar olmadan kendi kendine çalışma
Okul Temelli (School Based)	Çalıştaylar ve iş başında eğitim Yapılandırılmış indüksiyon programları Biçimlendirici değerlendirmenin bir parçası olarak gözlem Yapılandırılmış koçluk ve mentorluk	Mesleki öğrenme toplulukları Akran değişimi ve iş birliği Akran ve kendini gözlemeleme Geçici koçluk ve mentorluk
Okul Dışı (Off Site)	Dış kurslar ve seminerler Yeterlilik programları Öğretmen konferansları	Okullar arası değişim Öğretmen ağları

Orta düzeyde formaliteye sahip mesleki öğrenme biçimleri, “yaygın olmayan faaliyetler” olarak nitelendirilmekte, bu iki uç kutup arasında yer almakta (Werquin, 2010), genellikle kasıtlı olarak öğretmenler veya öğretmen grupları tarafından başlatılmakta, öğretmenlerin resmi öğrenim gereksinimleri veya yetkileri kapsamında yer almayan hedefleri ve faaliyetleri ilgili katılımcılar tarafından geliştirilen ve bir öğrenme fırsatı olarak kabul edilen faaliyetleri içermektedir. Orta düzeyde formaliteye sahip mesleki öğrenme biçimleri arasında, öğretmenlerin kendi kendilerine çalışmaları, çevrimiçi kurslar, mesleki öğrenme toplulukları veya öğretmen liderliğindeki öğrenme faaliyetleri sayılabilir (OECD, 2019d). Bu faaliyetlerde mesleki öğrenme, daha çok çevrimiçi tartışma forumlarında kişiye özel öğretim uygulamalarının paylaşımı, okul temelli rehberlik, meslektaş gözlemi, resmi olmayan öğretmen ağları veya daha resmileştirilmiş mesleki öğrenme toplulukları yoluyla gerçekleştirilmektedir (Stoll vd., 2006).

2.1.7. Mesleki Gelişim Sistemleri ve Modelleri

Mesleki gelişim modelleri, öğretmenlerin hazırlıklarının başlangıcından itibaren mesleki gelişimlerini sağlamak için planlanan belirli süreçlerden ve fırsatlardan oluşmaktadır (Villegas-Reimers, 2003, s. 14). Villegas-Reimers (2003), mesleki gelişim sistemlerinin, mesleki gelişim faaliyetlerinin planlanmasından kullanılacak yöntemlere, katılımcılardan değerlendirilmesine kadar uzanan daha geniş bir bakış açısına sahip olduğunu belirtmekte ve mesleki gelişim sistemlerinin aşağıdaki unsurlarla bağlantılı olduğunu vurgulamaktadır (s.16):

- Mesleki gelişimin amaçlarının ve hedeflerinin tespit edilmesi,
- Mesleki gelişim için gerekli olan altyapı desteğinin belirlenmesi,
- Mesleki gelişim için maliyet ve fayda analizinin yapılması,
- Mesleki gelişim için karar alma mekanizmalarının belirlenmesi,
- Mesleki gelişimin gerçekleşeceği bağlamın tespit edilmesi,
- Mesleki gelişim için uygulanacak modellerin, tekniklerin ve prosedürlerin belirlenmesi,
- Sistem katılımcılarının kişisel ve mesleki özelliklerinin dikkate alınması,
- Farklı paydaşlar üzerinde mesleki gelişim etkinliğinin izlenmesi ve değerlendirilmesi.

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini kariyerlerinin başlangıcından emekli olana kadar mesleki yaşamları boyunca teşvik etmek ve desteklemek amacıyla farklı ülkelerde geliştirilmiş ve uygulanmış birçok model bulunmaktadır. Ancak çoğu mesleki gelişim girişiminin aynı anda birçok model kombinasyonunu bir arada kullandığı ve bu kombinasyonların ülkeden ülkeye ve ortamdaki ortama farklılıklar içerdiği görülmektedir. Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim faaliyetlerine ve mesleki gelişim modellerine yönelik uluslararası düzeyde artan bir ilgi

bulunmakla birlikte, bu modellerin sadece belirli yönlerine odaklanıldığı ya da geniş bir perspektifle karşılaştırmalı olarak ele alınmadığı ve mesleki gelişim modelleri ile ilgili çok az sayıda çalışma olduğu görülmektedir (Hoban, 2002; Kennedy, 2005). Bu çalışmalardan bazılarında mesleki gelişim modelleri, hedef ve içerik belirlemedeki roller, tasarım ve uygulama açısından sistem düzeyinde (Ingvarson, 1998), mesleki özerkliği ve dönüştürücü uygulamayı destekleme kapasitesini geliştirmeye yönelik olarak bireysel düzeyde (Kennedy, 2005) ve geleneksel olarak, kurumsal ortaklık, birey ya da grup düzeyinde (Villegas-Reimers, 2003) ele alınmakta ve farklı şekillerde kategorize edilmektedir.

Ingvarson (1998), mesleki gelişim sistemlerinin, mesleki gelişim modellerinden daha farklı bir yapıya sahip olduğunu belirtmekte ve mesleki gelişim sistemlerini “*hizmet içi eğitim sistemleri*” ve “*standart temelli sistem sistemler*” olarak incelemektedir. Bunlar;

(i) *Hizmet içi eğitim sistemleri*: Hizmet içi eğitim sistemleri, genellikle hükümet politikaları tarafından belirlenmekte; üniversiteler, danışmanlar veya işverenler aktif rol üstlenmekte; resmi, zorunlu, kısa vadeli ve uygulamadaki konularla ilgili olmayan çalıştaylar şeklinde düzenlenmektedir.

(ii) *Standart temelli sistemler*: Standart temelli sistemlerde ise, amaçların belirlenmesinde ve modellerin uygulanmasında öğretmenler karar verme mekanizmalarına dahil edilmekte ve eğitim faaliyetleri öğretmenlerin günlük öğretim faaliyetlerindeki ihtiyaçlarına göre tasarlanmaktadır.

2.1.7.1. Kennedy’nin (2005) Sürekli Mesleki Gelişim Modelleri Spektrumu

Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimine yönelik bir diğer model de Kennedy (2005) tarafından ele alınmıştır. Bu model ile, bireysel mesleki gelişim modelleri üzerine inşa ettiği, mesleki özerklik ve dönüştürücü uygulamaya yönelik artan kapasite oluşturmak için aktarma-geçiş-dönüştürme amacına hizmet eden dokuz mesleki gelişim modeli ortaya koymuştur (Tablo 2.2). Kennedy (2005) önerdiği sürekli mesleki gelişim modelleri spektrumu ile modellerin belirgin yapısal özelliklerini ortaya koymakta; destekleyici etkiler, beklentiler ve olasılıklar dahilinde sürekli mesleki gelişim politikalarının ve uygulamalarının analiz edilip karşılaştırılabileceği bir çerçeve oluşturmayı amaçlamaktadır. Bununla birlikte Little (1993), öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik eğitim modellerinden bireysel gelişime odaklanan modellerin, genellikle mevcut reform veya politika girişimlerinin iddialı vizyonlarını gerçekleştirmek için yeterli olmadığını savunmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki gelişiminin bir testini, “öğretmenleri bireysel ve toplu olarak şekillendiriciler, teşvik ediciler ve iyi bilgilendirilmiş reform eleştirmenleri olarak hareket etmeleri için donatma kapasitesi”

olarak nitelendirmektedir (Little, 1993, s. 129). Kennedy sürekli mesleki gelişim modelleri ile, aktarma kategorilerinden dönüştürücü kategorilere geçerken öğretmenlerin mesleki özerklik kapasitesinin artırılmasını amaçlamakla birlikte, bu modellerin tek başına mesleki kapasiteyi artıracak tek yol olduğunu anlamına da gelmemektedir (Kennedy, 2005).

2.1.7.1.1. Aktarma Amacına Hizmet Eden Modeller

Kennedy'nin (2005) sınıflandırmasındaki eğitim, ödüllü, eksik ve kademeli modeller, öğretmenlerin reformları uygulamaya hazırlama işlevine hizmet ettiği düşünülen sürekli mesleki gelişimin “aktarma” görüşünü desteklemektedir. Bu modeller şunlardır:

Tablo 2. 2. *Sürekli Mesleki Gelişim Modellerinin Spektrumu* (Kennedy, 2005, s. 248)

Sürekli Mesleki Gelişim Modeli	Modelin Amacı	Mesleki özerklik için kapasite gelişimi (Increasing capacity for professional autonomy)
- Eğitim Modeli (The Training Model) - Ödüllü Model (The Award-Bearing Model) - Eksik Model (The Deficit Model) - Kademeli Model (The Cascade Model)	Aktarma (Transmission)	
- Standartlara Dayalı Model (The Standards-Based Model) - Koçluk/Mentorluk Modeli (The Coaching/Mentoring Model) - Uygulama Topluluğu Modeli (The Community of Practise Model)	Geçiş (Transitional)	
- Eylem Araştırması (The Action Research Model) - Dönüştürücü Modeller (The Transformative Model)	Dönüştürücü (Transformative)	

2.1.7.1.1.1. Eğitim Modeli (The Training Model)

Eğitim modeli, son yıllarda öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimin tartışmasız baskın bir biçimi olarak görülmekte ve dünya genelinde yaygın olarak kullanılmaktadır (Kelly ve Williamson, 2002; Kennedy, 2005). Sürekli mesleki gelişim modellerinden eğitim modelinin temel özellikleri şunlardır (Kennedy, 2005):

- Eğitim modelinde, içerik sunucu tarafından belirlenir, genellikle bir uzman tarafından aktarılır ve öğretmenler pasif birer alıcı rolündedir.
- Eğitim modeli, öğretmenlere bilgi ve becerilerini güncelleme fırsatı sunan becerilere dayalı teknokratik bir öğretim görüşünü benimser.
- Eğitim modelinde verilen eğitimler okul içinde gerçekleşebildiği gibi, genellikle okul dışında verilir.

- Eğitim modelinde verilen içeriğin genellikle sınıf ortamındaki öğretim uygulamalarıyla bağlantısı kopuktur ve bu nedenle eleştirilmektedir.

- Eğitim modeli, katı bir şekilde tutarlılık ve standardizasyona bağlılığı, yüksek kalite güvencesi kapsamında sıkı merkezi kontrolü destekler.

- Eğitim modeli, ulusal standartlar tarafından belirlenen öğretmen bilgi ve becerilerine geliştirmeyi hedefleyen standartlara dayalı öğretmen mesleki gelişimi modeli ile uyumludur.

Sürekli mesleki gelişimin eğitim modeli, içeriğin sıklıkla sınıf uygulamalarından bağımsız olması, sıkı bir öğretim görüşü temelinde sürdürülmesi ve öğretmenlerin kendi mesleki gelişim ihtiyaçlarını belirleme ve bunları karşılama konusunda proaktif olma ihtiyacının önünde bir engel teşkil etmesi bakımından eleştirilmiştir (Kennedy, 2005). Eğitim modeline yönelik eleştirilere rağmen yine de bu model, öğretmenlere yeni bilgi ve becerilerin tanıtılması konusunda etkili bir mesleki gelişim yolu olarak kabul görmektedir (Hoban, 2002).

2.1.7.1.1.2. Ödüllü Model (The Award-Bearing Model)

Ödüllü model, kalite güvencesi sağlamak ya da dışarıdan onay veren ya da finansal destek sağlayan kurum veya kuruluşların kontrolü elinde tutmak amacıyla, genellikle üniversiteler tarafından onaylanan ve ödüllü eğitim programlarının tamamlanmasına dayalı olan bir gelişim modelidir (Kennedy, 2005). Ödüllü bir model uygulaması, sürekli mesleki gelişim için gerekli olan kalite güvencesini ve sürekliliği sağlamada önemli bir unsur olarak görülse de pratikte diğer ödüllü uygulamaları sınırlandırdığı (Purdon, 2003) ve çalışanların deneyimlerini standardize etmeye çalıştığı için eleştirilmiştir (Kennedy, 2005). Ayrıca bazı eğitim sistemlerinin genellikle değerler ve inançlar pahasına, bazı ödüllü programlar yoluyla sınıftaki öğretim uygulamalarına odaklanma konusunda baskı yapılmakta (Solomon ve Tresman, 1999), bu durum ödüllü programların tedarikçilerinin yanı sıra öğretmen profesyonelliği, akademik ve entelektüel özerklik bakımından ideolojik zorunlulukları beraberinde getirmektedir (Kennedy, 2005).

2.1.7.1.1.3. Eksiklik Modeli (The Deficit Model)

Eksiklik modeli, algılanan düşük performans için suçu bireysel olarak öğretmenlere atfederek kolektif sorumluluğu dikkate almayan, öğretmenin performansında algılanan eksikliği ve bireysel zayıflıkları gidermek için sürekli mesleki gelişimi kullanan gelişim modelidir (Kennedy, 2005). Bu model, sistemin kendisini bir öğretmenin algılanan düşük performansı ve başarısızlığının olası bir nedeni olarak görmemekle birlikte (Kennedy, 2005),

asında düşük öğretmen performansının temel nedenleri arasında sadece bireysel olarak öğretmenler değil, aynı zamanda örgütsel ve yönetsel uygulamalar da rol oynamaktadır (Rhodes ve Beneicke, 2003). Eksik model, daha çok öğretmenlerin kendi mesleki gelişim ve öğrenme hedeflerini ve onlara ulaşma yollarını belirlemede çok az katılım gösterdiği ya da hiç katılımın olmadığı; ancak mesleki gelişime yönelik öğrenme boşluklarının dışsal güçler tarafından tespit edilerek öğretmenlerin bunlara katılmaya teşvik edildiği modellerdir (Kennedy, 2005).

2.1.7.1.1.4. Kademeli Model (The Cascade Model)

Kademeli model, mesleki gelişim için kaynakların sınırlı olduğu durumlarda, bireysel olarak seçilen öğretmenlerin mesleki gelişim için eğitim etkinliklerine katıldığı, ardından öğrendiği bilgiyi diğer meslektaşlarına öğrettiği veya yaydığı kademeli bir gelişim modelidir (Kennedy, 2005). Bu model, önceden belirlenen bir grup öğretmenin kendi mesleki gelişim eğitimlerinde öğrendikleri başarılı öğrenme deneyimlerini meslektaşlarıyla paylaşma aracı olarak kullanmasını içermektedir (Day, 1999). Kademeli gelişim modelinde, genellikle bilgi ya da beceri odaklı bir aktarım süreci olduğu ve nadiren değerlere odaklandığı için eleştirilmektedir (Solomon ve Tresman, 1999). Bu nedenle kademeli mesleki gelişim modeli sürecinde, temel noktanın bilgi olduğu, bilginin öğrenildiği ve kullanılacağı bağlamın göz ardı edildiği; bilgi, beceri, tutum ve değerlerin merkeze alındığı öğretime teknik bir bakışın benimsendiği söylenebilir (Kennedy, 2005).

2.1.7.1.2. Geçiş Amacına Hizmet Eden Modeller

Kennedy'nin (2005) sınıflandırmasındaki standartlara dayalı model, koçluk/mentorluk modeli ve uygulama topluluğu modeli ise mesleki özerklik için artan kapasitesi oluşturulmasında aktarma ve dönüştürücü görüş arasında “geçiş” amacına hizmet eden modeller olarak kabul edilmektedir. Bu modeller şunlardır:

2.1.7.1.2.1. Standartlara Dayalı Model (The Standards-Based Model)

Standartlara dayalı sürekli mesleki gelişim modeli, “öğretmen etkinliği ile öğrenci öğrenmesi arasında bağlantı kurabilen ve bunu deneysel olarak doğrulayabilen bir öğretim sistemi ve öğretmen eğitimi yaratma arzusunu temsil etmektedir” (Beyer, 2002, s. 243). Standartlara dayalı model, genellikle bireysel düzeyde öğretmen yeterliliğine, işbirlikçi öğrenme uygulamalarına ve üniversite öğrenimine rağmen, ödüle odaklanan davranışçı

öğrenme perspektifine dayanmakta, kalite güvencesi ve hesap verebilirliğe odaklanarak potansiyel olarak öğretim kavramları yelpazesini daraltmakta ve alternatif mesleki gelişim biçimlerini sınırlandırmaktadır (Kennedy, 2005). Özellikle dışarıdan dayatma ile belirlenen standartlar, hesap verebilirlik, kontrol ve denetim mekanizmaları, öğretmenlerin kendi yansıtıcı uygulama ve eleştirel sorgulama kapasitelerine saygısızlık olarak nitelendirilmektedir (Smyth, 1991). Ayrıca öğretmenlerin kendi mesleki gelişimleri için ihtiyaç belirleme, sorumluluk alma ve öğretme kapasitelerini sorgulama gibi konularda sürekli olarak merkezi bir otoritenin yönlendirmesine güvenme ihtiyacına yol açmaktadır (Kennedy, 2005). Dezavantajlarına rağmen standartlara dayalı sürekli mesleki gelişim modeli, sadece öğretmen başlangıç eğitimi değil devam eden diğer aşamalarda da standardizasyonu artırmaya çalışmakta ve bunu kısmen ulus devletlerin küresel ekonomide rekabet etme yeteneklerini artırabilme endişesiyle yapmaktadır (L. E. Beyer, 2002). Standartlara dayalı model, öğretim kavramını karmaşık bir süreç olarak nitelendirmekte, bağlama özgü siyasi ve ahlaki bir çaba olarak küçümsemektedir (Kennedy, 2005). Bu nedenle standartlara dayalı modelin “öğretmen mesleki gelişimine yönelik çabaların ahlaki yönü, sosyal amacı, gelecekteki olasılıklar ve ekonomik gerçekler bakımından eleştirel bir bakış açısı ile beslenmesi gerekmektedir” (Beyer, 2002, s. 240). Standartlara dayalı model, mesleki gelişimi destekleyen ortak bir dil sağlama ve öğretmenler arasında mesleki diyalogu artırma kapasitesi gibi avantajlarının yanında, belirlenen standartların öğretim kavramlarını daraltma ve standartlar dışındaki alternatif mesleki gelişim yollarını düşünmeyi ve uygulamayı gereksiz kılmaktadır (Kennedy, 2005, s. 242).

2.1.7.1.2.2. Koçluk/Mentorluk Modeli (The Coaching/Mentoring Model)

Bu model, genellikle iki öğretmen arasındaki bire bir ilişkiye dayalı olarak tasarlanan bireysel sürekli mesleki gelişim modellerinden biridir (Clutterbuck, 2014; Kennedy, 2005; Rhodes ve Beneicke, 2002). Koçluk/mentorluk modelinin odak noktası, mesleki öğrenmenin okul bağlamında gerçekleşebileceği ve meslektaş diyalogu yoluyla paylaşılarak geliştirilebileceği düşüncesine dayanmaktadır (Kennedy, 2005). Mentorluk “danışmanlık ve profesyonel arkadaşlık” temeline dayanırken, koçluk ise daha çok beceri temelli gelişimi içermektedir (Rhodes ve Beneicke, 2002, s. 301). Ayrıca mentorluk, genellikle birinin acemi diğerinin deneyimli olduğu iki öğretmen arasındaki ilişkiyi ima etmektedir (Clutterbuck, 2014). Acemi/deneyimli öğretmen modeli, her iki öğretmenin de etkileşim yoluyla karşılıklı kazanımlar elde ettiği bir gelişim süreci olup, acemi öğretmen bu süreçte, çıraklık ilişkisi içinde gerekli olan bilgi, becerileri edinme ve bunları kullanma, kurumun kültürel normları ve sosyalleşme konusunda desteklenmektedir (Kennedy, 2005). Sürekli mesleki gelişimin

koçluk/mentorluk modelinin başarılı olabilmesi için, meslektaşlar arasında etkili bir iletişim becerisinin ve kaliteli kişilerarası ilişkilerin geliştirilmesi gerekir (Kennedy, 2005; Rhodes ve Beneicke, 2002). Ancak bu sayede koçluk/mentorluk modeli, bire bir ilişki temelinde, destekleyici bir felsefe ve etkili bir iletişim yoluyla ya aktarımcı mesleki öğrenimi ya da dönüştürücü bir sürekli mesleki öğrenme anlayışını destekleyebilir (Kennedy, 2005).

2.1.7.1.2.3. Uygulama Topluluğu Modeli (The Community of Practise Model)

Wenger (2010), “uygulama toplulukları” kavramı ile öğrenmeyi sosyal boyutlarıyla daha geniş bir çerçevede ele almaktadır. Bu uygulama topluluklarında öğrenme, bireyin kendi öğrenme girişimlerini anlamayı ve bunları geliştirmeyi; diğerlerinin öğrenme biçimlerini, kapasitelerini ve uygulamalarını geliştirmeyi ve birlikte karşılıklı etkileşim içinde öğrenmeye katılım biçimlerini geliştirmeyi içermektedir (Wenger, 1998, s. 95). Bu uygulama topluluklarında öğrenme, sosyal öğrenme kapsamında topluluktaki etkileşimin bir sonucu olarak gerçekleşmekte, bunun sonucunda uygulama topluluklarına yönelik katılımcıların artan farkındalıkları öğrenmeyi içselleştirebilmelerine, topluluktaki baskın ve girişimci üyelerin kolektif çaba ve uzmanlıkları diğer üyelerin topluluk ve rolleri hakkındaki anlayışlarını şekillendirmelerine ve pasif ya da proaktif deneyimler elde etmelerine olumlu katkı sağlamaktadır (Kennedy, 2005). Bu öğrenme topluluklarının temel amacı, odaklanılan belirli bir konudaki veya uygulamadaki problemlere yönelik kolektif çaba ile etkili çözümler üretmek, sürekli iş birliği ve etkileşim yoluyla katılımcıların bilgi ve uzmanlık kapasitelerini geliştirmektir (Wenger, McDermott ve Snyder, 2002). Bu uygulama topluluklarının kendi kolektif çaba ve öğrenme anlayışını ortaya koyması ve geliştirmesi gerekir, ancak, bunu yaparken diğer topluluk üyelerinin de gündem belirleme hakkındaki düşüncelerini dikkate almalı ve belirli düzeyde kontrollerine izin vermelidir (Wenger, 1998). Sürekli mesleki gelişim modellerinden uygulama toplulukları, belirli koşullar altında bireysel bilgi, deneyim ve uzmanlığa dayalı öğrenme girişimlerinin kolektif çaba ve öğrenme yoluyla önemli ölçüde artırıldığı güçlü dönüşüm alanlarına doğru ivme kazandırabileceği bir potansiyeli içerisinde barındırmaktadır (Kennedy, 2005).

2.1.7.1.3. Dönüştürme Amacına Hizmet Eden Modeller

Kennedy’nin (2005) sınıflandırmasındaki eylem araştırması ve dönüştürücü modeller ise, öğretmenleri eğitim politikalarını ve reform uygulamalarını şekillendirmeye teşvik eden sürekli mesleki gelişimin “dönüştürücü” rolüyle uyumludur. Bu modeller şunlardır:

2.1.7.1.3.1. Eylem Araştırması Modeli (The Action Research Model)

Somekh (Akt. Kennedy, 2005, s. 245) eylem araştırmasını, “eylemin kalitesini iyileştirmek amacıyla, katılımcıların bizzat kendilerinin araştırmacı olarak dahil edildiği bir sosyal durumun incelenmesi” olarak tanımlamaktadır. Eylem araştırması, araştırmaya dayalı bir mesleki gelişim olarak uygulayıcılar için daha uygun bir yöntem olarak görülmekte, temelde uygulayıcıyı geliştirme ve onu dönüştürmeyi amaçlamakta, öğretmenlerin bu süreçte daha fazla katılım, uygunluk ve demokratik olarak desteklenmesine ve eyleme odaklanmaktadır (Weiner, 2002). Geleneksel mesleki gelişim modellerinde öğretmenlere yüklenen pasif rolün aksine, işbirlikçi eylem araştırmaları, öğretmenlerin kendi mesleki gelişimlerdeki rollerini tanıyan, onları karar verme mekanizmalarına ve aktif olarak profesyonel yansıtmaya dahil eden, iş birliği içinde çalışarak bilginin üreticileri olarak kabul eden bir süreci içermektedir (Burbank ve Kauchak, 2003). Öğretmen araştırmaları yoluyla eğitimin doğasını ve öğretim uygulamalarını daha iyi analiz edebilmek için alternatif sorgulama yöntemlerinin (gözlemler, mülakatlar, biyografiler, günlükler vb.) kullanılması teşvik edilmelidir (Cochran-Smith ve Lytle, 1993). Ayrıca işbirlikçi eylem araştırmaları ile öğretmenlerin mesleki gelişimini, okul bağlamında eğitim ve öğretimin karmaşık yapısını analiz etmek için aktif yorumlama süreçleri için fırsatlar oluşturulmalı ve okullardaki uygulama topluluklarında yansıtıcı sorgulama teşvik edilmelidir (Burbank ve Kauchak, 2003). Bu sayede eylem araştırması modeli, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimi için dönüştürücü bir uygulama amacına hizmet etmekte ve mesleki özerklik için artan bir kapasitenin ortaya çıkmasında önemli bir rol oynamaktadır (Kennedy, 2005, s. 246).

2.1.7.1.3.2. Dönüştürücü Modeller (The Transformative Model)

Dönüştürücü model, kendi içinde net olarak tanımlanamayan, sürekli mesleki gelişim spektrumundaki diğer modellerde yer alan ve dönüştürücü bir gündemi destekleyen bir dizi uygulama, süreç ve koşulun birleşimini içermektedir (Kennedy, 2005, 2014). Dönüştürücü model, aktarmaya dayalı mesleki gelişimden dönüşümcü uygulamalara uzanan modeller yelpazesinde standartların, hesap verebilirliğin ve performans yönetimi gündeminin kısıtlayıcı doğasına karşı, gerilim yaratan çatışma, güç ve iktidar sorunlarına yönelik gerçek bir farkındalık duygusunu etkili bir şekilde entegre eden sürekli mesleki gelişime postyapısalcı felsefi bir yaklaşım olarak görülmektedir (Kennedy, 2005).

2.1.7.2. Villegas-Reimers'in (2003) Mesleki Gelişim Modelleri

Villegas-Reimers (2003) mesleki gelişim modellerini *geleneksel modeller*, *kurumsal ortaklık modelleri* ve *bireysel ya da küçük grup modelleri* olmak üzere üç başlık altında ele almaktadır (Tablo 2.3). *Geleneksel modeller*, dünya genelinde hizmet öncesi eğitim ve hizmet içi eğitim olarak ilk hazırlık eğitiminden başlayarak öğretmenlerin mesleki yaşamları boyunca devam eden en yaygın mesleki gelişim modelleridir. *Kurumsal ortaklık modelleri*, belirli bir kurum veya kurumlar arası ortaklıkları ve iş birliği yapmayı gerektiren mesleki gelişim uygulamalarıdır. *Bireysel veya küçük grup modelleri* ise okul ve sınıf gibi daha küçük ölçekte uygulanabilecek modelleri içermekte; ancak bunların çoğu mesleki gelişim modellerinden ziyade “mesleki gelişim teknikleri” olarak tanımlanmaktadır. Kurumsal ortaklık modellerinin birçoğu da uygulamalarında bu teknikleri kullanmaktadır (Villegas-Reimers, 2003).

2.1.7.1.1. Geleneksel Modeller (Traditional Models)

Toplumların kültürü, değerleri, içinde bulunduğu tarihsel dönem, mevcut koşullar, öğretmenlik algısı gibi faktörler öğretmen eğitiminin türünü, mesleki gelişim olanaklarını ve yöntemlerini büyük ölçüde etkilemektedir. Dünya genelinde mesleki gelişim, öğretmen eğitiminden öğretmen mesleki gelişimine doğru gittikçe artan yeni anlamlar kazanmakla birlikte, mesleki gelişimin yaygın geleneksel modelleri “*hizmet öncesi eğitim*” ve “*hizmet içi eğitim*” olmak üzere iki kategoride ele alınmaktadır (Villegas-Reimers, 2003): Bunlar;

2.1.7.2.1.1. Hizmet öncesi eğitim (Pre-service education)

Hizmet öncesi hazırlık eğitimi veya öğretmen başlangıç eğitimi ve öğretimi, öğretmen mesleki gelişimindeki ilk öğretmen hazırlığı olarak kabul edilmekte ve hizmet öncesi öğretmen hazırlığı programları dünya genelinde bir ülkeden diğerine çok farklı şekillerde ve biçimlerde uygulanabilmektedir (Villegas-Reimers, 2003). Ayrıca hizmet öncesi eğitimde öğrenci öğretmenlerin öğretmeyi öğrenme hazırlıkları, kişiye ve bağlama özgü olarak değişebilen karmaşık bir süreç olarak görülmektedir (Hauge, 2000). Öğretmenlerin rolleri ve mesleğe hazırlanmaları üzerinde akademik, pratik, teknik, kişisel ve eleştirel sorgulama yönelimleri etkili olmakta ve bu yönelimler öğretmenliğe ilk hazırlığının doğasını şekillendirmektedir (Calderhead ve Shorrock, 1997). Birçok toplumda hizmet öncesi eğitim, öğretmenlerin kariyerleri boyunca alacakları tek profesyonel mesleki hazırlık eğitimi olarak görülse de günümüzde bunun daha uzun vadeli bir mesleki gelişim sürecinin yalnızca ilk adımı olarak

kabul etme, geliştirme ve destekleme yönünde bir eğilim olduğu kabul edilmektedir (Villegas-Reimers, 2003).

Tablo 2. 3. *Mesleki Gelişim Modelleri* (Villegas-Reimers, 2003)

A. Geleneksel Modeller	• Hizmet öncesi eğitim (Pre-service education) • Hizmet içi eğitim (In-service education)
B. Örgütsel Ortaklık Modelleri (Organizational Partnership Models)	• Mesleki gelişim okulları (Professional-development schools) • Diğer üniversite-okul ortaklıkları (Other university-school partnerships) • Diğer kurumlar arası iş birlikleri (Other inter-institutional collaborations) • Okul ağları (Schools' networks) • Öğretmen ağları (Teachers' networks) • Uzaktan Eğitim (Distance education)
C. Bireysel veya Küçük Grup Modelleri (Small Group or Individual Models)	• Denetim: geleneksel ve klinik (Supervision: traditional and clinical) • Öğrencilerin performans değerlendirmesi (Students' performance assessment) • Çalıştaylar, seminerler, kurslar vb. (Workshops, seminars, courses, etc.) • Öz yönetimli mesleki gelişim (Self-directed development) • İşbirlikçi veya meslektaş gelişimi (Co-operative or collegial development) • Mükemmel uygulamanın gözlemlenmesi (Observation of excellent practice) • Öğretmenlerin yeni rollere katılımı (Teachers' participation in new roles) • Beceri geliştirme modeli (Skills-development model) • Yansıtıcı modeller (Reflective models) • Proje bazlı modeller (Project-based models) • Portföyler (Portfolios) • Eylem araştırması (Action research) • Öğretmenlerin anlatılarının kullanımı (Use of teachers' narratives) • Nesil veya kademeli model (Generational or cascade model) • Koçluk/ mentorluk (Coaching/mentoring) • Vaka temelli çalışma (Case-based study)

Dünya genelinde hizmet öncesi öğretmen eğitimi, eğitimin verildiği kurumsal bağlam, eğitimin içeriği, eğitime ayrılan süre, uygulamaya yönelik deneyimler bakımından önemli ölçüde farklılıklar göstermektedir (Ben-Peretz, 1995). Hizmet öncesi eğitimlere yönelik öğretmen hazırlık programları, kolejlerde veya üniversitelerde, bir üniversite sistemine bağlı olan veya olmayan özel kurumlarda (Ben-Peretz, 1995; Govinda ve Buch, 1990; McNamara, 1990; Tisher ve Wideen, 1990), bir üniversite veya kolej rehberliğinde gerçek okul ortamlarında yürütülmektedir (MacLennan ve Seadon, 1988). Başlangıç veya hizmet öncesi hazırlık eğitimleri, birçok ülkede öğretmenin mezun olduktan sonra öğretim yapacağı eğitim

kurumunun düzeyine bağılı olarak değıştiğı, birçoğunda ise öğretim yapacakları eğitim düzeyi dikkate alınmaksızın tüm öğretmenlere aynı düzeyde eğitimi dayatma eğilimi içinde olduğı görölmektedir (Villegas-Reimers, 2003). Ayrıca hizmet öncesi eğitimlere yönelik öğretmen hazırlık programlarının süresinin ölkeler arasında değışkenlik gösterdiği; iki, dört ya da beş yıl gibi farklı sürelerde hazırlanarak sunulduğı görölse de (Ben-Peretz, 1995; Villegas-Reimers, 2003), dünya çapındaki genel eğilim, öğretmenlerin hizmet öncesi hazırlık programının en az bir lisans düzeyinde eğitimi kapsaması gerektiğı yönündedir (Cobb, 1999). Öğretmenlerin mesleki gelişimini artırmaya yönelik birçok eleştiri ve öneri, öğretmen başlangıç veya hizmet öncesi hazırlık eğitiminin süresinin uzatılmasına odaklanırken, birçoğı da eğitimin süresini uzatmanın mesleğe duyulan ilgiyi ve motivasyonu artırma, yeterli sayıda nitelikli aday bulma ve öğretmen açığıı kapatma gibi hususlarda önemli bir tehdit oluşturacağına dikkat çekmekte; bunun yerine öğretmen hazırlık programlarının niteliğinin artırılması ve yeniden yapılandırılması gerektiğini vurgulamaktadır (Villegas-Reimers, 2003).

Hizmet öncesi öğretmen hazırlama programlarının içeriğı bakımından, ölkeler müfredatın farklı bileşenlerine ve bunlara ayrılan süreye odaklansa da (Villegas-Reimers, 2003), genel olarak bu eğitimlerin çoğı, konu, yöntem, çocuk gelişimi, pedagoji ve mesleki çalışmalara yönelik uygulamaları içermektedir (Ben-Peretz, 1995; Cobb, 1999). 1990'larda birçok ölkede genel eğilimin, öğretmenlerin hizmet öncesi hazırlama programlarında içeriğın öğretime ve uygulamalı eğitime öncelik verilmesi, aday öğretmenlerin göreve başlama ve mesleki gelişim programlarında ise pedagojinin vurgulanması yönünde olduğı görölmektedir (Villegas-Reimers, 2003). Bununla birlikte birçok ölkede öğretmenlerin hizmet öncesi hazırlıklarında pedagoji ya da uygulama içermeyen içeriğe odaklandıkları (Bekalo ve Welford, 1999), bazılarında ise uygulama için çok az fırsatlar sunulduğı belirtilmektedir (Bekalo ve Welford, 1999; Villegas-Reimers, 1998). Bazı ölkelerde de çok yakın zamana kadar öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim programlarında içerikten ve mesleki gelişime yönelik uygulamalardan ziyade, öncelikle eğitim ve öğretimin biçimi, yapısı ve örgütsel düzenlemelere odaklandıkları görölmektedir (Baker, 1999).

Dünyanın birçok ölkesinde hizmet öncesi öğretmen hazırlık programlarında öğrenci-öğretmenlerin staj uygulamalarındaki öğretime yönelik pratik deneyim süresinin uzunluğı önemli ölçüde farklılaşmaktadır (Cobb, 1999; Villegas-Reimers, 2003). Bununla birlikte staj süresine daha az zaman ayrıldığı ölkelerde, öğretmenliğe başladıktan sonra sıkı bir takip ile birlikte, belirli sürelerde kapsamlı ve yoğun bir şekilde pratik becerilerin geliştirilmesine yönelik sürekli mesleki gelişim fırsatlarının sunulduğı hizmet içi eğitimlere katıldıkları görölmektedir (Hawley ve Hawley, 1997; Villegas-Reimers, 2003). Ancak öğretmenlik

uygulamasının etkililiğini değerlendiren araştırmalar, hizmet öncesi eğitim programlarının etkili olabilmesi için, öğrenci-öğretmenlerin ilk hazırlıkta denetimli uygulama öğretime ağırlık verilmesinin (Jackson ve Leroy, 1998), öğretmen adaylarının öğretim becerilerinin ve pedagojik bilgisinin geliştirilmesi için pratiğe önem verilmesi ve öğretim uygulamalarına yönelik sınıfta geçirilen sürenin artırılmasının önemini vurgulamaktadır (Grisham, Laguardia ve Brink, 2000; San, 1999; Villegas-Reimers, 2003).

Dünya genelinde ülkelerin gelişmişlik düzeyi, programların süresi ve hazırlık düzeyi ne olursa olsun, hizmet öncesi öğretmen eğitimi birçok sorunla karşı karşıya kalmış ve güçlü eleştiriler almıştır (Villegas-Reimers, 2003). Bu eleştiriler arasında özellikle öğretmen hazırlama programlarının kalitesinin düşük olması; öğretmenleri sınıf sorumluluklarına hazırlamak için konu, müfredat, öğretim ve pedagoji eğitimi açısından yetersiz olması önemli bir yer tutmaktadır (Marcondes, 1999; Sharma, 1992; Villegas-Reimers, 1998; Warwick ve Reimers, 1995). Bu programlar teoriye daha fazla yer verilmesi, pratiğe daha az veya hiç yer verilmemesi; hizmet öncesi eğitim programları ile gerçek okul uygulamaları arasında zayıf bir ilişkinin olması (Villegas-Reimers, 1998) ve bu programların çok kısa olması bakımından da eleştirilmektedir (Marcondes, 1999; Sharma, 1992; Villegas-Reimers, 1998).

Ayrıca hizmet öncesi eğitim programları, eğitimcilerin öğrenci-öğretmenlerin yetiştirilmesinde yetersiz hazırlandığı (Villegas-Reimers, 1998), öğrencilere ve fakültelere gerekli motivasyonun sağlanmadığı ve genel olarak yeterli bir liderlik yapılmadığı yönüyle de eleştirilmektedir (Warwick ve Reimers, 1995). Diğer taraftan hizmet öncesi öğretmen eğitimleri giderek yardımcı öğretim üyeleri tarafından vermeye başlanması, programların çok az tutarlı olması, müfredatın dış ajanslar tarafından belirlenmesi ve özerkliğe izin vermemesi, üniversitelerle sahadaki öğretmenler arasındaki iş birliğinin zayıf olması, genellikle öğrencilerin meslekte karşılaşılabilecekleri farklı sorunlara karşı oldukça az hazırlaması bakımından da eleştirilmektedir (Goodlad, 1990).

Öğretmenlik kariyeri seçimi ve hizmet öncesi ilk öğretmen eğitimi, mezun olan aday öğretmenlerin yetkin olarak mesleğe hazır bir şekilde başlamalarında kritik bir öneme sahip olsa da hizmet öncesi eğitim tek başına öğretmenleri kariyerleri boyunca karşılayacakları tüm zorluklarla başa çıkma konusunda eksik bırakmaktadır (OECD, 2019d). Diğer taraftan öğretmenlik mesleğine giren adayların çoğunun idealist olmayan özelliklere sahip olması, düşük maaş ve statü gibi etmenlerden dolayı öğretmenlik mesleğinin çekiciliğini yitirmesi de hizmet öncesi eğitimin kalitesini etkileyen faktörler olarak eleştirilmektedir (Villegas-Reimers, 1998). Bütün bu eleştirilere bakıldığında hizmet öncesi eğitimin iyileştirilmesine, öğretmen

eğitiminde değişim yapılmasına ve öğretmenlerin mesleki gelişiminin ilerletilmesi çabalarının artırılmasına yönelik ihtiyacı ortaya koymaktadır (Villegas-Reimers, 2003).

2.1.7.2.1.2. Hizmet içi eğitim (In-service education)

Hizmet içi eğitim, öğretmenlerin ilk mesleki sertifikalarını aldıktan sonra, öğrencilerini daha etkili bir şekilde yetiştirilebilmek için mesleki bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmeye yönelik sürdürdükleri mesleki gelişim faaliyetlerini içermektedir (Bolam, 1982, s. 3). Hizmet içi eğitim ülkelerin gelişmişlik düzeyine ve mesleki gelişime duyulan ihtiyacın niteliğine göre farklı biçimlerde uygulanmaktadır. Hizmet içi eğitim, gelişmekte olan ülkelerde öğretmenlik “uzmanlarının” ihtiyaçlarına göre çok farklı şekillerde uygulanabilirken, gelişmiş ülkelerin birçoğunda ise eğitimden yararlanacak öğretmenlerin profiline göre homojen bir şekilde uygulanmaktadır (Villegas-Reimers, 2003). Ayrıca literatürde hizmet içi öğretmen eğitimi, amaç, kapsam ve uygulanma biçimi yönüyle farklı kavramlarla da ifade edilmektedir. Hizmet içi eğitim, hizmet öncesi ilk öğretmen hazırlama sürecinin bir parçası olarak sunuluyorsa “profesyonelleşme”; halihazırda görev başındaki öğretmenlerin eğitimi ve mesleki gelişimini sağlamak amacıyla sunuluyorsa “eğitim”, “geliştirme”, “güncelleme” veya “sürekli eğitim” gibi kavramlar kullanılmaktadır (Villegas-Reimers, 1998). Ayrıca Edelfelt (1985), hizmet içi eğitimi, nitelsiz öğretmenlerin iş başında yetiştirilmesine atıfta bulunmak için kullanırken; Gardner (1995) ise, sürekliliğin iki kutbu arasında yer alan, öğretmenlerin görev yaptığı “okul içinde hizmet içi eğitim” ve özel olarak tasarlanmış eğitim ortamında sunulan “okul dışında hizmet içi eğitim” olarak adlandırmakta ve uzman öğretmenlerin daha fazla mesleki gelişimin fırsatına atıfta bulunmak için kullanmaktadır. Aynı zamanda hizmet içi eğitim, genellikle göreve yeni başlayan öğretmenlere destek sağlamak amacıyla sistematik bir şekilde sürdürülen “göreve başlama programları” olarak tasarlanmakta ve literatürde oldukça geniş bir yer tutmaktadır (APEC (Asia-Pacific Economic Cooperation), 1999; Hawley ve Hawley, 1997; Jarvinen ve Kohonen, 1995). Diğer taraftan hizmet içi eğitimler, ülkelerin gelişmişlik düzeyine bakılmaksızın, öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla düzenlenen birçok alternatif öğretmen sertifika programlarında pedagoji bilgisi temelinde, çok kısa süreli, yoğun ve hızlandırılmış kurslar şeklinde de gerçekleştirilmektedir (Berry, 2001).

Çoğu politika yapıcı, uygulayıcı ve eğitimci hizmet içi eğitimin önemi konusunda hemfikir olmasına rağmen, hizmet içi eğitimin anlamı, ülkeden ülkeye ve öğretmenlerin mesleğe girmeden önce aldıkları hazırlık düzeyine bağlı olarak değişmekte ve hizmet içi eğitime gösterilen ilginin nedenleri de farklılaşmaktadır (Villegas-Reimers, 2003). Örneğin; Greenland’a (1983) göre, hizmet içi eğitim faaliyetleri deneyimsiz ve nitelsiz öğretmenleri

yetiştirmek; öğretmenleri geliştirmek, öğretmenleri, öğretmen eğitimcileri ve okul yöneticilerini yeni rollere hazırlamak ve reform ya da müfredat değişikliği olduğunda oryantasyonu sağlamak amacıyla gerçekleştirilmektedir. Eraut'a (1995b) göre ise, hizmet içi eğitim sistemdeki insan kaynakları geliştirmek, eğitim reformlarındaki planlı değişimi yönetmek için öğretmenleri hazırlamak, okulların ve öğretmenlerin kendilerini geliştirmesini sağlamak amacıyla yapılmaktadır.

Öğretmenlerin hizmet içi mesleki gelişim programları resmi ya da gayri resmi düzeyde ve çok farklı seviyelerde sunulmaktadır. Resmi düzeyde hizmet içi eğitimler, devlet ya da özerk hükümetler, yerel yönetimler, üniversiteler ve özel kurumlar tarafından planlanırken; gayri resmi düzeydeki eğitimler ise öğretmen temelli gruplar tarafından tasarlanmaktadır (Sato, 1992; Villegas-Reimers, 2003). Ayrıca birçok lkede hizmet içi eğitim programları okullar tarafından kendi personelini ve öğretmenlerini geliştirmek amacıyla tasarlanmakta ve her okul kendi ihtiyacına göre hizmet içi eğitim programlarının içeriğine karar verebilmektedir (Benejam ve Espinet, 1992).

Dünya genelinde birçok lkede hizmet içi eğitimler, müfredat, öğretim yöntemleri ve pedagoji gibi konuları içermekte ve tek seferlik sunumlar şeklinde tasarlanmakta iken; gelişmiş lkelerde ise geleneksel hizmet içi eğitim içeriğinin ve yöntemlerinin ötesine geçen farklı mesleki gelişim eğitimleri olarak tasarlanmaya başlamıştır (Villegas-Reimers, 2003). Hizmet içi öğretmen eğitimleri daha çok eylem araştırması, problem çözme, grup etkileşimleri, proje çalışmaları gibi konulara odaklanıp (Benejam ve Espinet, 1992), bu eğitimlerde farklı mesleki gelişim modelleri kullanılmaya başlansa da yine de hizmet içi eğitim ile mesleki gelişim arasındaki ince ayrım net olarak izilememektedir (Villegas-Reimers, 2003).

Dünya genelinde hizmet içi öğretmen eğitimi programları literatürde birçok yönden ciddi eleştiriler almıştır (Villegas-Reimers, 2003). Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin, öğretmenlerin mesleki yeterliliğini geliştirme ana hedefinden ve mesleki gelişim süreçlerine ilişkin igörüden uzak olduğu için eleştirilmektedir (Vonk, 1995). Ayrıca bu eğitimler, teori odaklı olduğu ve öğretmenlerin pratik kaygılarını dikkate almadığı (Showers, Joyce ve Bennett, 1987; Subirats ve Nogales, 1989); öğretmenlerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarını karşılamadığı için de eleştirilmektedir (Castro, 1991; Davini, 1995; Sharma, 1992; Villegas-Reimers, 2003; Vonk, 1995). Aynı zamanda bu eğitimlerin çoğunun, entelektüel bilgi olarak yüzeysel olduğuna, müfredat ve öğrenmenin derin sorunlarından kopuk, parçalı ve birikimsiz olduğuna (Ball ve Cohen, 1999), öğretim konusunda herhangi bir yeni yöntem ve tekniği içermediğine vurgu yapılmaktadır (Showers vd., 1987). Ayrıca hizmet içi eğitimlerin, bir konunun sadece belirli yönüne odaklandığına (Villegas-Reimers, 2003), öğretmenlerin öğretime ilişkin bilgilerini ve

uygulamalarını değiştirmek ve geliştirmek için oldukça etkisiz ve öğrencilerin öğrenmesini geliştirme açısından yetersiz kaldığına dikkat çekilmektedir (Darling-Hammond, 2010; Desimone vd., 2002; Hill vd., 2013; Sharma, 1992; Villegas-Reimers, 2003; Zepeda, 2012). Hizmet içi mesleki gelişim faaliyetleri, içerikten ziyade yoğun bir şekilde sürece odaklanması yönüyle de eleştirilmekte olup (Villegas-Reimers, 2003), yoğun olarak süreç odaklı eğitimlerin öğretim üzerinde derin bir etkisinin olmadığı, öğretme ve öğrenmenin temel özellikleri üzerinde etkili bir değişim yaratmadığı belirtilmektedir (Baker ve Smith, 1999). Bununla birlikte öğretmenlerin, hizmet içi eğitimlerin gerçekleştirilme amaçlarına ve hedeflerine ilişkin net bir anlayışa sahip olmamasının yanında (Vonk, 1995), bilginin pasif alıcıları olarak görülmesi de eleştirilmektedir (Avalos, 2011; Clarke ve Hollingsworth, 2002; Spillane, 2000). Ayrıca dünyanın birçok yerinde hizmet içi eğitimlerin, genellikle tek seferlik sunumlar şeklinde, belirli formlarda (atölye çalışmaları, çalıştaylar, kurslar vb.) ve oldukça kısa süreli programlar olarak planlandığı (Sharma, 1992; Spillane, 2000; Villegas-Reimers, 2003), eğitimlerin ulaşılması zor yerlerde düzenlendiği belirtilmektedir (Tovar, 1989). Diğer taraftan hizmet içi eğitimlerin çok az takip veya destek içermesi (Spillane, 2000), öğretmenlerin alanlarına ilişkin yararlanabileceği oldukça az okuma materyalinin olması (Davini, 1995; Schiefelbein, Bravslasky, Gatti ve Farres, 1994) ve kurslarda sorumlu eğitimcilerin yetersiz hazırlanması bakımından da eleştirilmektedir (Castro, 1991). Hizmet içi eğitime yönelik bu eleştirilere rağmen, dünya genelinde, öğretmenlerin hizmet içi eğitime ayrılan bütçenin son yıllarda arttığı, öğretmen eğitiminin iyileştirilmesine yönelik artan bir ilgi olduğu (Vonk, 1995), hizmet içi eğitimin öğretmenlerin mesleki gelişiminde önemli bir rol oynadığı ve öğretmenler için bu geleneksel anlayışın hala gerekli olduğu, ancak öğretmenlerin kariyerleri boyunca gerekli olan mesleki gelişim ihtiyaçları için artık yeterli olmadığı da belirtilmektedir (Ingvarson, 1998; Villegas-Reimers, 2003).

2.1.7.3.1. Örgütsel Ortaklık Modelleri (Organizational Partnership Models)

Örgütsel ortaklık modelleri, belirli bir kurum veya kurumlar arası ortaklıkları ve iş birliği yapmayı gerektiren mesleki gelişim uygulamalarıdır (Villegas-Reimers, 2003). Bunlar;

- (1) Mesleki gelişim okulları (Professional-development schools)
- (2) Diğer üniversite-okul ortaklıkları (Other university-school partnerships)
- (3) Diğer kurumlar arası iş birlikleri (Other inter-institutional collaborations)
- (4) Okul ağları (Schools' networks)
- (5) Öğretmen ağları (Teachers' networks)
- (6) Uzaktan Eğitim (Distance education)

2.1.7.2.2.1. Mesleki gelişim okulları (*Professional-development schools*)

Örgütsel ortaklık modellerinden biri olan mesleki gelişim okulları, öğrencilerin öğrenmesini geliştirmek, eğitim ve öğretimde teori ile pratiği birleştirmek amacıyla öğretmenler, yöneticiler ve üniversite öğretim üyeleri arasında oluşturulan ortaklıklardır (Villegas-Reimers, 2003). Bu mesleki gelişim okulları modeli, bir ortamdan diğerine değişkenlik göstermekle birlikte hepsi okullarda eğitim standartlarını yükseltmeyi (Chance, 2000; Levine ve Churins, 1999) ve öğretmenler için hizmet öncesi ve hizmet içi mesleki gelişim fırsatları sunmayı amaçlamaktadır (Frankes Valli ve Cooper, 1998). Mesleki gelişim okulları modeli odaklanma, hedefler ve örgütler arasındaki farklılıklara rağmen üç temel noktayı birleştirmektedir (Darling-Hammond, 1994). Bunlar; (i) üniversiteler dönüştürülmediği sürece okulların dönüştürülmeyeceğinden hareketle yeniden yapılandırma ihtiyacının değerlendirilmesi, (ii) okullardaki ve üniversitelerdeki öğretmenlerin eşit öneme ve rollere sahip olması, (iii) tüm mesleki gelişim okullarının, öğretmenlerin mesleğe hazırlanma, atanma ve çalışma koşulları konusunda yeniden yapılandırılmasını sağlamanın yanında öğretmenler ve yöneticiler için mesleki gelişim fırsatları sunması.

Başarılı mesleki gelişim okulları modeli, ilgili tüm paydaşların rollerini değiştirmiş ve karşılıklı kazanımlar elde edilmesinin de yolunu açmıştır (Metcalf-Turner ve Smith, 1998). Örneğin; okuldaki öğrenciler, üniversite öğretim üyelerinin, rehber ve aday öğretmenlerin yeni bilgilerinden, deneyimlerinden ve enerjilerinden yararlanırlar. Deneyimli öğretmenler, üniversitelerdeki öğretimle ilgili en son araştırma ve teorilerden haberdar olurken, öğretmen adayları da deneyimli öğretmenlerin desteğinden ve bilgi birikiminden yararlanırlar (Villegas-Reimers, 2003). Üniversite öğretim üyeleri de teori ile pratiği doğal ortamında ilişkilendirme, sahadaki uygulayıcılardan günlük uygulamalar ile sınıflarda karşılaşılan durumlar hakkında bilgi edinme ve çalışmalarını öğrencilerle destekleme fırsatına sahip olurlar (Lemlech, Hertzog-Foliart ve Hackl, 1994). Diğer taraftan araştırmalarda mesleki gelişim okulları modelinin bazı olumsuz yönleri de rapor edilmiştir. Örneğin; öğretmenlerin algıları, inançları ve öğretim uygulamaları, öğrenci-öğretmen ve öğrencilerin öğrenmesi üzerinde önemli bir etkisi olmakla birlikte, güven inşa etmek için zaman yetersizdir (Cobb, 2000). Ayrıca bu model, öğrencilerin akademik başarılarında (Long ve Morrow, 1995), mentorluk ve staj uygulamalarında daha az etkili olmuştur (Cambone, Zambone ve Suarez, 1996). Bununla birlikte öğrenci-öğretmenlerin sınırlı sayıda okul deneyimi yaşaması, aynı okuldaki danışmanların alan uzmanı olmaması, danışmanlık ve denetim için iş birliği yapan öğretmen sayısının yetersiz olması gibi birçok olumsuzluğu ortadan kaldırmak amacıyla modelin kullanılmasında gerekli olan ödünleşimler

sağlanmalıdır (Sandholtz ve Dadlez, 2000). Ayrıca mesleki gelişim okullarıyla ilgili yeni gelişmeler, geleneksel uygulamaların yanı sıra aynı zamanda tamamlayıcı bir unsur olarak teknoloji kullanımıyla desteklenmeli, “siber uzay” (ePDS) uygulamalarını içermelidir (Burley, Yearwood, Elwood-Salinas, Martin ve Allen, 2001).

2.1.7.2.2.2. Diğer üniversite-okul ortaklıkları (Other university-school partnerships)

Örgütsel ortaklık modellerinden biri olan bu ortaklık modeli, “eğitimle ilgili ilgili ortak menfaatleri ve endişeleri paylaşan uygulayıcıları birbirine bağlayan” (Miller, 2001, s. 102) üniversiteler ve okullar arasında kurulan bir tür ağlardır (Villegas-Reimers, 2003). Üniversite-okul ortaklıkları, iki farklı kültürde sağlam temeller oluşturmayı, kurumsal sınırları aşarak alandaki ihtiyaçlara cevap verebilmeyi, kapsayıcı karar almayı ve öğretmenlerin mesleki gelişimi için yeni alanlar yaratmayı amaçlamaktadır (Miller, 2001, s. 105). Bu modelde, ortaklığı olan okullar ve üniversiteler aynı coğrafi bölgede bulunabileceği gibi, farklı bölgelerde hatta ulusal sınırlar dışında da bulunabilir (Villegas-Reimers, 2003). Ayrıca başlangıçta ortaklığın sabit bir vizyonu bulunmayıp, ortak çalışmalar yürütüldükçe üyelerin sorunlarına, endişelerine, ihtiyaçlarına ve bağlamın taleplerine yanıt verebilecek olan ortak vizyon zaman içinde gelişmektedir (Miller, 2001, s. 104).

Öğretmenlerin mesleki gelişimine odaklanarak okullarda ve üniversitelerde eğitimin kalitesini artırmayı amaçlayan üniversite-okul ortaklıkları, resmi faaliyetlerin (hizmet içi ve hizmet öncesi eğitim programları), yaz enstitülerinin (işbirlikçi öğrenme, akran koçluğu vb.) ve konferansların (mentorluk, göreve başlama, akran koçluğu vb.) yanı sıra daha az resmi faaliyetleri de (ağ oluşturma, yansıtma ve izleme stratejileri, faaliyetleri okullarla ilişkilendirme vb.) içerebilmektedir (Watson ve Fullan, 1992). Ayrıca üniversitelerin öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmelerine yönelik kurslar düzenlemesi (Crosby ve Crosby, 1998), deneyimli öğretmenlerden öğrenci-öğretmenlerin yetiştirilmesine destek olmaları ve üniversiteye gelmeleri için rehberlik etme uygulaması ya da üniversitelerin öğretmen mezunlarına “mesleki gelişim günleri” düzenlemesi bu ortaklık uygulamalarından bazılarıdır (Villegas-Reimers, 2003).

2.1.7.2.2.3. Diğer kurumlar arası iş birlikleri (Other inter-institutional collaborations)

Örgütsel ortaklık modellerinden biri olan bu model, üniversite-okul ortaklığı projelerine benzer şekilde, farklı kurumlar arasındaki iş birliğine dayalı olarak öğretmenlere sunulan hizmet içi eğitim ve mesleki gelişim programlarını içermektedir (Villegas-Reimers, 2003). Bu

iş birlikleri, okul bölgeleri, üniversiteler ve eğitim bakanlıkları arasında olabileceği gibi (Wideen ve Holborn, 1990), farklı endüstriyel, ticari ve sosyal girişimlerle (Penny, 1995), resmi eğitim sistemi dışındaki okullar ve diğer profesyonel kuruluşlar ile (Villegas-Reimers, 2003) veya öğretmenler/okullar ve farklı disiplinlerdeki alan uzmanları ile yürütülebilmektedir (Bainer, Cantrell ve Barron, 2000).

2.1.7.2.2.4. Okul ağları (Schools' networks)

Örgütsel ortaklık modellerinden biri olan okul ağları, öğretmenlerin mesleki gelişimine, eğitim reformlarına, okulların değişimine ve gelişimine daha üst düzeyde desteklemek sağlamak için oluşturulmaktadır (Villegas-Reimers, 2003). Okulların ağlara dahil edilmesiyle karşılaşılan problemlere ortak çözüm bulma ve iş birliğine dayalı öğrenme fırsatlarının elde edilmesi kolaylaşmaktadır (Bryk, Gomez, Grunow ve LeMahieu, 2015). Öğretmenlerin mesleki açıdan bütünsel olarak gelişmesine yardımcı olacak eğitim faaliyetlerinin, okulda öğrenme için sunulan fırsatların çeşitliliğinin ve ekip çalışmasının yanında, okulların ağlarla etkin bir şekilde bütünleştirilmesini ve uzman bilgisini sağlayan kurum ve kuruluşlarla desteklenmesini gerektirmektedir (Reimers, 2020).

Okul ağları, iki farklı şekilde uygulanabilmektedir (Sachs, 2000): Bunlardan biri “ulusal okul ağları” olup, ulusal bir eylem araştırması niteliği taşımakta ve okul temelli araştırma girişimleriyle ilişkilendirmektedir. Ulusal okul ağları, politika yapıcılar tarafından öğretme ve öğrenmeyi geliştirmeyi, bunun önündeki engelleri kaldırmayı ve bu sorunların çözümüne dış kaynaklardan ziyade öğretmenlerin mesleki gelişiminin devam ettiği okulların içinden yanıt bulmayı amaçlamaktadır.

Okul ağlarından diğeri ise “yenilikçi okul ağları” olup, okullar ve üniversiteler arasında resmi bir ortaklığa dayalı projeleri içermektedir. Bu ağların amacı hem okullarda hem de üniversitelerde öğretmenlerin mesleki gelişimini teşvik eden yenilikçi uygulamaları araştırmak ve bunları uygulamaktır. Yenilikçi okul ağları projesine katılan öğretmenlerin araştırma, inceleme, öğrenme, iş birliği ve aktivizm gibi alanlarda bilgi, beceri ve yeterlilikleri geliştirmek ve mesleki gelişimleri artmaktadır.

2.1.7.2.2.5. Öğretmen ağları (Teachers' networks)

Örgütsel ortaklık modellerinden biri olan öğretmen ağları, öğretmenler arasındaki ilişkileri, iletişimi ve diyalogu resmi ya da gayri resmi olarak düzenli toplantılar yoluyla kurumsallaştırmayı (Lieberman, 1999), bireysel ya da grup olarak bir araya getirmeyi,

mesleklerinde karşılaştıkları sorunlara çözüm bulabilmeyi ve kendi mesleki gelişimlerini desteklemeyi amaçlamaktadır (Huberman, 2001; Villegas-Reimers, 2003). Aynı veya farklı okullardaki öğretmenlerin güçlü bir iletişim ve etkileşim kurdukları, çalışmalarını paylaştıkları, mesleki sorunlara çözüm aradıkları ve diğer alanlardan uzman insanların da katkı sağlayabildiği öğretmen ağları, öğretmenlerin kendi mesleki gelişimlerinin destekleyicisi ve yöneticisi olmaları bakımından oldukça önemlidir (Huberman, 2001). Ancak öğretmen ağlarının birçoğuna, okullar veya devlet herhangi bir fon veya destek sağlanmazken (Villegas-Reimers, 2003), diğer taraftan bazı ağ uygulamalarında ise, öğretmen ağlarının faaliyetlerine müdahale edilmeden öğretmen mesleki gelişimleri devlet ya da okullar tarafından desteklenmektedir (Pennell ve Firestone, 1998).

Öğretmen ağlarından bazıları, devlet tarafından oluşturulan ve desteklenen hizmet içi mesleki gelişim programlarına bir alternatif olarak öğretmenler ve öğretmen sendikalarının iş birliği ile yürütülmekte, demokratik bir eğitim ve öğretimi geliştirmeyi teşvik etmektedir (Shimahara, 1995, s. 183). Ayrıca birçok öğretmen ağı da gönüllü eğitim dernekleri tarafından koordine edilmekte, konferanslar düzenlemekte, dergiler yayınlamakta, atölye çalışmaları yapmakta ve öğretmen gruplarının birlikte çalıştığı bir mesleki gelişim modeli olan 'araştırma dersi' gibi projeler de düzenlenmektedir (Newcomb, 1998). Bazı öğretmen ağları da okullar tarafından organize edilmekte, bir disiplin alanındaki kuruluş (dernek, konsey vb.) ile iş birliği içinde çalışmakta, okullarda müfredat geliştirme, gösteri sınıfları oluşturma, eğitim ve öğretimi gözlemlleme ve tartışma vb. gibi kurum içi çalışma grubu olarak faaliyet göstermektedir (Shimahara, 1995).

Öğretmen ağlarından biri olan uluslararası öğretmen ağı ise, ulusal ağların iş birliğini içermekte (Arias ve Flores, 2001; Garcia, Porlan, Rivero ve Ballenilla, 2001; Unda, Chaparro ve Espinosa, 2001) her biri kendi ülkesinde oldukça aktif olan bu ağlardaki öğretmenler, bu uluslararası ağda deneyimlerini, öğrenme fırsatlarını ve çalışmalarını paylaşmakta ve mesleki gelişimlerini desteklemek için bir araya gelmektedir (Flores ve Arias, 2001).

Öğretmen ağlarından biri de öğretmenlerin ve farklı uzmanlıklara sahip profesyonellerin bir araya gelerek entelektüel ve mükemmel öğretim için canlandırma ve yansıtma gruplarına katıldıkları “uygulama topluluklarıdır” (Palincsar, Magnusson, Marano, Ford ve Brown, 1998). Bir diğer öğretmen ağı uygulaması da düzenli olarak bir araya gelen öğretmenlerin kendilerinin ve birbirlerinin mesleki bilgi, inanç ve uygulamalarını yapıcı ve eleştirel bir yaklaşımla inceledikleri “öğretmen sorgulama gruplarıdır” (Hammerman, 1999). Benzer şekilde bir diğer öğretmen ağı da farklı disiplinlerdeki öğretmenlerin kasıtlı olarak bir araya geldiği, mesleki

rollerine çok disiplinli bir bakış açısı geliştirmelerine ve bilgilerini farklı alanlara entegre etmelerine katkı sağlayan disiplinler arası bir müfredat geliştirme sürecidir (Zorfass, 1999).

2.1.7.2.2.6. Uzaktan eğitim (Distance education)

Uzaktan eğitim, “öğretimin önemli bir bölümünün öğrenciden uzayda ve/veya zamanda uzaklaştırılmış biri tarafından yürütüldüğü bir eğitim sürecidir” (Perraton, 1995, s. 25). Uzaktan eğitim, eğitimsel işlemlerin birçoğu için öğretmen ve öğrencinin zaman ve mekân olarak ayrılmasıyla karakterize edilmekle birlikte, öğrenen-öğretmen ve öğrenen-öğrenen etkileşimi için çift yönlü didaktik iletişimin sağlanmasında yüz yüze etkileşim olanağı sunan, öğrenme içeriğinin sunulmasında teknolojinin aracılık ettiği bir öğretme ve öğrenme modelidir (Commonwealth of Learning, 2020). Uzaktan eğitim modelinde, bilgi yazılı veya elektronik iletişim teknolojisi aracılığıyla aktarılmakta (Keegan, 1980), yapılandırılmış bir planlama, iyi tasarlanmış kurslar, teknolojik araçlarla iletişim yöntemleri ve özel öğretim teknikleri gerektirmektedir (Burns, 2011). Uzaktan eğitim, kullanılan medya veya teknoloji türleri, öğrenmenin doğası (atölye, seminer, kurs ve programlar), kurumsal düzenlemeler, ele alınan konular ve etkileşim desteği düzeyleri (yüz yüze, çevrimiçi, harmanlanmış) bakımından yüksek derecede çeşitlilik ile karakterize edilmektedir (Fillip, 2001).

Yüz yüze mesleki gelişim çalışmalarının çok zaman alması ve maliyetli olması (Foster vd., 2013) ve yeni teknolojilerin gelişmesi, bilgisayarların eğitim amaçlı kullanılmasıyla birlikte uzaktan eğitimin özellikle öğretmenlerin mesleki gelişim kurslarının ve deneyimlerinin yapısı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu görülmektedir (Villegas-Reimers, 2003). Genellikle çevrimiçi tartışma platformları, çevrimiçi bültenler, haber grupları, telekonferanslara katılım ve bu süreçlerin sürekli belgelenmesi imkânı sunan yeni teknolojilerin kullanımı öğretmenlerin mesleki gelişimi için birçok yeni fırsatlar sunmaktadır (Villegas-Reimers, 2003). Bunlardan biri öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerinde önemli katkıları bulunan, öğretmenlerin çevrimiçi platformlarda mesleki bilgi, beceri ve deneyimlerini paylaştıkları “sanal profesyonel topluluklar” olarak nitelendirilen mesleki öğrenme topluluklarının ortaya çıkmasıdır (Owston, 1998).

Son yıllarda birçok ülkede öğretmenlere yönelik bilgisayar konferansları, çevrimiçi eğitim deneyimleri, öğretmenlerin çalışma grupları, web tabanlı mesleki gelişim gibi uzaktan eğitim faaliyetleri gittikçe yaygınlaşmaktadır (Lincoln, 2001; Maor, 1999; Marx, Blumenfeld, Krajcik ve Solloway, 1998; McKay ve McGrath, 2000; Rodes, Knapczyk, Chapman ve Chung, 2000). Ayrıca öğretmenlere ve diğer eğitimcilere internet tabanlı kaynaklar sayesinde her türlü bilgi (makaleler, etkinlikler, okuma listeleri, belirli bir konunun öğretimine ilişkin örnekler ve

öneriler, vb.) sunulmakta ve öğretmenler bunlara kolayca erişebilmektedirler (Gorski, Shin ve Green, 2000; Mather, 2000b, 2000a; Mather ve Poftak, 2000; McKay ve McGrath, 2000).

Son on yılda hızla değişen ve gelişen teknolojik yenilikler öğretmenlerin mesleki öğrenimi için dijital, çevrimiçi ve açık eğitim kaynakları gibi çok çeşitli fırsatlar sunmakta, açık çevrimiçi kurslar yoluyla ücretsiz olarak desteklemektedir (OECD, 2019d). Ayrıca bazı okul sistemleri de öğretmenlerinin mesleki gelişimini desteklemek amacıyla bu yenilikçi çevrimiçi eğitim kaynaklarını ve bunların harmanlanmış biçimlerini kullanmaktadır (Vuorikari, 2018, s. 22). Dünya genelinde birçok ülke çeşitli teknolojik araçlar kullanarak öğretmenlerin çevrimiçi mesleki gelişimlerini ve çalışmalarını desteklemek amacıyla uzaktan eğitim programları uygulamaktadır (Miller, Smith ve Tilstone, 1998; Villegas-Reimers, 2003). Ayrıca Commonwealth of Learning ve UNESCO gibi uluslararası kuruluşlar da uzaktan eğitim projelerini desteklemekte ve öğretmenler için birçok uzaktan eğitim programları sunmaktadır (Villegas-Reimers, 2003).

Uzaktan eğitim, öğretmenlerin başlangıç eğitimi ve tamamlayıcı eğitimlerinin yanı sıra özellikle geniş öğretmen gruplarına ulaşabilme açısından sürekli hizmet içi eğitimde öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik olarak akademik niteliklerinin artırması ve eğitici yetiştirilmesi ve ulusal eğitim sistemlerinin geliştirilmesi ve kalitesinin artırılması üzerinde büyük katkı sağlayabilecek önemli bir strateji olarak görülmektedir (UNESCO, 1997). UNESCO, öğretmenlerin ve aynı zamanda diğer eğitim ajanlarının eğitimini güçlendirmek amacıyla açık ve uzaktan eğitim dahil olmak üzere yenilikçi yaklaşımlara duyulan ihtiyacı vurgularken özellikle öğretmenlerin hizmet içi eğitiminde uzaktan eğitim tekniklerinin daha geniş çapta kullanılmasını ve bu eğitimlere yönelik programların yaygınlaştırılmasını teşvik etmekte ve desteklemektedir (UNESCO, 1995, 1996a, 1996b, 1997).

Son zamanlarda Dünya genelinde yaşanan küresel salgın, uzaktan eğitim faaliyetlerine önemli bir ivme kazandırmıştır. Pandemi sırasında, öğretmenler için uzaktan eğitim ve öğretime yönelik birçok profesyonel mesleki gelişim fırsatlarının sunulması, öğretmenlerin uzaktan eğitime etkin şekilde geçişlerini kolaylaştırmıştır (Lavonen ve Salmela-Aro, 2022). Pandemi sürecinde çoğu eğitim sistemi, uzaktan eğitim ve öğretim biçimlerinin inşa edilmesini ve yenilenmesini hızlandırmış, bu süreçte uzaktan eğitim faaliyetleri eğitim teknolojisi kurumlarından yayın şirketlerine, telekomünikasyon şirketlerinden öğretmenlerin mesleki gelişimlerine destek sağlamak üzere tasarlanmış diğer kuruluşlara kadar uzanan birçok çeşitli kuruluşlar tarafından desteklenmiştir (Reimers ve Marmolejo, 2022; Reimers ve Schleicher, 2020). Ayrıca pandemide çoğu öğretmen, uzaktan eğitim stratejilerinin iyileştirilmesine yönelik olarak okul sistemlerindeki diğer öğretmenlerle gayri resmi ağlar vasıtasıyla yenilikçi

uygulamaları paylaşmış, birbirlerini desteklemiş ve etkili bir iş birliği yürütmüşlerdir (Reimers ve Schleicher, 2020). Bununla birlikte, birçok okul sistemi ve ağı da öğrenme kapasitesini artırmak ve uzaktan eğitim faaliyetlerini güçlendirmek için üniversitelerle etkili bir şekilde ortaklıklar geliştirmişlerdir (Reimers ve Marmolejo, 2022).

Öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerinin uzaktan eğitim ile gerçekleştirilmesinin hem avantajları hem de dezavantajları vardır. Uzaktan eğitime yönelik geliştirilen çevrimiçi mesleki gelişim programlarının içerik ve yapı kalitesinin yetersizliği, eğitimi alan bireylerin önceki eğitimlerini ve hazırbulunuşluk düzeylerini dikkate almadan ortalama eğitim düzeyine göre tasarlanması ve bazı gizli maliyetleri içermesi bakımından bazı dezavantajları bulunmaktadır (Killion, 2000). Ayrıca diğer dezavantajı ise, çevrimiçi uzaktan mesleki gelişim çalışmalarına katılan öğretmenler arasında etkileşimin ve iş birliğinin hiç olmaması (Sheridan, Banzer, Pradzinski ve Wen, 2019; Sheridan ve Wen, 2021), ya da sınırlı düzeyde gerçekleşmesidir azaltmasıdır (Baker-Doyle ve Yoon, 2011).

Ancak çevrimiçi olarak sunulan uzaktan eğitim programları, mesleki gelişime erişimin önündeki coğrafi, maddi ve zaman engelini aşması bakımından önemli avantajlar sağlamaktadır (Baker-Doyle ve Yoon, 2011; Killion, 2000; Sheridan vd., 2019; Sheridan ve Wen, 2021). Özellikle internet erişimi için gerekli altyapı koşullarının mevcut olduğu durumlarda, çevrimiçi açık erişim kaynakları nitelikli öğretmen eğitimcilerinin ve eğitim kaynaklarının eksikliğinden kaynaklanan mesleki gelişim eğitimlerine erişimin önündeki coğrafi ve diğer eşitsizlikleri azaltma konusunda oldukça önemli bir potansiyele sahip olduğu görülmektedir (OECD, 2019d). Uzaktan eğitime yönelik mesleki gelişim modellerinin geniş kitlelere ulaşma imkanını sağlaması (UNESCO, 1997), esneklik ve erişilebilirliği artırması, iş birliğini kolaylaştırması ve birçok alternatife göre daha uygun maliyetli olması bakımından da avantajlar sağlamaktadır (Killion, 2000). Ayrıca web tabanlı mesleki gelişim bilgiye erişim, tartışma gruplarına katılım, çeşitli projelere kendi hız ve zamanlarıyla uyumlu olarak farklı seçenekler sunmakta, öğretmenlere kendi öğrenme programlarını oluşturmalarında daha fazla esneklik ve özgürlük sağlamaktadır (Jackson, 1999; Sheridan ve Wen, 2021). Bu nedenle son yıllarda eğitim sistemleri, çevrimiçi öğrenme fırsatlarını tüm öğretmenlerin mesleki gelişimleri için nasıl etkili bir şekilde kullanabileceklerini araştırmakta ve bunları hem geleneksel hem de işbirlikçi mesleki öğrenme yöntemlerinin yanı sıra öğretmenlerin sürekli mesleki öğrenme sistemlerine entegre etmenin yollarını aramaktadırlar (OECD, 2019d).

2.1.7.3.2. Bireysel veya Küçük Grup Modelleri (Small Group or Individual Models)

Bireysel veya küçük grup modelleri, okul ve sınıf gibi daha küçük ölçekte uygulanabilecek modelleri içermekle birlikte, bunların çoğu, mesleki gelişim modellerinden ziyade “mesleki gelişim teknikleri” olarak tanımlanmaktadır ve örgütsel ortaklık modellerinin birçoğu da uygulamalarında bu teknikleri kullanmaktadır (Villegas-Reimers, 2003). Bunlar;

- (1) Denetim: geleneksel ve klinik (Supervision: traditional and clinical)
- (2) Öğrencilerin performans değerlendirmesi (Students' performance assessment)
- (3) Çalıştaylar, seminerler, kurslar vb. (Workshops, seminars, courses, etc.)
- (4) Öz yönetimli mesleki gelişim (Self-directed development)
- (5) İşbirlikçi veya meslektaş gelişimi (Co-operative or collegial development)
- (6) Mükemmel uygulamanın gözlemlenmesi (Observation of excellent practice)
- (7) Öğretmenlerin yeni rollere katılımı (Teachers' participation in new roles)
- (8) Beceri geliştirme modeli (Skills-development model)
- (9) Yansıtıcı modeller (Reflective models)
- (10) Proje bazlı modeller (Project-based models)
- (11) Portföyler (Portfolios)
- (12) Eylem araştırması (Action research)
- (13) Öğretmenlerin anlatılarının kullanımı (Use of teachers' narratives)
- (14) Nesil veya kademeli model (Generational or cascade model)
- (15) Koçluk/ mentorluk (Coaching/mentoring)
- (16) Vaka temelli çalışma (Case-based study)

2.1.7.2.3.1. Sınıfta denetim: geleneksel ve klinik (Supervision in the classroom: traditional and clinical)

Geleneksel denetim modeli, sınıf ortamındaki öğretmenin bir yönetici tarafından gözlemlendiği, notlar alındığı veya bir ölçüt listesindeki kriterleri karşılayıp karşılamadığının kontrol edildiği, ardından geri bildirim yapılmadan sınıftan ayrıldığı bir uygulama olup, bu değerlendirme sonucunda ya öğretmene terfi verilmekte ya da görev süresi ile ilgili olarak sözleşmesi yenilenmekte ya da iptal edilmektedir (Bourke, 2001). Bu geleneksel denetim uygulamaları, yalnızca sınıf ortamındaki öğretim uygulamalarına odaklandığı ve öğretmenlerin öğretim uygulamaları öncesinde yaptığı hazırlıkları, planlama, motivasyon, ilgi alanları, iletişim ağları, okul içindeki ve okul dışındaki sosyal faaliyetlere katılımı vb. gibi öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği birçok faktöre ışık tutmadığı için eleştirilmiştir (Hickcox ve Musella,

1992; Stodolsky, 1990). Ayrıca bu denetim sürecinde, yönetici tarafından öğretmene herhangi bir geri bildirimde bulunulmaması gerek öğretim uygulamaları konusunda gerekse bireysel olarak da destek ve katkı sağlamaması bakımından öğretmenin mesleki gelişimi üzerindeki etkisi olumsuz olmuştur (Wilson, 1994). Bununla birlikte öğretmenlerin, denetim uygulamaları sonucunda gözlemlenmeye karşı kırgınlık gibi bazı olumsuz duygu ve tutumlar geliştirdikleri de görülmüştür (Villegas-Reimers, 2003).

Günümüzde birçok mesleki gelişim programı, sınıfta denetim modelini programın bir bileşeni olarak uygulasa da programlar sadece bununla sınırlı olmayıp, birçok açıdan geleneksel denetim anlayışı klinik denetim anlayışına doğru evrilmiştir (Villegas-Reimers, 2003). *Klinik denetim modeli*, ilk olarak Harvard-Newton yaz okulunda “sınıf kliniğinde” öğretim uygulamalarının tartışılması, gözlemlenmesi ve analiz edilmesi yoluyla öğretmenlerin mesleki gelişimini teşvik etmek amacıyla düşünülmüş ve uygulanmıştır (Grimmett ve Crehan, 1992). Klinik denetim, bireyin öğretiminin belirli yönlerindeki eksikliklerini fark etme, bunları iyileştirme ve geliştirme yollarına ilişkin yapıcı geri bildirim ve destekleyici öneriler sunmanın bir aracı olarak görülmektedir (Villegas-Reimers, 2003). Ayrıca klinik denetim, denetmen ve öğretmen arasında iş birliğine dayalı bir bakış açısını gerektirmektedir (Smyth, 1989). Günümüzde klinik denetim, temel öğretmenlik eğitiminin en yaygın unsurlarından biri olarak görülmekte (Villegas-Reimers, 2003) ve öğretmenlerin mesleki gelişiminin etkili bir modeli olarak algılanmaktadır (Wanzare ve da Costa, 2000).

Klinik denetim modeli uygulanırken, öğretmenlerin uzmanlıklarının ve deneyimlerinin dikkate alınarak ihtiyaçlarının belirlenmesi ve etkili bir uygulama yapılması öğretmenlerin mesleki gelişimini teşvik etme amacına ulaşılmasında etkili olmaktadır (Villegas-Reimers, 2003). Dolayısıyla klinik denetim modelini inceleyen araştırmalar, uygulama biçimindeki hatalardan kaynaklı olarak, çelişkili sonuçlar ortaya koymaktadır. Örneğin; bu araştırmalardan bazıları klinik denetim modelinin öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerindeki etkisini yetersiz bulurken (Pavan, 1983) bazıları da klinik denetimin öğretmenlerin olumlu performans ve tutum sergileme ve mesleki gelişimi üzerinde etkili olduğunu göstermektedir (Adams ve Glickman, 1984; Barak, Pearlman-Avnion ve Glanz, 1997; Bourke, 2001; Gardner, 1995; Shaw, 1992; Tatto, 1997).

Klinik denetim modeli, özellikle okullarda göreve yeni başlayan öğretmenler için tasarlanan mesleki gelişim programlarında etkili bir uygulama olarak görülmektedir (Shaw, 1992). Ayrıca klinik denetim sınıf kliniği gözlemleri, grup tartışmaları, ders değerlendirmeleri ve bireysel konferanslar eşliğinde ve öğretmenin kendi kavramsal düzeyiyle eşleştirildiğinde

öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerinde daha etkili bir araç olduğunu göstermektedir (Barak vd., 1997; Bourke, 2001).

2.1.7.2.3.2. Öğrencilerin performans değerlendirmesi (Students' performance assessment)

Öğrencilerin performans değerlendirilmesi modeli, öğretimin kalitesinin yanı sıra öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlayacak yöntemlerinden biri olarak görülmekte ve mesleki gelişim ile öğretimin kalitesini birleştirerek güvence altına almayı amaçlayan bir değerlendirme sistemidir (Danielson, 2001). Öğretmenler, kendi öğrenmesini etkileyen ve mesleki gelişimine katkı sağlayabilecek üç tür öğrenci performans değerlendirme sistemi uygulamaktadır (Falk, 2001, s. 120): Bunlar; (i) sınıf temelli değerlendirme yapan öğretmenler (öğrencilerin zaman içindeki çalışmalarını gözlemleme, performanslarını inceleme, belgeleme toplama ve öğrenci öğrenmesini değerlendirme), (ii) standart temelli performans testleri uygulayan öğretmenler (öğrencilerin testlere verdikleri yanıtların değerlendirilmesi) ve (iii) ulusal düzeyde mesleki öğretim standartlarını değerlendirme süreçlerine katılan öğretmenler (kendi uygulamalarını inceleme ve değerlendirme).

Son zamanlarda öğrencilerin performans değerlendirmesi ile öğretmen-öğrenmesi ve mesleki gelişimini dönüştürmeye yönelik artan bir ilgi olduğu görülmektedir (Danielson, 2001; Driscoll, 1999; Falk, 2001). Ayrıca öğrenci değerlendirmesi, mesleki gelişim için uygun bir zemin olarak görülürken, değerlendirme faaliyetlerinin uygun bir şekilde yapılandırılmasının öğretmenleri yapılandırmacı pedagojinin aktif gözlem ve yansıtma uygulamalarına tam olarak dahil edebileceği vurgulanmaktadır (Driscoll, 1999, s. 81-82). Ancak öğrenci performans değerlendirmesinin bir mesleki gelişim yöntemi olarak kullanılabilmesi için, değerlendirmenin öğrencilerin bilgi, beceri ve eğilimleri, öğretim hedefleri ve müfredat gibi bazı unsurları dikkate almasının yanı sıra (Driscoll, 1999, s.82), öğretmenlere sürekli destek ve geri bildirim sağlayan bir süreç olarak tasarlanması ve uygulanması gerekmektedir (Danielson, 2001).

Ayrıca değerlendirme sürecinin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için yönetimin desteği kadar, tüm öğretmenlerin, denetmenlerin, diğer meslek kurum ve kuruluşlarının ve öğretmen sendikalarının da süreci desteklemesi ve iş birliği içinde olması (Annunziata, 1997; Driscoll, 1999), bilhassa öğretmenlerin süreçte aktif rol oynaması ve tüm paydaşların (öğrenciler, tüm öğretmenler ve yöneticiler) sürece dahil edilmesi gerekmektedir (Beall, 1999; Danielson, 2001). Değerlendirme sürecinin ulusal değerlendirme çalıştaylarını ve eylem araştırmalarını içermesinin yanı sıra düzenli akran etkileşimleri, koçluk, meslektaş ağları ile zaman, kaynak, yenilik gibi bazı unsurlar üzerinde kontrol etmelerine ve kendi bağlamlarının

özelliklerini karşılayacak şekilde uyarlamalarına esneklik taşıyacak biçimde uygulanması gerekmektedir (Driscoll, 1999).

2.1.7.2.3.3. Çalıştaylar, seminerler, kurslar vb. (Workshops, seminars, courses, etc.)

Çalıştaylar, seminerler, kısa süreli kurslar ve diğer eğitim programları, yıllardır “hizmet içi personel eğitimi” olarak sürdürülen en geleneksel mesleki gelişim biçimidir (Villegas-Reimers, 2003, s. 91). Literatürde bu tür hizmet içi mesleki gelişim faaliyetleri birçok yönden eleştirilmiştir. Genellikle bu çalıştaylar, kurslar ve seminerler, uzmanlar tarafından belirli bir bilgiyi aktaran, öğretmenlerin ihtiyaç ve beklentileriyle tamamen ilgisiz olan ve hiçbir takip gerektirmeyen ya da çok az takip veya destek içeren “tek seferlik” mesleki gelişim faaliyetleridir (Spillane, 2000; Villegas-Reimers, 2003). Ayrıca bu mesleki gelişim faaliyetlerinin çoğu, entelektüel bilgi olarak yüzeysel, müfredat ve öğrenmenin derin sorunlarından kopuk, parçalı ve birikimsiz olduğu için (Ball ve Cohen, 1999), öğretmenlerin uygulamalarını değiştirme ve öğrencilerin öğrenmesini geliştirme açısından yetersiz kalmaktadır (Darling-Hammond, 2010; Desimone vd., 2002; Hill vd., 2013; Jesness, 2000; Zepeda, 2012). Bu mesleki gelişim faaliyetleri, öğretmenleri pasif alıcılar olarak görme eğiliminde olduğu (Avalos, 2011; Clarke ve Hollingsworth, 2002) ve yeni eğitim reformlarının gereksinimlerini karşılamadığı için de eleştirilmiştir (Borko, 2004; Phillips, 2003; Powell vd., 2010).

Geleneksel mesleki gelişimi açısından çalıştaylar ve konferanslar önemli görülmele birlikte, yine de öğretmenlerin meslektaşlarından öğrenmesi için otantik fırsatlar sunmamaktadır (Lieberman, 1995a). Ancak bir taraftan çalıştayların, kursların ve seminerlerin mesleki gelişim için yeterli olmadığı belirtilirken, diğer taraftan bu faaliyetlerin gerekli olduğu da vurgulanmaktadır (Ingvarson, 1998). Özellikle öğretmenleri belirli bir teknikte eğitmek veya belirli bilgileri edinmelerine yardımcı olmak için, diğer mesleki gelişim fırsatlarıyla birlikte kullanıldığında sürdürülebilir bir büyüme ve öğrenme süreci olarak mesleki gelişimde başarı sağlanabileceği vurgulanmaktadır (Villegas-Reimers, 2003).

Çalıştaylar, kurslar ve seminer vb. eğitimlerin etkili olabilmesi için öğretmenlerin sınıf içi öğretim uygulamalarını değiştirme ve geliştirmelerini destekleyecek, uygulamaya dönük, içerik temelli ve pedagojik bilgileri içermesi (Ball, 2000; Cutler ve Ruopp, 1999; Irving, Dickson, Keyser, 1999) ve öğretmenlerin öğretim uygulamalarına yönelik ilgisini güncel tutmalarına yardımcı olması gerekmektedir (Error, 2001, s. 290). Ayrıca çalıştayların, kursların ve seminerlerin konularının, öğretmenler tarafından deneyimlerine, vizyonlarına ve ihtiyaçlarına göre önerilmesi ve kararlaştırılması (Villegas-Reimers, 2003), bu mesleki eğitim

faaliyetlerinin daha modern mesleki gelişim biçimleri kadar ya da eşit derecede başarılı olmasına katkı sağlayabilir (Tillema ve Imants, 1995). Bununla birlikte çalıştay, kurs ve seminer vb. faaliyetleri sona erdikten sonra da katılımcılarla eğitime yönelik tartışmaların devam etmesi ve sürekli destek sağlanması da mesleki eğitimin etkililiği ve başarısı artırabilir (Borko ve Putnam, 1995).

2.1.7.2.3.4. Öz yönetimli mesleki gelişim (Self-directed development)

Öz yönetimli mesleki gelişim modelinde, öğretmenler bireysel olarak kendi mesleki gelişimlerinin birincil sorumluluğunu almaktadır (Glatthorn, 1984; Villegas-Reimers, 2003). Öğretmenler, bireysel ya da küçük gruplar halinde kendileri için önemli olduğunu düşündükleri bir hedef belirlemekte, bu hedefi gerçekleştirmek için yapacakları faaliyetleri, ihtiyaç duydukları kaynakları, mesleki gelişimin yollarını ve yöntemlerini kendileri belirlemektedir (Villegas-Reimers, 2003). Öz yönetimli mesleki gelişim modelinin etkili olabilmesinde özellikle nesnel geribildirim ihtiyacı duyulmakta, yönetici ve denetmenler bu mesleki gelişimde kolaylaştırıcı, yönlendirici ve destekleyici bir rol üstlenmektedir (Villegas-Reimers, 2003).

2.1.7.2.3.5. İşbirlikçi mesleki gelişim veya meslektaş gelişimi (Co-operative or collegial development)

İşbirlikçi mesleki gelişim veya meslektaş gelişimi modeli, iki veya daha fazla öğretmenin kendi mesleki gelişimleri için birlikte çalışmayı kabul ettikleri bir süreç olup, öğretmenler tarafından sistematik bir şekilde gerçekleştirilen meslektaş yardımlaşmasıdır (Glatthorn, 1984, 1987). Bu tür bir işbirlikçi modelde öğretmenler, gruplar halinde mesleki gelişim için kendi planlarını geliştirmekte (Glatthorn, 1987) ve her okulda sürekli olarak kaliteyi geliştirmek için sorumluluk üstlenmektedirler (Wilson, 1994). İşbirlikçi mesleki gelişim mesleki konuları tartışmak için profesyonel diyaloglar, müfredat geliştirme, akran denetimi, akran koçluğu/akran yardımı, eylem araştırması şeklinde uygulanabilir (Villegas-Reimers, 2003).

Meslektaş dayanışması, okul içi mesleki atölye çalışmaları ve öğretim uygulamalarına yönelik anlatı belgelerini veya video kayıtlarını birbirleriyle paylaşarak alternatif yaklaşımlar geliştirdikleri vaka raporları öğretmenlerin öğretim uygulamalarındaki yeterliklerini geliştirmede en etkili mesleki gelişim faktörleri arasında sayılmaktadır (Sato, 1992). Bu tür işbirlikçi mesleki gelişimde, meslektaş dayanışması önemli bir unsur olup özellikle müfredat

geliştirme uygulamalarında aynı disiplin alanlarındaki öğretmenlerin ekipler halinde çalışması mesleki gelişimi desteklerken (Frost, 1996), disiplinler arası alanlarda oluşturulan ekipler de mesleki gelişimi teşvik etmektedir (Sandholtz, 2000). Ayrıca meslektaş dayanışmasına dayalı akran öğretimi, öğretmenlerin yeni yaklaşımları öğrenmelerine, öğretimin kalitesini iyileştirmelerine ve mesleki gelişimlerine yardımcı olmaktadır (Rojas, 1994; Schiefelbein, 1991). İşbirlikçi mesleki gelişim veya meslektaş gelişimi modelinin etkili olabilmesi için, öğretmenlere empoze edilmeden gerçek bir işbirlikçi okul bağlamında yürütülmesi, öğretmenlerin bu modeli nasıl uygulayacakları konusunda eğitim almaları ve yeterli zamana sahip olmaları, ayrıca yöneticilerin bu çabaları desteklemesi gerekmektedir (Glatthorn, 1995).

2.1.7.2.3.6. Mükemmel uygulamaların gözlemlenmesi (*Observation of excellent practice*)

Mükemmel uygulamanın gözlemlenmesi, öğretmenlere, uzmanlıkları ve öğretim uygulamalarındaki mükemmellikleri ile tanınan meslektaşlarını gözlemlene, bu gözlemler sayesinde sınıftaki mükemmel uygulamalardan öğrenme ve yansıtma fırsatı sunan bir mesleki gelişim modelidir (Villegas-Reimers, 2003). Bu tür uygulamalar ulusal veya bölgesel düzeyde, aynı okulda ya da farklı ortamlarda, aynı ya da farklı alanlarda daha deneyimli öğretmenlerin mükemmel uygulamalarından faydalanma imkânı tanımakta, resmi ya da gayri resmi düzeyde hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programı olarak öğretmenlere mesleki gelişim fırsatları sunmaktadır.

Ayrıca uluslararası öğretmen mesleki gelişim programları, öğretmenlerin çeşitli ülkelerdeki ve farklı ortamlardaki okulların öğretimini ve öğretmenlerin çalışmalarını gözlemleyebilmeleri ve daha sonra deneyimlerini kendi okullarındaki ve topluluklarındaki diğer öğretmenlerle paylaşabilmeleri için sponsor olmaktadır (Villegas-Reimers, 2003). Ayrıca uluslararası bu programlar, başka ülkelerden gelen öğretmenlere, ev sahibi ülkedeki mükemmel uygulamaları gözlemlene, araştırma projelerine, çalıştaylara ve meslektaşlarıyla tartışmalara katılma fırsatı sunarak öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemektedir (Robottom ve Walker, 1995).

2.1.7.2.3.7. Öğretmenlerin yeni rollere katılımı (*Teachers' participation in new roles*)

Bu model, öğretmenlerin mesleki rollerinin dışında okullarda organizasyon, planlama, destek ve izleme gibi yönetim faaliyetlerine katılmalarının sağlanması hem bu faaliyetler üzerindeki etkilerini artırmaları hem de mesleki gelişimlerini desteklediği fikrine dayanmaktadır (Conley, 1991). Farklı okul türlerindeki ve düzeylerindeki öğretmenler ve

yöneticiler arasından seçilen temsilcilerin karşılıklı olarak bilgi ve deneyimlerini paylaşma, yeni öğrenme kaynaklarını geliştirme ve yayma amacıyla katıldıkları faaliyetlerin öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir (Morgenstern de Finkel, 1993). Ayrıca öğretmenlerin kendi rol özellikleri dışında başka rol özelliklerine sahip meslektaşlarını modellemeleri, kendi öğretim uygulamaları ve mesleki gelişimleri üzerinde olumlu değişikliklere yol açabileceğini göstermektedir (Tisher, 1990).

2.1.7.2.3.8. Beceri geliştirme modeli (Skills-development model)

Beceri geliştirme modeli, öğretmenlerin yeni öğretim tekniklerini (sorgulayıcı öğretim, grup çalışması, vb.) ve becerilerini (üst düzey sorgulama, eleştirel düşünme, vb.) geliştirmek amacıyla öğretim ortamı dışında uzun süreli ve uygulamalı olarak katıldıkları, daha sonra koçluk desteğiyle öğrendiklerini sınıf ortamına entegre ettikleri bir mesleki gelişim eğitimidir (Joyce ve Showers, 1988). Beceri geliştirme, özellikle öğretmenlerin yeni öğretim yaklaşımları hakkında daha fazla bilgi edinmeleri, doğru ve etkili bir şekilde öğrenmeleri ve yansıtmaları konusunda oldukça başarılı bir mesleki gelişim modeli olarak görülmektedir (Baker ve Smith, 1999).

Beceri geliştirme modeli, becerinin keşfi (dersler, tartışmalar ve okumalar) becerinin gösterilmesi (videolar, ses kayıtları, sunumlar ve yaşam eğitimi), becerinin uygulanması (simülasyon uygulamaları), geri bildirim (eğitmen ve beceri eğitim alan akranlar tarafından) ve koçluk (beceri eğitimden sınıf ortamına geçiş esnasında) aşamalarından oluşmaktadır (Joyce ve Showers, 1988).

2.1.7.2.3.9. Yansıtıcı modeller (Reflective models)

Yansıtma, uygulayıcıların kendi eylemlerini sorgulama, eylemleri üzerine yeniden düşünme ve bunları gelecekteki eylemlerine yön verecek biçimde geliştirmeleridir (Schön, 1983, 1987). Çok yönlü öğrenme ve zihinsel süreçler ile ilgili bir kavram olan yansıtma, gerçekleşen olaylar üzerine düşünme, analiz etme, değerlendirme ve karar verme süreçlerini kapsamaktadır (Wilson ve Jan, 1993). Yansıtıcı uygulamada birey, kısaca düşünme biçimini daha düzenli bir şekilde organize etmekte (Malthouse ve Roffey-Barentsen, 2013), çok yönlü bir bakış açısıyla olayları, eylemleri ve kendisini değerlendirmekte, güçlü ve zayıf yönlerini ile sınırlılıklarını keşfetmekte ve geliştirmektedir (Zuckerman, 2004). Dolayısıyla yansıtıcı uygulama, bireyin kişisel ve mesleki gelişimiyle yakından bağlantılıdır. (Malthouse ve Roffey-Barentsen, 2013).

Son yıllarda dünya genelinde öğretmen eğitimi ve mesleki gelişimi konusunda yansıtma önemli bir kavram olarak görülmektedir (Gore, 1987; Hatton ve Smith, 1995; Villegas-Reimers, 2003). Öğretmenlerin bilişsel yapılarının özellikle öğretim uygulamalarının işleyişinde önemli bir rol oynadığı inancı giderek yaygınlaşmaktadır (Shavelson, Webb ve Burstein, 1986, s. 79). Günümüzde öğretmenler, “anlamı oluşturan yansıtıcı profesyonel uygulayıcılar” olarak görülmekte (Clark, 1986; Cochran-Smith ve Lytle, 2001; Jenlink ve Kinnucan-Welsch, 1999; Lieberman, 1994; Schön, 1983; Villegas-Reimers, 2003), özellikle eylem araştırmalarında, öğretmen eğitiminde ve mesleki gelişiminde yansıtıcı modeller kullanılmaktadır (Villegas-Reimers, 2003).

Yansıtıcı modeller öğretmenlerin, öğrencilerin çıkarlarına hizmet etmesine, onların iyiliği için en faydalı olan uygulamaları düşünmesine, öğretim uygulamalarının niteliğini artırmak için kendi uygulamalarını gözden geçirmesine ve bunları sürekli geliştirmeye devam etmesine yönelik mesleki yükümlülüğü olduğu varsayımına dayanmaktadır (Villegas-Reimers, 2003). Yansıtıcı uygulayıcılar olarak öğretmenler, kendi öğretim uygulamalarını ve bunların içinde yer aldığı bağlamları mantıklı ve rasyonel bir şekilde analiz etmekte (Korthagen, 2001), öğretim ortamlarındaki durumları ortamın özellikleri açısından incelemekte, geçmiş bilgi ve deneyimleri ışığında yeniden yapılandırmakta ve gelecekteki durumlara uygun eylem planları geliştirmekte ve bunları uygulamaktadır (Clarke, 1995). Ayrıca öğretmenler arasında deneyimlerin paylaşılması, paylaşılan deneyimlerin yapılandırılmasını teşvik etmekte, kendi uygulamalarını başkalarının uygulamalarıyla karşılaştırarak analiz etmesine, deneyimlerini çerçevelemenin diğer olası yollarını keşfetmesine olanak sağlamakta, akranlar arası geribildirim ve işbirlikçi yansıtıcı etkileşimler sayesinde amaçlanan mesleki öğrenme sürecini derinleştirmektedir (Korthagen, 2001).

Yansıtıcı uygulamalar ile ilgili literatürde farklı modeller ve anlayışlar yer almaktadır. Schön (1987) yansıtmayı, eylemin gerçekleşme zamanına göre ele almaktadır. Bunlar; planlama ve eylem devam ederken karşılaşılan durumu sorgulama, eleştirel düşünme ve çözüm üretmeyi içeren “eylemde yansıtma” (reflection-in-action); eylem sona erdikten sonra plan ve eylem üzerine eleştirel düşünme, sorgulama ve değerlendirme durumunu içeren “eylem üzerine yansıtma” (reflection on-action) ve bu iki tür yansıtmanın gelecekte karşılaşılabilecek eylemlere rehberlik etmesini ve yeniden yapılandırmasını içeren “eylem için yansıtma” (reflection-for-action). Potter ve Badiali (2001), öğretmenler için üç tür yansıtıcı uygulamanın teşvik edilmesini önermektedir. Bunlar; müfredatın, içeriğin ve öğretimin zaman, mekân ve duruma göre düzenlenmesinin içeren “*teknik yansıma*”; belirli bir eylem ve duruma uygun araçları ve amaçları planlama *faaliyetlerini içeren “pratik yansıma”* ve eylemleri, meslekte

karşılaşılan ahlaki ve etik durumları sorgulama ve yeniden düşünme süreçlerini içeren “*eleştirel düşünme*”. Zeichner ve Tabachnick (2001) ise öğretmenlerin odaklanması gereken dört farklı yansıtıcı düşünme anlayışından bahsetmektedir. Bunlar; bilginin öğrencilere sunulmasına odaklanan “*akademik anlayış*”; genel öğretim yöntem ve stratejilerinin etkili kullanımına odaklanan “*sosyal verimlilik anlayışı*”; öğrencilerin öğrenme ve gelişmelerine odaklanan “*gelişimci anlayış*” ve eşitlik, adalet gibi eğitimin sosyal koşullarına odaklanan “*sosyal yeniden yapılandırmacı yaklaşım*”.

Literatürde öğretmenler arasında yansıtıcı uygulamaların teşvik edilmesi gerektiğini vurgulayan birçok araştırma bulunmakla birlikte (Clarke, 1995; Glazer, Abbott ve Harris, 2000; Potter ve Badiali, 2001; Zeichner ve Tabachnick, 2001), yansıtmayı teşvik eden öğretmen eğitimi ve gelişimi programlarının etkililiği hakkında çok az araştırma bulunmaktadır (Korthagen, 2001). Araştırmaların sonuçları, öğretmenlerin öğretim uygulamaları üzerinde düşüncelerini teşvik etmek için tasarlanmış mesleki eğitim programlarının, öğretmen adaylarının (Reilley Freese, 1999; Robinson, 1999) ve hizmet içi eğitimlerdeki öğretmenlerin öğretim uygulamalarına ilişkin daha karmaşık yapılar geliştirdiklerini ve bunları yeniden yapılandırdıklarını (Adalbjarnardottir ve Selman, 1997; Clarke, 1995; Geddis, Lynch ve Speir, 1998) ve böylece öğretimlerinde ve mesleki gelişimlerinde ilerleme sağladıklarını göstermektedir (Villegas-Reimers, 2003). Ayrıca yansıtıcı uygulamaya yönelik müdahale programları hem öğretmenlerin pedagoji, öğretim uygulamaları, öğrencilerin bilişsel, psikolojik ve sosyal gelişimleri gibi konularda mesleki gelişimleri üzerinde düşüncelerini teşvik etmekte hem de öğrencilerin bilgi, beceri ve yetkinlik düzeylerini geliştirmelerini desteklemektedir (Adalbjarnardottir ve Selman, 1997).

2.1.7.2.3.10. Proje temelli modeller (Project-based models)

Proje temelli modellerin amacı, öğretmenlerin bireysel ve iş birliği içinde mesleki olarak çalışma kapasitesini artırmak (Eraut, 1995a), böylece öğretmenleri lider olarak hem sınıftaki öğretim uygulamalarında hem de okullarında aktif hale getirmek ve mesleki gelişimlerinin genel olarak kalitesini iyileştirmektir (Vulliamy ve Webb, 1991). Bu modellerde, bir taraftan yansıtıcı uygulayıcı olan öğretmenlerin kendi proje deneyimlerinin yanında, eğitimde meslektaşlarıyla ve eğitimcilerle birlikte tartışma, karşılaştırma, analiz etme, değerlendirme ve yansıtma süreçlerine dahil olarak mesleki gelişimlerine katkı sağlanırken, diğer taraftan hem öğrencilerin öğrenmeleri desteklenerek öğrencilerin hem de okulların gelişimine olumlu katkı sağlanmaktadır (Eraut, 1995a). Bu modellerin uygulanmasında, mesleki eğitimlerin teorik ve pratik olarak sunulma biçimi, bunlara ayrılacak süre, öğretmenlerin tartışmalarına,

değerlendirmelere, yansıtmalara etkin katılımı ve eğitim programına yönelik geri bildirimleri gerek proje eğitiminin başarılı olmasında gerekse öğretmenlerin gelişimine katkısı açısından önemli olmakla birlikte, uygulamaya dönük pratik etkinliklere daha fazla zaman ayrılması ve eğitimin tamamlanmasının ardından koçluk sürecinin devam ettirilmesi, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin sonraki uygulamalarını olumlu olarak etkilemektedir (Kieviet, 1990).

2.1.7.2.3.11. Portföyler (Portfolios)

Portföy, bireyin işiyle ilgili sahip olduğu mesleki yetenekleri ve gelişimini göstermek amacıyla çalışma hayatında belirli bir süre boyunca topladığı dokümanlardan oluşan öğeler topluluğudur (Riggs ve Sandlin, 2000). Literatürde öğretmenlerin öğretime ilişkin kullandıkları birçok portföy türü yer almaktadır. Genellikle öğretmenler tarafından kullanılan portföylerden bazıları öğrenme çıktıları ile ilgili öğelerden oluşan öğrenme portföyü, öngörülen yeterlilikler ve bunlara ulaşılma derecesi ile ilgili öğelerden oluşan değerlendirme portföyü ve istihdam portföyüdür (Dietz, 1999). Öğretimde kullanılan portfolyolar, sadece öğretmenlerin değil ve aynı zamanda öğrencilerin de öğrenme ve öğretme süreçlerine ilişkin tartışmalara dahil edilmesini amaçlayan bir araçtır (Villegas-Reimers, 2003).

Öğretim portfolyoları, öğretmenlerin öğretim uygulamalarına yönelik biçimlendirme, özetleme ve öz-değerlendirme yapmalarına fırsatlar sunarak mesleki gelişimini desteklemektedir (Riggs ve Sandlin, 2000). Ayrıca portfolyolar, öğretmenlerin bireysel çalışmaları ve hedefleri, öğretim uygulamaları, sınıf içi ve dışı etkinlikleri vb. üzerinde düşüncelerini sağlamakta ve mesleki gelişimlerini desteklemek için başarılı bir şekilde kullanılmaktadır (Bush, 1999). Portföy kullanımına yönelik eğitim programları, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini yansıtma ve izlemelerine katkı sağlamakta ve yansıtıcılık düzeylerini artırmaktadır (Jarvinen ve Kohonen, 1995).

2.1.7.2.3.12. Eylem araştırması (Action research)

Eylem araştırması, kasıtlı ve planlı olarak gerçekleştirilen, araştırmanın odağında yer alan gerçek bir durum üzerinde bilinçli olarak etki yaratmayı veya onun kalitesini artırmayı amaçlayan bir araştırma, yansıtma ve eylem sürecidir (O'Hanlon, 1996, s. 181). Ayrıca eylem araştırması, uygulamacıların karşılaştıkları günlük pratik sorunlara çözüm bulabilmek amacıyla, kendi uygulamalarını analiz etmeleri üzerine kurulu olan, öz değerlendirmeyi ve eleştirel farkındalığı içeren, uygulamacıların mevcut bilgilerine ve uygulamalarına katkıda bulunan bir sorgulama biçimidir (Corey, 1953; O'Hanlon, 1996). Eylem araştırmaları,

öğretmen ya da yöneticilerin eğitim, öğretim ve öğrenme ile ilgili uygulama sorunlarını derinlemesine analiz etmesine, bunlara yönelik müdahaleler tasarlamasına, bunların iyileştirilmesine ve geliştirilmesine katkı sağlayan sistematik araştırmalardır (Glatthorn, 1984; Wood ve McQuarrie, 1999).

Eylem araştırmalarının, öğretmenlerin kendi dünyalarını araştırmasına imkân tanınması, öğretme ve öğrenme koşullarının iyileştirilmesine ve geliştirilmesine yönelik kasıtlı ve planlı eylemler olması nedeniyle, öğretmenlerin mesleki gelişimi için oldukça etkili bir model olabileceği düşünülmektedir (O'Hanlon, 1996). Ayrıca eylem araştırmalarının, mesleki gelişimi teşvik etmek için kullanılması önerilirken, tek başına bireysel bir sorgulama ve araştırma sürecinden ziyade, işbirlikçi eylem araştırması biçimlerinden (tüm okul projeleri, küçük grup eylem araştırma projeleri, vb.) kullanılmasının, öğretmenlerin mesleki gelişiminde çok daha etkili olacağı belirtilmektedir (Day, 1998).

Eylem araştırmaları, öğretmen araştırmacılar ve bazen de akademisyen uygulamacılar ile iş birliği içinde (Glatthorn, 1997), teori ve pratiği birleştirerek sorunlara çözüm bulabilecek bazı ortak eylemler uygulayarak, öğretim uygulamalarına ışık tutabilecek bilgiler üreterek veya okul ortamında öğretmenlerin kendi öğretim deneyimlerine dayalı araştırmalar yürüterek mesleki gelişimlerini teşvik etmekte ve desteklemektedir (Freedman, 2001). Bununla birlikte sadece okullar, öğretmenler ve üniversiteler gibi birçok kurumlarla değil, aynı zamanda sanat, tasarımcılar ve öğretmenler gibi farklı disiplinlerdeki projeleri birbirine bağlayan eylem araştırmaları da etkili bir mesleki gelişim modeli olarak kullanılmaktadır (Adams ve Chisholm, 1999).

Eylem araştırmaları uygulamacılar, öğrenme-öğretme ortamı, okul bağlamı vb. açısından birçok olumlu sonuçlar ortaya koymaktadır. Eylem araştırmaları öğretmen-öğrenci ilişkilerini değiştirme, öğretmenlerin mevcut bilgisini artırma, iş birliğini kolaylaştırma, yansımaları besleme ve öğretmen eğitimini iyileştirme bakımından (Cochran-Smith ve Lytle, 1990) öğretmenlerin mesleki gelişimi için kullanılabilecek etkili bir araç olarak görülmektedir. Ayrıca eylem araştırmaları, öğretim uygulamalarında kaliteyi artırmanın, öz-değerlendirme ve yansıtmayı ilerletmenin, öğretime ilişkin sorunları çözmede ve karar vermede öz-yeterliliği geliştirmenin, sürekli ilerlemeyi amaçlayan öğretim ve öğrenme odaklı bir okul ikliminin inşa edilmesinin yanı sıra, araştırma sürecine dahil olanların güçlendirilmesine de katkı sağlamaktadır (Glanz, 1999). Eylem araştırmacıları, özellikle kendi mesleki uygulamalarına yönelik sorunlara odaklandıkları ve mesleki uygulamalarını geliştirdikleri için kendilerini güçlü hissetmektedirler (Wood ve McQuarrie, 1999).

Eylem araştırmasının, öğretmen eğitimi ve mesleki gelişimi üzerinde önemli bir etkisi bulunmakta, literatürde araştırmacı olarak öğretmen imajı giderek yaygınlaşmakta, öğretmenler sadece bilgiyi kullanan profesyoneller değil bu bilginin yaratıcıları olarak görülmekte ve birçok mesleki gelişim modelinde öğretmenlerin araştırmacı ve yansıtıcı uygulayıcılar rolünü teşvik etmenin önemi vurgulanmaktadır (Stokes, 2001; Villegas-Reimers, 2003). Ancak öğretmenlerin araştırmacı rolünün öğretim uygulamaları ve mesleki gelişimleri üzerinde etkili bir model olmadığına dair algılarının olması, mesleki uygulamalar konusunda araştırma yapmaya yönelik her hangi bir beklentilerinin olmaması, zorlu ve yoğun öğretim süreçlerinin araştırma yapmak için yeterli zaman ve enerji bırakmaması, profesyonel çalışma biçimleri ile araştırma metodolojisi arasında uyumsuzluk, araştırma konusunda güven eksikliğinin olması, hükümetin eğitim politikalarında hiçbir söz hakkı olmaması eylem-araştırma projelerine katılmalarının önünde engel teşkil etmektedir (Hancock, 2001). Diğer taraftan öğretmen araştırmalarının teşvik edilmesi ve başarıya ulaşabilmesi için, bireysel engellerin yanında örgütsel engellerin de ortadan kaldırılması, özellikle öğretmenler için teşvik sistemlerinin gözden geçirilmesi, sürdürülebilir destekleyici ağların oluşturulması, okullarda kalıplaşmış hiyerarşik güç ilişkilerinin ve örgütsel kuralların yeniden ele alınması ve iyileştirilmesi gerekmektedir (Cochran-Smith ve Lytle, 1990).

2.1.7.2.3.13. Öğretmenlerin anlatılarının kullanımı (Use of teachers' narratives)

Öğretmen anlatıları veya otobiyografik araştırmalar, öğretmenlerin öğrenmeleri, sınıftaki öğretim uygulamaları ve mesleki gelişimleri üzerinde oldukça önemli bir etkiye sahiptir (Clements, 2001; Ershler, 2001; Killion, 1999; Wood, 2000). Önemli bir öğrenme ve mesleki gelişim modeli olan öğretmen anlatılarında, öğretmenlerin sınıftaki günlük uygulamalarını ve deneyimlerini yazdıkları dergiler ya da günlükler kullanılmaktadır (Ershler, 2001; Killion, 1999).

Günlükler, yansıtıcı uygulamayı teşvik etmenin bir yolu olarak kullanılmakta, öğretmenlerin sınıf ortamındaki kendi uygulamalarını analiz etmelerine, farklı bakış açılarıyla yorumlamaları ve geri bildirim almak için meslektaşlarıyla paylaşmalarına ve deneyimlerini yeniden yapılandırmalarına yardımcı olmaktadır (Killion, 1999, s. 36). Ayrıca göreve yeni başlayan daha az deneyimli öğretmenlerin teşvik edilmesi, öğrenmeleri ve mesleki gelişimleri için de kendi anlatıları oldukça etkili bir araç olarak görülmektedir (Ershler, 2001, s. 163). Aynı zamanda öğretmenlerin eğitimini ve mesleğe hazırlanmasını iyileştirmeye yönelik eğitim programlarındaki öğretmen-eğitimcilerin karşılaştıkları bazı zorlukları yansıtan kendi anlatıları

ya da yazıları da öğretmen eğitimcilerin mesleki gelişimini desteklemelerini yardımcı olmaktadır (Kiely, 1996).

Öğretmen anlatılarına ve yazmaya odaklanan literatürde yer alan birçok proje, yazmanın öğretmenlerin mesleki gelişimi için oldukça önemli bir araç olduğunu ortaya koymaktadır. Örneğin; öğretmenlerin ikilemlerini, sorunlarını ve bunlara yönelik çözüm yollarını aramak için yazdıkları Ulusal Yazma Projesi, sadece okul düzeyinde değil aynı zamanda bölgesel ve ulusal düzeyde öğretmen ağları kurularak meslektaş iş birliğine dayalı bir öğrenme ve öğretme sürecini teşvik etmektedir (Lieberman ve Wood, 2001, s. 175). Ayrıca öğretmenlerin yazma ve tartışma gruplarına, model derslere, çalıştaylara vb. birçok etkinliğe katılarak oluşturdukları birçok güçlü öğretmen ağı da gelişimlerini desteklemektedir (Kelly, 1999). Böylece öğretmenler, kendi deneyimlerini yansıtarak ya da başkalarının uygulamaları üzerinde derinlemesine analizler yaparak öğrenmekte (Ershler, 2001) ve kendi mesleki gelişimlerinin aktörleri olmaktadır (Villegas-Reimers, 2003).

2.1.7.2.3.14. Nesil veya kademeli model (Generational or cascade model)

Nesil ya da kademeli model, birinci nesil olarak seçilen öğretmenlerin belirli bir konuda eğitilmesinden sonra, bu birinci nesil öğretmenlerin belirli bir süre sonra kendilerinden sonra seçilen ikinci nesil öğretmenlerin eğitimcileri oldukları bir mesleki gelişim modelidir (Griffin, 1999). Üç nesle kadar kademeli olarak etkili bir şekilde devam edebilen bu modelde, eğitim sürecinin ve programlarının planlanmasına ve özellikle birinci nesil olarak belirlenecek öğretmenlerin seçimine özen gösterilmelidir (Villegas-Reimers, 2003). Bu modelde, eğitimci olarak belirlenen birinci nesil öğretmenler, aldıkları eğitimde öğrendiklerini meslektaşlarına öğretmek gelişimlerine katkıda bulunurken, aynı zamanda bu eğitimin öğretmenler kadar öğrenciler ve onların aileleri üzerinde de olumlu etkilerinin olabileceği görülmektedir (Prescott, 2000).

Nesil ya da kademeli model, genellikle öğretim uygulamaları ile ilgili yeni yöntem ve teknikler, yeni teknoloji ve reform uygulamaları vb. konularında, ülke, bölge ya da okul düzeyinde eğitici öğretmenlerin belirlenerek eğitildiği ve bunların daha sonra gerek okullarında gerekse görevlendirildikleri okullarda eğitim verdikleri öğrenme ve öğretme süreci olarak öğretmenlerin mesleki gelişiminde etkili bir araç olarak kullanılabilir. Örneğin; Caverly, Peterson ve Mandeville (1997), öğretimde ve günlük işlerde teknoloji kullanılmasının etkisini belirlemek amacıyla bir “nesil modeli” kullandılar. Önce bir grup öğretmen teknoloji kullanımı ve müfredata entegrasyonu konusunda yoğun bir yaz enstitüsüne ve atölye çalışmalarına katıldılar ve yıl boyunca eğitim desteği aldılar (birinci nesil). Sonra o okul yılı boyunca bir grup

meslektaşına eğitim verdiler (ikinci nesil) ve onlar da bir yıl sonra başka meslektaşlarını eğittiler (üçüncü nesil).

2.1.7.2.3.15. Koçluk / mentorluk (Coaching/mentoring)

Koçluk, bir öğretmenin eleştirel bir bakış açısıyla iyi bir dinleyici ya da gözlemci rolü ile meslektaşını gözlemlemesi, ona sorular sorması ve meslektaşının gelişimini destekleyecek önerilerde bulunması sürecidir (Harwell-Kee, 1999, s. 28). Koçluk sistemleri sürekli ve uzun vadeli bir süreç iken, mentorluk, daha kısa vadeli olan bir koçluk şeklidir (Villegas-Reimers, 2003). Mentorluk, bir koçluk şekli olmakla birlikte, her koçluk mentorluk değildir. Genel olarak mentorluk, deneyimli bir öğretmenin okulda yeni olan ya da göreve yeni başlayan daha az deneyimli bir öğretmenle deneyim ve bilgi ve uzmanlığını paylaşması iken, koçluk ise tüm deneyim seviyelerindeki öğretmenler için sürekli bir gelişme sürecidir (Harwell-Kee, 1999). Mentorların yeni gelen öğretmenlere karşı rehberlik, danışmanlık ve koçluk yapma, rol model olma, uygulamalarında geri bildirim sağlama, karşılaştıkları sorunları çözmelerinde destek olma, bilgi paylaşımı, kaynaklara ve materyallere erişim sağlama gibi birçok rolleri vardır (Ballantyne Hansford ve Packer, 1995; Robbins, 1999). Ayrıca koçluk ve mentorluk öğrenilen bir beceri olup, koçlar ve mentorlar da rollerinin gerektirdiği bilgi ve becerileri öğrenebilmeleri için eğitime ihtiyaç duymaktadır (Holloway, 2001). Koçluk, öğretimde ihtiyaç duyulan yeni öğretim bilgi, beceri ve strateji repertuarını genişletmeyi, bunun için öğretmenler arasında paylaşılan ortak bir dil ve düşünce geliştirmeyi, eğitimin takibi için bir alt yapı sağlamayı, öğretmen toplulukları oluşturmayı ve sürekli iyileştirmeyi amaçlamaktadır (Showers, 1985). Ayrıca meslektaş koçluğu, öğretim uygulamalarının sürekli takibini ve iyileştirilmesini sağlarken, öğretmenleri yeni şeyler öğrenmeye ve sürekli gelişmeye teşvik etmekte ve motivasyon sağlamaktadır (Zepeda, 2013).

Koçluk, bire bir durumlar uygulanabildiği gibi, meslektaş konuşmaları, planlanmış konferanslar, sınıf gözlemleri ve koçların kendi deneyimlerini yansıttıkları grup oturumları gibi birçok durumda da gerçekleştirilebilir (Harwell-Kee, 1999). Jones (2001) uygulanması muhtemel *üç olası mentorluk modeli* tanımlamaktadır: Bunlar; (i) akıl hocası ya da taklit edilecek usta öğretmenler olarak nitelendirilen çıraklık modeli, (ii) mentor tarafından önceden belirlenmiş kriterlere uygun olarak eğitimin değerlendirildiği yeterlilik modeli ve (iii) mentor tarafından öğretim uygulamalarının eleştirel bir arkadaş rolüyle değerlendirildiği yansıtıcı model (s.76). Ayrıca yeni teknolojilerin gelişmesiyle birlikte elektronik posta yoluyla uygulanan mentorluk modellerinin de gelecekte daha sistematik bir şekilde kullanılabilir ve geliştirilebilir (Eisenman ve Thornton, 1999).

Koçluk, öğretim uygulamaları hakkında saygılı bir meslektaş yansıması modeli sunmakta; öğrencinin öğrenme kazanımlarından öğretmen etkililiğine ve öğretmenin iş doyumundan işbirlikçi okul kültürüne kadar geniş bir yelpazede gelişim sağlamaktadır (Harwell-Kee, 1999). Mesleki gelişim modellerinden biri olan mentorluğun çift yönlü bir etkisi olup, bir taraftan mentorluk yapılan yeni öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklerken, diğer taraftan mentor olarak görev yapacak deneyimli öğretmenlerin de kariyer ve mesleki gelişimine katkı sağlamaktadır (Shaw, 1992). Son yıllarda oldukça yaygın bir mesleki gelişim biçimlerinden biri olan okul temelli koçluk modeli, göreve yeni başlayan öğretmenler için mentorluk programları ile öğretmen etkililiğini desteklemekte ve profesyonel öğrenmeyi geliştirmektedir (Darling-Hammond vd., 2009). Ayrıca yeni başlayan öğretmenlere yönelik göreve başlama programlarında “meslektaşlar arası” ve “işe gömülü” mentorluk uygulamalarının güçlü bir destek sağladığı belirtilmektedir (Wang, Odell, ve Schwille, 2008). Diğer taraftan koçluğun öğretmenlerin öğretim uygulamaları ve öğrenci öğrenme çıktıları üzerindeki olumlu etkisine rağmen, öğretmen sayısının fazla olduğu büyük programlarda yüksek kaliteli koçları belirleme zorluğundan dolayı yoğun koçluğun etkisinin daha düşük olduğu belirtilmektedir (Kraft vd., 2018). Mentorluk, okul liderleri tarafından yeni öğretmenlerin ihtiyaçlarına cevap verebilecek en popüler uygulamalardan biri olmakla birlikte, meslektaş mentorluğu tek başına yeterli bir uygulama olmayıp, aynı zamanda uzman veya danışman öğretmenler ile ilk öğretmen eğitimini veren üniversitelerdeki akademisyenler gibi diğer mentorluk kaynaklarıyla da desteklenmesi gerekmektedir (Ballantyne vd., 1995). Bununla birlikte öğretmenlerin mentorluk rollerini daha etkili bir şekilde yerine getirebilmeleri için, mentorluk eğitimi almaları gerekmektedir (Holloway, 2001).

2.1.7.2.3.16. Durum (vaka) temelli çalışma (Case-based study)

Durum (vaka) temelli çalışma modeli, gerçek dünyadan özenle seçilmiş öğretim örneklerini içeren, öğretmenlerin bir öğretim durumu içindeki belirsizliği, çatışmayı ve karmaşıklığı keşfetmelerine yardımcı olmayı amaçlayan bir gelişim ve öğrenme sürecidir (Barnett, 1999, s. 26). Durumsal yaklaşıma göre öğrenme, bireylerin sosyal etkinliklere katılarak bilgiyi kullanması sonucunda ortaya çıkan değişimi göstermektedir (Lave ve Wenger, 1991). Vaka temelli yaklaşımda, önceki bilgiler ve deneyimler birleştirilerek bilgi yapılandırılır, geliştirilebilir, dönüştürülebilir ve alternatif uygulamalar için kullanılır (Harrington, 1995, s. 203). Bu yaklaşım, bir bakıma bireysel bir yapılandırma ve kültürlenme süreci olup (Cobb, 1994, s. 13), örtülü sosyal öğrenmenin rolünü de ortaya koymaktadır (Korthagen, 2010).

Durumsal yaklaşım katılım, kimlik ve uygulama olmak üzere birbiriyle etkileşim içinde olan üç temel bileşenden oluşmaktadır (Handley, Clark, Fincham ve Sturdy, 2007). Bireylerin öğrenmeleri, içinde bulundukları bağlama ve öğrenme gruplarına göre farklılık gösterdiği için, katılım durumsal yaklaşımın merkezinde yer almaktadır (Lave ve Wenger, 1991). Kimlik, taklit yoluyla değil, bireylerin içinde yer aldıkları sosyal bağlamda diğer bireylerle etkileşimlerini kendilerine göre uyarlamaları sonucunda gelişmekte ve uygulama ise sosyal bağlamdaki öğrenme durumlarını deneyimlemelerini içermektedir. Katılım, bireylerin kimlik gelişimine ve uygulamalardaki değişimlere; kimlik ve uygulamalarda meydana gelen değişimler ise bireyin yeni sosyal bağlamlara ve öğrenme ortamlarına katılım imkanları arayışına girmesine neden olmaktadır (Handley vd., 2007). Bu nedenle, durum temelli mesleki yaklaşım modelinde, öğrenme ortamları belirlenirken ya gerçek öğrenme ortamlarındaki durumlar seçilmeli ya da bu ortamlar gerçek öğrenme durumlarına benzer şekilde yapılandırılmalıdır.

Durum temelli yaklaşım, küçük öğretmen gruplarının öğrenme ortamlarındaki durumları tartışmaları için harekete geçiren bir sıçrama tahtası olarak hizmet etmektedir (Barnett, 1999, s. 26). Mesleki gelişim için vakaların kullanılması, öğretmenler arasında etkileşim sağlayan, sık sık meslektaşlarıyla birlikte öğrenme ortamlarında yer alan durumları çok yönlü olarak düşünme ve tartışma fırsatı sunan bir süreç olarak görülmektedir (Merseeth, 1994). Ayrıca durum temelli yaklaşıma dayalı mesleki gelişim ve öğretmen eğitimi çalışmaları, öğretmenlerin öğrenme deneyimlerine, öğretmen eğitiminde kullanılan araçlara ve öğrenme topluluklarının doğasına odaklanmaktadır (Putnam ve Borko, 2000, s. 5). Bu nedenle durum temelli mesleki gelişim yaklaşımını kullanan öğretmen eğitimlerinin öğrenme deneyimleri, eğitimde kullanılan araçlar ve mesleki öğrenme toplulukları üzerine yapılandırılması gerekmektedir.

Durum temelli yaklaşıma göre, öğretmenlerin eğitiminde *öğrenme deneyimi* fırsatlarının sunulması oldukça önemli bir faktördür. Etkili bir öğretmen eğitimi için, öğretmenlere sınıf içindeki deneyimlerin yanı sıra sınıf dışında da öğrenme deneyimleri sunulması gerekir (Putnam ve Borko, 2000). Ancak öğretmen eğitimlerinde teori ile pratik arasındaki bağın kopuk olması ve sınıf dışındaki öğrenme deneyimlerinin öğretim ortamlarındaki uygulamalardan çok uzak olması, alınan eğitimlerin sınıftaki öğretim uygulamalarına aktarılmasını zorlaştırmaktadır (Korthagen, 2010; Putnam ve Borko, 2000). Bu nedenle öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmaları ya gerçek dünyadan özenle seçilmiş öğrenme ortamı örneklerini (Barnett, 1999) ya da gerçek bağlama yakın öğrenme ortamlarındaki durumları içermelidir (Putnam ve Borko, 2000).

Durum temelli yaklaşımda, önemli olan bir husus da öğretmenlerin eğitiminde kullanılan *araçların rolüdür*. Bu yaklaşım, öğretmenlerin öğrenmelerinde ve öğretim uygulamalarındaki çalışmalarında araçların destekleyici bir role sahip olduğunu ve bu araçların potansiyelinin araştırılması ve geliştirilmesi gerektiğini savunmaktadır (Putnam ve Borko, 2000). Bu amaçla mesleki gelişim çalışmalarında öğretmen notları, öğretim uygulamaları videoları, müfredatta kullanılan materyaller ve öğrenci çalışmalarını içeren uygulama dökümleri kullanılabilir (Ball ve Cohen, 1999). Uygulama dökümleri kendi başlarına kullanıldıklarında mesleki bilgi niteliği taşımamakla birlikte, bu uygulamalar ışığında uygulama için yararlı olan bilginin üretilmesi adına değerli ve eşsiz bir kaynaktır (Ball vd., 2014). Uygulama dökümleri hem öğrencilerin öğrenme hem de diğer öğretmenlerin kullandıkları öğretim stratejilerini inceleme ve tartışma yoluyla öğretmenlere öğrenme fırsatı sunan (Ball ve Cohen, 1999; Kazemi, 2004; Little, Gearhart, Curry ve Kafka, 2003), mesleki gelişimi kolaylaştıran güçlü bir bağlam ve araçtır (Borko, 2004).

Durum temelli yaklaşımda, önemli olan bir diğer husus da öğretmenlerin mesleki eğitiminde *öğrenme topluluklarının rolüdür*. Öğrenme topluluklarında ortak bir biliş bireyler ve gruplar arasında paylaşılır, aday öğretmenler için formal düzeyde, deneyimli öğretmenler için eğitici rehberler ya da öğretmenlerin kendileri tarafından oluşturulan öğrenme gruplarında bireysel uygulamalar paylaşılır ve karşılıklı etkileşim yoluyla birlikte öğrenilir (Putnam ve Borko, 2000). Öğrenme grupları sayesinde, öğretmenler mesleki pedagojik alan bilgilerini ve öğrenciler ile ilgili durumları değerlendirme becerilerini geliştirmekte (Gee ve Whaley, 2016; Gresalfi ve Cobb, 2011), grup etkileşimi sayesinde daha zengin materyal ve ders içerikleri üretmektedir (Ratnayake vd., 2020). Öğretmenlerin alan bilgisi, materyal ve içerik üretimi, öğretim uygulamaları ve öğrenci davranışları üzerinde paylaşım yaparak hem mesleki uygulamalarını hem de dünyaya bakışını şekillendiren öğrenme grupları öğretmen eğitimi ve gelişimi için oldukça önemlidir (Putnam ve Borko, 2000).

2.1.8. Mesleki Öğrenme Toplulukları (Professional Learning Communities)

“Sürdürülebilir temel okul gelişimi için en umut verici strateji, okul personelinin mesleki öğrenme toplulukları olarak işlev görme yeteneğini geliştirmektir” (DuFour ve Eaker, 1998, s. xi). *Mesleki öğrenme toplulukları*, okullarda öğretmenlerin kendi başına veya diğer meslektaşlarıyla birlikte öğretim uygulamalarını geliştirme sürecinde etkileşimde bulundukları destekleyici yapılardır (DuFour, 2004). Astuto ve meslektaşları, eğitimcilerin mesleki öğrenme topluluğu, öğretmen ve öğrencilerin sınıf içinde ve sınıf dışında oluşturdukları öğrenme toplulukları, paydaşların öğrenme topluluğu olmak üzere üç öğrenme topluluğu önermektedir.

Mesleki öğrenme toplulukları kavramı ile okullarda öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin sürekli olarak öğrenmeleri üzerine odaklandığı, öğrenmeyi aradığı ve paylaştığı, öğrencilerin yararına bir mesleki olarak etkililiklerini arttırdığı, sürekli bir araştırma ve iyileştirme sürecine işaret etmektedirler (Hord, 1997a, s. 1). Hipp ve Huffman (2010), mesleki öğrenme topluluklarını “tüm öğrenciler ve öğretmenler için bir öğrenme kültürü yaratmak ve sürdürmek için toplu ve amaçlı olarak çalışan profesyonel eğitimciler topluluğu” olarak nitelendirmektedir (s.12). Sykes (1996), öğrenme topluluklarını öğretmenlerin mesleki gelişimi için paha biçilmez bir kaynak, öğretim uygulamalarındaki sorunlar hakkında bir içgörü ve bilgelik kaynağı olarak hizmet edebilecek mesleki bir topluluk olarak nitelendirmektedir (s.466). Lieberman da mesleki öğrenme toplulukları olarak okulları "öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmesi için açık, ortak amaçlar izlediği, amaçlara ulaşmak için iş birliğine dayalı faaliyetlerde bulunduğu ve öğrencilerin öğrenmesi için toplu sorumluluk üstlendiği yerler" olarak tanımlamaktadır (Sparks, 1999, s. 53).

Sergiovanni (1994b) mesleki öğrenme toplulukları kavramını, örgütsel gelişimi sağlamak amacıyla ihtiyaç duyulan bilgiyi aramaya, onu kullanmaya ve dağıtmaya odaklanan etkili örgütlere dayandırmaktadır. Ayrıca Sergiovanni (1994a) mesleki öğrenme topluluklarını öğrenmeye, öğretime ve problem çözmeye farklı bir perspektiften bakan bir araştırma topluluğu olarak nitelendirmektedir. Capra (1996) öğrenme toplulukları kavramını, “diğer ağlar içinde yuvalanan ağlar” olarak betimlemekte, bireyin birlikte yaşadığı veya çalıştığı grupların yer aldığı “ekolojik yaşam ağı” kavramına dayandırmakta, bireysel öğrenmenin topluluk üyeleri arasındaki ilişkilerin doğasından ve yaşamın karakterinden etkilendiğini ileri sürmektedir (s.35). Wenger (2010) ise mesleki öğrenme topluluklarını öğrenmeyi sosyal boyutlarıyla daha geniş bir çerçevede ele alan “uygulama toplulukları” (communities of practies) kavramıyla ilişkilendirmektedir. Bu öğrenme topluluklarında, belirli bir konuya odaklanılmakta veya uygulamada karşılaşılan problemler ortaklaşa çaba ile çözülmeye çalışılmakta, sürekli iş birliği ve etkileşim yoluyla bireylerin bilgi ve uzmanlık kapasitelerini geliştirmek amaçlanmaktadır (Wenger, McDermott ve Snyder, 2002). Öğretmenleri bir öğrenme kültürünün profesyonel yaratıcıları olarak merkezine alan öğrenme toplulukları, eğitimcilerin kendi uygulamalarının etkileri üzerinde düşünmeleri, yeni uygulamaları denemeleri, bunları birbirleriyle paylaşmaları ve böylece eğitim sorunlarını çözme, ilham verici öğrenme ortamları oluşturma ve öğrencilerin öğrenme sonuçlarını iyileştirme kapasitesini geliştirmek amacıyla tasarlanmıştır (Mitchell ve Sackney, 2011). Mesleki öğrenme topluluklarında formel eğitimin temel amacı, öğretim yapmak değil, okullarda bütün öğrencilerin öğrenme kapasitesini geliştirmektir (DuFour, 2004). Mitchell ve Sackney (2011) göre, mesleki öğrenme toplulukları kişisel, kişilerarası ve

örgütsel olmak üzere üç alanda kapasite geliştirmeyi amaçlamaktadır: Kişisel kapasite ile eğitimciler, öğrencilerin öğrenmesini ve mesleki uygulamalarını geliştirmek amacıyla profesyonel anlatılarını yeniden yapılandırırlar. Kişilerarası kapasite ile öğretmenler arasında, öğretim uygulamalarının deneysel ve eleştirel analizini yapan, kolektif ve bireysel öğrenmeyi teşvik eden ortak normlar ve değerler üretilir. Örgütsel kapasite ile tüm topluluk üyeleri arasında öğretme ve öğrenmeyi geliştirici uygulamaları destekleyen açık veya gizli yapılar inşa edilir.

2.1.8.1. Mesleki Öğrenme Topluluklarının Boyutları

Mesleki öğrenme toplulukları kavramı özellikleri ve temel bileşenleri birçok çalışmada derinlemesine incelenmiştir (DuFour, 2004, 2006, 2007; DuFour ve DuFour, 2010; DuFour ve Eaker, 1998; Giles ve Hargreaves, 2006; Hord, 1997a; Louis ve Kruse, 1995; Stoll, Bolam, McMahon, Wallace ve Thomas, 2006; Stoll ve Louis, 2007). Mesleki öğrenme topluluklarının okullarda nasıl oluşturulacağı, etkililiğinin ve sürdürülebilirliğinin nasıl sağlanacağı konusundaki bilgi ve uygulamaların yetersiz olduğu belirtilmekle birlikte (Hord, 1997a), mesleki öğrenme topluluklarının birçok özelliği üzerinde literatürde yaygın bir görüş birliği olduğu görülmektedir. Bunlar arasında; paylaşılan ve destekleyici liderlik (Hipp ve Huffman, 2010; Hord, 1997a; Hord ve Tobia, 2012; Martin-Kniep, 2008; Olivier Hipp ve Huffman, 2003; Stoll, 2011); güvene dayalı ilişkiler (Darling-Hammond ve Richardson, 2009; Stoll, 2011); paylaşılan değerler ve vizyon (DuFour ve Eaker, 1998; Hipp ve Huffman, 2010; Hord, 1997a; Hord ve Tobia, 2012; Olivier vd., 2003; Stoll, 2011); paylaşılan bireysel uygulama ve destekleyici koşullar (Hord, 1997a; Olivier vd., 2003; Stoll, 2011); kolektif sorgulama ve sorumluluğa odaklanma (Darling-Hammond ve Richardson, 2009; Hipp ve Huffman, 2010; Hord ve Tobia, 2012; Martin-Kniep, 2008) sayılabilir.

Mesleki öğrenme topluluklarının boyutlarını inceleyen birçok çalışmada farklı sınıflamalara yer verilmiştir. DuFour ve Eaker (1998), mesleki öğrenme topluluklarının bileşenlerini “paylaşılan vizyon, misyon ve değerler”, “eylem odaklılık ve deney”, “işbirlikçi ekipler”, “kolektif yansıtma” ve “sürekli gelişme” olmak üzere beş boyutta incelemiştir. Stoll (2011) ise, okullarda mesleki öğrenme toplulukları geliştirme süreci için altı bileşen ortaya koymuştur: Bunlar; “bir öğrenme odağını paylaşmak”, “katılımı ve paylaşılan liderliği geliştirmek”, “saygı ve güvene dayalı ilişkiler beslemek”, “işbirlikçi sorgulamayı teşvik etmek”, “destekleyici yapılar oluşturmak”, “dış kolaylaştırıcılardan ve eleştirel arkadaşlardan yararlanmak” (s.108-112). Olivier, Hipp ve Huffman (2003), mesleki öğrenme topluluklarının temel bileşenlerini “paylaşılan ve destekleyici liderlik”, “paylaşılan değerler ve vizyon”,

“kolektif öğrenme ve uygulama”, “paylaşılan kişisel uygulama”, “destekleyici koşullar” (ilişkiler ve yapılar) olarak incelemiştir.

Bu çalışmada, mesleki öğrenme topluluklarının bileşenleri Hord (1997b, 1997a) tarafından yapılan sınıflandırmaya göre incelenmiştir. Hord (1997a), mesleki öğrenme toplulukları olarak faaliyet gösteren okulları “destekleyici ve paylaşılan liderlik”, “paylaşılan vizyon ve değerler”, “kolektif yaratıcılık”, “destekleyici koşullar” (fiziksel kapasite ve insan kapasiteleri) ve “paylaşılan kişisel uygulamalar” olmak üzere beş boyutta ele almıştır (s.6-17). Hord, başka bir çalışmasında “kolektif yaratıcılık” bileşenini, “kolektif öğrenme” olarak adlandırmıştır (Hord, 1997b).

2.1.8.1.1. Destekleyici ve paylaşılan liderlik

Mesleki öğrenme topluluklarında liderlik, okul üyelerinin özerklik duygusundan ve kişisel bağlılıklarından kaynaklanmakta, üyeler öğretme ve öğrenme ile ilgili sorunları çözmek için adım attıklarında toplu olarak etkinleştirilmekte, sadece eğitimcilerle dağıtılarak değil, aynı zamanda üyeler arasında paylaşarak doğal olarak ortaya çıkmaktadır (Mitchell ve Sackney, 2011). Mesleki öğrenme topluluklarının başarısı, öncelikle fiziksel ve kültürel destekle birleştirilen dinamik paylaşılan liderliğe ve iş birliği içinde sorumluluk alan personele bağlıdır ve bu topluluklarda öğrenme kültürünü oluşturmak ve öğrenciler için hedeflenen sonuçlara ulaşmak için hedefler, değerler, vizyonlar, ilişkiler ve stratejiler açıkça paylaşılmaktadır (Hipp ve Huffman, 2000, 2010). Mesleki öğrenme topluluklarının geliştirilebilmesi okullarda paylaşılan ve destekleyici liderliğin inşa edilmesine bağlıdır (Huffman ve Hipp, 2003). Okulların aşırı derecede karmaşık yapısı, okul liderlerinin aşırı iş yükü ve sorumlulukları nedeniyle bütün bunların üstesinden gelebilmek tek başına bir liderin kapasitesinin ötesinde olup (Kocolowski, 2010) liderlik süreci, okulun geri kalanına rehberlik eden birden fazla liderin varlığını gerektirir (Lambert, 1998). Liderliğin nihai amacı ve eylemi, okullarda liderlik merkezli bir kurum kültürü oluşturmaktır (Kotter, 1990).

Eaker ve meslektaşları, okul yöneticilerini “Liderlerin Lideri” olarak görmekte ve mesleki öğrenme topluluklarının oluşturulmasında paylaşılan liderliğin önemine dikkat çekmektedirler (Eaker, DuFour ve Burnette, 2002). Mesleki öğrenme topluluklarında liderlik anlayışı, liderliğin paylaşımı ile ilişkilendirilmekte, farklı bireylerin sahip olduğu farklı bilgi, beceri ve uzmanlık alanlarından yararlanmak olarak algılanmaktadır (Harris ve Jones, 2010). Mesleki öğrenme topluluklarında okul müdürleri öğretmenlerle birlikte çalışmakta, öğretmenlere öğrenme ve öğretim uygulamalarının kalitesini artıracak liderlik rollerini sergileme fırsatları sunulmakta (Stoll vd., 2006) ve liderlik paylaşılmaktadır (DuFour, Eaker ve

DuFour, 2005a, 2005b; Eaker vd., 2002; Harris ve Jones, 2010)). Ayrıca mesleki öğrenme topluluklarında oluşturulan iş birliği kültürü sayesinde liderlik paylaşılmakta ve okul üyeleri arasında liderlik kapasitesi geliştirilmektedir (Lambert, 2002).

Okullarda yer alan mesleki öğrenme topluluklarında paylaşılan liderlik, profesyonel olarak okul liderinin aktif desteğine ihtiyaç duymaktadır (Harris, 2008; Hord, 2009; Stoll vd., 2006). Louis ve Kruse (1995), okul temelli mesleki öğrenme topluluklarında müdürlerin destekleyici liderliğinin önemini vurgulamakta ve onları “kendilerini okul etkililiğinin mimarları olarak görmeyen kahramanlık sonrası liderler” olarak tanımlamaktadırlar (s.234). Eaker ve Gonzalez (2006) de mesleki öğrenme topluluklarında öğrencilerin öğrenme kapasitesinin artırmak amacıyla, iş birliğinin, kolektif sorumluluğun ve uzman desteğinin önemli olduğunu belirtirken, okullarda sürekli bir öğrenme kültürünün oluşturulmasında etkili okul liderlerinin desteğine duyulan ihtiyacı vurgulamaktadır.

Paylaşılan liderlik, okullarda değişim için kapasite oluşturan çok sayıda etkileşimi teşvik eder (Hipp ve Huffman, 2000) ve liderlik kapasitesinin oluşturulması için, geniş tabanlı ve yetenekli katılım gerekir (Lambert, 2004). Dolayısıyla günümüz okul liderleri, paylaşılan liderlik ve işbirlikçi değişim için konumsal otoritelerini diğerlerine güvenmeleriyle dengelemeli, okullarda güvene dayalı bir ortam inşa etmeli, liderlik için kapasite ve yaygın destek oluşturmalıdır (Johnson, 1996, s. 11). Liderlik kapasitesi yüksek okullarda, öğrenme ve öğretim liderliği mesleki uygulamalarla birleştirilir; paylaşılan vizyon, iş birliği, kolektif sorumluluk, sorgulama, yansıtıcı uygulama ve yüksek öğrenci başarısı görülür; okul topluluğunun tüm üyeleri arasında (müdür, öğretmenler, ebeveynler, öğrenciler ve çalışma grupları) eylem araştırma ekiplerine, öğrenme odaklı toplantılara ve dikey öğrenme topluluklarına ortak öğrenenler ve liderler olarak geniş katılım sağlanır (Lambert, 2004). Dolayısıyla okullarda liderlik kişiden, rolden ve bir dizi bireysel davranıştan ayrı olarak görülmeli, bir bütün olarak okul topluluğuna yerleştirilerek genişletilmeli, ortak bir öğrenme topluluğu amacı için sorumluluk paylaşılmalıdır (Lambert, 1998, s. 5). Liderlik rollerinin paylaşımı, mesleki öğrenme toplulukları için gerekli olan kolektif sorumluluk duygusunun gelişimini desteklerken (Sergiovanni, 2004), aynı zamanda okullarda her gün karşılaşılan binlerce duruma ve soruna yönelik daha tutarlı ve iş birliği içinde çözüm bulmaya yardımcı olabilir (Lewis, 1989, s. 40). Ayrıca liderlik paylaşılarak topluluğunun tüm üyeleri birden fazla liderlik rolü ve yapısı, etkili iletişim ağları, benzersiz ve çeşitli yetenekleri ile okulların gelişimine katkı sağlar (Hipp ve Huffman, 2000).

2.1.8.1.2. Paylaşılan değerler ve vizyon

Mesleki öğrenme topluluklarında okul gelişimini destekleyen temel unsurlardan biri de okul üyeleri arasında paylaşılan değerler ve vizyondur (Hipp ve Huffman, 2000; Huffman, 2001; Morrissey, 2000; Wald ve Castleberry, 2000). Paylaşılan değerler ve ortak bir vizyon, öğrenen örgütlerin oluşturulması için en temel özelliklerden biridir (Andrews ve Lewis, 2007; Hord, 2004; Senge, 1990; Simon, 2012). Mesleki öğrenme topluluklarında iş birliği içinde birlikte çalışan ve öğrenen bireylerin sahip olduğu kişilerarası kapasite, özgürce bireylerin kolektif sorgulamaya katılmalarına ve amaçlar, değerler ve vizyon hakkında ortak anlayışların geliştirilmesine ve paylaşılmasına olanak sağlar (Mitchell ve Sackney, 2011). Ortak bir vizyon oluşturabilmenin temeli, örgütün her seviyesindeki ve her roldeki bireylerin demokratik bir biçimde planlama ve geliştirme süreçlerine dahil edilmesiyle (Senge, 1990, s. 299) ve bireylerin ve toplumun değer yargılarının anlamlandırılmasına izin veren bu süreçte okul topluluğu değerlerine dayalı ortak bir vizyon geliştirilmesiyle mümkündür (Lambert, 1998). Okulların vizyon oluşturma sürecine dahil edilmeyen her bir okul üyesi, tüm okulun eksik bir resmine sahiptir (Ellis ve Joslin, 1990, s. 4). Diğer taraftan okullarda ikna edici ve heyecan veren bir vizyonun olmaması, okulların gelişiminin ve etkili reform, politika ve stratejiler geliştirmesinin önündeki en büyük engellerden biri iken, ortak bir vizyonun geliştirilebilmesi öğrenme topluluklarının oluşturulmasındaki süregelen en önemli zorluklardan biridir (DuFour ve Eaker, 1998, s. 64). Bir okul reformunun sürdürülebilir ve kalıcı olabilmesi de paylaşılan liderliğe, örgütsel iç gözleme dayalı ortak bir vizyon oluşturulmasına ve tüm okul topluluğunun katılımına bağlıdır (Ellis ve Joslin, 1990). Vizyonu paylaşmak sadece iyi bir fikirle aynı fikirde olmanın ötesinde, gerçekten örgüt ve birey için neyin önemli olduğuna dair ortak ve belirli bir zihinsel imaj oluşturmaktır (Isaacson ve Bamburg, 1992). Ancak kendine özgü bir yapısı ve kültürü olan okullarda vizyon doğrudan empoze edilemez ve zaman içinde şekillenerek ortaya çıkar (Hipp ve Huffman, 2000). Örgütsel hedeflere ulaşmak ve paylaşılan vizyona bağlılık için bireysel vizyon ve değerlerin kurumsal vizyon ve değerlerle bağlantısı kurulmalıdır (Senge, 1990). Diğer taraftan okul yöneticilerinin demokratik ve katılım esasına dayalı bir yönetim sergilemesi de okullarda paylaşılan değerler ve ortak vizyon geliştirme sürecinde oldukça önemlidir (Hord, 1997a). Ayrıca tüm üyelerin ortak bir vizyon oluşturma sürecine dahil edilmesinin ötesinde, bu vizyonun okuldaki öğretme ve öğrenme sürecine ilişkin kararlarda rehberlik etmesi teşvik edilmelidir (Isaacson ve Bamburg, 1992).

Mesleki öğrenme topluluklarının paylaşılan vizyonu, "iş ve yaşam kalitesi, öğrenme kalitesi kısaca, toplam kalite odağı" üzerine oluşturulmaktadır (Martel, 1993, s. 24). Okullarda paylaşılan değerler ve vizyon alınan kararları, tüm okul üyelerinin davranış ve eylem biçimini

etkilerken, öğrenme ve öğretme odaklı geliştirilen değer ve vizyonlar da öğrenme kalitesi üzerinde önemli bir fark yaratmaktadır (Hord, 1997a; Morrissey, 2000). Mesleki öğrenme topluluğu olan okullarda “güven, saygı ve özsaygı” kültürü hâkim olmakta, öğrencilerin öğrenebilmesi için ortak bir vizyon geliştirilmekte; paylaşılan değerler ve vizyon ise liderlik, bağlılık, öğrenci başarısı ve sürdürülebilir okul gelişiminin temelini oluşturmaktadır (Huffman, 2001). Mesleki öğrenme topluluklarında paylaşılan değerler ve vizyon, olumlu bir öğrenme ortamının oluşturulmasında kolektif çaba ve sorumluluğun artmasına, öğretimin kalitesinin iyileştirilmesine (Mitchell ve Sackney, 2011), üretken ve pozitif bir okul ikliminin sürdürülmesine katkı sağlamaktadır (Hipp, Huffman, Pankake ve Olivier, 2008). Okullar birer mesleki öğrenme topluluğu olarak tüm üyeleri paylaşılan ortak değerler ve vizyon etrafında birleştirmekte, “ben” duygusuyla değil “biz” duygusuyla hareket etmesine ve okula ilişkin bağlılığı artırmaktadır (Sergiovanni, 1994a). Ayrıca bu öğrenme topluluklarında geliştirilen paylaşılan değerler ve vizyon tüm okul üyelerini ortak amaçlar doğrultusunda birleştirmekte, etkileşimi ve iş birliğini artırmakta, öğrenci başarısının artırılması için motive etmekte, tüm okul topluluğunun öğrenmesini ve mesleki gelişimini desteklemektedir (DuFour, 2004; DuFour ve Eaker, 1998; Hord, 1997a).

2.1.8.1.3. Kolektif öğrenme ve yaratıcılık

Mesleki öğrenme topluluklarında bir diğer önemli unsur da kolektif öğrenme ve yaratıcılık uygulamalarıdır (Hord, 1997a, 1997b, 2004; Olivier vd., 2003; Stoll vd., 2006). Senge (1990) öğrenen örgütler fikri ile örgütlerde bireylerin hedeflerine ulaşmak için sürekli olarak kapasitelerini artırdığını, yeni ve daha geniş düşüncelerle beslendiğini, kolektif yaratıcılık ve sürekli öğrenme kapasitelerini nasıl geliştireceklerini öğrendiklerini vurgulamaktadır (s.3). Senge tarafından ortaya atılan öğrenen örgütler, örgütlerde öğrenme kapasitesi ve yaratıcılığın geliştirilmesi üzerinde ilham verici bir etki yaratmış, eğitim örgütlerinde de okulların öğrenen topluluklar fikrinin oluşmasına katkı sağlamıştır (Hord, 1997a). Öğrenen topluluklar, paylaşılan genel bir vizyon oluşturma ve sürdürme, gerçekten istedikleri şeyleri yaratma konusundaki kolektif öğrenme ve yaratıcılık kapasitelerini geliştirmektedir (O’Neil, 1995, s. 20).

Mesleki öğrenme topluluklarında, kolektif öğrenme ve uygulama “paylaşılan bilgi, diyalog, iş birliği, problem çözme ve bilgi, beceri ve stratejilerin uygulanması” olarak nitelendirilmektedir (Huffman ve Hipp, 2003, s. 9). Kolektif öğrenme ve uygulama, okullarda öğretim ile ilgili karşılaşılan çeşitli sorunları çözebilmek amacıyla öğretmenlerin iş birliği içinde çalışmaları ve mesleki bilgilerini kolektif olarak uygulama yeteneğidir (DuFour, 2004;

Hord, 1997a, 2004). Mesleki öğrenme topluluklarında öğretmenler ve yöneticiler okullarda öğrenme ortamının geliştirilmesi amacıyla yansıtıcı diyalog, tartışma, eleştirme, sorgulama ve değerlendirme yoluyla birlikte bilgi üretir, bilgiyi öğretim pratiklerinde uygular ve bu şekilde birlikte öğrenirler (Hord, 1997b; Morrissey, 2000; Wald ve Castleberry, 2000). Mesleki öğrenme topluluklarının temel varsayımı, tüm öğrencilerin öğrenmesini sağlamanın yanı sıra okullarda öğrenme odaklı bir kültür yaratmak ve sürdürmektir (DuFour, 2005; Hipp ve Huffman, 2010). Böylece öğrenen okullarda, okul toplumunun tüm bireylerinin bir bütün olarak kolektif öğrenmesi ya da mesleki gelişimi artmakta (Stoll vd., 2006); açıklık, güven ve destek ortamında işbirlikçi faaliyetler ve toplu olarak sorumluluk alma duygusu gelişmektedir (Hipp ve Huffman, 2000; Sparks, 1999). Mesleki öğrenme topluluklarında öğretmenler etkili bir diyalog kurmakta, iş birliği içinde hareket etmekte, uygulamaları analiz etmekte ve en etkili öğretim uygulamalarını ortaya koymak için çalışmaktadır (Darling-Hammond ve Richardson, 2009). Böylece mesleki öğrenme topluluğu olan okullarda öğretmenler yalnız başına mesleki gelişimini sürdürmeye çalıştığında yeni bilgi ve fikirleri öğrenmek için tek kaynağın kendisi olmaktan çıkmakta, meslektaşlarıyla etkileşim kurarak çoklu bilgi ve uzmanlık kaynaklarına ulaşmakta ve daha zengin kolektif bir öğrenme ortamına kavuşmaktadır (Morrissey, 2000, s. 4). Mesleki öğrenme topluluklarında kolektif öğrenme ve yaratıcı uygulamaları geliştirebilmesi için, destekleyici ve paylaşılan liderliğin, paylaşılan bir vizyonun, destekleyici fiziksel, zamansal ve sosyal koşulların ve paylaşılan bir kişisel uygulamanın da mevcut olması gerekir (Hord, 1997a; Olivier vd., 2003).

2.1.8.1.4. Paylaşılan kişisel uygulamalar

Öğretmenlerin bireysel sınıf uygulamalarını diğer meslektaşlarıyla paylaşması, mesleki öğrenme topluluklarını destekleyen önemli unsurlardan bir diğeridir. Meslektaşları tarafından bir öğretmenin davranışının, öğretim uygulamalarının gözden geçirilmesi, mesleki öğrenme topluluklarında bir norm olarak kabul edilmektedir (Louis ve Kruse, 1995). Paylaşılan bireysel uygulamalar, öğretmenlerin öğretim uygulamalarının meslektaşları tarafından gözlemlenmesi, geri bildirim sağlanması ve uygulama sonuçlarının paylaşılmasını içermektedir (Olivier vd., 2003). Mesleki öğrenme topluluklarında öğretmenler düzenli olarak bir araya gelmekte, birbirlerinin öğretim uygulamalarını gözlemlemekte, notlar almakta, etkili bir diyalog ortamında bu uygulamaları tartışarak analiz etmekte, birbirlerine tavsiyelerde bulunarak öğretim becerilerini geliştirmektedirler (Hord, 1997a, 2004). Öğrenme topluluklarında öğretim uygulamalarının paylaşılması sürecinde öğretmenler güçlü ve zayıf yönlerinin farkına varmakta, birbirlerinin deneyimlerinden ve uzmanlıklarından öğrenmekte ve öğretim

uygulamalarını geliştirme fırsatı bulmaktadır (Kruse ve Louis, 1993). Öğretim uygulamalarının paylaşılması hem bireysel hem topluluk olarak gelişim arzusuna dayanmakta ve karşılıklı saygı ve güven ortamında gerçekleşmektedir (Hord, 1997a). Ayrıca mesleki öğrenme topluluklarında iş birliği içinde çalışan öğretmenler, öğretim uygulamaları hakkında fikirlerini ve uygulamalarını paylaşmakta, mentorluk yapmakta, geri bildirim sağlamak ve güvene dayalı ilişkiler geliştirmektedir (Olivier vd., 2003).

2.1.8.1.5. Destekleyici koşullar

Mesleki öğrenme topluluklarında oldukça önemli olan diğer unsur da destekleyici koşullardır. Birçok eğitim sisteminde okul liderlerinden sadece okullarının yönetimine liderlik etmeleri değil, aynı zamanda daha iyi bir öğretme ortamı ve öğrenme için uygun destekleyici koşullar oluşturmaları da beklenmektedir. Bu destekleyici koşullar arasında okul iyileştirme planları geliştirmek, öğretmenlerin iş birliğini desteklemek ve sürekli mesleki gelişime aktif katılımını teşvik etmek, öğrencilere ve velilere belirli konularda danışmanlık yapmak, okulu daha geniş bir okul ağına ve yerel topluluğa bağlamak yer almaktadır (OECD, 2020). Bu öğrenme topluluklarında destekleyici koşullar öğrenme, karar verme, problem çözme ve öğretim uygulamalarını geliştirmeye yönelik çalışmalar yapmak amacıyla okul üyelerinin ne zaman, nerede ve nasıl bir araya geleceklerinin planlanması ile ilişkilidir (Hord, 1997a). Mesleki öğrenme topluluklarında destekleyici koşullar okullarda meslektaşlar arasında sağlıklı ilişkilerin kurulmasına ve destekleyici yapıların oluşturulmasına bağlıdır (Olivier vd., 2003). Öğretmenlerin yaklaşık olarak meslekteki ilk beş yıllık deneyiminden sonra ancak bir “performans platosuna” ulaşabildiğini kabul eden anlayışın aksine, okullarda desteklenen güçlü mesleki öğrenme ortamlarının öğretmenlerin ilk on yılın çok daha ötesinde bile mesleki gelişimlerine yardımcı olduğunu göstermektedir (Kraft ve Papay, 2014). Literatürde birçok araştırmacı tarafından destekleyici koşullar fiziksel veya yapısal kapasite, insan nitelikleri veya kapasitesi olmak üzere iki temel başlık altında ele alınmaktadır (Boyd, 1992; Hord, 1997a; Louis ve Kruse, 1995). Ayrıca öğrenme topluluklarında fiziksel koşullar ve insan kapasitesi birbiriyle etkileşim içinde olan iki temel destekleyici unsur olarak kabul edilmektedir (Boyd, 1992).

(i) Fiziksel veya yapısal kapasite: Okul temelli mesleki öğrenme topluluklarını destekleyen fiziksel veya yapısal koşullar “buluşma ve konuşma zamanı, fiziksel yakınlık, birbirine bağlı öğretim rolleri, iletişim yapıları, okul özerkliği ve öğretmenin güçlendirilmesi” gibi unsurlardan oluşmaktadır (Louis ve Kruse, 1995, s. 25). Mesleki öğrenme topluluklarında, öğretmenler arasında mesleki diyalog kültürü geliştirilmeli (DuFour ve Eaker, 1998), mesleki

konusmalara katılmalarını teşvik edici okul yapıları oluşturulmalı ve bunu desteklemek için gerekli olan zaman ve kaynak sağlanmalıdır (Olivier vd., 2003). Ayrıca fiziksel ve yapısal kapasitenin artırılması ve etkili okul gelişimi için kaynaklar genişletilmeli, izolasyonu engelleyen programlar ve yapılar oluşturulmalı, özerkliği, iş birliğini, etkili iletişimi ve mesleki gelişimi artıran politikalar ve stratejiler geliştirilmelidir (Boyd, 1992).

(ii) İnsan kapasitesi: Bir öğrenme topluluğu her şeyden önce insanlarla ve onları kapasitesiyle ilişkilidir ve okullardaki kişisel kapasite, öğretmenlerin sahip olduğu inançlar, değerler, varsayımlar, pratik bilgiler, beceriler, yetenekler, onların iletişim içinde oldukları profesyonel ağlar ve bilgi temelleri tarafından yapılandırılmaktadır (Mitchell ve Sackney, 2011). Okul temelli mesleki öğrenme topluluklarını destekleyen sosyal ve insan kaynakları kapasitesi “gelişmeye açıklık, güven ve saygı, uzmanlığa erişim, destekleyici liderlik ve sosyalizasyon” gibi unsurları kapsamaktadır (Louis ve Kruse, 1995, s. 25). Okullarda kişisel kapasiteyi açığa çıkarmak ve geliştirebilmek için, öğretmenlerin öğretim uygulamalarını ve öğrenmelerini şekillendiren ya da kısıtlayan açık ve gizli yapılar konusunda bilinçli bir farkındalık yaratılmalı ve onların mesleki öğrenme fırsatlarını yapılandırmaları sağlanmalıdır (Mitchell ve Sackney, 2011). Etkili okulların güçlü bir insan kapasitesine sahip olduğunu ifade eden Boyd (1992), öğretmenlerin okula, öğrencilere, öğrenmeye ve değişime yönelik olumlu tutumlarının, öğrencilerin öğrenmeye yönelik artan ilgisinin, paylaşılan vizyona bağlılığın, karar verme sürecine katılımın, sürekli eleştirel sorgulama ve iyileştirme normunun, tüm okul üyeleri arasında sağlıklı ilişkilerin ve destekleyici bir topluluk duygusunun hâkim olmasının insan kapasitesini geliştiren temel faktörler olduğunu belirtmektedir. Ayrıca öğrenme topluluklarının oluşturulması için öncelikle tipik yapılardan farklı bir örgütsel yapının varlığı kabul edilmeli, okullarda öğretme ve öğrenmeyi desteklemek amacıyla hem kişisel ve kişiler arası kapasitenin hem de örgütsel kapasitenin geliştirilmesi için yapısal düzenlemeler gerçekleştirilmelidir (Mitchell ve Sackney, 2011). Okullar bir mesleki öğrenme topluluğu olarak algılanmalı, yapılan faaliyetler farklı bir şekilde yapılmalı, üyeler arasında farklı etkileşim ağları kurulmalı ve okula ilişkin farklı bağlılık düzeyleri geliştirilmelidir (Sergiovanni, 1994a). Etkili mesleki öğrenme topluluklarını oluşturabilmek ve okul üyeleri arasındaki izolasyonu azaltabilmek amacıyla güvene ve saygıya dayalı meslektaş ilişkileri ve destekleyici yapılar oluşturulmalıdır (Huffman ve Hipp, 2003). Çünkü mesleki öğrenme topluluklarının başarısı öğretmenler arasında iş birliği, etkili iletişim, saygı ve güvene dayalı ilişkilerin tesis edilmesine bağlıdır (Norwood, 2007). Ayrıca mevcut öğretim uygulamalarını ve yapıları iyileştirmek amacıyla işbirlikçi eleştirel bir sorgulama normu geliştirilmelidir (Huffman ve Hipp, 2003). Bununla birlikte öğrenme topluluklarının amaçladığı değişimin

gerçekleşebilmesi, öğretmenlerin kişisel mesleki kapasitelerinin gelişmesine, bilişsel değişimin uygulamadaki eylemlerine yansımaya bağlıdır (Mitchell ve Sackney, 2011).

2.1.8.2. Mesleki Öğrenme Topluluklarının Varsayımları

Mesleki öğrenme topluluklarıyla ilgili literatürde, kavramın genellikle liderliğin paylaşılması, ortak değerler ve vizyon, iş birliğine dayalı öğrenme kültürünün oluşturulması, öğrenci öğrenmesi, kolektif sorumluluk, okul gelişimi, araştırmaya dayalı öğretim uygulamalarının geliştirilmesi çerçevesinde ele alındığı görülmektedir (DuFour vd., 2005a, 2010; Hord, 1997a; Olivier vd., 2003; Stoll, 2011). Birçok araştırmacı tarafından yapılan çalışmalarda mesleki öğrenme topluluklarının dayandığı temel varsayımlar genellikle benzer özellikler göstermektedir (Barth, 1990; DuFour, 2004, 2005; Harris ve Jones, 2010).

DuFour (2004) mesleki öğrenme topluluklarını üç temel varsayıma dayandırmaktadır. Bunlar; (i) bütün öğrencilerin öğrenmesini sağlamak, (ii) iş birliğine dayalı bir öğrenme kültürü oluşturmak ve (iii) sonuçlara odaklanmak.

Harris ve Jones (2010) mesleki öğrenme topluluklarını üç temel ilke üzerine yapılandırıldığını ifade etmektedir. Bunlar; (i) tüm sistemin iş birliği içinde hareket etmesi ve ağ-bağlar kurması yoluyla sistem düzeyinde bir değişim gerçekleştirmek, (ii) eğitimcilerin pedagojik gelişimini ve öğrenci öğrenmesini artırmak ve (iii) eylem araştırmaları yoluyla öğretim uygulamalarının kalitesini geliştirmek.

Benzer şekilde Barth (1990) da okulların birer mesleki öğrenme topluluğu olarak kurgulanmasını temel dört temel varsayıma dayandırmaktadır. Bunlar; (i) okul kapasitesini geliştirmek, (ii) okullarda hem öğrencilerin hem de yetişkinlerin birlikte ve etkileşim içinde birbirinden öğrenmesine katkıda bulunmak, (iii) okullarda öğrenme kültürünü, etkili iletişimi ve öğrenme deneyimlerinin kalitesini geliştirmek ve (iv) öğrenciler ve yetişkinler için sürdürülebilir ve geliştirilebilir bir öğrenme ortamı sunan içsel ve dışsal koşulları iyileştirerek etkili bir okul gelişimi sağlamak.

DuFour (2005) ise, mesleki öğrenme topluluklarının dayandığı temel varsayımlar şunlardır. Bunlar; (i) işbirlikçi okul kültürü oluşturmak, (ii) insan kapasitesini geliştirmek, (iii) sonuçlara odaklanmak, (iv) geniş katılımlı liderlik anlayışını paylaşmak ve (v) öğretmen öz-yeterliğini geliştirmek.

Mesleki öğrenme toplulukları olarak okulların en temel hedeflerinden biri öğrenci başarısını artırmak olup (DuFour, 2004, 2005; Hord, 1997a; Rentfro, 2007; Sparks, 1999), bu süreçte öğretmenlerin yanı sıra okul yöneticileri ve diğer okul paydaşları da dâhil edilmektedir (Hord, 1997a). Mesleki öğrenme topluluklarının temelini okul ve okul tabanlı mesleki gelişim

faaliyetleri oluşturmaktadır (DuFour, 2005) ve tüm öğrencilerin öğrenebileceğine yönelik ortak bir inanç bulunmaktadır (DuFour, 2004). Ayrıca mesleki öğrenme toplulukları olan okullarda öğrencilerin devamsızlık ve okulu bırakma oranları düşmekte, farklı geçmişe sahip olan öğrenciler arasındaki başarı farkları azalmakta ve artan öğrenmeye bağlı olarak daha fazla akademik kazanımlar elde edilmektedir (Hord, 1997a).

Mesleki öğrenme toplulukları tüm personelin öğretme ve öğrenmeye toplu olarak odaklanmasını sağlamakta ve öğrenci öğrenme sonuçlarının iyileştirilmesini teşvik etmektedir (DuFour, 2004). Bu topluluklarda öğretim uygulamaları ve öğretmen etkililiğini iyileştiren güçlü bir öğrenme kültürü oluşturulmakta (Boyle, Lamprianou ve Boyle, 2005; Cranston, 2009; Graham, 2007; Hord, 1997a; Vescio, Ross ve Adams, 2008; Wahlstrom ve Louis, 2008), bu sayede okullarda öğretme ve öğrenme kalitesi iyileştirilmektedir (Little, 2006). Ayrıca mesleki öğrenme toplulukları öğretmen ve okul kapasitesini artıran önemli bir itici güç olarak ortaya çıkmakta ve öğrencilerin öğrenme sonuçlarını iyileştirmektedir (DuFour, 2004; Hord, 1997a; Lomos, Hofman ve Bosker, 2011; McLaughlin ve Talbert, 2006; Vescio vd., 2008; Youngs ve King, 2002). Mesleki öğrenme topluluklarında öğrenmeye odaklanan işbirlikçi bir okul kültürü oluşturmak kolektif sorumluluğu geliştirmekte ve öğrenci başarısını artırmaktadır (Feger ve Arruda, 2008; Hord, 1997a).

Mesleki öğrenme topluluklarında okul hedeflerine ve vizyonuna bağlılık, değişim, gelişim ve ilerleme için motivasyon artmakta (Hord, 1997a), güven ve öğretmen bağlılığı artarken (Lee Zhang ve Yin, 2011; Morrissey, 2000), öğretmen izolasyonu azalmaktadır (Boyd, 1992; Hord, 1997a; Huffman ve Hipp, 2003; Lieberman, 1995b). Öğrenme toplulukları, öğretmenlerin mesleki uygulamalarında en etkili ve yararlı uygulamalara dair örtük varsayımlara meydan okumaları için okullarda güvenli ortamlar sağlayabilir (Timperley vd., 2007). Ayrıca mesleki öğrenme toplulukları öğretmenlerin mesleki bilgisini artırmakta veya güncellemekte, öğrenci öğrenmesi için ilham verici bir güç oluşturmakta, daha fazla memnuniyet ve moral sağlamakta (Hord, 1997a), kolektif etkinliği ve sorumluluğu artırmakta, liderlik kapasitesini geliştirmektedir (Olivier ve Hipp, 2006).

Bir mesleki öğrenme topluluklarının oluşturulmasında eğitimciler hem mesleki uygulamalarını hem de mesleki kimliklerini yeniden yapılandırmalı, öğretme ve öğrenme hakkında temelde farklı düşünme biçimlerini ortaya koymalı, bu süreci zaman, sürekli dikkat ve bağlılık gerektiren gelişimsel bir süreç olarak görmelidir (Mitchell ve Sackney, 2011). Mesleki öğrenme topluluklarının geliştirilmesi ve desteklenmesi amacıyla okul liderleri diğerlerini liderlik faaliyetlerine dâhil etmeli, işbirlikçi sorgulamayı teşvik etmeli, okul üyeleri arasında güvene dayalı ilişkiler tesis etmelidir (Cranston, 2009; Stoll, 2011). Okul çapında

mesleki öğrenme topluluklarının teşvik edilmesi ve geliştirilmesinde sadece okul temelli liderlik rolünün değil aynı zamanda okul dışındaki aktörlerin desteğinin de alınması gerekmektedir. Bu kapsamda öğretmenlerin ihtiyaçlarına toplumun dikkati çekilmeli, liderlik merkezli okul tabanlı yönetim desteği, kapsayıcı bir mesleki topluluk vizyonu, entelektüel kaliteye sahip bir öğrenme kültürü ve öğretmene sınıf desteği sağlanmalıdır (Louis ve Kruse, 1995). Ayrıca okullarda öğretim uygulamalarının ve öğrenme bağlamlarının iyileştirilmesi için sadece okul içinde değil, aynı zamanda okul dışında da beslenen mesleki öğrenme topluluklarında etkili bir meslektaş desteği sağlanması gerekir (Lieberman, 1995a). Mesleki öğrenme topluluklarında öğretmenlerin öğretim uygulamaları ve öğrenme konusunda tartışmalara katılma, deneyimlerini paylaşma, akranlarına danışma, onları gözlemleme, onların uygulamalarından öğrenme, değerlendirmeye dayalı olmayan geri bildirim sağlama gibi faaliyetler mesleki bilgi ve anlayışlarını derinleştirmektedir (Darling-Hammond, 1993). Ayrıca öğretmen grupları ve mesleki öğrenme toplulukları sadece mesleki gelişim için en etkili müdahale yöntemi olarak değil aynı zamanda eğitim reformları için de güçlü fırsatlar sunmaktadır (McLaughlin ve Talbert, 1993, s. 18).

Okullarda öğrenme toplulukları, mesleki gelişime yönelik geleneksel yaklaşımın aksine öğretmenlerin profesyonel ilişkiler kurmaları, bilgiyi paylaşmaları, iş birliği yapmaları ve meslektaş desteği sağlamaları için “alanlar” yaratmaktadır (Lieberman, 1988; Little, 1993; Westheimer, 1998). Bunun için okulların yeniden yapılandırılması, öğretmenlik mesleğinin temel olarak yeniden tasarlanması, okulların yapısal değişimine ve yeniden kültürlenme sürecine girmesine yol açacak iş birliği ve sürekli iyileştirmeyi teşvik eden öğrenme kültürlerinin geliştirilmesi gerekmektedir (Fullan, 1995; Sparks, 2000). Bu noktada, okul müdürleri ve öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin önemli bileşenlerinden biri olan mesleki çalışmalarında liderliği harekete geçirme kapasitelerinden yararlanılmalıdır (Guerriero, 2017). Okul liderliği, öğrenci başarısını etkileyen okul düzeyindeki en önemli faktörlerden biri olarak görülmektedir (Chapman, Muijs, Reynolds, Sammons ve Teddlie, 2016; Hallinger, 2018; Marzano, Waters ve McNulty, 2005). Ancak son yıllarda yapılan araştırmalar okul çapında bütünsel, kapsayıcı ve paylaşılan bir “öğrenme liderliği” yaklaşımının en etkili liderlik şekli olabileceğine dikkat çekmektedir (Hallinger, 2011; Hallinger ve Heck, 2010; OECD, 2016b). Bu kapsamda, öğretmenlerin sadece sınıftaki öğretim uygulamalarında değil, aynı zamanda okullarının genel gelişimi için meslektaşlarıyla birlikte iş birliği içinde liderliğe katılımının sağlanması gerekmektedir (Harris ve Muijs, 2004). Öğretmen liderliği için de öğretmenlerin mesleki çalışmalarında gerekli özerkliğe sahip olmaları gerekmektedir (Johnson ve Donaldson, 2007). Mesleki öğrenme toplulukları, eğitim sistemlerinde öğretmen hazırlığına

ve mesleki gelişime daha fazla yatırım yapmanın yanı sıra öğretmenlerin daha fazla özerklik sağlanmasını ve karar verme fırsatlarının sunulmasını da desteklemektedir (Hord, 1997a, s. 6). Öğretmenlerin birer profesyonel olarak çalışmalarına karar vermede özerk olması, bilgi ve öğretim uygulamalarında iş birliği kapasitelerinin gelişimi (Hargreaves ve Fullan, 2012) ve tüm personelin daha fazla karar alma mekanizmalarına dâhil edilmesi, sorumluluk ve hesap verebilirlik gerektiren bir liderler topluluğu aracılığıyla okullarda kapasite geliştirme ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır (Hipp ve Huffman, 2000). Tüm okul üyelerinin kararlara katılımı ile okul içinde paylaşılan vizyon ve kolektif sorumluluk kültürü oluşturulmakta, öğretim liderliğinden okul genelinde dağıtılmış liderliğe ve eylemlerde dönüşümsel liderliğe yol açmaktadır (OECD, 2020). Bu kapsamda, etkili öğrenme toplulukları geliştirmek için her okul kendi bağlamına özgü, öğretmen öğrenimini iyileştirmek adına yüksek kaliteli mesleki gelişim, araştırmaya dayalı literatür, işbirlikçi süreçler ve paylaşılan liderlik uygulamalarını tasarlamalıdır (Phillips, 2003).

2.2. Paylaşılan Liderlik (Shared Leadership)

2.2.1. Paylaşılan Liderlik Kavramı

Paylaşılan liderliğin örgütsel literatürde kapsamlı tarihsel temelleri olmasına rağmen, hâlâ tam olarak anlaşılamayan bir kavram olduğu (Pearce ve Conger, 2003), ve paylaşılan liderliğin dinamiklerini anlama konusunda önemli bir ilerleme kaydedilmiş olsa da paylaşılan liderlik alanının hala emekleme aşamasında olduğu görülmektedir (Conger ve Pearce, 2003, s. 285) . Paylaşılan liderlik ile ilgili ortak ve bütünleştirici bir tanım geliştirme arayışı oldukça zorlu olmuştur (Koccolowski, 2010). Buna rağmen literatürde paylaşılan liderliğin en çok alıntı yapılan tanımı Pearce ve Conger tarafından yapılmıştır (Avolio, Walumbwa ve Weber, 2009). Pearce ve Conger tarafından paylaşılan liderlik, “amacı birbirlerini grup veya örgütsel hedeflere veya her ikisine birden ulaştırmak olan gruplardaki bireyler arasında dinamik, etkileşimli bir etki süreci” olarak tanımlanmaktadır (Conger ve Pearce, 2003, s. 286; Pearce ve Conger, 2003, s. 1). Bligh, Pearce ve Kohles (2006) ise paylaşılan liderlik yaklaşımı ile “davranışların yalnızca tepedekiler veya resmi liderlik rollerindeki kişiler tarafından değil, birden çok kişi tarafından canlandırıldığı ekip düzeyinde bir fenomen olarak bir liderlik uygulaması” sunmaktadır (s. 305). Cox, Pearce ve Perry’e (2003) göre paylaşılan liderlik, “atanmış bir liderin dikey, aşağı yönlü etkisine güvenmekten ziyade, akranlar arasında dinamik bir yan etki alışverişine dayanır” (s.48). Burke, Fiore ve Salas (2003) ise, paylaşılan liderliği, “çevresel talepler veya ekibin gelişim aşaması tarafından belirlenen üyelerin güçlü yönlerinden (bilgi, beceriler, tutumlar, bakış açıları, bağlantılar ve mevcut zaman) yararlanmak için ekip üyeleri arasında liderlik işlevinin aktarımı” olarak tanımlamaktadır (s.105). Pearce (2004), paylaşılan liderliği, "resmi ve gayri resmi liderlerin 'seri ortaya çıkışı' ile karakterize edilen bir ekip içinde eş zamanlı devam eden karşılıklı bir etki süreci" olarak tanımlamaktadır (s. 48). Fletcher ve Käufer (2003) “kahramanlık sonrası” ya da “paylaşılan liderlik” olarak adlandırılan “yeni liderlik modelleri, liderliği daha ilişkisel bir süreç, farklı düzeylerde ortaya çıkan ve sosyal etkileşimlere ve etki ağlarına bağlı paylaşılan veya dağıtılmış bir fenomen olarak kavramsallaştırmaktadır” (s. 21).

Paylaşılan liderlik yaklaşımları, geleneksel dikey liderlik yaklaşımlarını aşırı derecede üst düzey formal liderlere odaklandığı, informal liderliği ya da diğer durumsal faktörleri göz ardı ettiği ya da bunlar hakkında çok az şey söylediği için eleştirmektedir (Fletcher ve Käufer, 2003). Bunun yerine paylaşılan liderlik, özellikle ekip düzeyinde etkileşime dayalı bir fenomen olarak liderlik uygulamasına odaklanmaktadır (Bligh vd., 2006; Pearce ve Sims, 2000, 2002; Spillane, Halverson ve Diamond, 1999; Yukl, 1998). Paylaşılan liderliği geleneksel liderlik modellerinden ayıran temel nokta, etkileme sürecinin, atanmış veya seçilmiş bir liderin astları

üzerindeki aşağı yönlü dikey etkisinden daha fazlasını içermesi, liderliğin ekip üyeleri arasında dağıtılması ve grup üyeleri arasında etki sürecinin paylaşılmasıdır (Pearce ve Sims, 2000, 2002). Paylaşılan liderlikte liderlik rolleri tek bir bireyin elinde merkezileşmek yerine, geniş bir grubun üyeleri arasında dağıtılmakta ve paylaşılan liderlik sürecinde genellikle akranlar arasında veya yatay yönlü bir etki görülmektedir (Conger ve Pearce, 2003, s. 286; Pearce ve Conger, 2003, s. 1). Pearce ve Conger (2003) paylaşılan liderliği, grup üyeleri arasında paylaşılabilen veya dağıtılabilen bir etkinlik kapsamında çerçevelendirmiş, liderliğin resmi bir otorite ya da uzmanlık tarafından değil de bireyin akranlarını etkileme kapasitesi ya da bir grubun liderlik gereksinimleri tarafından belirlendiğine vurgu yapmaktadır. Böylece paylaşılan liderlik, “birbirine bağımlı aynı rol sistemi içindeki birden fazla bireyin ayırt edici bir şekilde, etkili bir rolde nasıl etkin bir şekilde faaliyet gösterebileceğine” ve “sosyal etkileşim bağlamında etkiye” odaklanmaktadır (Seers, Keller ve Wilkerson, 2003, s. 79).

Tarih boyunca dikey liderlik, tek bir bireyin astlar ya da takipçilerle olan ilişkisine dayalı bir liderlik anlayışı olarak nitelendirilmektedir (Bass, 1990; Conger ve Kanungo, 1998; Yukl, 1998). Paylaşılan liderlik, bu geleneksel anlayışın aksine liderliğin bir grup veya kuruluşun üyeleri arasında paylaşılabilen veya dağıtılabilen bir etkinlik olduğu anlayışına dayanmaktadır (Pearce ve Conger, 2003). Liderlik üzerine yapılan araştırmaların genellikle “daha önceki liderlik teorileri üzerine inşa edilmekten ziyade, ‘yeni bir düşünme tarzı’ ortaya koymak adına diğerlerini göz ardı etme eğiliminde” olduğu görülmektedir (Bass ve Avolio, 1993, s. 51). Paylaşılan liderlik ise kesinlikle hem “yeni bir düşünme tarzı” olarak kabul edilmekte, hem de dikey liderliğin ve önceki liderlik teorilerinin bir uzantısı olarak görülmektedir (Pearce ve Sims, 2000, s. 118). Bu bağlamda, paylaşılan liderliğin aslında yeni olmadığı, aksine spesifik olarak, paylaşılan liderlik anlayışının geçmişten günümüze kadar liderlik, örgütsel davranış, psikoloji ve ekip çalışması alanlarındaki diğer katkılarla birlikte şekillendiği görülmekte ve “*Paylaşılan Liderliğin Tarihsel Temelleri*” Tablo 2.4’te ortaya konulmaktadır (Pearce ve Conger, 2003, s. 4-5). Pearce ve Conger (2003), yönetim alanında paylaşılan liderliğin teorik temellerinin oluşturulmasında önemli rol oynayan liderlik anlayışlarından yola çıkarak paylaşılan liderliğe giden yolu üç tarihsel süreçte ele almaktadır: Bunlar; (1) Paylaşılan liderlik için teorik temellerin atıldığı 1930’lardan 1960’lara kadar olan dönem, (2) Paylaşılan liderliğin inşa edilmesinde önemli rol oynayan 1970’lerden 1990’ların ortalarına kadar olan dönem ve (3) 1990’ların ortalarından günümüze kadar paylaşılan liderliğin gelişimi.

Tablo 2. 4. *Paylaşılan Liderliğin Tarihsel Temelleri* (Pearce ve Conger, 2003, s. 4-5)

Teori/Araştırma	Temel Konuları	Temsilci Yazarlar
Durum yasası	“Emirleri” birey değil durum belirlesin.	Follett (1924)
İnsan ilişkileri ve sosyal sistemler perspektifi	Çalışanların sosyal ve psikolojik ihtiyaçlarına dikkat edilmelidir.	Turner (1933) Mayo (1933) Barnard (1938)
Gruplarda rol farklılaşması	Grup üyeleri tipik olarak farklı türde roller üstlenirler.	Benne ve Sheats (1948)
Eş liderlik	Liderlik rolünün iki kişi arasındaki dağılımı ile ilgilidir -öncelikle araştırma, mentor ve çırak ilişkilerini inceler.	Solomon, Loeffer ve Frank (1953) Hennan ve Bennis (1998)
Sosyal mübadele teorisi	İnsanlar sosyal etkileşimlerinde ceza ve ödül alış-verişinde bulunurlar.	Festinger (1954) Homans (1958)
Hedeflere göre yönetim katılımcı hedef belirleme	Astlar ve üstler ortaklaşa performans beklentilerini belirler.	Drucker (1954) Erez ve Arad (1986) Locke ve Latham (1990)
Acil liderlik	Liderler, lidersiz bir gruptan “ortaya çıkabilir”.	Hollander (1961)
Karşılıklı liderlik	Liderlik akranlardan gelebilir.	Bowers ve Seashore (1966)
Beklenti durumları teorisi ve ekip üye değişimi	Ekip üyeleri, çeşitli ekip üyeleri arasında statü farkı modelleri geliştirir.	Berger, Cohen ve Zelditch (1972) Seers (1989)
Katılımcı karar verme	Belirli koşullar altında, astların karar alma sürecine daha fazla katılımını sağlamak tavsiye edilir.	Vroom ve Yetton (1973)
Dikey ikili bağlantı/ lider üye değişimi	Liderler ve takipçiler arasındaki süreci ve iç ve dış grupların oluşturulmasını inceler.	Graen (1976)
Liderlik için yedekler	Durum özellikleri (örneğin yüksek rutinleştirilmiş iş) liderlik ihtiyacını azaltır.	Kerr ve Jermier (1978)
Kendi kendine liderlik	Belirli koşullar verildiğinde çalışanlar kendilerini yönetme yeteneğine sahiptir.	Manz ve Sims (1980)
Kendi kendini yöneten çalışma ekipleri	Ekip üyeleri, daha önce yöneticiler için ayrılmış olan rolleri üstlenebilir.	Manz ve Sims (1987, 1993)
Takipçi	İyi takipçilerin özelliklerini inceler.	Kelly (1988)
Yetkilendirme (Güçlendirme)	Astlarıyla güç paylaşımını inceler.	Conger ve Kanungo (1988)
Paylaşılan bilgi	Ekip üyelerinin önemli iç ve dış çevre sorunları hakkında ne ölçüde benzer zihinsel modellere sahip olduğunu inceler.	Klimoski ve Mohammed (1994) Cannon-Bowers ve Salas (1993) Ensley ve Pearce (2001)
Bağlayıcı / Birleştirici liderlik	Liderlerin ekip içindeki ve dışındaki diğer kişilerle ne kadar iyi bağlantı kurabildiğini inceler.	Lipman-Blumen (1996)

(1) Paylaşılan liderlik için teorik temellerin atıldığı 1930’lardan 1960’lara kadar olan dönem: Yönetim alanının paylaşılan liderlik tipi kavramlarla ilk buluşması ve paylaşılan liderliğe yönelik ilginin tarihsel kökenleri ilk olarak Mary Parker Follett’in (1924) “durum yasası” anlayışına dayanmaktadır (Pearce ve Conger, 2003). Durum yasası, örgütlerde emirlerin lider tarafından değil, ortaya çıkan duruma göre belirlenmesini, belirli bir durumda resmi hiyerarşik lideri takip etmek yerine, mevcut durum dikkate alınarak en fazla bilgiye sahip uzman kişinin liderliğine başvurulması gerektiğini savunmaktadır (Follett, 1924; Pearce ve Conger, 2003, s. 6). Follett’ten yaklaşık 40 yıl sonra, paylaşılan liderlik tipi kavramlara yönelik teorik temellerin atılmasında etkili olan bir diğer düşünce, Bowers ve Seashore’un (1966) “karşılıklı liderlik” anlayışına dayanmaktadır (Pearce ve Conger, 2003). Karşılıklı liderlik, liderliğin kaynağını akranların oluşturabileceğini, akranlardan gelen liderliğin ortaya çıkaracağı etki süreçlerinin örgütsel çıktıları da olumlu olarak etkileyebileceği anlayışını savunmaktadır (Bowers ve Seashore, 1966).

Follett (1924) ile Bowers ve Seashore (1966) tarafından ileri sürülen teoriler arasında kalan tarihsel süreçte (1930’lardan 1960’lara) paylaşılan liderliğe olan ilginin tamamen yok olmadığı; yönetim, örgütsel davranış ve psikoloji alanlarında geliştirilen birçok teorinin paylaşılan liderlik anlayışına katkı sağladığı görülmektedir (Pearce ve Conger, 2003). Tablo 2.4’te görüldüğü gibi bu süreçte en az altı teori yer almaktadır. Bunlar;

- (i) İnsan ilişkileri ve sosyal sistemler perspektifi,
- (ii) Gruplarda rol farklılaşması,
- (iii) Eş-liderlik,
- (iv) Sosyal mübadele teorisi,
- (v) Hedeflere göre yönetim ve katılımcı hedef belirleme ve
- (vi) Acil liderlik teorisi.

(2) Paylaşılan liderliğin inşa edilmesinde önemli rol oynayan 1970’lerden 1990’ların ortalarına kadar olan dönem: Pearce ve Conger (2003), paylaşılan liderlik ile ilgili anlayışın gelişmesinde önemli bir aşama olan Bowers ve Seashore’un (1966) karşılıklı liderlik teorisinin ardından, yönetim alanının bir kez daha paylaşılan liderlik kavramını gözden kaçırdığını belirtmektedir. Ancak 1970’lerden 1990’ların ortalarına (milenyuma) kadar olan dönemde birçok teorinin paylaşılan liderlik anlayışına kavramsal zemin hazırladığı ve bu sürece en az on teorinin katkı sağladığı görülmektedir (Pearce ve Conger, 2003). Tablo 2.4’te görüldüğü gibi bu süreçte en az on teori yer almaktadır. Bunlar;

- (i) Beklenti durumları teorisi ve ekip üyesi değişimi,
- (ii) Katılımcı karar verme,

- (iii) Dikey ikili bağlantı teorisi/lider-üye değişimi,
- (iv) Liderlik için yedekler,
- (v) Kendi kendine liderlik,
- (vi) Kendi kendini yöneten çalışma ekipleri,
- (vii) Takipçi,
- (viii) Yetkilendirme,
- (ix) Paylaşılan biliş ve
- (x) Bağlayıcı/birleştirici liderlik.

(3) 1990'ların ortalarından günümüze kadar paylaşılan liderliğin gelişi: Günümüzde örgütsel literatürde yer alan paylaşılan liderlik anlayışı ve doğrudan “paylaşılan liderlik” kavramının araştırılması, ilk olarak 1990'ların ortalarında küçük bir grup bilim insanı tarafından birbirinden bağımsız ve yakın zamanlı ele alınarak şekillendirilmiştir (Avolio, Jung, Murry ve Sivasubramaniam, 1996; Ensley, Pearson ve Pearce, 2003; Ensley ve Pearce, 2000; Pearce, 1997; Pearce vd., 2001, 2004; Pearce ve Conger, 2003; Pearce ve Sims, 2002, 2000; Perry, Pearce ve Sims, 1999; Seers, 1996). Böylece dikey ya da hiyerarşik bir liderin astlarını etkileme süreci olan geleneksel liderlik anlayışı ile grup üyeleri arasındaki dinamik etkileşim süreci olan paylaşılan liderlik anlayışı arasındaki radikal ve doğru bir ayrımı yapılmış ve yaygın bir şekilde kabul edilmiştir (Pearce ve Conger, 2003). Aslında “paylaşılan liderlik”, yeni bir kavram olmayıp (Seers et al., 2003), 1990'larda yönetim ve örgüt literatürüne giderek artan bir şekilde kullanılmaya başlamıştır (Barry, 1991; Horner, 1998; Seers, 1996; Waldersee, Simmons ve Eagleson, 1995). Paylaşılan liderlik ile ilgili ilk araştırmalardan bazıları; yükseköğretimde proje ekiplerinde (Avolio vd., 1996), satış ekiplerinde (Perry vd., 1999), teorik bir modelde (Pearce ve Conger, 2003; Pearce ve Sims, 2000), kâr amacı gütmeyen kuruluşlarda (Pearce vd., 2001), değişim yönetimi ekiplerinde (Pearce ve Sims, 2002), girişimci üst yönetim ekiplerinde (Ensley vd., 2003) ve sanal ekiplerde yapılmıştır (Pearce vd., 2004).

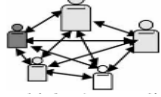
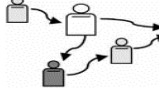
Paylaşılan liderlik ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, günümüze kadar gelen literatürde paylaşılan liderliğin bazen farklı formlarda yer aldığı ya da farklı liderlik türlerinin yerine kullanıldığı ya da bazı liderlik türlerinin özelliklerini yansıttığı görülmektedir. Örneğin, paylaşılan liderlik eş-başkan yönetici yardımcılarında (Schwadel, 1991), küçük üst düzey yönetici gruplarına (Katzenbach, 1998; Ostroff, 1999), daha geniş bir yetkilendirmeye (Owens, 1995) ve hatta resmi hiyerarşik bir liderin olmadığı en uç biçime (Yukl, 1998) kadar birçok biçim alabilmektedir. Diğer taraftan öğrenen örgüt (Senge, 1990, 2000), liderlik uygulamaları (Raelin, 2003), paralel liderlik (Crowther vd., 2002) ve bağlantılı liderlik (Yukl ve Lepsinger, 2007) gibi liderlik türleri ve uygulamaları da benzer şekilde paylaşılan liderlik ilkelerini

yakından yansıtmaktadır. Ayrıca paylaşılan liderlik, uyarlanabilir liderlik (Heifetz, 1994), karmaşık liderlik (Wheatley, 1999), sistem liderliği (Allen ve Cherry, 2000), birleştirici liderlik (Lipman-Blumen, 1996) ve yerleşik biliş uygulaması (Spillane vd., 2006) gibi hemen hemen her yeni liderlik modeline dâhil edilmiştir. Paylaşılan liderlik aynı zamanda uzun süreli durumsal ve beklenmedik liderlik modellerinin tamamlayıcısı olarak görülmektedir (Bolden, 2011). Paylaşılan liderlik, çeşitli disiplinlerde farklı şekillerde tanımlanmış olmakla birlikte, diğer terimlerin yanı sıra dağıtılmış liderlik (Gronn, 2000; Spillane, 2006), kolektif liderlik (Contractor vd., 2012) veya işbirlikçi liderlik (Rosenthal, 1998) olarak da kullanılmaktadır. Diğer bir husus da literatürde paylaşılan liderlik ve dağıtılmış liderliğin birbirine karıştırılmış olması ya da birbirinin yerine kullanılmasıdır. Bu iki liderliği birbirinden ayıran birkaç yazardan biri olan Spillane (2006), paylaşılan liderlikte, resmi bir lider ve artı diğer liderlerin bulunduğunu; oysa dağıtılmış liderliğin azınlık değil, çoklukla ilgili olduğunu belirtmektedir. Ayrıca yazar, paylaşılan liderlik uygulamalarının sadece roller ve pozisyonlarıyla ve kahramanların eylemleriyle değil, etkileşimleriyle ilgili olduğunu vurgulamaktadır (s.4). Spillane farklılığı net bir şekilde ortaya koymuş olsa da literatürde genellikle bu karışıklık devam etmekte ve aynı konular ve özellikler paylaşılan liderlik olarak uygulanmaktadır (Lindahl, 2008).

Paylaşılan liderliğin kavramsallaştırılmasında ve anlaşılmasında temel teşkil edebilecek önemli çalışmalardan biri Denis, Langley ve Sergi (2012) tarafından ortaya konulan “çoğulda liderlik” üzerine yaptığı çalışmadır. Yazarların “liderliği, bireylerin ve davranışlarının bir özelliği olarak değil, farklı insanlar arasında dağıtılan veya paylaşılan, potansiyel olarak akışkan ve eylemde inşa edilen kolektif bir fenomen” olarak gördükleri bu çalışmada, liderliği paylaşmaya, birleştirmeye, yaymaya ve liderlik üretmeye odaklanan dört araştırma akımı ortaya koymuşlardır (s.212). Bunlar; ekip etkinliği için liderliği paylaşmak, başkalarına liderlik etmek için liderliği en üstte birleştirmek, liderliği zaman içinde sınırların ötesine yaymak ve etkileşimler yoluyla liderlik üretmek olmak üzere Tablo 2.5’de yer almaktadır.

1. Ekip etkinliği için liderliği paylaşmak. Bu model, liderlik işlevlerinin üyeler arasında karşılıklı olarak paylaşıldığı, genellikle ürün geliştirme, değişim ve kriz ekiplerinde görülen ekip bağlamında *paylaşılan liderlik* (Denis vd., 2012). Paylaşılan liderlik, liderlik rolünün tek birey yerine grup üyeleri arasında dağıtıldığı hem geleneksel dikey etkiyi hem de çok yönlü yatay, yanal etkiyi ve akran etkisini içermektedir (Pearce ve Conger, 2003, s. 1). Görev bağımlılığı, karmaşıklık ve bağıllık ihtiyacı, atanmış dikey liderlerin desteği ve bireylerin kendi kendine liderlik rolleri, paylaşılan liderliğin gelişimine katkıda bulunmakta ve paylaşılan liderlik uygulamaları ekip etkinliğini artırmaktadır (Denis vd., 2012).

Tablo 2. 5. *Çoğulda Liderlik Üzerine Dört Araştırma Akımı* (Denis vd., 2012, s.215-217)

Akımlar	Ekip etkinliği için liderliği paylaşmak	Başkalarına liderlik etmek için liderliği en üstte birleştirmek	Liderliği zaman içinde seviyelere yaymak	Etkileşimler yoluyla liderlik üretmek
Odak	Gruplarda karşılıklı liderlik: Üyeler birbirlerine liderlik ediyor 	Ortak organizasyon liderleri olarak ikililer, üçlüler ve takımyıldızları 	Liderlik, sonuçlara ulaşmak için insanlar arasında aktarılır. 	Etkileşimlerin ortaya çıkardığı bir özellik olarak liderlik 
Bağlam	Ekipler (ürün geliştirme, değişim ve kriz ekipleri)	Bilgi tabanlı organizasyonlar	Kurumlar arası işbirliği, kamu hizmetleri ve eğitim	Bilgi tabanlı organizasyonlar
Öncüleri	Paylaşılan Liderlik Kendi kendine liderlik (Manz ve Sims, 1980, 1987)	Ortak ya da birleştirilmiş liderlik Yönetici rolü takımyıldızları (Hodgson, Levinson ve Zaleznik, 1965)	Dağıtılmış ya da odaklanmış liderlik (Gibb, 1954)	İlişkisel ya da etkileşimsel liderlik Liderlik teorilerini uygulama (Hosking, 1988)
Disiplin alanı	Örgütsel davranış ve sosyal psikoloji	Yönetim, sosyoloji ve psikodinamik	Sosyoloji, eğitim yönetimi ve kamu yönetimi	Sosyolojik bakış açıları
Metodoloji	Nicel anketler ve deneyler	Nitel vaka çalışmaları	Nitel vaka çalışmaları ve bazı anketler	Kavramsal makaleler ve etnografya
Önemli Katkıda Bulunanlar	Pearce ve Conger (2003); Ensley, Hmieleski ve Pearce (2006); Carson, Tesluk, ve Marrone (2007)	Gronn (1999, 2002); Alvarez ve Svejnova (2005); Denis, Langley ve Cazale (1996); Denis, Lamote ve Langley (2001)	Spillane, Camburn ve Pareja (2007); Huxham ve Vangen (2000); Currie, Lockett ve Suhomlinova (2009)	Uhl-Bien (2006); Crevani, Lindgren ve Packendorff (2010); Raelin (2005)
Literatürdeki iddialar ve bulgular	- Paylaşılan liderlik davranışları ekip etkinliği ile pozitif ilişkilidir. - Dikey liderler ve kendi kendine liderlik, paylaşılan liderlik gelişimine katkıda bulunur. - Görev bağımlılığı, karmaşıklık ve bağımlılık ihtiyacı, paylaşılan liderliğe elverişli koşullardır.	- Birleştirilmiş liderlik, uzmanlık arasında köprü kurar ve profesyonelleştirilmiş ortamlarda meşruiyet sağlar. - Rol uzmanlığı, farklılaşma, tamamlayıcılık ve karşılıklı güven, birleştirilmiş liderliği sürdürür. - Birleştirilmiş liderlik kırılıktır ve liderlerin eylemleri başkaları tarafından değerlendirildikçe değişir.	- Başarılı sınır ötesi projeler, zaman içinde liderlik geçişleri sergiliyor. - Yapılar, rutinler ve eserler, dağıtılmış liderlik uygulamalarına katkıda bulunur. - Sorumluluk baskıları ile katılım ihtiyaçları arasındaki gerilimler, dağıtılmış liderliği engeller.	- Liderlik, ortaya çıkan bir örgütlenme sürecidir ve duruma göre, aktörler tarafından ilişkisel olarak detaylandırılır. - Liderlik bireylerden ayrılır, uygulamalarda yer alır ve iletişimde oluşturulur. - İlişkisel liderlik, demokratik değerlerle ilişkilidir.
Eleştiriler ve Sınırlılıklar	- Paylaşılan hedefleri varsayar. - Güç sorunları gözden kaçırıldı. - Resmi liderlerin rolü üzerinde paylaşılan liderliğin etkisinin dikkate alınmaması	- Liderler ve diğerleri arasındaki sınırların net olmaması - Zaman içinde dinamiklere sınırlı ilgi	- Liderliği neyin oluşturduğuna dair belirsizlik - Dağıtılmış liderlik için aşırı heves ("söylem" haline gelir) - Güç sorunları kesinlikle gözden kaçırıldı.	- Güç gözden kaçırıldı. - Liderlik kavramını sulandırma riski - İlişkisel liderlik bir ideoloji haline gelir.
Gelecekteki yönelimler	- Çok seviyeli ekiplerde paylaşım çalışmaları - Statü ve gücün kendi kendine liderlik ve paylaşılan liderlik geliştirme yeteneği üzerindeki etkisinin dikkate alınması - Paylaşılan liderliğin ağ operasyonelleştirmeleri	- Başarı ve sürdürülebilirliğe ilişkin nicel çalışmalar - Dinamiklere daha fazla dikkat - Birleştirilmiş liderlik için beklenmedik durumlara daha fazla dikkat	- Yapıların/maddeciliğin rolüne daha fazla dikkat - Deneysel çalışmalara daha fazla yatırım - Liderlik rollerinde güç ilişkilerinin dikkate alınması - Sınırlar arası koordinasyon çalışmaları ile yakınsama	- Daha fazla karşılaştırmalı örnek olay incelemesi - Asimetrik ilişkilerin, güç konumlarının ve işlevsiz dinamiklerin dikkate alınması

2. Başkalarına liderlik etmek için liderliği en üstte birleştirmek. Bu model, liderlik rollerinin, genellikle örgütsel hiyerarşinin tepesinde yer alan resmi üst düzey yöneticiler arasında paylaşıldığı *ortak liderlik* veya *birleştirilmiş liderlik* (Denis vd., 2012). İki, üç veya daha fazla insanın grup dışındaki diğer kişilerin ortak liderleri olarak birlikte çalıştığı (Alvarez ve Svejenova, 2005; Hodgson vd., 1965) "kolektif" liderlik ile ilişkilidir (Denis vd., 2012). Bilgi temelli örgütler bağlamında birleştirilmiş liderlik, profesyonel ortamlarda uzmanlar arasında köprü kurmayı sağlamaktadır (Denis vd., 2012). Birleştirilmiş liderliğin devamlılığının sağlanmasında liderlik rolleri, uzmanlık, farklılaşma, tamamlayıcılık ve karşılıklı güven kritik bir öneme sahiptir (Hodgson vd., 1965).

3. Liderliği zaman içinde seviyeler arasına yaymak. Bu model, liderlik rollerinin zaman içinde farklı hiyerarşik seviyelerde, örgüt içi ve örgütler arasındaki sınırlar boyunca devredildiği ve yayıldığı *odaklanmış* ya da *dağıtılmış liderlik* (Denis vd., 2012; Spillane vd., 2001). Genellikle kurumlar arası iş birliği, kamu hizmetleri ve eğitim örgütleri bağlamında, farklı seviyelerdeki başarılı sınır ötesi projeler ve değişim zamanlarında liderlik geçişleri görülmektedir (Denis vd., 2012).

4. Etkileşimler yoluyla liderlik üretmek. Bu model, liderlik rollerini, genellikle etkileşimlerin ortaya çıkardığı bir *ilişkisel liderlik* ya da *etkileşimsel liderlik* (Denis vd., 2012). Liderliği bireylerden tamamen ayırmaya doğru giderek liderlik ve örgütlenme, örgütlerin zengin bağlantılarından ve karşılıklı bağımlılıklarından kaynaklanan insani sosyal yapılar olarak görülmekte, duruma göre ve aktörler tarafından oluşturulan etkileşimlerle ortaya çıkmakta ve daha çok demokratik değerlerle ilişkilendirilmektedir (Denis vd., 2012).

2.2.2. Paylaşılan Liderliğin Önemi

Paylaşılan liderlik biçimlerinin literatürde oldukça az sayıda çalışmada ele alındığı görülmekte (Pearce ve Conger, 2003) ve günümüzün bilgi çağında ekip çalışmasına yönelik taleplerin giderek artması, geleneksel liderlik modellerinin değişmesinin gerekliliğini ortaya koymakta ve paylaşılan liderlik konusuna duyulan ilginin artmasına ve bu konuda ciddi çalışmaların yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Avolio vd., 1996; Pearce, 1997; Pearce ve Conger, 2003; Pearce ve Sims, 2000, 2002; Seers, 1996; Yukl, 1998). Ayrıca mevcut literatürdeki araştırmalarda ve örgütlerde paylaşılan liderlik olgusunun dinamiklerini anlamaya duyulan ihtiyacın, bu konuya duyulan ilginin, verilen önemin ve desteğin artmasındaki temel nedenlerden bazıları şunlardır (Pearce ve Conger, 2003):

- **Dünya genelinde ekip temelli çalışma düzenlemelerine yönelik örgütsel taleplerin artması.** Günümüzde örgütlerin en hızlı büyüyen ve gelişen birimi olan ekiplerde, genellikle

hıyerarşik bir otorite bulunmamakta, bu ekiplerin resmi olarak atanmış bir lideri olsa bile, bu kişi lider olarak değil de daha çok ekipte bir akran olarak kabul edilmektedir. Resmi liderlerin, genellikle örgütteki sayısız işlevsel özellik ve bilgi açısından dezavantajlı olması, liderin çok çeşitli işlevsel deneyime ve uzmanlığa sahip ekip üyelerine bağımlı olmasını ve bunları bir araya getirme zorunluluğunu ortaya koymaktadır. Böyle bir ekip temelli çalışma ortamında, liderlik otorite ya da uzmanlıktan ziyade, ekipteki bireyin akranlarını etkileme kapasitesinden ve ekibin o andaki liderlik ihtiyaçlarından ortaya çıkmaktadır. Örgütlerin ya da grupların belirli dönüm noktalarında, ekibin her bir yesi farklı bilgi, beceri ve yetenek özellikleri, benzersiz deneyimleri ve bakış açılarıyla katkı sağlamakta ve liderlik ekip yeleri arasında paylaşılmaktadır (Pearce ve Conger, 2003).

- ***Örgütlerde liderliğin hıyerarşide yukarı ve aşağı daha eşit bir şekilde veya paralel olarak dağıtılmasına yönelik artan bir talebin olması.*** rgtlerin en st tepe liderin süreci yönetmesi ve kontrol etmesi ya da fayda-maliyet analizi yapmasıyla anlaşılabileceği bir kara kutu ya da makine olarak görülmesi anlayışından, çalışanların birbirine bağlı ilişkiler kurduğu ve etki ağlarından oluşan canlı ve dinamik bir sistem olduğu anlayışına evrilen paradigma değişimi, liderlik kavramındaki ve uygulamalarındaki değişimleri de beraberinde getirmiştir (Fletcher ve Kufer, 2003). Örgütler resmi olarak atanmış liderleri olsun ya da olmasın, liderlik fırsatlarını yakalayabilecek her seviyede cesaret, bilgi ve beceriye sahip insanlara ihtiyaç duymaktadır (Bergmann, Hurson ve Russ-Eft, 1999, x). Çünkü liderlik, geleneksel olarak resmi hıyerarşik liderlerde bulunan bir dizi özellik veya davranıştan ziyade, örgütün her seviyesindeki bireyler tarafından gerçekleştirilebilen ve gerçekleştirilmesi gereken bir dizi faaliyet olarak görülmektedir (Firestone, 1996; Kouzes ve Posner, 2002; Spillane, Halverson ve Diamond, 2001). Günümüzde rgt ve liderlik ile ilgili ortaya atılan yeni modellerde, liderlik farklı seviyelerde, sosyal etkileşime ve etki ağlarına bağlı olan daha ilişkisel bir srec olarak anlaşılmakta, örgüt içinde dağıtılan veya paylaşılan bir fenomen olarak kavramsallaştırılmaktadır (Fletcher ve Kufer, 2003).

- ***En kıdemli liderlerin bile hızla değişen koşullarda son derece etkili kararlar almak için her zaman yeterli ve ilgili bilgiye sahip olmayabileceklerinin farkına varılması.*** Hızla değişen ve karmaşıklaşan dünyada en st düzeydeki ya da kıdemdeki liderler bile, belirli durumlarda etkili kararlar alabilmek için yeterli seviyede bilgi, beceri ve donanıma sahip olamayabilir (Pearce ve Conger, 2003). Ayrıca rgt içinde daha alt düzeydeki yöneticiler ya da bireyler ise, daha yüksek seviyede bilgi, beceri ve yeteneğe sahip olabilir ve liderlik yapabilecek durumda veya konumda olabilir (Pearce ve Conger, 2003). Bu gibi durumlarda liderlik, liderler ve takipçileri tarafından birlikte oluşturulmakta (Burns, 1978), ortak çıkarları

ve hedefleri olan bireylerin etkileşimi ile gerçekleşen dinamik, çok yönlü, kolektif bir faaliyet olarak yürütülmektedir (Drath ve Palus, 1994; Wenger, 1998).

- **Hızlı değişim ve rekabet ortamında, daha hızlı bir çevrede var olabilmek için örgütsel tepki hızının, örgütsel bir zorunluluk olması.** Örgütlerin hızlı değişimler, güçlü rekabet ortamları ve karmaşık zorluklar karşısında başarılı olabilmesi, ne kadar yetenekli olursa olsun sadece bir kişinin liderliğini değil, aynı zamanda, bütün bir sistemin ve içindeki tüm bireylerin değişimini, etkileşimini ve çabasını gerektiren bir zorunluluk olarak görülmektedir (Yukl ve Lepsinger, 2007, s. 11). Ayrıca liderlik, örgütün hedefleri doğrultusundaki faaliyetlerde her bir grup üyesinin diğerlerinin motivasyonunu, bilgisini, rekabet gücünü ve uygulamalarını değiştirebilme etkisine sahiptir (Spillane, 2006). Ancak günümüzde iyi eğitilmiş, bağımsız, esnek, duyarlı, yüksek teknoloji becerisine ve entelektüel bilgiye sahip çalışanlara olan talep, örgütlerin merkezi olmayan güçlendirilmiş, kendi kendini yöneten ekip temelli yapıların işlerlik kazandığı örgüt biçimlerine evrilmesini ve ekip üyeleri arasında liderlik rollerinin paylaşılmasını artırmıştır (Houghton, Neck ve Manz, 2003). Bu nedenle giderek karmaşıklaşan ve hızlı değişen rekabet ortamlarında örgütlerin işlevler arası ekip temelli çalışmalara yönelmesi, paylaşılan liderlik ile liderlik işlevinin ekipteki üyeler arasında aktarılması, örgütlerin iç ve dış çevre taleplerine uyum sağlamasına ve bunlara hızlı bir şekilde yanıt vermesine yardımcı olabilir (Burke vd., 2003).

- **Örgütlerde liderlik işinin zorlu ve karmaşık bir yapıya sahip olması.** Günümüzde giderek artan bir şekilde zorlu, dinamik ve küresel bir rekabet ortamında yer alan karmaşık örgütlere liderlik yapmak için gerekli olan tüm liderlik bilgisine ve becerisine sahip olmak kadar, bu zorlu ve karmaşık liderlik işini başarılı bir şekilde yürütebilmek de bir o kadar zor görünmektedir (Pearce ve Conger, 2003). Bu durum, ekiplerde tek bir kişinin liderlik yapmak için yeterli donanıma sahip olma, kaynakları etkili ve verimli bir şekilde kullanma konusunda büyük olasılıkla yeterli olmayacağını göstermektedir (Burke vd., 2003). Dolayısıyla bu durum, liderliğin tek bir kişiye bağlı olduğu “kahraman liderlik” uygulamalarının aksine; örgüt içinde farklı seviyelerde ortaya çıkabilen, karşılıklı bağımlılıklar sistemine ve gömülü liderlik uygulamalarına dayandığını kabul eden “kahramanlık sonrası” veya “paylaşılan liderlik” olarak adlandırılan yeni bir liderlik yaklaşımı çağını başlatmıştır (Fletcher ve Käufer, 2003). Böylece liderlik, örgütlerde bireyler ve gruplar tarafından daha fazla sorumluluğun ve anlayışın paylaşıldığı, bir öğrenme süreci içindeki paylaşılan liderliği vurgulamaktadır (Argyris ve Schön, 1996; Printy, Marks ve Bower, 2001). On yıllar boyunca yapılan araştırma çalışmaları paylaşılan liderliğin karmaşık ortamlarda örgütleri daha uyumlu hale getirebilme, iyi

öğrenebilme, yenilik yapabilme ve daha güçlü performans gösterebilme kapasitesi için kilit bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır (Senge, 1990; Wheatley, 1999).

2.2.3. Paylaşılan Liderliğin Temel Özellikleri

Paylaşılan liderlik teorisini ve uygulamalarını anlamak, liderliğin grup düzeyinde etkileşimlerdeki bir fenomen olarak nasıl paylaşıldığını somutlaştırmak, paylaşılan liderliğin doğasında var olan ilişkisel etkileşim süreçlerini yakından incelemek, liderlik düşüncesindeki paradigma değişimini göstermek ve paylaşılan liderliğin temel özelliklerini ortaya koymak gerekmektedir (Fletcher ve Käufer, 2003). Bu amaçla Fletcher ve Käufer (2003), örgütlerde bireysel bir liderlik anlayışından paylaşılan liderlik potansiyelinin tanınmasına geçişi tematik olarak çizerken, paylaşılan liderliğin özelliklerini içeren liderlik düşüncesinde üç temel paradigma kayması olduğunu belirtmiştir: Bunlar;

1. Dağıtılmış ve birbirine bağımlı: Paylaşılan liderlik modelleri, liderliği örgüt yönetiminin tepesindeki insanların sahip olduğu bir takım özellik ve takipçilerini etkileme süreci olarak görmekten ziyade, liderliği örgütün farklı düzeylerinde yer alan her bir insan tarafından canlandırılabilen ve birbirine bağımlı olarak etkileşim içinde yürütülmesi gereken bir dizi uygulama olarak kabul etmektedirler (Badaracco, 2001; Bligh vd., 2006; Kouzes ve Posner, 2002; Pearce ve Sims, 2000, 2002; Spillane vd., 1999; Yukl, 1998). Paylaşılan liderlik, örgütlerde farklı biçimlerde dağıtılmakta, farklı düzeylerde etkileşim gerektirmekte ve karşılıklı bağımlılık içinde geliştirilen çok düzeyli etkileşimleri ve uygulamaları içermektedir (Pearce ve Sims, 2000; Senge ve Käufer, 2001). Bu süreçte liderliğin bireysel başarıdan kolektif başarıya, bireysel çaba ve sorumluluktan paylaşılan sorumluluğa ve ekip çalışmasına doğru bir liderlik anlayışına dönüştüğü görülmektedir (Conger, 1989; Heenan ve Bennis, 1999; Manz ve Sims, 1987; Pearce ve Sims, 2000; Thompson, 2000; Yukl, 1998). Bununla birlikte paylaşılan liderlik modelleri, örgütün tepesindeki lider figürünün olması gerektiğini kabul etmekte birlikte, bu kahraman liderlerin, genellikle diğerlerinin bilgi, beceri ve yeteneklerine bağımlı olduğunu ve örgüt genelinde dağıtılmış liderlik uygulamaları ağı tarafından desteklendiğini belirtmektedirler (Fletcher ve Käufer, 2003). McIntosh (1989), örgütlerdeki tepe liderin bireysel başarısını “buzdağının görünen kısmı” metaforuyla açıklamakta ve buzdağının altında bu koşulları destekleyen, kolaylaştıran ve sayısız iş birliğine dayalı eylemin yattığını ifade etmektedir. Draft (2001) da benzer bir metafor kullanmakta, “okyanustaki beyaz köpükleri” öncü bir lider olarak nitelendirmekte, ancak gerçekte okyanustaki köpüklerin hareketine yön veren ve yeteneklerini belirleyenini onu oluşturan “masmavi deniz” olduğunu belirtmektedir.

2. Sosyal etkileşime gömülü: Paylaşılan liderlik yaklaşımı, liderliği sosyal etkileşimlere dayalı bir ekip fenomeni olarak kabul etmekte (Fletcher ve Käufer, 2003), ilişkilere dayalı ve etki ağları aracılığıyla gelişen sosyal bir süreç olarak görmekte ve sosyal etkileşimi liderliğin odağına yerleştirmektedir (Fletcher vd., 1997; Hosking vd., 1995). Dolayısıyla paylaşılan liderlik, örgütlerde bireylerin içinde yer aldıkları sosyal bağlamda diğer bireylerle etkileşimlerine dayalı olarak gerçekleştirdikleri dinamik, çok yönlü, kolektif bir uygulama olarak nitelendirilmektedir (Lave ve Wenger, 1991). (Mayo, Meindl ve Pastor (2003), çalışma ekiplerinde paylaşılan liderliğin dinamiklerini anlamak için sosyal ağ perspektifi yaklaşımına odaklanmakta, sosyal aktörlerin karmaşık bir ilişkiler ağına gömülü olduğunu, bu sosyal ağların yapısını ve etki ağlarının doğasını anlamının önemini vurgulamaktadır. Yazarlara göre, sosyal ağ, genellikle bilgi, kaynak, etki veya güç alışverişi yapan ağın üyeleri arasındaki rutin ve yerleşik bir kişilerarası etkileşim modelidir. Paylaşılan liderlikte sosyal ağ, ekip üyeleri arasındaki ilişkisel bağlantılara, ekip içindeki sosyal etkileşime ve sosyal aktörler arasındaki etkileşimlere odaklanmaktadır (Mayo vd., 2003).

3. Öğrenme olarak liderlik: Paylaşılan liderliğin meydana geldiği sosyal süreçlerin özelliklerine ve kalitesine bağlı olarak ekip üyeleri arasında sosyal etkileşimlerin bir sonucu olarak karşılıklı öğrenme, daha fazla paylaşılan biliş ve eylem ortaya çıkmaktadır (Fletcher ve Käufer, 2003). Ancak kolektif öğrenmeye geçebilmek için, bireysel öğrenmeye yönelik öz farkındalık geliştirme ihtiyacının yanında, ekip düzeyinde ilişkisel süreçlere dayalı uygulamalar ve becerilerin geliştirilebilmesi için gerekli olan ortamı sağlama, diğerlerinin öğrenme ihtiyaçlarını fark edebilecek uygulamalara, beceri ve yeteneklere sahip olmak gerekir (Fletcher, 1999). Fletcher ve Käufer (2003), paylaşılan liderliği, liderliğin dağıtıldığı, ekip üyelerinin birbirine karşılıklı bağımlı olduğu, sosyal etkileşimler yoluyla meydana gelen sosyal bir süreç olarak kabul etmektedir. Bu süreçte özellikle kolektif öğrenmenin ve liderliğin gerçekleşebileceği koşulları sağlamak için gereken bilgi, beceri ve yeteneğin ekip genelinde paylaşılmasına ve örgütü ileriye taşıyabilecek liderlik topluluklarının yaratılmasına odaklanılmaktadır (Fletcher ve Käufer, 2003).

Son zamanlarda paylaşılan liderlik ile ilgili birçok yaklaşım önerilmiş olsa da bunlar arasında değişmeyen temel ortak nokta, örgütlerin giderek artan çok işlevli ve yüksek nitelikli üyelerden oluşan ekiplere sahip olmasına ve ekip içinde liderlik işlevlerinin paylaşılmasına ve üyelerin bu gücünden yararlanarak koordinasyonun geliştirilmesine odaklanılmasıdır (Burke vd., 2003). Kezar ve Holcombe (2017) ise paylaşılan liderlik yaklaşımlarının ortak özelliklerini şu şekilde ortaya koymaktadır:

- Geleneksel liderlik modelleriyle karşılaştırıldığında daha fazla bireyin lider olması,

- Liderlerin ve takipçilerin değişen rolleri ve birbirinin yerine geçebilmesi,
- Pozisyon veya otoriteye dayalı olmayan liderlik yapısı,
- Problem çözme, yenilik ve değişim için bireylerin çoklu bakış açılarından ve uzmanlığından yararlanılması,
- Örgüt genelinde iş birliği ve etkileşime odaklanması.

2.2.4. Paylaşılan Liderlik Sürecinde Etkili Olan Bilişsel Süreçler ve Yapılar

Paylaşılan liderliğin ortaya çıkması, desteklenmesi ve sürdürülmesinde bilişsel süreçler ve yapılar önemli bir rol oynamaktadır. Yapılan çalışmalar paylaşılan liderliğin etkili bir şekilde uygulandığı ekiplerin, liderliğin paylaşılmadığı ekiplere göre, daha yüksek düzeyde motivasyonel ve bilişsel ilerlemelere kaydettiğini göstermiştir (Solansky, 2008). Burke, Fiore ve Salas (2003, s. 108), ekiplerde paylaşılan liderliğin etkinleştirilebilmesinde temel teşkil eden bilişsel süreçleri incelemişler, dinamik süreçlerde *paylaşılan durum değerlendirmesi* ve paylaşılan *üstbiliş*; statik süreçlerde *paylaşılan zihinsel modeller* ve paylaşılan *üye tutumları* olmak üzere dört temel bilişsel yapı ortaya koymuşlardır (Tablo 2.6).

Tablo 2. 6. *Paylaşılan Liderliğin Etkinleştirilmesine İlişkin Temel Bilişsel Yapılar (Burke vd., 2003)*

Süreç	Bilişsel Yapılar
A. Dinamik Bilişsel Süreçler (belirli bir ihtiyaç bağlamında ortaya çıkar)	1. Durum Değerlendirmesi (Dış çevreden gelen uyarıların yorumlanması)
	2. Üstbiliş (İç faktörlerle bağlantılı olarak kişinin dış çevreyi yorumlamasının dinamik olarak izlenmesi)
B. Statik Bilişsel Süreçler (ekip üyeleri tarafından kullanılan bilişsel ürünler)	3. Zihinsel Modeller (Ekipman, görev, takım ve durum bilgisini içeren bilişsel yapılar) – Paylaşılan zihinsel modeller – Takım zihinsel modelleri – Durum zihinsel modelleri
	4. Üye Tutumları (Ekip üyeleri tarafından tutulan inançlar ve eğilimsel nitelikler) – Kolektif etkinlik – Kolektif yönelim – Açık iklim

Burke ve meslektaşlarına (2003) göre, bu süreçler, özellikle, ekiplerde üyelerin liderlik işlevinin kime göre, ne zaman ve hangi durumlarda değişmesi gerektiğine ve liderliğin paylaşılmasına yönelik ekip ve örgüt düzeyinde ortak ve paylaşılan bir tutum geliştirmelerine, bunu destekleyen bir norm ve iklim yapısı oluşturmalarına rehberlik etmektedir. Örgütlerde paylaşılan liderliği ortaya çıkarmak için, ekip üyelerinin bu yapılar hakkındaki anlayışlarının

uyumlu olması, bu bilişsel yapıların birlikte çalışması, bunların paylaşılması ve etkin kullanılması gerekmektedir (Burke vd., 2003).

2.2.4.1. Durum değerlendirmesi

Paylaşılan liderliğin etkinleştirilebilmesinde temel teşkil eden belirli bir ihtiyaç bağlamında ortaya çıkan dinamik bilişsel yapılardan biri durum değerlendirmesidir (Burke vd., 2003). Durum değerlendirmesi, “öncelikle dış çevre olmak üzere, çevreden gelen uyaranların yorumlanması” olarak tanımlanmaktadır (Burke vd., 2003, s. 108). Durum değerlendirmesi, ekip üyelerinin mevcut ortamları taramak, ortaya çıkan sorunları ya da fırsatları fark etmek, bunları anlamak ve açıklamak, bunlarla ilgili karar vermek ve eyleme geçmek için dinamik bir bağlamda ipuçlarını ve işaret kalıplarını yorumladığı (Burke vd., 2003; Orasanu, 1990); üyelerin zihinsel modellerindeki bilgilerini çevredeki bilgilerle bütünleştirdiği bir süreç olarak görülmektedir (Stout, Cannon-Bowers ve Salas, 2017). Karmaşık ekip ortamlarında ve dinamik görev durumlarında paylaşılan durum değerlendirmesi, üyelerin zihinsel modelleri paylaşarak ekibin durumsal farkındalığını artırmasına ve her bir üyenin farklı bakış açılarıyla duruma yönelik farklı algılarını ortaya koymasına hizmet eden dinamik, yinelemeli ve paylaşılan bir süreç olup, liderlik işlevinin duruma göre farklı üyeler arasında transfer edilmesi ve paylaşılması için kritik bir öneme sahiptir (Burke vd., 2003). Ayrıca mevcut zihinsel modeller, üyelerin kritik işaret kalıplarını ve ipuçlarını yorumlamasına ve durum değerlendirme sürecinde bilişsel yapıların kimlerle paylaşılacağına rehberlik ederken (Salas, Cannon-Bowers, Fiore ve Stout, 2001), paylaşılan liderliğin etkinleştirilmesi için de, durum değerlendirme modelleri arasındaki ilişkiyi ve üyeler arasında liderlik işlevinin transferinin ne zaman gerçekleşeceğini anlamak amacıyla paylaşılan durum değerlendirmesine ihtiyaç duyulmaktadır (Burke vd., 2003).

2.2.4.2. Üst-biliş

Paylaşılan liderliğin ortaya çıkmasında önemli olan belirli bir ihtiyaç bağlamında ortaya çıkan dinamik bilişsel yapılardan bir diğeri de üst-bilişsel süreçlerdir (Burke vd., 2003). Üst-biliş, bireyin kendi bilişsel süreçlerinin farkındalığı ve bu süreçleri anlama, kontrol etme ve manipüle etme yeteneği iken (Davidson, Deuser ve Sternberg, 1994; Lord ve Emrich, 2000), ekiplerde üst-biliş ise, etkileşim bağlamında ekiplerin kendi bilişsel yapılarını değerlendirdikleri bir süreçtir (Lord ve Emrich, 2000). Paylaşılan liderlik açısından bakıldığında, üst-biliş, paylaşılan zihinsel modellerle birleştğinde, liderlik işlevinin değişme

zamanını seçme ve koordinasyonu sağlama konusunda üyelere rehberlik etmekte, liderlik rolünün kime transfer edilmesi gerektiği konusunda paylaşılan bir biliş oluşturmaya izin vermektedir (Burke vd., 2003).

2.2.4.3. Zihinsel Modeller

Paylaşılan liderliğin ortaya çıkmasında önemli olan ve ekip üyeleri tarafından kullanılan statik bilişsel yapılardan biri zihinsel modellerdir (Burke vd., 2003). Zihinsel modeller görev, durum, ekip ve ekipman bilgilerini içeren sistemlerin kendine özgü tanımlarını oluşturmaya, sistemlerin bugün ve gelecekteki durumları hakkında tahminler yapmasını sağlayan (Rouse, Cannon-Bowers ve Salas, 1992), ekip üyelerinin birbirleriyle etkileşimleri ile ortaya çıkan çalışma ortamındaki bilişsel ürünleridir (Klimoski ve Mohammed, 1994). Paylaşılan liderlik açısından bakıldığında, ekiplerin zihinsel modellere sahip olmasının yanı sıra, aynı zamanda bu bilişsel yapıların uyumlu bilgiye sahip olması ve üyelerle paylaşılması gerekir (Cannon-Bowers ve Salas, 1990; Orasanu, 1990). Uyumlu zihinsel modeller, üyeleri bireysel ve ekip olarak çevresel uyarılara, belirli bir göreve veya duruma yönlendirerek ortak bir hedefe dayalı çalışmasına olanak sağladığı için ekiplerde paylaşılan liderlik üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Burke vd., 2003).

Paylaşılan zihinsel modeller, ekip üyelerinin uyumlu zihinsel modellere sahip olmasına ve liderlik işlevinin üyeler arasında etkili bir şekilde transfer edilmesi için gerekli olan koordinasyonun sağlanmasına hizmet eder (Burke vd., 2003; Orasanu, 1990). Ayrıca paylaşılan zihinsel modellerin ekiplerde paylaşılan liderliği teşvik etmesi için bu zihinsel modellerin ortaya çıkardığı beklentilerin tüm üyeler arasında paylaşıldığının farkında olması (Klimoski ve Mohammed, 1994), ekibin uygunluk normu ve tekdüze düşüncelerden ziyade yaratıcılığı ve alternatif çabaları destekleyen esnek paylaşılan zihinsel modellere sahip olması gerekir (Burke vd., 2003). Ekip performansını yönlendiren ve teşvik eden birçok paylaşılan zihinsel model (ekipman, görev, takım, durum gibi) bulunmakla birlikte, paylaşılan liderliğin etkinleştirilmesinde özellikle takım ve durum zihinsel modelleri oldukça önemli bir yere sahiptir (Burke vd., 2003).

Takım zihinsel modelleri, bireyin ekipteki görev rolüne, diğer ekip üyelerinin rollerine (görev bilgisi, beceri ve yeteneklerini içeren üye özellikleri) ve başarılı bir ekip etkileşimi için ihtiyaç duydukları gereksinimlere ilişkin çok yönlü bildirimsel, prosedürel ve stratejik bilgileri içeren zihinsel bir modeldir (Converse ve Kahler, 1992). Paylaşılan takım zihinsel modelleri, ekip üyelerinin kolektif eylemlerine yön vererek koordinasyonu sağlamada, liderlik işlevinin

kime aktarılacağına, paylaşılan liderliğin kabulüne ve uygulanmasına yönelik oldukça önemli bir işleve sahiptir (Burke vd., 2003).

Durum zihinsel modelleri, ekibin herhangi bir zamanda, belirli bir göreve aktif olarak katılırken geliştirdikleri, bağlama özgü olan ve geçmişteki zihinsel modelleri de dikkate alarak durum değiştikçe değişebilen belirli bir duruma ilişkin kolektif anlayışıdır (Burke et al., 2003; Cooke, Salas, Cannon-Bowers ve Stout, 2000). Durum zihinsel modelleri, ekibin belirli bir duruma ve bağlama ilişkin kolektif anlayışını gösterdiği için, ekip üyeleri arasında liderlik işlevinin transfer edilme zamanına ve paylaşılan liderlik uygulamalarının biçimine rehberlik etmede önemli bir işleve sahiptir (Burke vd., 2003).

2.2.4.4. Üye Tutumları

Burke ve meslektaşları (2003), üye tutumlarını, ekip üyeleri tarafından paylaşılan değerler ve inançlar, belirli koşullarda ve bağlamlarda belirli bir şekilde ortak olarak gösterilen eğilimler olarak nitelendirmektedir. Ekip içinde liderlik işlevinin transferinin gerçekleştirilebilmesi ve paylaşılan liderliğin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için ekip üyelerinin bir dizi ortak tutuma sahip olmaları gerekir (Burke vd., 2003). Bu nedenle Burke ve meslektaşları (2003), ekiplerde paylaşılan liderliğin ortaya çıkmasında ve başarılı bir şekilde uygulanmasında doğrudan etkisi olan üç özel üye tutumu olduğunu belirtmektedirler: Bunlar; (i) kolektif yeterlik, (ii) kolektif yönelim ve (iii) açık iklim algısı.

2.1.9.4.1. Kolektif yeterlik

Kolektif yeterlik, bir grubun ya da ekibin belirli bir görevi etkili bir şekilde yerine getirebileceğine ve başarılı bir performans gösterebileceğine dair paylaşılan inancıdır (Bandura, 1986; Guzzo, Yost, Campbell ve Shea, 1993). Ya da bir bireyin, ekibinin başarılı bir performans elde etme yeteneğine dair inancı olarak tanımlanmaktadır (Zaccaro, Blair, Peterson ve Zazanis, 1995). Paylaşılan liderliğin etkinleştirilmesinde kolektif yeterlik oldukça önemlidir. Çünkü ekip içinde herhangi bir zamanda birden fazla kişinin liderliği üstlendiği durumlarda, liderlik rolünü üstlenen kişilerin rehberlik ve yönlendirmelerinin etkili olabilmesi için, diğer üyelerin bu kişilerin yeteneğine güven duyması gerekir (Burke vd., 2003).

2.1.9.4.2. Kolektif yönelim

Kolektif yönelim, “bir grup görevini gerçekleştirirken, diğer grup üyelerinden gelen görev girdilerini birbirine bağımlı bir şekilde koordine etme, değerlendirme ve kullanma

eğilimidir” (Driskell ve Salas, 1992, s. 278). Ekiplerde paylaşılan liderliğinin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için üyelerin kolektif bir yönelim içinde olması, diğer üyelerin tutum ve davranışlarını dikkate alması, ekip hedeflerinin kendi bireysel hedeflerinden daha üstün ve yüksek öncelikli olduğuna inanması gerekir (Burke vd., 2003). Kolektif yönelimi yüksek olan ekip üyelerinin, genellikle diğer üyelerle birlikte koordineli çalışma, onların görevlerini destekleme ve etkileşim içinde daha yüksek performans sergileme (Driskell ve Salas, 1992) ve diğer üyelerin katkılarına açık olma ve saygı duyma eğilimi gösterirler (Fiore vd., 2001).

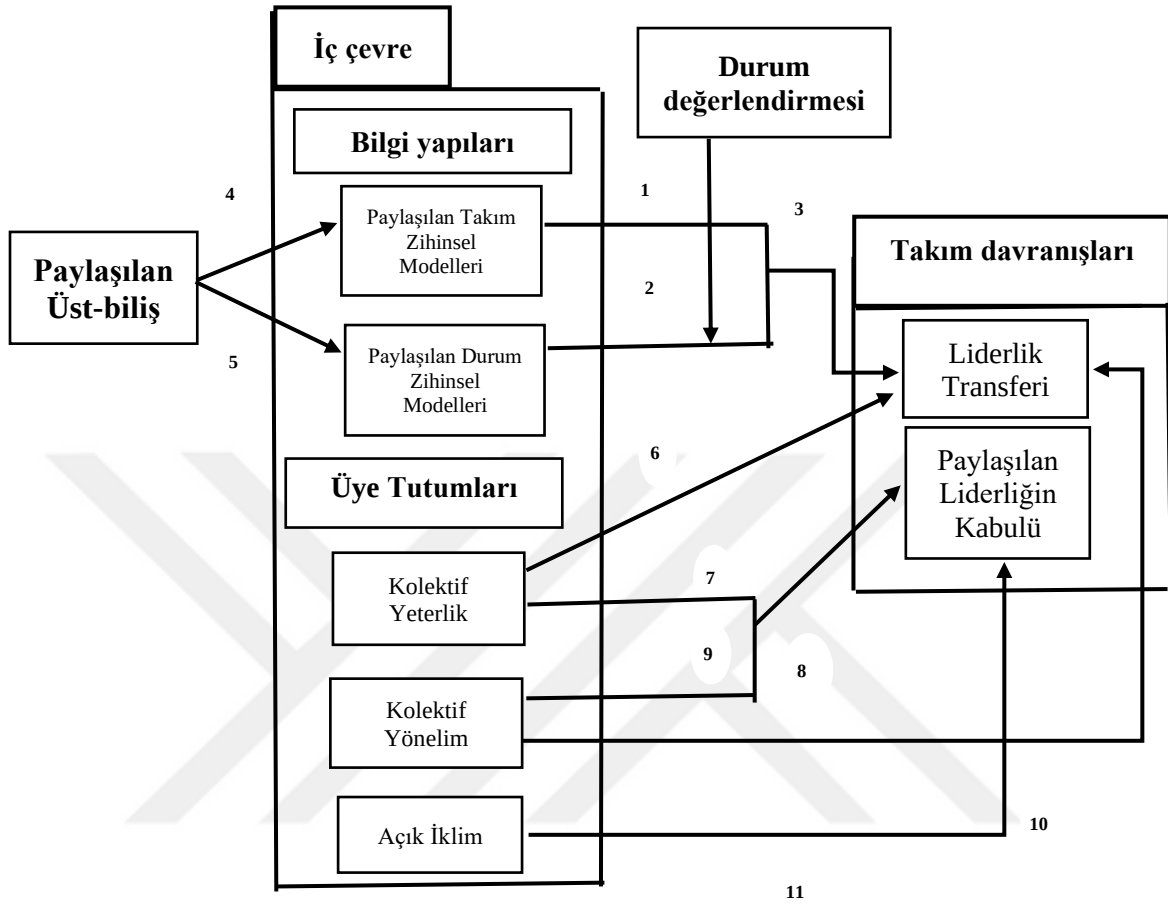
2.1.9.4.3. Örgütsel iklim

Örgütlerde paylaşılan liderliğin ortaya çıkması ve etkililiğinin sağlanması için örgüt iklimi anahtar bir rol oynamaktadır. Burke ve meslektaşlarına (2003) göre, paylaşılan liderlik için, ekip üyeleri arasında başarılı bir ortaklık kurulması, her bir üyenin demokratik bir ortamda saygı ve güven çerçevesinde fikir ve görüşlerini özgürce paylaştığı açık bir iklimin parçası olduklarını algılamaları gerekmektedir. Ayrıca etkili bir paylaşılan liderliğin, örgütlerde ekip temelli çalışmaların ötesinde kolektivist kültürün bir ürünü olduğu görülmekte; sadece açık bir iklim değil, aynı zamanda ekip üyelerinin paylaşılan liderlik yapısına inandığı, bunu kabul ettiği ve bunun çok değerli olduğu normunu yerleştirdikleri bir örgüt iklimine gereksinim duymaktadır (Burke vd., 2003). Böylece örgütün kültürel normları tarafından ekip üyelerinin kolektif çabalarının desteklenmesi, liderliğin transferini ve paylaşımını, üyelerin bağlılığını ve ekip performansını artırabilir (Burke vd., 2003).

Burke ve meslektaşları (2003), ekiplerde temel bilişsel yapıların nasıl işlediğini, ekip davranışlarının nasıl ortaya çıktığını ve paylaşılan liderliğin nasıl etkinleştirildiğini gösteren on bir (11) önermeden oluşan bir şema geliştirmiştir (Şekil 2.5). Bu önermeler kısaca şu şekilde özetlenebilir (Burke vd., 2003):

Paylaşılan durum değerlendirmesi, paylaşılan takım zihinsel modelleri (liderlik işlevinin kime transfer edileceği) ve durum zihinsel modelleri (liderlik işlevinin ne zaman transfer edileceği) arasındaki ilişkiyi belirlemede ve liderlik işlevinin ekip içinde etkili bir şekilde transfer edilmesinde önemli bir role sahiptir (önerme 1,2,3). Paylaşılan üstbiliş, ekipte uygun paylaşılan ekip zihinsel modellerinin ve uygun paylaşılan durum modellerinin geliştirilmesine, güncellenmesine ve ekip üyeleri arasında liderlik işlevinin etkili bir şekilde aktarılmasına rehberlik eder (önerme 4,5). Üye tutumlarına yönelik bilişsel yapılar olan kolektif yeterlik ve kolektif yönelim düzeyinin ekip içinde yüksek olması liderlik işlevinin etkin bir şekilde transfer edilmesine ve üyeler arasında paylaşılan liderliğin kabul edilmesine olanak sağlar (önerme 6,7,8,9,10). Ayrıca ekip ve örgüt düzeyinde ortak bir tutum geliştirilmesi ve

açık bir örgütsel iklim algısının oluşturulması paylaşılan liderliğin etkin bir şekilde uygulanmasını destekler (önerme 11).



Şekil 2. 5. Paylaşılan Liderliğin Etkinleştirilmesine İlişkin Temel Bilişsel Yapıların Şeması (Burke vd., 2003, s.110)

2.2.5. Paylaşılan Liderlik Sürecinde Etkinin Paylaşımı

Seibert, Sparrowe ve Liden (2003), paylaşılan liderlik süreçlerinde ekip üyelerinin etkiyi nasıl paylaştıklarına ve liderlikten daha geniş bir tutum ve davranış alanını kapsayabileceği gerçeğinden hareketle “paylaşılan etki” kavramına odaklanmaktadır (s.175). Paylaşılan liderlikte etkinin, üyeler arasında nispeten eşit bir şekilde paylaşılması gerekmektedir (Pearce ve Sims, 2000), hatta üyeler arasında eşit etki paylaşımı, paylaşılan liderliğin “ideal” türünü temsil etmektedir (Seibert vd., 2003, s. 174). Seibert ve meslektaşları (2003), gerçek etkileşim süreçlerinin duruma, ekip üyelerine, görevin özelliklerine göre değişebileceğini belirtmekle birlikte, ekiplerde farklı liderlik rollerinin ortaya çıkmasında genellikle benzer bir yol izlediğini belirtmektedirler. Yazarlara göre, ekip içinde görev ile ilgili fikirlerin paylaşılması ve değerlendirilmesi, bunların kabul ya da reddedilmesi, fikri kabul edilen bireyin meşruiyet kazanması ve görevi organize edilmesi, koordinasyonu sağlanması,

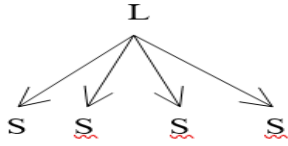
rekabet ve çatışma ortamlarının sosyo-duygusal gerilim yaratması, gerilimlerin çözülmesi gibi çeşitli durumlarda farklılaştırılmış liderlik rolleri ve davranışları ortaya çıkmaktadır. Pearce ve Sims (2002), paylaşılan liderlik sürecinde ekip üyelerinin caydırıcı, yönlendirici, işlemsel, dönüşümsel ve güçlendirici olmak üzere beş farklı davranışsal etki stratejisini kullandıklarını ve bunların ekip performansını etkilediğinin belirtmiştir. Ancak paylaşılan liderlik uygulamalarının başarısında, ekipte kullanılan davranışsal etki stratejileri ile grup etkinliğinin yönleri arasındaki ilişkiye, ekip üyelerinin görev bağlılığı aracılık edebilmektedir (Seibert vd., 2003). Bununla birlikte Seibert ve meslektaşları (2003), paylaşılan etki sürecinde üyelerin birbirleri üzerindeki etkilerinin farklılaşması, ekip içinde etkinin eşit paylaşılamaması, etki ajanlarının nitelikleri ve farklı stratejiler kullanması gibi durumsal değişkenlerin de etkili olduğunu belirtmektedir. Paylaşılan liderliğin temel fikri, bireysel etkinin diğer grup üyelerinin etkisiyle güçlendirileceğine, etkileme taktiklerinden ziyade üyeler arasındaki ilişkilere odaklanması ve her bir üyenin ekibi sosyal bir ağ olarak görmeye teşvik edilmesi yoluyla etkili bir sosyal etkileşim yapısının oluşturabileceğine, böylece ekipte bilgi paylaşımı, iş birliği, çatışma çözümü, ekip olarak karar verme, uyum, verim ve üye memnuniyeti sağlanabileceğine odaklanmaktadır (Seibert vd., 2003).

Cox ve meslektaşları (2003) paylaşılan liderliğin “atanmış bir liderin dikey aşağı yönlü etkisinden ziyade, akranlar arasındaki dinamik bir yan etki alışverişine dayalı” olduğunu belirtmektedir (s. 48). Benzer şekilde Mayo ve meslektaşlarını (2003) da çalışma ekiplerinde paylaşılan liderliğin dinamiklerini anlamak için sosyal ağ perspektifi yaklaşımına odaklanmakta, sosyal aktörlerin karmaşık bir ilişkiler ağına gömülü olduğunu, bu sosyal ağların yapısını ve etki ağlarının doğasını anlamının önemini vurgulamaktadır. Yazarlara göre, sosyal ağ, genellikle bilgi, kaynak, etki veya güç alışverişi yapan ağın üyeleri arasındaki rutin ve yerleşik bir kişilerarası etkileşim modelidir. Paylaşılan liderlikte sosyal ağ, ekip üyeleri arasındaki ilişkiyel bağlantılara, ekip içindeki sosyal etkileşime ve sosyal aktörler arasındaki etkileşimlere odaklanmaktadır (Mayo vd., 2003). Locke (2003) da paylaşılan liderlikte etkinin paylaşılmaması hususunda akranlar arasındaki etki sürecine işaret ederken, bu durumun astların yukarı yönlü etkisinin yanı sıra bir liderin aşağı yönlü etkisini de engelleyeceğini belirtmektedir. Ayrıca yazar, liderliğe bir bütün olarak örgüt bağlamında bakmakta ve etki yönlerine bağlı olarak “dört liderlik modeli” ortaya koymaktadır (Locke, 2003, s. 271). Bu modellerden yukarıdan aşağıya, aşağıdan yukarıya ve entegre modelde üst liderin etki sürecindeki rollerini ortaya koyarken, paylaşılan liderlikte ise sadece akranlar arasındaki etki alışverişine odaklanmaktadır (Şekil 2. 6). Locke’a göre paylaşılan liderlik, “diğerlerinde farklı olarak üst liderin eksik olduğu iddia edilen herşeyin burada bulunduğu, bireyin değil grubun

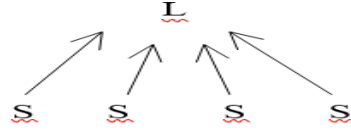
odak alındığı, ekip üyelerinin hepsinin eşit ve birbirine bağımlı olduğu, maskülen olmaktan çok feminen bir stile ve sosyal becerilere sahip güçlü ve dinamik bir ekip yapısı içerisinde bağımsızlığın sustuğu, üyelerin birbirini dinlediği, bilgiyi paylaştığı ve her bir üyenin diğerini eşit derecede etkilediği sürekli bir ekip çalışmasına dayanmaktadır” (Locke, 2003, s. 273).

L = Lider S = Ast

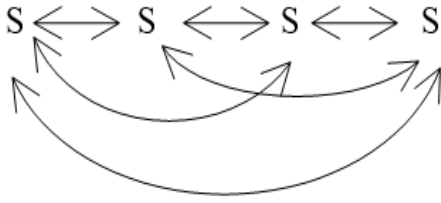
1a: Yukarıdan Aşağıya



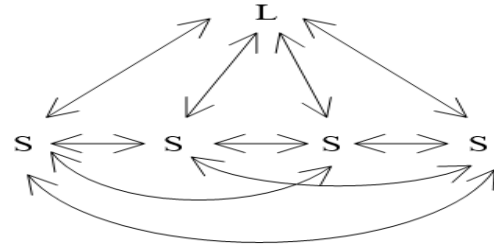
1b: Aşağıdan Yukarıya



1c: Paylaşılan Liderlik



1d: Entegre Model



Şekil 2. 6. Dört Liderlik Modeli (Locke, 2003, s. 271).

2.2.6. Paylaşılan Liderlik Sürecinde Etkili Olan Liderlik Roller

Paylaşılan liderliğin ortaya çıkması ve sürdürülebilirliğinde etkili olan liderlik rolleri, Houghton, Neck ve Manz (2003) tarafından, paylaşılan liderliği kolaylaştıran dikey liderlik rolleri (süper liderlik ve ek dikey liderlik rolleri), ekip üyelerinin liderlik rolleri (kendi kendine liderlik süreçleri) ve ekiplerde paylaşılan liderlik süreçlerinde etkili olan liderlik rolleri olarak incelenmiştir. Bu liderlik rolleri, “paylaşılan liderliği yaratma ve kolaylaştırma sanatı” olarak adlandırılan “süper liderlik”, “paylaşılan liderliğin kalbi” olarak nitelendirilen “kendi kendine liderlik” süreçleri ve paylaşılan liderlik süreçlerindeki liderlik rolleri olarak Şekil 2.5’te gösterilmektedir (Houghton vd., 2003, s. 132).

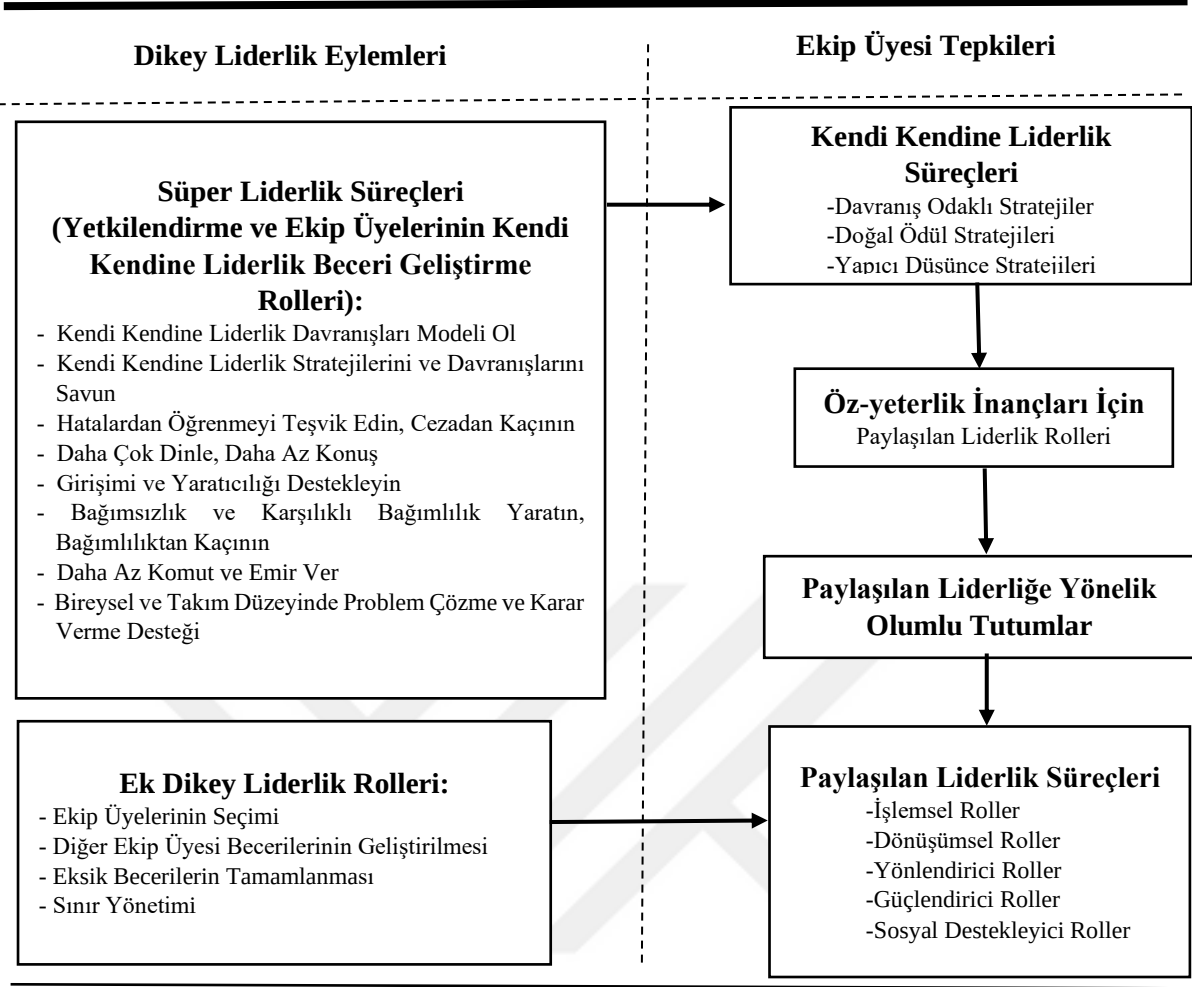
2.2.6.1. Dikey liderlik rolleri ve eylemleri

Paylaşılan liderlik süreçlerinde dikey liderler önemli bir rol oynamakta, bu iki liderlik birbirini dışlayıcısı olarak değil, dahası karşılıklı olarak birbirinin tamamlayıcısı olarak görülmekte ve paylaşılan liderlik, dikey liderlerin varlığına ve desteğine ihtiyaç duymaktadır (Kezar ve Holcombe, 2017; Pearce ve Sims, 2000, 2002). Paylaşılan liderlik süreçlerinde resmi

olarak atanmış dikey liderin, ekipteki üyelerin ve hatta paylaşılan liderlik uygulamaları esnasında ortaya çıkan paylaşılan liderlik rolleri ve işlevleri farklılık göstermekle birlikte birbirlerini desteklemektedir (Kezar ve Holcombe, 2017). Paylaşılan liderliğin teşvik edilmesinde, geliştirilmesinde ve devamlılığının sağlanmasında da dikey liderin oldukça önemli bir rolü bulunmaktadır. Cox, Pearce ve Perry (2003), paylaşılan liderliği teşvik etmek için gerekli koşulları sağlamada ve sürdürmede dikey liderin dört önemli rolü olduğunu vurgulamaktadır (s.55): Bunlar; (i) ekip oluşturma, (ii) sınırları yönetme, (iii) liderlik desteği sağlama ve (iv) güçlendirme. Ayrıca paylaşılan liderliğin bulunduğu yapılanmalarda, örgüt içi çatışma yönetimi, kaynakların dağıtılması ve güç mücadelelerinde dikey liderlerin desteği önemli bir rol oynamaktadır (Barnes vd., 2013).

Dikey liderin paylaşılan liderliği kolaylaştırmadaki en önemli sorumluluğu, ekip üyelerinin kendi kendine liderlik becerilerini güçlendirmesini ve geliştirmesini amaçlayan “*Süper Liderlik*” rolüdür (Houghton vd., 2003). Diğer bir deyişle süper liderlik, diğerlerini kendilerini yönetmeye yönlendirme süreci olup, süper liderlerin en önemli rolü de güçlendirilmiş ve kendi kendine liderlik eden takipçiler geliştirebilmektir (Manz ve Sims, 1987, 2001).

Houghton ve meslektaşları (2003), “süper liderliği, dikey liderin etkili kendi kendine liderliği ve nihayetinde ekip üyeleri arasında etkili paylaşılan liderliği kolaylaştırabileceği ideal bir liderlik stili” olarak görmektedirler. Yazarlara göre, dikey liderlerin süper liderler olarak, takipçilerini güçlendirme ve ekip üyelerinin kendi kendine liderlik becerilerini geliştirme yoluyla dolaylı olarak paylaşılan liderliği yaratma ve kolaylaştırmada bazı liderlik rollerini yerine getirmesi gerekmektedir (Şekil 2.6). Bunlar arasında kendi kendine liderlik stratejilerini ve davranışlarını destekleme ve model olma; takipçiler arasındaki uyumu ve bağımlılığı özellikle inisiyatif alma, yaratıcılık, bağımsızlık ve karşılıklı bağımlılık ile değiştirme; hataları bir öğrenme fırsatı olarak görme ve cezadan kaçınma; bireysel ve ekip düzeyinde problem çözme ve karar vermede destek sağlama rolleri sayılabilir (Houghton vd., 2003). Ayrıca süper lider olarak dikey liderlerin, bireysel sorumluluk ve inisiyatif alma, kendi kendine hedef belirleme ve problem çözme, kendine güven, kendi kendine liderlik, işini ve görevlerini psikolojik olarak sahiplenme konusunda takipçilerini cesaretlendirme ve destekleme gibi güçlendirici rolleri yerine getirmeleri gerekir (Manz ve Sims, 2001). Diğer taraftan dikey liderlerin paylaşılan liderliği kolaylaştırmada sınır yönetimi, ekip üyelerinin seçimi, becerilerinin geliştirilmesi ve tamamlanması gibi ek dikey liderlik rollerini yerine getirerek paylaşılan liderlik süreçlerini doğrudan etkileyebilmesi gerekmektedir (Houghton vd., 2003).



Şekil 2. 7. Paylaşılan Liderliği Kolaylaştırmada Süper Liderlik ve Kendi Kendine Liderlik Stratejilerinin Rolü (Houghton vd., 2003, s.13)

Houghton ve meslektaşları (2003), dikey liderlerin süper liderlik rollerinin hepsinin önemli olduğunu belirtmekle birlikte, ekip üyelerinin yetkilendirilmesi ve geliştirilmesinin paylaşılan liderliği kolaylaştırıcı etkisinde daha kritik bir öneme sahip olduğunu belirtmektedirler. Ekip üyelerinin güçlendirilmesi ve kendikendine liderlik becerilerini geliştirilmesi, liderlik rollerini paylaşma konusunda güven ve isteğin artmasını, kendi kendine liderlik stratejilerinin kullanılmasını ve paylaşılan liderlik için gerekli olan öz-yeterlik inançlarının, olumlu tutum ve davranışların şekillendirilmesini kolaylaştırmaktadır (Houghton vd., 2003). Bununla birlikte süper liderlik, ekiplerde paylaşılan liderlik yaratma ve kolaylaştırma sanatı olarak görülmekle birlikte görevin yapısı, takipçilerin özellikleri tutumları, davranışları ve beklentileri, durumsal kısıtlamalar ve değişkenler açısından bazı sınırlamalarının ve dezavantajlarının dikkate alınması gerekir (Houghton vd., 2003).

2.2.6.2. Ekip üyelerinin liderlik rolleri ve tepkileri

Ekiplerde paylaşılan liderliğin ortaya çıkmasında ve sürdürülmesinde ekip üyelerinin sahip olduğu özellikler, değerler, tutumlar, inançlar ve liderlik rolleri kritik bir öneme sahiptir. Houghton ve meslektaşları (2003) tarafından ekip üyelerinin diğer ekip üyelerini etkilemeden ve yönetmeden önce kendilerini yönetmeyi öğrenmeleri gerektiği anlayışına dayanan *kendi kendine liderlik*, “kendi kendini yöneten çalışma ekipleri içinde paylaşılan liderliğin kolaylaştırılmasında ayrılmaz bir bileşen” olarak görülmektedir. Kendi kendine liderlik, “bireylerin kendilerini gerçekleştirmek için gereken öz-yönlendirme ve öz-motivasyona ulaşmak için kendilerini etkileme süreci” olarak tanımlanmaktadır (Houghton vd., 2003; Manz, 1986). Kendi kendine liderlik, paylaşılan liderliğin tam kalbinde yatan temel bir mekanizma olup, ekip üyelerinin liderlik rollerini paylaşması için motivasyon, yetenek, güven ve istek gibi bir dizi öz-yeterlik inançlarını ve paylaşılan liderliğe yönelik olumlu tutumlarını geliştirmekte ve paylaşılan liderlik süreçlerinin kolaylaştırılmasında önemli bir rol oynamaktadır (Houghton vd., 2003). Kendi kendine liderlik ve paylaşılan liderlik, genellikle örgütlerde yaygın olarak bilinen güçlendirme müdahalelerinin iki örneği olsa da bunların iki farklı, ancak birbirini tamamlayıcı kavramlar olduğunu belirtmek gerekir (Houghton vd., 2003). Kendi kendine liderlik süreçleri genellikle davranış odaklı stratejiler, doğal ödül stratejileri ve yapıcı düşünce modeli stratejileri olmak üzere üç kategoride ele alınmaktadır (Anderson ve Prussia, 1997; Houghton vd., 2003; Manz ve Neck, 1999; Prussia Anderson ve Manz, 1998); Bunlar;

(i) Davranış odaklı stratejiler: Davranış odaklı stratejiler, öz-kontrol ve öz-yönetim teorisinden kaynaklanmakta olup; genellikle başarılı sonuçlara yol açan olumlu, arzu edilen davranışları teşvik etmeyi, başarısız sonuçlara yol açan olumsuz, istenmeyen davranışları bastırmayı amaçlamakta; kendini gözlemleme, öz hedef belirleme, kendini ödüllendirme, kendi kendini düzelteren geri bildirimi ve uygulamayı içermektedir (Houghton vd., 2003).

(ii) Doğal ödül stratejileri: Doğal ödül stratejileri, bir görev ya da etkinliğin olumlu yönlerine odaklanarak performansı iyileştirmeyi amaçlamaktadır (Houghton vd., 2003). Doğal ya da içsel ödül stratejileri, genellikle bireyin belirli bir görevi kendi iyiliği için kabul ettiğinde ya da görevin doğasının motive edici, cezbedici ya da ödüllendirici olarak algılaması durumunda ortaya çıkmaktadır (Manz ve Neck, 1999; Manz ve Sims, 2001).

(iii) Yapıcı düşünce stratejileri: Yapıcı düşünce stratejileri, bilişsel düşünce süreçlerinin oluşturulmasına veya değiştirilmesine odaklanmakta (Houghton vd., 2003) ve bunun kendi kendini analiz etme ve inanç sistemlerini iyileştirme, başarılı performans sonuçlarını zihinsel imgeleme ve olumlu kendi kendine konuşma gibi yollarla yapılabileceğini

ileri sürmektedir (Manz ve Neck, 1999). Bu stratejiler, genellikle düşüncenin kendi kendine liderliği olarak da adlandırılmakta, bireyin performansı olumlu yönde etkileyebilecek yapıcı düşünce kalıplarının veya bilişsel stratejilerin kullanımı yoluyla kendi düşüncelerini etkilemesine ve kontrol etmesine ya da değiştirmesine yardımcı olmaktadır (Manz ve Neck, 1991; Neck ve Manz, 1996).

Sonuç olarak, yukarıda açıklanan üç farklı kendi kendine liderlik stratejileri, bireylerin daha yüksek performans sergilemeleri için öz-yeterlik algılarını geliştirmeyi amaçlamaktadır (Manz, 1986; Manz ve Neck, 1999; Neck ve Manz, 1996; Prussia vd., 1998). Kendi kendine liderlik süreçlerinde kullanılan stratejiler, ekip üyelerinin paylaşılan liderliğe yönelik öz-yeterlik inançlarını ve paylaşılan liderliğe yönelik tutumlarını geliştirmekte, böylece paylaşılan liderlik davranışlarının ortaya çıkmasını ve paylaşılan liderlik süreçlerinin etkililiğini artırmaktadır (Houghton vd., 2003). Ekiplerde üyeler arasında kendi kendine liderliğin gelişiminin teşvik edilmesinin, destekleyici örgütsel bağlamların oluşturulmasının, daha nitelikli uzmanlığa sahip bireylerin varlığının, daha yüksek düzeyde kendi kendine liderlik becerilerin ortaya çıkması ve paylaşılan liderliğin gelişimi için verimli bir zemin sağlaması beklenmektedir (Pearce, 2004; Pearce ve Manz, 2005). Ayrıca kendi kendine liderlik, ekiplerde paylaşılan liderliğin gelişimini güven, güç ve bağlılık gibi bir dizi aracı değişken yoluyla etkilemekte, daha yüksek güven, güç ve bağlılık seviyelerine sahip üyeler arasında karşılıklı etkileşim süreçlerinin sürdürülmesi ve liderlik rollerinin ve sorumluluklarının paylaşılması daha yüksek düzeyde gerçekleşmektedir (Bligh vd., 2006).

Paylaşılan liderlik sürecinde ekip üyeleri arasında birçok liderlik rolü paylaşılmaktadır. Paylaşılan liderlik, ekip üyelerinin kendi aralarında bazı liderlik rollerini paylaştığı işbirlikçi bir ekip süreci olup (Perry vd., 1999), bu süreç içinde ekip üyeleri, gerektiğinde çeşitli liderlik davranışları ve rolleri ile birbirlerini etkileme, destekleme ve rehberlik etme sorumluluğunu paylaşmaktadırlar (Houghton vd., 2003). Pearce (1997) paylaşılan liderlik sürecinde belirlediği liderliğin beş boyutunu iki faktör altında toplamıştır. Bunlardan birincisi caydırıcı, yönlendirici ve etkileşimci liderlik davranışlarından oluşan *kontrol eden liderlik* ve diğeri de dönüştürücü ve güçlendirici liderlik davranışlarından oluşan *katalizör liderliği*dir (Pearce, 1997). Literatürde birçok araştırmacı tarafından paylaşılan liderlik rolleri incelenmiş, bunların benzer şekilde kategorize edildiği ve beş klasik liderlik rolünün ekip etkinliği üzerinde etkili olduğu görülmüştür (Cox vd., 2003; Houghton vd., 2003; Pearce ve Sims, 2002, 2000; Perry vd., 1999). Buna göre, paylaşılan liderlik süreçlerinde etkili olan liderlik rolleri; işlemsel roller, dönüşümsel roller, yönlendirici rolleri, güçlendirici roller ve sosyal destekleyici rollerdir (Houghton vd., 2003; Pearce, Conger ve Locke, 2008; Pearce ve Sims, 2002; Perry vd., 1999).

2.3.4.2.1. İşlemsel liderlik rolleri

Burns (1978), işlemsel liderlik davranışlarını “takipçilerine bir şeyi başka bir şeyle değiş tokuş etme” ve ödül/ceza koşullu beklenmedik durumlardaki ilişkilere bağlı davranışlar olarak nitelendirir (s.3). İşlemsel liderlik rolleri, genellikle örgüt içinde ödül olasılıkları yaratmayı ve bunları etkili bir şekilde sürdürmeyi (Bass, 1985), çalışanların uyum ve performans göstermesi karşılığında belirli bazı maddi ödüller sunmayı içerir (Houghton vd., 2003). Ayrıca, işlemsel liderlik, takipçilerin ya da ekip üyelerinin sergilemiş olduğu çaba ve performansa bağlı olarak anında değere sahip ve ödüle dayalı stratejiler geliştirmeyi ve onları etkilemeyi gerektirir (Cox vd., 2003).

2.3.4.2.2. Dönüşümcü liderlik rolleri

Burns (1978), dönüşümcü liderliği, "liderlerin ve takipçilerin birbirlerini daha yüksek ahlak ve motivasyon seviyelerine yükselttikleri" bir durum ve dönüşümcü lideri de takipçilerinin motivasyonel durumlarını dönüştüren kişi olarak nitelendirmektedir (s.20). Bass (1998), dönüşümcü liderlik teorisinin ekip üyeleri arasında genişletilebileceğini, “dönüşümcü liderliğin ekip üyeleri arasında paylaşılabileceğini” belirtmektedir (s.157). Güçlendirilmiş ve kendi kendini yöneten çalışma ekiplerinde, idealize edilmiş ve karizmatik bir liderle özdeşleşme motivasyonunun yerini ekiple özdeşleşme motivasyonundan ve ilham verici etki de paylaşılan hedeflerden kaynaklanmaktadır (Bass, 1998, s. 157). Dönüşümcü liderlik rolleri, karizmatik, entelektüel olarak teşvik edici ve ilham verici olarak (Bass, 1985), ekiplerde bağlılık, duygusal katılım, anlamlı profesyonel etki veya fark yaratan başarılarla katılma arzusu gibi üst düzey ihtiyaçların yerine getirilmesine katkı sağlayabilir (Cox vd., 2003). Ayrıca dönüşümsel liderlik davranışı, takipçilerde veya ekip üyelerinde duygusal katılımın, bağlılığın, ilham verici üst düzey bir vizyonun geliştirilmesini ve bunun diğerlerine iletilmesini gerektirmektedir (Houghton vd., 2003).

2.3.4.2.3. Yönlendirici liderlik rolleri

Yönlendirici liderlik rolleri, takipçilere görev ve roller atama, emir verme, denetleme, uyum ve performansı yakından izlemenin yanı sıra (Stogdill ve Coons, 1957), görev odaklı yönlendirme yapma veya tavsiyeler vermeyi içermektedir (Manz ve Sims, 1991). Ayrıca yönlendirici liderler, aynı zamanda görev ve talimatlar, roller ve sorumluluklar, hesap verebilirlik ve çatışmaların çözümü konusunda kuralcı bir yaklaşım sergilemektedir (Cox vd., 2003).

2.3.4.2.4. Güçlendirici liderlik rolleri

Güçlendirici liderlik hem lider davranışlarına (yetki, güç ve sorumluluk gibi) hem de liderlik davranışlarının çalışanlar üzerindeki etkisine (motivasyon, güven, memnuniyet gibi) odaklanmaktadır (Srivastava, Bartol ve Locke, 2006). Güçlendirici liderlik süreci, çalışanlara etkili liderlik becerileri kazandırmayı ve kendi kendine liderlik yapabilme becerilerini geliştirmeyi (Manz ve Sims, 1991, 2001), katılımcı hedef belirlemeyi (Pearce ve Sims, 2002) ve çalışanlara yetki ve sorumluluk vermeyi (Pearce vd., 2008) amaçlamaktadır. Güçlendirici liderlik rolleri de bağımsız karar verme, özerk düşünme ve hareket etme, kendi hedeflerini belirleme ve bireysel sorumluluk alma gibi genellikle kendi iş ve görev davranışlarının sorumluluğunu alabilen takipçilerin gelişimini teşvik eder (Conger ve Kanungo, 1988). Houghton ve meslektaşları (2003), dikey liderlerin süper liderler olarak ekip üyelerini güçlendirme rolünün önemine dikkat çekmekte, güçlendirilmiş ve kendi kendine liderlik becerilerini geliştirmiş üyelerin, liderlik rollerini paylaşma konusunda daha güvenli ve istekli olacağını belirtmektedir.

2.3.4.2.5. Sosyal destekleyici liderlik rolleri

Sosyal destekleyici liderlik rolleri, ekip üyeleri arasındaki etkileşim ve ekip liderliği bağlamında oldukça önemlidir (Houghton vd., 2003). Sosyal destekleyici liderlik rolleri, özellikle ekibin sosyal gelişimini desteklemeyi, bireysel güç mücadeleleri, iletişim engelleri ve kişilik çatışmaları gibi sosyal sorunlarla başa çıkmayı kolaylaştırmaktadır (Barry, 1991).

Paylaşılan liderlik, sırasıyla yönlendirici, işlemsel ve dönüştürücü liderlik rollerinin ekip üyeleri tarafından en iyi şekilde paylaşıldığını öne sürsede paylaşılan liderlik süreçlerinde, bu kadar geniş ve çeşitli liderlik rollerini ve sorumluluğunu etkin bir şekilde üstlenebilmek için ekip üyelerinin, bu sürece katılmaya hem istekli olması hem de gerekli yeteneklere sahip olması gerekmektedir (Perry vd., 1999). Pearce ve Sims (2002) hem dikey hem de paylaşılan engelleyici ve yönlendirici liderlik davranışlarının ekip etkinliği üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olduğunu, bu nedenle, ekip içindeki yönlendirici ve engelleyici liderlik davranışlarını azaltmak için dikey liderin bu tür liderlik davranışlarına daha az güvenmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca yazarlar, dikey ve paylaşılan dönüşümsel ve güçlendirici liderlik davranışlarının ekip etkinliğini olumlu etkilediğini belirtirken; paylaşılan liderlik süreçlerinde dikey liderlik rollerinin de ekip üyelerinin davranışlarını etkilediğini gözlemlemişlerdir. Ensley ve meslektaşları (2006) ise, ekip üyelerinin daha yüksek düzeyde yönlendirici, işlemsel, dönüştürücü ve güçlendirici liderlik davranışları sergilediklerinde ekibin yenilikçi girişim performansının daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir.

2.2.7. Paylaşılan Liderliğin Dereceleri

Paylaşılan liderliğin derecesi, bir sosyal ağın üyeleri arasındaki liderliğin ya da etkinin dağılımını ve miktarını göstermektedir (Mayo vd., 2003, s. 206). Paylaşılan liderlik süreçlerinde sosyal etkileşim ağı içerisindeki ekip üyeleri arasındaki ilişkisel bağlantı ağları, bağlantının *gücü ya da yoğunluğu* (iki kişinin bilgi alışverişinde bulunma veya etkileşim sıklığı) ve *simetri* (ilişkinin iki yönlü olma derecesi) olmak üzere iki boyutta ele alınmaktadır (Mayo vd., 2003). Mayo ve meslektaşları (2003), tüm ağı tanımlamak için iki önemli kavrama dikkat çekmektedir: Bunlar; yoğunluk ve merkezileşme.

2.3.4.4.1. Yoğunluk

Mayo ve meslektaşlarına (2003) göre yoğunluk, üyeler arasındaki *etkileşim sıklığı* ya da olası bağlantıların sayısı ile orantılı olarak ağdaki bağlantıların sayısını ya da atfedilen liderlik etki miktarını veya derecesini ifade etmektedir. Yoğun ağlar, ağın üyeleri arasında daha fazla sayıda etkileşim olduğu anlamına gelmektedir (Mayo vd., 2003).

2.3.4.4.2. Âdemi Merkezîyetçilik

Merkezleşmenin olmaması ya da güç ve etkinin ekip üyeleri arasında nispeten eşit dağılmasıdır (Mayo vd., 2003). Mayo ve meslektaşlarına (2003) göre merkezileşme, bireyin sosyal sistem içindeki etkisini ve önemini ve “ağın tüm üyelerinin ağda eşit olmayan bir şekilde merkezi olma derecesini” ifade etmektedir. *Ekip merkezileştirme*, grup üyelerinin liderlik sürecine katıldığı eşitsizliği, ağ bağlantılarının dağılımını ve bu bağlantıların belirli prestijli aktörler (yıldız, en popüler) etrafında organize edilip edilmediğini (Mayo vd., 2003) ya da ekibin en merkezindeki üyeler etrafında örgütlenme sıklığını ifade etmektedir (Scott, 1991). *Daha fazla merkezleştirilmiş bir ağ*, sosyal etkileşim ağında bir veya birkaç aktörün daha çok merkezde olduğu, liderlik davranışının bu aktörler etrafında döndüğü ve diğerlerinin yalnızca bunlara bağlı hiyerarşik bir yapı oluşturdukları ağ iken; *daha az merkezleştirilmiş bir ağ* ise, tüm üyelerin ağdaki sosyal etkileşimlere eşit ölçüde katılmasıyla bağlantılıdır (Mayo vd., 2003). Kısacası *ekiplerde ademi merkezîyetçi olarak paylaşılan liderlik*, sosyal etkileşim ağında merkezleşmenin olmaması ve ağdaki tüm üyelerin liderlik davranışlarını sergilemeye eşit olarak katılması ile en yüksek düzeyde paylaşılan liderliğin ortaya çıkması anlamına gelmektedir (Mayo vd., 2003).

Mayo ve meslektaşları (2003) paylaşılan liderliğin derecelendirilmesi ile ilgili geliştirdikleri bir modelde, liderlik ağında yoğunluk ve âdemi merkezîyetçilik kavramlarına bağlı olarak dört tür paylaşılan ve dikey liderlik düzeyi ortaya koymuşlardır (Şekil 2.8). Bunlar;

Âdemi Merkeziyetçilik (Decentralization)	Yüksek	Kadran I DÜŞÜK PAYLAŞILAN LİDERLİK	Kadran II PAYLAŞILAN LİDERLİK
	Düşük	Kadran III LİDERLİKTE KAÇINMA	Kadran IV DİKEY LİDERLİK
		Düşük	Yüksek
		Yoğunluk (Density)	

Şekil 2. 8. Paylaşılan ve Dikey Liderliğin Dereceleri (Mayo vd., 2003, s. 206)

(i) **Kadran I- Düşük Paylaşılan Liderlik**, düşük yoğunluğa ve yüksek âdemi merkeziyete sahiptir. Bu ekiplerde etki sürecine katılım düşüktür ve işler yolunda gittiği sürece üyeler liderlik rolü üstlenmek istemezler. Örneğin; yüksek düzeyde yapılandırılmış ortamlara sahip uzun süreli görevler ve üretim ekipleri gibi (Mayo vd., 2003).

(ii) **Kadran II- Paylaşılan Liderlik**, yüksek yoğunluğa ve yüksek düzeyde âdemi merkeziyetçiliğe sahiptir. Ekip üyeleri arasında yüksek düzeyde sosyal etkileşim ağının bulunduğu, güç ve etkinin eşit dağıldığı maksimum düzeyde paylaşılan liderliği temsil eder. Örneğin; aşırı derece birbirine bağımlı görevlerde çalışan özerk, kendi kendini yöneten ve yetkilendirilmiş ekipler gibi (Mayo vd., 2003). Paylaşılan liderlik, etkinin ekip üyeleri arasında nispeten eşit bir şekilde paylaşılmasını gerektirmektedir (Pearce ve Sims, 2000). Seibert ve meslektaşları (2003), ekip üyeleri arasında güç ve etkinin eşit paylaşıldığı liderlik biçiminin, paylaşılan liderliğin en “ideal” türünü temsil ettiğini belirtmektedir (s.174).

(iii) **Kadran III- Liderlikten Kaçınma**, düşük yoğunluk ve düşük düzeyde âdemi merkeziyetçi bir etki ağına sahiptir. Ekip üyeleri arasında çok az bağlantı ve sosyal etkileşim ağı vardır. Az sayıda kişinin liderlik etkisine sahip olduğu, ekip üyelerinin liderlikten kaçındığı bu ekiplerde atanmış bir lider vardır, ancak ekip üyelerinin uzun süreli göreve ve birbirlerine olan aşinalığı, etki ihtiyacını azaltmaktadır. Örneğin; uzun süredir faaliyet gösteren hiyerarşik yapılara sahip geleneksel ekipler gibi (Mayo vd., 2003).

(iv) **Kadran IV- Dikey Liderlik**, yüksek yoğunluğa ve düşük âdemi merkeziyetçiliğe sahiptir. Ekipte yalnızca bir veya birkaç üyenin yüksek etkiye sahip olduğu, sosyal etkileşim

ağının, etki akışının merkezinde bulunan üyelere bağlı olduğu yoğun bir yıldız ağına benzer ve oldukça hiyerarşik bir yapıda güçlü dikey liderlik durumlarını içerir. Örneğin; karizmatik liderliğe ve güçlü otorite figürlerine sahip ekipler gibi (Mayo vd., 2003).

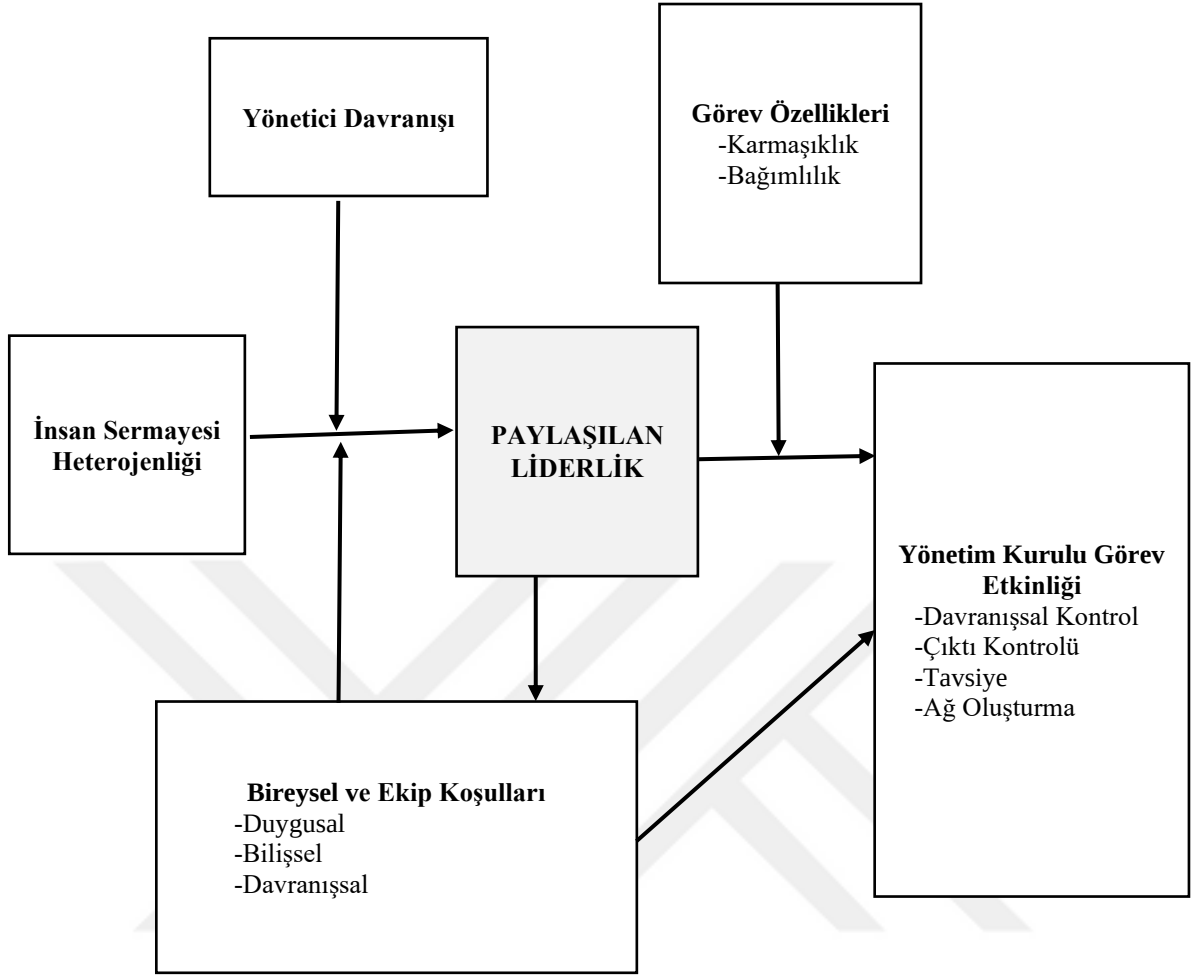
Mayo ve meslektaşları (2003), bir ekipte paylaşılan liderliğin derecesi, paylaşılan işlemsel ve paylaşılan dönüşümsel liderlik boyutunda ekibin merkezileşme derecesi olarak nitelendirmektedir. Yazarlara göre, maksimum derecede paylaşılan liderliğe sahip bir ekip, ancak, liderliğin işlemsel ve dönüşümcü yönleri, özellikle ekibin tüm üyeleri arasında eşit olarak dağıtıldığında ortaya çıkmaktadır.

2.2.8. Paylaşılan Liderlik İle İlgili Geliştirilen Modeller

Paylaşılan liderliğin teşvik edilmesi, ortaya çıkması geliştirilmesi ve sürdürülmesi için farklı örgütsel seviyelerde çeşitli öncüller ve koşullar gerekmektedir. Örneğin; paylaşılan liderlik üst yönetim kurulları, satış ekipleri ya da yeni ürün geliştirme ekipleri gibi farklı statü ya da işleve sahip ekipler için çeşitli destekleyici koşullara gereksinim duyabilmektedir. Bu kapsamda ilgili literatürde paylaşılan liderliğin öncülleri ve çıktılarına yönelik geliştirilen bazı modeller (Cox vd., 2003; Perry vd., 1999; Vandewaerde, Voordeckers, Lambrechts ve Bammens, 2011) yer almaktadır.

2.2.8.1. Üst Yönetim Kurullarında Paylaşılan Liderlik Modeli

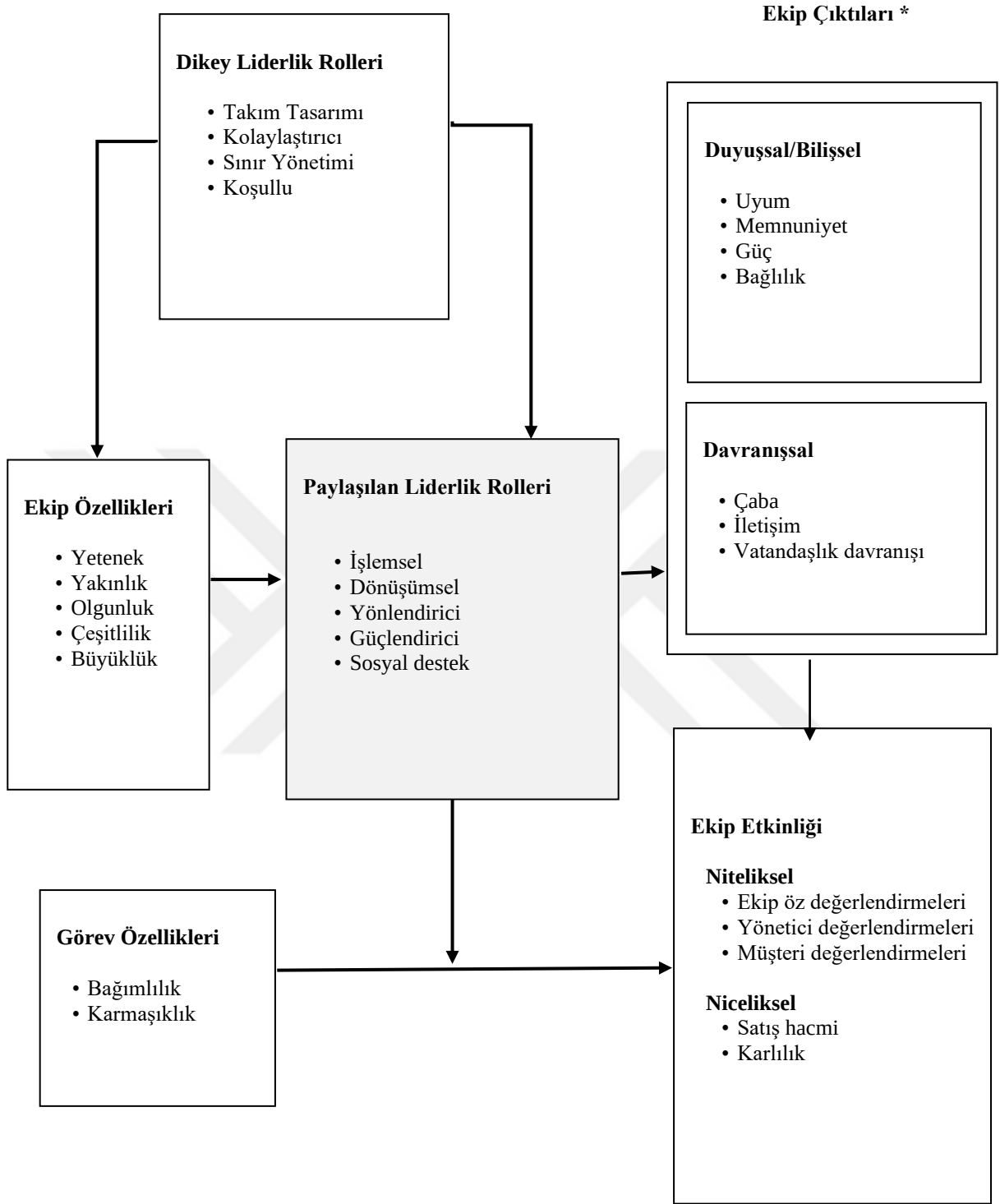
Vandewaerde ve arkadaşları (2011) tarafından yapılan araştırmada, üst yönetim kurullarında paylaşılan liderliğin ortaya çıkması, geliştirilmesi ve sürdürülmesinde etkili olan öncüllere yer verilmiş, bunların paylaşılan liderlik ve yönetim kurulunun görev etkinliği üzerindeki etkisine ve destekleyici bireysel ve ekip koşulları ile ilişkisine yönelik bir model geliştirmişlerdir (Şekil 2.9). Bu modelde yazarlar, paylaşılan liderliğin çıktılarını, görev odaklı sonuçlar (yönetim kurulu görev etkinliği) ve yönetim kurulunun çalışma kapasitesi odaklı sonuçlar olarak ele almışlardır. Ayrıca görev özelliklerinin (karmaşıklık ve karşılıklı bağımlılık) paylaşılan liderlik ve yönetim kurulu görev etkinliği arasındaki ilişkide aracılık ettiğini, bireysel ve ekip koşullarının (güven, uyum, bağlılık, vb.) paylaşılan liderlik aracılığıyla bu ilişkiyi desteklediğini tespit etmişlerdir. Diğer taraftan insan sermayesinin heterojenliğinin paylaşılan liderliğin gelişmesinde temel oluşturduğunu ileri sürerken, bu ilişkinin aynı zamanda yönetici ya da başkanın davranışının yanında istenilen bireysel ve ekip koşullarının sağlanmasına bağlı olduğunu ileri sürmüşlerdir.



Şekil 2. 9. Üst Yönetim Kurullarında Paylaşılan Liderlik Modeli (Vandewaerde vd., 2011, s.407)

2.2.8.2. Güçlendirilmiş Satış Ekiplerinde Paylaşılan Liderlik Modeli

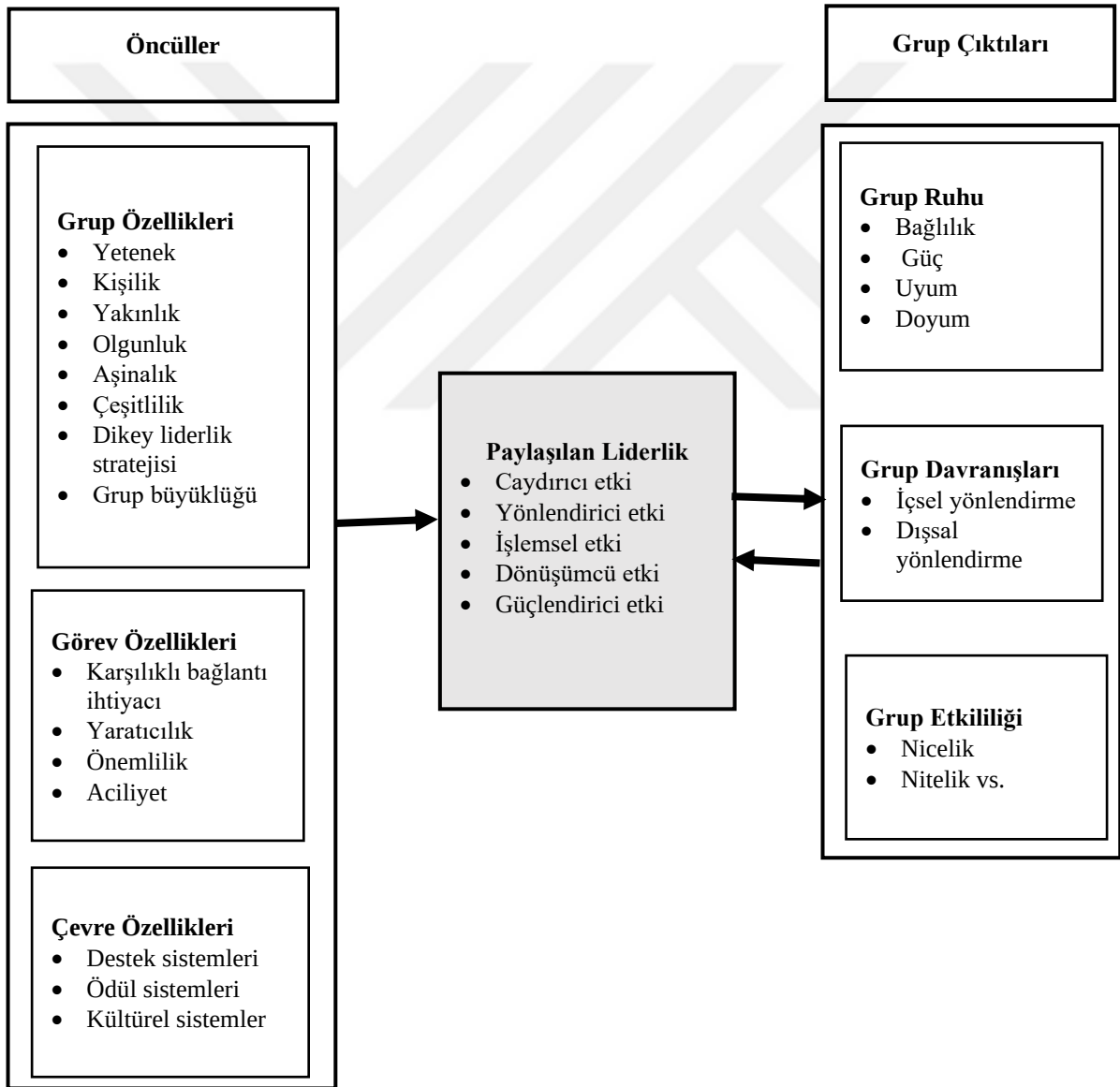
Perry, Pearce ve Sims (1999), güçlendirilmiş satış ekiplerinde paylaşılan liderliğin ortaya çıkması ve devamlılığının sağlanmasında hem dikey liderin doğrudan hem de ekip özellikleri aracılığıyla etkilediğini, ayrıca, paylaşılan liderliğin ekip çıktıları üzerinde doğrudan ve görev özellikleri aracılığıyla dolaylı etkisini incelenmiştir (Şekil 2.10). Yazarlar, paylaşılan liderliğin uyum, memnuniyet, güç ve bağlılık gibi ekibin duyuşsal/bilişsel tepkilerinin yanı sıra çaba, iletişim ve vatandaşlık davranışları gibi ekibin davranışsal tepkilerini etkilediğini; sırasıyla ekibin duyuşsal ve davranışsal tepkilerinin de genel ekip etkinliğini olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir (Perry vd., 1999).



Şekil 2. 10. *Güçlendirilmiş Satış Ekiplerinde Paylaşılan Liderliğin Rolü* (Perry vd., 1999, s.39)

2.2.8.3. Paylaşılan Liderlik İçin Kavramsal Bir Çerçeve Modeli

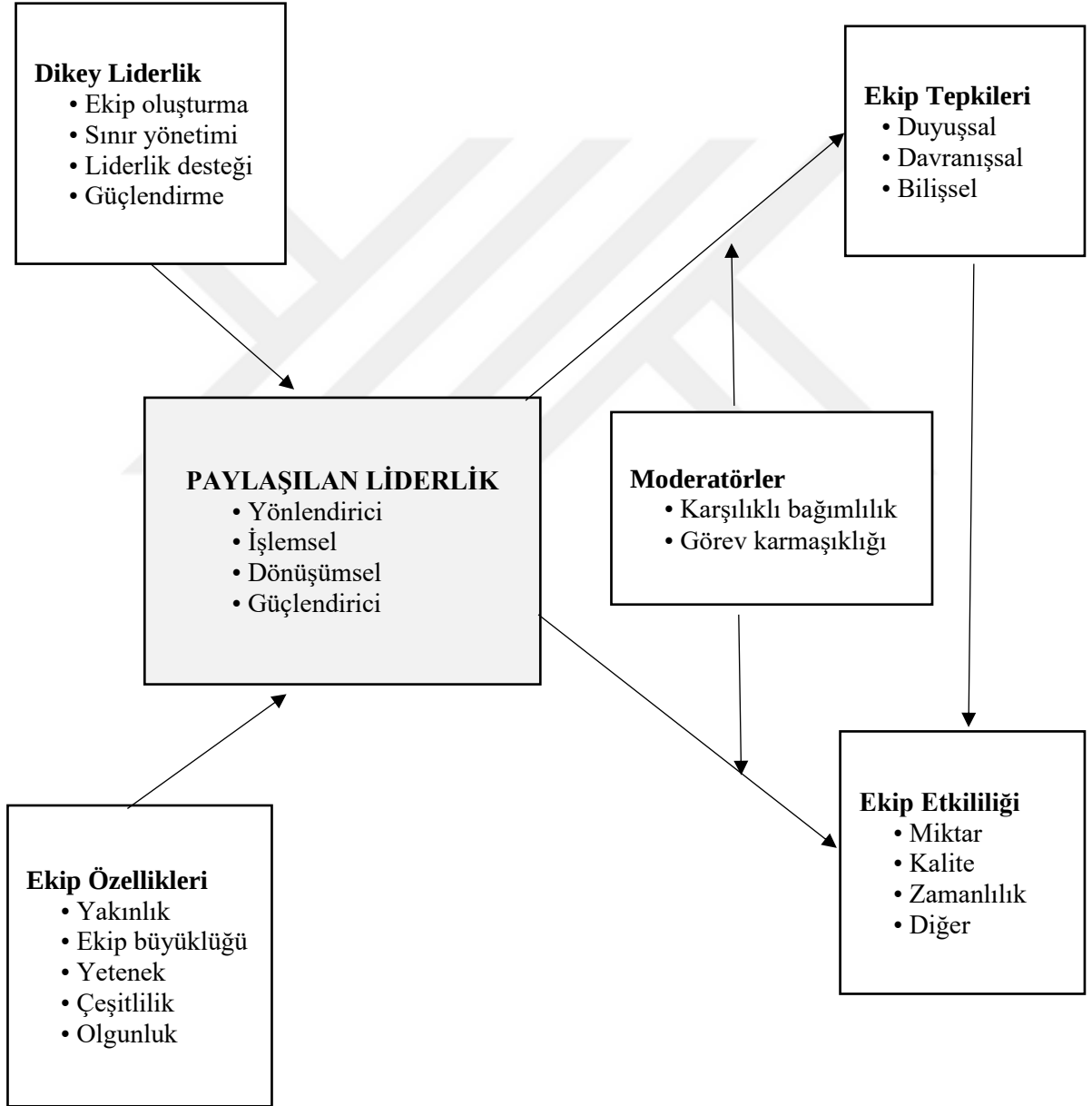
Pearce ve Sims (2000), liderliği sadece bireysel düzeyde değil, aynı zamanda grup düzeyinde ele alarak çok düzeyli bir liderlik teorisine doğru ivme kazandıracak şekilde genişletmiş ve paylaşılan liderliğin grup bazında olanaklarını inceleyerek kavramsal çerçevesini belirlemiştir (Şekil 2.11). Yazarlar, paylaşılan liderliği etkilemesi muhtemel olan öncülleri (grup, görev ve çevre özellikleri), paylaşılan liderlik sürecinde etkili olan liderlik rollerini (caydırıcı, yönlendirici, işlemsel, dönüştürücü ve güçlendirici liderlik) ve bunların grup çıktıları (grup ruhu, grup davranışları ve grup etkililiği) üzerindeki muhtemel etkilerini ortaya koymuşlardır (Pearce ve Sims, 2000, s. 126).



Şekil 2. 11. Paylaşılan Liderlik İçin Kavramsal Bir Çerçeve (Pearce ve Sims, 2000, s.126)

2.2.8.4. Yeni Ürün Geliştirme Ekiplerinde Paylaşılan Liderliğin Rolüne İlişkin Kavramsal Bir Model

Cox, Pearce ve Perry (2003) tarafından yapılan araştırmada ise, ekiplerde paylaşılan liderliğin ortaya çıkması, geliştirilmesi ve sürdürülmesinde etkili olan öncüller (dikey liderlik ve ekip özellikleri) ile ekibin tepkileri ve etkililiğinde önemli rol oynayan moderatör değişkenler -görev özellikleri (karşılıklı bağımlılık ve görev karmaşıklığı) olarak incelenmiştir (Şekil 2.12). Bunlar;



Şekil 2. 12. Yeni Ürün Geliştirme Ekiplerinde Paylaşılan Liderliğin Rolüne İlişkin Kavramsal Bir Model (Cox vd., 2003, s.55)

2.3.6.4.1. Dikey Liderlik Roller

Ekiplerde paylaşılan liderliğin teşvik edilmesi ve sürdürülmesinde etkili olan öncüllerden biri, dikey liderin rolüdür (Cox vd., 2003; Houghton vd., 2003; Kezar ve Holcombe, 2017; Pearce ve Sims, 2002, 2000; Perry vd., 1999). Daha öncede belirtildiği gibi Cox ve arkadaşları (2003), paylaşılan liderlik uygulamalarında dikey liderin rolünü dört bileşen altında ele almıştır: Bunlar;

2.3.7.4.1.1. Ekip oluşturma

Dikey liderin, özellikle ekibi tasarlama süreçlerine erken katılımı, ekibin etkililiği ve uzun vadeli başarısı için kritik bir öneme sahiptir (Perry vd., 1999; Yeatts ve Hyten, 1998). Paylaşılan liderlik ortaya çıkması, geliştirilmesi için başlangıçta çok az fırsat olmasına rağmen, ekibin doğru zamanda ve güçlü üyelerle erken tasarlanması, daha sonraki süreçlerde ekip üyeleri arasında etkileşim ve performans beklentilerine olumlu katkıda bulunabilir (Cox vd., 2003). Yapılan araştırmalar örgütlerde düşük performansa sahip proje ekiplerinde dikey liderliğin, yüksek performansa sahip ekiplerde ise paylaşılan liderliğin daha etkili olduğunu göstermektedir (Pearce ve Sims, 2002).

2.3.7.4.1.2. Sınır yönetimi

Başarılı bir sınır yöneticisi olan dikey lider, ekibi dış müdahalelerden koruyarak, dış örgütler ile etkili ve olumlu ilişkiler geliştirerek, ekibin ihtiyacı olan kaynakları sağlayarak (Ancona ve Caldwell, 1992a; Yeatts ve Hyten, 1998), aynı zamanda paylaşılan liderliğin gelişebileceği ve sürdürülebileceği bir bağlamın oluşmasına katkı sağlamaktadır (Cox vd., 2003).

2.3.7.4.1.3. Liderlik desteği

Paylaşılan liderlik iklimini sürdürmek için dikey liderin ekip oluşturma, sınırları yönetme, güçlendirme, kaynak ve desteğinin yanı sıra (Cox vd., 2003), aynı zamanda dikey liderin rolü, gerektiğinde ekibe tutarlı ve makul seviyede müdahale etmektir (Perry vd., 1999; Yeatts ve Hyten, 1998). Böylece dikey lider tarafından rutin bir şekilde yapılacak müdahaleler, ekip üyelerinin geri çekilme, memnuniyetsizlik, karar verme ve sorumluluk almaktan kaçma eğilimlerini kontrol etmeyi kolaylaştırabilmektedir (Yeatts ve Hyten, 1998).

2.3.7.4.1.4. Güçlendirme

Dikey lider, ekip üyelerinin kendi kendine liderliğini ve akranları etkileme becerilerini güçlendirmek ve paylaşılan liderliği teşvik etmek amacıyla, paylaşılan liderliği açık bir şekilde tanımlamalı, rol ve beklentileri net bir şekilde belirlemeli, akran-lider davranışlarını göstermeli, hedef ve performansı açıkça ortaya koyarak ekibi oluşturmali ve gerektiğinde ekip içinde etkileme becerilerini geliştirmek için uygun eğitim veya koçluk sistemi ile doğrudan müdahale edebilmelidir (Cox vd., 2003). Ancak Pearce ve Sims (2000), bir grubun üyelerine yetki vermenin veya gücü paylaşmanın, o grubun sergileyeceği paylaşılan liderliği sadece gözlemlemekle aynı şey olmadığını belirtmektedir. Yazarlar, paylaşılan liderliğin yalnızca grup üyelerinin liderlik sürecine aktif olarak dâhil oldukları ölçüde gerçekleşebileceğini vurgulamaktadır (Pearce ve Sims, 2000). Ekiplerin güçlendirilmesinde ekip üyelerinin işlerinin anlamlılığı, etkisi, kendi öz-yeterlilikleri ve kendi kaderini belirleme düzeylerine ilişkin olumlu algılarına dikkat çekilmekte, özellikle, yüksek düzeyde psikolojik güçlendirme algısının paylaşılan liderlik süreçlerinde oldukça önemli bir rol oynadığı belirtilmektedir (Grille vd., 2015). Özellikle bireylerin ve ekiplerin güçlendirilmesinde, çalışanların özerk karar almalarına ve fikirlerini açıkça ifade etmelerine olanak sağlayan ortamların hazırlanması ve psikolojik güçlendirmeyi teşvik eden örgüt kültürünün oluşturulması önemli bir rol oynamaktadır (Kezar ve Holcombe, 2017).

2.3.6.4.2. Ekip özellikleri

Ekiplerde paylaşılan liderliğin teşvik edilmesi ve sürdürülmesinde etkili olan öncüllerden bir diğeri de ekibin ve ekip üyelerinin özellikleridir. Paylaşılan liderliğin yalnızca belirli koşullar altında ekip etkinliğini iyileştirebileceği, ekip içinde özellikle performansa yönelik grup normlarının örgütsel hedeflerle uyumlu ve görevin yerine getirilmesini desteklediği durumlarda ekibin etkinliği ve performansının daha yüksek olabileceği görülmektedir (Seibert et al., 2003). Salas, Sims ve Burke (2005), ekip çalışmalarında ekip liderliği, karşılıklı performans izleme, yedekleme davranışı, uyarlanabilirlik ve ekip oryantasyonu olmak üzere beş temel bileşene dikkat çekmektedir. Ayrıca yazarlar, bu ekip bileşenlerinin paylaşılan zihinsel modlar, kapalı döngü iletişim ve karşılıklı güven gibi destekleyici koordinasyon mekanizmaları tarafından desteklenmesinin ekibin ömrü ve ekip görevi üzerinde önemli bir role sahip olduğunu vurgulamaktadır (Salas vd., 2005).

Birçok araştırmacı tarafından paylaşılan liderlik uygulamalarında ekibin sahip olması gereken özellikleri *yakınlık, ekip büyüklüğü, yetenek, çeşitlilik ve olgunluk* olmak üzere beş

bileşen altında ele almıştır (Cox vd., 2003; Perry vd., 1999). Bu grup özelliklerine ek olarak Pearce ve Sims (2000) de paylaşılan liderliğin ortaya çıkmasında etkili olan öncülleri araştırdığı çalışmada ekip özelliklerini *yetenek, kişilik, yakınlık, olgunluk, aşinalık, çeşitlilik, dikey lider stratejisi ve ekip büyüklüğü* olmak üzere sekiz bileşen olarak ortaya koymuştur. Bunlar;

2.3.7.4.2.1. Yetenek

Yetenek, “ekip üyelerinin kolektif bilgi, beceri ve yeteneklerinin derinliği ve genişliği” olarak tanımlanmakta (Cox vd., 2003) ve ekip içinde zamanla geliştirilebilecek çok yönlü işlevsel, teknik ve kişilerarası becerilerin kullanılmasının yanı sıra liderlik ve ekip çalışması gibi birçok faktörü kapsamaktadır (Morgan, Salas ve Glickman, 1993). Ekiplerin bireysel ya da kolektif olarak güçlü yeteneklere sahip üyelere sahip oldukları ve bu yeteneklerini geliştirdikleri sürece dikey liderlerin desteğine duydukları ihtiyaç azalmaktadır (Kerr ve Jermier, 1978; Manz ve Sims, 1980). Dolayısıyla ekip üyelerinin görev gereksinimleri için sahip oldukları yetenekleri arttıkça, liderlik için “uzmana sorulması” gerekliliği de artmakta ve bu nedenle, ekip üyelerinden paylaşılan liderlik süreçlerine daha aktif olarak katılmaları beklenmektedir (Pearce ve Sims, 2000). Özellikle de paylaşılan liderliği karakterize eden kişilerarası becerilerin güçlü olması, karşılıklı ekip uyumu, sosyal etkileşim ve akran etkisi üzerinde önemli bir avantaj sağlarken; diğer taraftan yüksek düzeyde yetenek karışımının ekip üyelerinin farklı çalışma tarzları ve teknik olmayan yönleri bakımından paylaşılan liderlik için birtakım zorluklar getirirse de, güçlü yetenek karışımlarına sahip ekiplerin zaman içinde paylaşılan liderliği geliştirme ve sürdürme olasılıklarının daha da arttığını göstermektedir (Cox vd., 2003).

2.3.7.4.2.2. Kişilik

Hiçbir belirli kişilik özelliği doğrudan paylaşılan liderlikle ilişkilendirilmiş olmasa da dikey liderlik ile ilgili bağlantısı dikkate alındığında; başarı ihtiyacı, güç ihtiyacı, bağlılık ihtiyacı ve takımyıldızı gibi birçok faktör paylaşılan liderlik süreçleri hakkında önemli bir fikir verebilir (McClelland ve Boyatzis, 1982). Pearce ve Sims (2000), bir ekibin tüm üyelerinin kişiselleştirilmiş güç ihtiyacının çok yüksek olduğu durumlarda üyelerin bireysel güç ihtiyaçlarını bertaraf ederek grubun daha yüksek amaçlarını benimsemesinin ve bunun için bir araya gelmelerinin oldukça zor olduğunu ve pek olası görünmediğini belirtmektedir. Dolayısıyla bireysel güç ihtiyacının yüksek olduğu ekiplerde üyeler başlangıçta bir araya gelseler bile, ekip üyelerinin sahip olduğu kişilik özellikleri paylaşılan liderliğin ortaya çıkma

biçimi ve etkililiği üzerinde önemli bir rolünün olduğunu göstermektedir (Pearce ve Sims, 2000).

2.3.7.4.2.3. Yakınlık

Uzamsal mesafe, genel olarak örgütlerin hiyerarşisinde yer alan üstler ve astlar arasındaki dikey mesafe olarak görülürken (Kerr ve Jermier, 1978); paylaşılan liderlik sürecinde ise yakınlık, sadece dikey lider ile ekip değil, aynı zamanda ekip üyeleri arasındaki mesafeyle ilişkilendirilmektedir (Pearce ve Sims, 2000). Yakınlık, dikey lider ile ekip veya ekip üyeleri arasındaki “fiziksel mesafe” ve büyük ölçüde ekip üyelerinin dışında kalan kurum içinden veya kurum dışından kaynaklanan engeller olarak nitelendirilmekte olup; paylaşılan liderliğin dikey ve yanal etki süreçlerinde bireyleri bir araya getirebilme ya da ayrılığı empoze edebilme, koordinasyon ve kontrol mekanizmalarını sağlama gibi birçok önemli role sahiptir (Cox vd., 2003). Ekip uyumunu desteklemek ve ekip performansını iyileştirmek için fiziksel mesafe en aza indirilmeli (Keller, 1986) ve yakınlık faktörünün ekiplerde paylaşılan liderliği geliştirme ve sergileme üzerindeki etkisi hafife alınmamalıdır (Cox vd., 2003). Ekip üyelerinin yakınlığının, paylaşılan liderlik biçimleri ve uygulamaları üzerindeki muhtemel etkisi dikkate alındığında; günümüzde bilgi teknolojilerinin de gelişimiyle birlikte ekiplerin coğrafi olarak giderek dağınık hale gelmesi, ekip üyelerinin günlük etkileşimler için mekanizmalar geliştirmelerine ve paylaşılan liderliğin daha da önem kazanmasına yol açacaktır (Pearce ve Sims, 2000).

2.3.7.4.2.4. Olgunluk

Cox ve arkadaşları (2003) olgunluk kavramını, “ekip işleyişinin ve kişiler arası dinamiklerin özet bir değerlendirmesi” olarak tanımlamaktadır. Olgunluk, ekip üyelerinin birbirini tanıma derecesi, rol ve sorumlulukların, ilişkisel normların ve hedeflerin kapsam ve etkinliği, tatmin edici bir iş deneyimi ve ekibin etkileşime dayalı ürün ortaya koyması gibi birçok faktörü içermektedir (Cox vd., 2003). Olgunluk aşaması, ekip gelişiminde oldukça önemli bir kavram olup, ekiplerin oluşturulmasından performans aşamalarına kadar tüm aşamalarda sergilenecek olan paylaşılan liderlik biçimlerinin ve uygulamalarının niteliğini etkileyebilmektedir (Pearce ve Sims, 2000). Ancak ekiplerde olgunluğun gelişmesi için belirli bir zamana ihtiyaç duyulmakta olup (Cox vd., 2003), ekip olgunlaşması için yeterli zamanın olmaması, ekip üyelerinin akran liderliğini (Barry, 1991) ve paylaşılan liderliği geliştirme ve sürdürmelerinin önünde önemli bir zorluk teşkil etmektedir (Cox vd., 2003). Ayrıca Cox ve

arkadaşlarına (2003) göre, ekiplerde zaman baskısı, geçici üyelik ve ilişkisel normlarda uzlaşamaması ekibin olgunlaşma süreçlerini zorlaştırarak geciktirmekte; diğer taraftan, ekip üyelerinin birbirlerini önceki görevlerden tanınması ise, ekip etkileşimini ve ekip olgunlaşmasını artırmaktadır. Böylece olgunlaşan ekiplerde, zaman içinde üyeler arasında yakınlık, yetenek, çeşitlilik, büyüklük ve diğer birçok faktörün ortaya çıkardığı zorluklarla daha kolay ve etkili bir şekilde mücadele edildiği ve daha fazla paylaşılan liderlik biçimlerinin ortaya çıkabileceği görülmektedir (Cox vd., 2003).

2.3.7.4.2.5. Aşinalık

Paylaşılan liderliğin ortaya çıkması ve etkililiği üzerinde muhtemelen önemli bir etkiye sahip olan ekip özelliği de aşinalıktır. Ekip üyelerinin birbirlerine tamamen yabancı olduğu durumlarda, paylaşılan liderliğin azalabileceği; ancak aksine ekip üyelerinin birbirine oldukça aşina olduğu durumlarda ise, kolektif olarak iş birliği içinde çalışmalarının daha kolay olacağını ve muhtemelen daha fazla paylaşılan liderlik biçimlerinin ortaya çıkabileceğini göstermektedir (Pearce ve Sims, 2000).

2.3.7.4.2.6. Çeşitlilik

Çeşitlilik kavramı paylaşılan liderlik süreçlerinde sosyal etkileşimi, akran etkisini ve ilişkisel olarak yan etkiyi sağlayabilmek amacıyla ekip üyeleri arasındaki bireysel farklılıklara (örneğin; cinsiyet, yaş, kıdem, deneyim, ırk gibi çeşitli değişkenlere göre homojen ya da heterojen olma durumu) odaklanmaktadır (Cox vd., 2003). Ekip üyeleri arasında çeşitliliğin türü ve yoğunluğu bakımından hem olumlu hem de olumsuz birtakım zorlukları ve etkileri bulunmaktadır. Bazı araştırma bulguları yaş ve iş deneyimi çeşitliliği bakımından homojen ekiplerin üyeleri arasında etkili iletişimi, bağlılığı, sosyal etkileşimi ve bütünleşmeyi arttığına (O'Reilly, Caldwell ve Barnett, 1989); bazı bulgular artan çeşitliliğin ekip etkinliğini ya ekip oluşumunun erken aşamalarında ya da bazı süreçlerde etkileyebileceğine (Cox vd., 2003); bazıları da artan çeşitliliğin ekip üyeleri arasında çatışmayı arttırdığına; iletişim, koordinasyon, karar verme ve uyumu azalttığına dikkat çekmektedir (Ancona ve Caldwell, 1992b). Diğer taraftan üst yönetim ekiplerindeki demografik çeşitlilik düzeyi ile stratejik fikir birliği arasındaki ilişkide ekip süreçlerinin (kişiler arası çatışma ve anlaşma arayışı) aracılık ettiği belirtilmektedir (Klein, Pearce, Smith, Olian, Sims, Smith ve Flood, 2006). Ayrıca ekip üyeleri arasındaki karar verme biçimlerinin de ekiplerde sergilenen paylaşılan liderlik biçimleri ve uygulamaları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu vurgulanmaktadır (Pearce ve Sims,

2000). Cox ve arkadaşlarına (2003) göre ekiplerde çeşitlilik, etkileri tam olarak anlaşılamayan karmaşık bir olgu olup, bireysel farklılıklardan kaynaklı artan çeşitlilik kişilerarası çeşitli zorluklara ve engellere yol açtığı ölçüde, paylaşılan liderlik uygulamalarının daha az ortaya çıkmasına ya da ekip etkinliğinin azalmasına yol açmaktadır. Bununla birlikte dünya genelinde giderek artan çok uluslu ve çok kültürlü bağlamların çeşitliliği kaçınılmaz hale getirdiği göz önünde bulundurulduğunda, artan çeşitliliği yönetebilmek ve paylaşılan liderliğin faydalarını en üst düzeye çıkarmak için bu durumun güçlü yeteneklerle (işlevsel, teknik, kişilerarası yetenekler, tamamlayıcı bakış açıları, iş deneyimleri) telafi edilmesini gerektirmektedir (Cox vd., 2003).

2.3.7.4.2.7. Dikey liderlik stratejisi

Pearce ve Sims (2000), ekip içinde herhangi bir üyenin, sergileyeceği dikey liderlik stratejisinin de ekibin bir bütün olarak sergileyeceği paylaşılan liderlik biçimi ve etkililiği üzerinde önemli bir role sahip olacağını belirtmektedir. Ancak bu durumda dikey liderlik stratejisinin ekip içinde paylaşılan liderliği nasıl etkileyeceği tam olarak net olmamakla birlikte, rol modelleme ve kişilerarası güç yaklaşımı bu duruma açıklık getirebileceği görülmektedir (Pearce ve Sims, 2000). Bu durumda sosyal bilişsel kuramın rol modelleme çerçevesinden bakıldığında (Bandura, 1986), paylaşılan liderlik “taklitçi veya öykünücü” bir tarzda ortaya çıkmaktadır (Pearce ve Sims, 2000). Ancak kişilerarası güç çerçevesinden (French ve Raven, 1959) ele alındığında ise paylaşılan liderlik, üyeler arasında güçten ziyade çok daha karmaşık bir “yarış ve çekingenlik” biçiminde gelişmektedir (Pearce ve Sims, 2000).

2.3.7.4.2.8. Ekip büyüklüğü

Ekip büyüklüğü, paylaşılan liderlik biçimlerini ve uygulamalarını etkileyen faktörlerden biridir (Cox vd., 2003; Pearce ve Sims, 2002, 2000; Seers vd., 2003). Ekip büyüklüğünün paylaşılan liderlik süreçlerine olan etkisi ile ilgili literatürde birtakım bulgular yer almaktadır. Ekip büyüklüğü arttıkça bir yandan ekip üyeleri arasındaki aşinalığın azalacağı, öte yandan ekip içindeki kolektif yeteneğin ve çeşitliğin artacağı; bu durumun da muhtemelen ekip içinde sergilenecek paylaşılan liderlik biçimini ve süreçlerini etkileyebileceği belirtilmektedir (Pearce ve Sims, 2000). Bir taraftan büyük ekiplerin daha fazla kolektif yeteneği ve çabayı bir araya getirerek paylaşılan liderliği artırdığı belirtilirken; diğer taraftan, ekip büyüklüğünün akran ya da yan etki için gerekli olan sosyal etkileşim süreçlerini ve çalışma koşullarını olumsuz etkilemesi durumunda paylaşılan liderlik uygulamalarını da azaltabileceği vurgulanmaktadır

(Cox vd., 2003). Bazı araştırma bulguları ekip büyüklüğü arttıkça, müşteri memnuniyetinin, ekip çabasının ve ekip etkinliğinin düştüğünü (Pearce ve Sims, 2002), bu durumda paylaşılan liderliğin geliştirilmesi ve sürdürülmesinin daha zor olacağını göstermektedir (Cox vd., 2003). Ayrıca çok küçük grupların yetenek, istek ve motivasyon bakımından nispeten daha az üyeye sahip olabileceğine ve bu durumun paylaşılan liderlik için çok daha az fırsatlar yaratabileceğine; aksine çok daha büyük grupların da ekip içinde iç hiyerarşiyi oluşturabileceğine ve verimli bir koordinasyon gereksiniminin daha fazla ön plana çıkabileceğine ve bu durumun da paylaşılan liderliğin ortaya çıkmasını zorlaştırabileceğine dikkat çekilmektedir (Seers vd., 2003). Dolayısıyla ekip büyüklüğünün paylaşılan liderlik ile eğrisel bir etkisi bulunmakta; ekip büyüklüğü arttıkça paylaşılan liderliğin de belirli bir doygunluk noktasına ulaşıncaya kadar artabileceğini, daha sonra ekibin belirli bir büyüklüğe ulaşmasıyla birlikte paylaşılan liderlik ile olumsuz bir ilişki içinde olabileceğini göstermektedir (Pearce ve Sims, 2000).

2.3.6.4.3. Görev Özellikleri

Ekiplerde paylaşılan liderliğin teşvik edilmesinde ve koşulların sürdürülmesinde etkili olan değişkenlerden bir diğeri de görevin özellikleridir. Cox ve arkadaşları (2003), paylaşılan liderlik uygulamalarında ekip etkinliği ve tepkilerinde önemli rol oynayan iki düzenleyici değişkene dikkat çekmiş, bunları karşılıklı bağımlılık ve karmaşıklık olarak ele almıştır. Pearce ve Sims (2000) ise, gruplar içinde sergilenen paylaşılan liderliğin gösterimini ve biçimini etkileyebilecek görev özelliklerini beş bileşen olarak incelemiştir. Bunlar; karşılıklı görev bağımlılığı, karmaşıklık, aciliyet, kritiklik ve yaratıcılık.

2.3.7.4.3.1. Karşılıklı Görev Bağımlılığı

Paylaşılan liderliğin gösterimini ve biçimini etkileyebilecek görev özelliklerinden biri, ekip üyelerinin karşılıklı görev bağımlılığı düzeyiyle olan bağlantısıdır (Cox vd., 2003; Fausing vd., 2015; Pearce ve Sims, 2002, 2000; Seers vd., 2003). Karşılıklı bağımlılık ya da dayanışma, ekip üyelerinin belirli bir görevi tamamlama ve hedeflere ulaşma konusunda ortak bir uzlaş ve çıkar birliği içinde birbirlerine bağlanmaları, etkileşim ve iş birliği içinde olmalarıdır (Kezar ve Holcombe, 2017). Ekip üyelerinin görevlerinin birbiriyle bağlantılı olduğu durumlarda, paylaşılan liderliğin ortaya çıkması ve gelişimi için daha fazla fırsatlar yaratacağı beklenmektedir (Pearce ve Sims, 2002, 2000). Artan görev bağımlılığı, ekip üyelerinin etkileşim çabaları için koordinasyon sağlama, iş birliği ihtiyacını teşvik etme ve sosyal bütünleşmeyi geliştirmek için daha etkili mekanizmalar geliştirebilmek amacıyla daha fazla

paylaşılan liderlik uygulamalarının harekete geçirilmesine olanak sağlamaktadır (Cox vd., 2003). Daha yüksek düzeyde karşılıklı görev bağımlılık ilişkisi bulunan ekiplerde, ekip üyeleri arasında paylaşılan liderlik biçimlerinin ve uygulamalarının görülme olasılığının daha fazla olduğu belirtilmektedir (Fausing vd., 2015; Pearce ve Sims, 2002). Ayrıca ekiplerde paylaşılan liderlik uygulamalarını geliştirilmesi ve sürdürülmesi, özellikle yenilikçi ekip bağlamlarında, görev karşılıklı bağımlılık düzeyi aracılığıyla ekip etkinliğini üzerinde etkili bir yatırım olarak görülmektedir (Cox vd., 2003). Özellikle karşılıklı görev bağımlılıkları, herhangi bir ortak hedefi gerçekleştirme sürecinde, ekip üyelerinin birbirlerinin tamamlayıcı bilgi, beceri ve yeteneklerine ihtiyaç duyduklarında ortaya çıkma olasılığının muhtemelen daha yüksek olduğu söylenebilir (Seers vd., 2003). Diğer taraftan, ekip üyelerinin görevlerinin tamamen birbirinden bağımsız olması, paylaşılan liderlik fırsatlarını azaltabilse de paylaşılan liderlik için ekstra rol performansı veya vatandaşlık davranışı gibi hala bazı potansiyel rollerin gerçekleştirilmesinde oldukça önemli olabilir (Pearce ve Sims, 2000).

2.3.7.4.3.2. Görev Karmaşıklığı

Ekibin gerçekleştireceği görevin karmaşık bir yapıya sahip olması, paylaşılan liderlik uygulamalarının ekip etkinliği ve performansı üzerindeki etkisini yönetmektedir (Cox vd., 2003). Cox ve arkadaşları (2003) tarafından “görev karşılıklı bağımlılığı ve görev karmaşıklığı aynı madalyonun iki yüzüne” benzetilmektedir. Kerr ve Jermier (1978) de genellikle örgütlerde görevlerin zorluğu ve karmaşıklığı arttıkça, liderliğe duyulan ihtiyacın arttığını vurgulamaktadır. Görev karmaşıklığının paylaşılan liderlikle olumlu bir ilişkiye sahip olduğu, hatta, karmaşık yapıdaki bir görev ya da birden çok görev sırasında, ekip üyeleri arasında birden çok etkileşim yapısı ve değiş-tokuş ilişkisi ortaya çıkabilmektedir (Pearce ve Sims, 2000; Seers vd., 2003). Ekiplerdeki görevlerin nispeten bağımsız, basit ya da daha az zorlayıcı olması, ekip üyeleri arasında iş birliği, etkileşim ve koordinasyona ihtiyaç duyulmamasına ya da çok az ihtiyaç duyulmasına yol açmakta, bu durum paylaşılan liderlik uygulamalarının azalmasına ve ekip etkinliği üzerindeki etkisinin önemsiz olmasına neden olmaktadır (Cox et al., 2003).

2.3.7.4.3.3. Aciliyet

Paylaşılan liderliği etkileyen görev özelliklerinden biri de görevin aciliyetinin olmasıdır. Pearce ve Sims’e (2000) göre, görevin aciliyet taşımadığı ve tamamlanma zamanının önemsiz olduğu durumlarda, ekip üyeleri arasında paylaşılan liderliğin itici gücü oldukça düşüktür. Bununla birlikte görevin acil ve zamanlamanın önemli olduğu durumlarda ekip üyelerinin

inisiyatif alma ve koordinasyona ihtiyaç duymaları artmakta, dolayısıyla paylaşılan liderliği başlatma ve sürdürmeleri de daha olası görünmektedir (Pearce ve Sims, 2000).

2.3.7.4.3.4. Kritiklik (Önem)

Paylaşılan liderlik süreçlerinde etkili olan görev özelliklerinden biri de kritiklik veya görevin önemidir. Pearce ve Sims (2000), görevin kritik olma derecesi ya da pratikte bir öneme sahip olmasının ekip tarafından sergilenecek paylaşılan liderliğin gösterimini ve biçimini de etkileyebileceğini belirtmektedir. Örneğin; bir örgütte görevin kritik önem arz ettiği ya da yaşamsal tehdit içerdiği durumlarda, tüm örgüt üyelerinin ortak etki, koordinasyon, motivasyon ve görev başlatma düzeylerinin kolektif olarak aynı anda sergilenebileceği ve bu durumda görevin kritik olma derecesinin paylaşılan liderliği de etkileyebileceği görülmektedir (Pearce ve Sims, 2000).

2.3.7.4.3.5. Yaratıcılık

Paylaşılan liderliğin gösterimini ve biçimini de etkileyebilecek görev özelliklerinden bir diğeri de görevin yaratıcılık gerektirmesidir. Steiner'a (1976) göre, yaratıcılık gerektiren grup görevleri, doğası gereği, genellikle birden fazla kişinin sahip olduğu bilgi ve beceri ve yeteneklerin girdisini gerektirmektedir. Pearce ve Sims'e (2000) göre, aşırı derecede yaratıcılık gerektiren görevlerde ekip üyelerinin daha fazla paylaşılan liderlik sergilemesi olası görünmektedir. Örneğin; grup üyelerinin karar verme biçimi olan beyin fırtınası, genellikle yaratıcılık gerektiren görevlere özgü bir teknik olup, karşılıklı bir etki süreci içermesi bakımından da yaratıcılığın paylaşılan liderlik sürecinde etkisini gözlemlemede önemli bir role sahiptir (Pearce ve Sims, 2000).

2.3.6.4.4. Çevre Özellikleri

Ekiplerde paylaşılan liderliğin teşvik edilmesinde ve koşulların sürdürülmesinde etkili olan değişkenlerden bir diğeri de çevresel özelliklerdir. Pearce ve Sims'e (2000) göre çevre ya da ortama özgü özellikler, bir grubun işleyişini etkileyen, özellikle grubun dışında kalan temel makro düzeydeki sorunlardan oluşmaktadır. Paylaşılan liderliğin gösterimini ve biçimini etkileyebilecek üç çevre özelliği bulunmaktadır. Bunlar; destek sistemleri, ödül sistemleri ve kültürel sistemlerdir (Pearce ve Sims, 2000, s. 132).

2.3.7.4.4.1. Destek Sistemleri

Destek sistemleri, paylaşılan liderlik süreçlerini etkileyebilecek çevre özelliklerinden biridir. Pearce ve Sims'e (2000) göre destek sistemleri, eğitim ve beceri geliştirme, koordinasyon sistemleri ve bilgi sistemleri gibi unsurları içermektedir. Destek sistemleri, ekip üyelerinin birlikte çalışmasını kolaylaştırırken, üyeler arasında liderliğin uygulanabilir bir biçimde desteklenmesi de grup içinde paylaşılan liderliğin ortaya çıkması, geliştirilmesi ve sürdürülmesi üzerinde önemli bir rolünün olabileceğini göstermektedir (Pearce ve Sims, 2000).

2.3.7.4.4.2. Ödül Sistemleri

Paylaşılan liderlik süreçlerini etkileyebilecek çevre özelliklerinden biri de ödül sistemleridir. O'Bannon ve Pearce (1999), bireysel performans çıktılarına dayalı ödül sistemlerinin bireysel davranışı; ekip çıktılarına dayalı ödül sistemlerinin ise ekip üyelerinin işbirlikçi davranışlarını teşvik ettiğini belirtmektedir. Dolayısıyla ekip performansını ödüllendiren sistemlerin paylaşılan liderliği teşvik edebileceği görülmektedir (Pearce ve Sims, 2000). Kezar ve Holcombe (2017), çalışanlara verilen ödüllerin adaletli algılanması ile paylaşılan liderlik uygulamaları arasında olumlu bir ilişki olduğunu belirtmektedir. (Fausing vd., 2015) da adaletli ödül algısına sahip bireylerin, paylaşılan liderlik uygulamalarına daha açık bir şekilde katıldığı, daha fazla rol ve sorumluluk alabildiği ve çaba gösterdiğini belirtmektedir. Böylece adaletli ödül sistemi algısına sahip bireylerin, yenilikleri uygulama, kolektif problem çözmenin yanı sıra, örgütün genel amaçlarının ve hedeflerinin gerçekleştirilmesinde de gönüllü olarak daha fazla çaba gösterdikleri görülmektedir (Kezar ve Holcombe, 2017).

2.3.7.4.4.3. Kültürel Sistemler

Paylaşılan liderliğin gösterimini ve biçimini etkileyebilecek çevresel özelliklerden diğeri de kültürel sistemleridir. Paylaşılan inançlar, normlar ve değerler sistemi olan kültür, ulusal, bölgesel ve örgütsel olmak üzere birçok düzeyde görülebilmektedir (Pearce ve Osmond, 1996). Dünyaya ilişkin temel varsayımlar, inançlar ve örgütlerde yaşama yön veren değerler ve normlar olarak kültür, bireyler üzerinde güçlü, derin, birleştirici; ancak çoğu zaman da bilinçsiz bir etkiye sahip olabilmektedir (Schneider, 1990; Schneider, Ehrhart ve Macey, 2013). Dolayısıyla örgütlerin sahip olduğu kültürel sistemler, ekip üyeleri arasında sergilenen

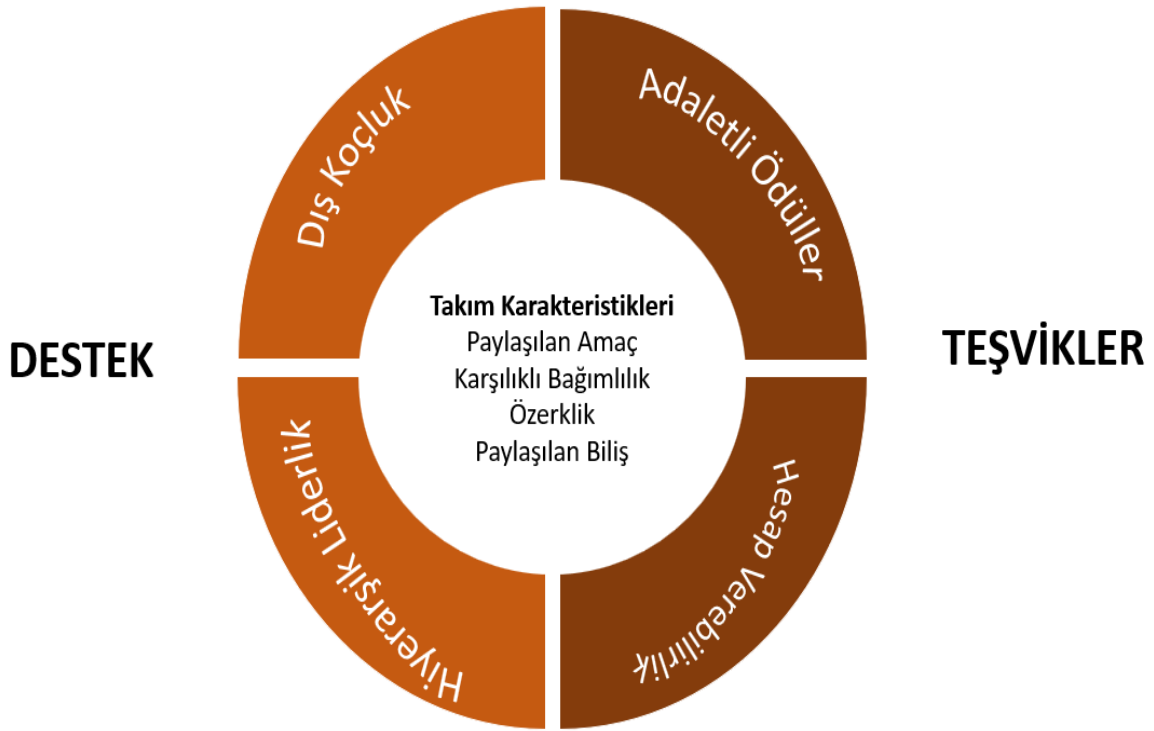
paylaşılan liderliğin ortaya çıkmasını, geliştirilmesini ve sürdürülmesini etkileyen önemli bir çevresel özellik olarak görülmektedir (Pearce ve Sims, 2000).

2.2.9. Paylaşılan Liderliği Destekleyici Koşullar

Paylaşılan liderliğin olumlu sonuçları ve liderliği paylaşmadaki etkililik koşulları birçok araştırmada belgelenmekle birlikte, genellikle bu koşulların farklı sektörlerde değişkenlik gösterip göstermediği ya da gerekli olup olmadığı farklı örgütsel yapılarda araştırılmalıdır (Kezar ve Holcombe, 2017). Özellikle liderlik işlevlerinin ekip üyeleri arasında sorunsuz bir şekilde aktarılmasını sağlamak amacıyla belirli koşulların yerine getirilmesi gerekmektedir (Burke vd., 2003). Paylaşılan liderliği daha fazla teşvik etmek, sürdürmek ve geliştirmek için gerekli olan koşullar, öncüller, teşvikler ve destekleyiciler birçok araştırmacı tarafından farklı şekillerde incelenmiştir (Bensimon ve Neumann, 1993; Cox vd., 2003; Gardner, 2000; Jones, Harvey, Lefoe ve Ryland, 2014; Kezar ve Holcombe, 2017; van Amejide, Nelson, Billsberry ve Van Meurs, 2009).

Paylaşılan liderliğin teşvik edilmesi, geliştirilmesi ve sürdürülmesi için gerekli olan örgütsel koşullar arasında okul kültürü, örgüt ortamı, bireylerin geçmişi ve yaşı gibi bağlamsal faktörler ile grubun büyüklüğü ve homojenliği, bağlılık, moral, motivasyon yer almaktadır (Gardner, 2000). Ayrıca Jones, Harvey, Lefoe ve Ryland (2014), öğretme ve öğrenmeyi geliştirmek için proje ekiplerinde paylaşılan liderlik uygulamalarında saygı ve güven kültürünü teşvik etmek için destekleyici kurumsal yapıların ve profesyonel mesleki gelişimin önemine dikkat çekmektedir. Pearce ve Sims (2000), paylaşılan liderliği, gerçekten yetkilendirilmiş ekiplerin temel özelliği olan genişletilmiş karar verme yetkisinin bir uzantısı olarak görmektedir. Ayrıca yazarlar, paylaşılan liderlik için ekiplere kendi kendine liderlik gücü ve yetkisi vermenin yeterli olmadığını, bunun zaman içinde ortaya çıkması için uygun ortam ve koşulların geçerli olması gerektiğini belirtmektedirler. Özellikle ekipteki tüm üyelerin yapıcı yan etkiyle kendilerinden sürekli etkili bir performans beklentisi içinde olduğunun bilincinde olması, üyelerin akranlarının paylaşılan liderlik rol ve sorumluluğunu kabul etmesi ve ekip üyelerinin liderler ve takipçiler olarak kendi becerilerini geliştirmesi gerekir (Pearce ve Sims, 2000).

Kezar ve Holcombe (2017) tarafından yapılan araştırmada, paylaşılan liderliği etkinleştirmek için gerekli olan öncüller ve koşullar dokuz kategoride ele alınmaktadır (Şekil 2.13). Bunlar; destekleyici dikey veya hiyerarşik liderlik, paylaşılan ortak amaç veya hedef, paylaşılan biliş, özerklik, ekip güçlendirme, dış koçluk, hesap verebilirlik yapıları, karşılıklı bağımlılık ve adaletli ödül sistemidir (s. 9).



Şekil 2. 13. *Paylaşılan Liderliği Etkinleştirme Koşulları* (Kezar ve Holcombe., 2017, s. 9)

2.2.9.1. Destekleyici Dikey veya Hiyerarşik Liderler

Dikey liderlik, bir ekibin atanmış veya resmi lideri iken; paylaşılan liderlik, liderliğin ekip üyeleri arasında dağıldığı bir grup sürecidir (Pearce ve Conger, 2003; Pearce ve Sims, 2000). Pearce'ye (2004) göre geleneksel *dikey liderlik*, tek bir kişinin sıkı bir şekilde her şeyden “sorumlu” olduğu, diğerlerinin ise sadece onu izleyen takipçiler olduğu fikrine dayanmaktadır. *Paylaşılan liderlik* ise, liderliğin ekip liderleri ve ekip üyeleri tarafından paylaşıldığı, liderliğin herhangi bir zamanda karşılaşılan belirli sorunları çözmek için uzmanlığa dayalı bilgi, beceri ve yeteneklere sahip kişiye dönüştüğü fikrine dayanmaktadır (Pearce, 2004).

Daha geniş bir liderlik anlayışını savunan paylaşılan liderlik, geleneksel dikey ya da hiyerarşik liderlik tarzlarına karşı çıkarken, birçok araştırmacı, paylaşılan liderliğin ve dikey liderliğin birbirini dışlamadığını, dahası paylaşılan liderliğin, dikey liderlerin varlığına ve desteğine ihtiyaç duyduğunu belirtmektedir (Kezar ve Holcombe, 2017). Spillane (2006), paylaşılan liderlikte resmi bir lider ve artı diğer liderlerin bulunduğunu, paylaşılan liderlik uygulamalarının sadece roller ve pozisyonlarla ya da kahramanların eylemleriyle değil, daha çok bunların etkileşimleriyle ilgili olduğunu vurgulamaktadır (s.4). Özellikle bu tür çoğul liderlik anlayışı, liderliği ekiplerde paylaşmaya, örgütlerin tepesinde birleştirmeye, zamanla sınırların ötesine yaymaya ve etkileşim yoluyla paylaşılan bir liderlik anlayışı üretmeye

odaklanmaktadır (Denis vd., 2012). İşlevsel bir paylaşılan liderlik için, dikey ya da hiyerarşik liderlerin desteğinin (Kezar ve Holcombe, 2017) yanı sıra daha geniş bir örgütsel topluluğun ve yetkili konumlardaki kilit role sahip karar vericilerin desteği de önemli bir koşul olarak görülmektedir (van Amejide vd., 2009).

Günümüzde örgütlerde dikey ya da hiyerarşik liderlerin desteğinin olmadığı herhangi bir “saf” kolektif liderlik biçiminin bulunmadığı görülmektedir (Pearce ve Conger, 2003). Örgütlerde kolektif liderlik yapısının oluşturulması ise, hâlihazırda var olan yardımsever bir hiyerarşik liderlik yapısı tarafından tanınmasına ve desteklenmesine (Fletcher ve Käufer, 2003) ya da dikey liderin katalizör işlevi görmesine bağlıdır (Houghton vd., 2003; Jackson, 2000). Bununla birlikte paylaşılan liderliğin, ekiplerde dikey liderliğin bir tamamlayıcısı olduğu, ancak, onun yerini alamayacağı belirtilmektedir (Pearce ve Sims, 2000, 2002).

Formal dikey ya da hiyerarşik liderler, çalışanları paylaşılan liderlik biçimlerine katılmaya teşvik etmede önemli bir rol oynamaktadırlar (Jones vd., 2014). Özellikle kilit konumdaki dikey liderlerin desteği, proje ekiplerinin ihtiyaç duydukları bilgi ve kaynak akışını sağlarken, aynı zamanda ekip düzeyinde önemli kararların alınması ve uygulanması için gereken özerkliği de sağlamaktadır (van Amejide vd., 2009). Ayrıca örgütlerde liderliğin paylaşımını kolaylaştırmak ve sürdürmek için, tüm ekip üyelerini yönlendiren ve ekip bağlamında liderliği teşvik eden ve onları yetkilendiren bir ekip liderinin varlığına ve desteğine ihtiyaç duyulmaktadır (Fausing, Joensson, Lewandowski ve Bligh, 2015, s.281). Dahası ekip temelli bilgi çalışmalarında paylaşılan liderliğin sürdürülebilirliği ve başarısı için dikey liderlerin varlığı ve desteği önemli görülmektedir (Pearce, 2004).

2.2.9.2. Dış Koçluk

Paylaşılan liderliği teşvik eden, geliştiren ve başarılı olmasını sağlayan koşullardan biri de dışarıdan koçluk yapılmasıdır. Günümüzde ekipleri ve liderleri desteklemek amacıyla, danışman ya da yönetici koçu, ekip ya da örgüt dışından bir uzman tarafından sunulan dış koçluk sisteminin giderek yaygınlaşan bir strateji haline geldiği görülmektedir (Wassenaar ve Pearce, 2012). Araştırma sonuçları, dış koçluğun paylaşılan liderliği desteklediğini (Kezar ve Holcombe, 2017) ve dış koçluk desteği alan ekiplerin, aldıkları destek, teşvik ve özel geri bildirim sayesinde ekip üyeleri arasında paylaşılan liderlik biçimleri geliştirme ve sürdürme olasılığının daha yüksek olduğunu göstermektedir (Morgeson, 2005). Bununla birlikte paylaşılan liderlik sürecinde “akıl hocası, eğitmen, koç ve kolaylaştırıcı” gibi bazı rollerin liderlik geçişlerini kolaylaştırabileceği belirtilmektedir (Kozlowski, Gully, Salas ve Cannon-Bowers, 1996).

2.2.9.3. Adaletli Ödül Sistemi

Çalışanlara verilen ödüllerin (terfi, maaş artışı, kariyer fırsatları, iş güvenliği, karar süreçlerine katılım, vb.) adaletli algılanması ile paylaşılan liderlik uygulamaları arasında olumlu bir ilişki olduğu görülmektedir (Kezar ve Holcombe, 2017). Örgütlerde ödül sistemini daha adaletli olarak algılayan bireyler, paylaşılan liderlik süreçlerine daha açık bir şekilde katılmakta ve devamlılığını sağlamada daha fazla rol üstlenebilmekte, sorumluluk alabilmekte ve çaba gösterebilmektedirler (Fausing vd., 2015). Böylece bu çabalarının karşılığında adil olarak ödüllendirildiğini hisseden bireylerin, örgütsel faaliyetlerde yenilikleri uygulamayı ve kolektif problem çözmeyi destekleme gibi örgütün genel amaçlarının ve hedeflerinin gerçekleştirilmesinde de gönüllü olarak performans gösterme olasılıkları daha yüksek olabilmektedir (Kezar ve Holcombe, 2017).

2.2.9.4. Hesap Verebilirlik Yapıları

Paylaşılan liderlik süreçlerinde, daha fazla sayıda uzman bireyin liderlik sürecinin bir parçası olmaya davet edilmesi nedeniyle, alınan kararlara ve yürütülen faaliyetlere ve bunların sonuçlarına dair daha fazla farkındalık oluşturmaya ve sorumluluk duygusu geliştirmeye yardımcı olacak hesap verebilirlik yapılarına ihtiyaç duyulmaktadır (Kezar ve Holcombe, 2017). Özellikle de ekip içinde liderlik dağıtıldıkça, ortaya çıkabilecek yanlış iletişim biçimleri, ortak amaç, inanç ve değerler üzerinde uzlaşma sağlanamadığı durumlarda daha fazla etkili hesap verebilirlik yapılarının kurulması ve bunların işlevsellik kazanması gerekmektedir (Spillane ve Diamond, 2007). Bu hesap verebilirlik yapıları, ekiplerin katı performans ölçümlerinin ve faaliyetleri hakkında sistematik olarak düzenli rapor sunmalarının yanı sıra (Kezar ve Holcombe, 2017), aynı zamanda “ekip üyelerinin birbirlerinin faaliyetlerini izleme, birbirlerine geri bildirim sağlama ve gerektiğinde yardım etme ve önerilerde bulunma” (van Ameijde vd., 2009, s. 775) gibi karşılıklı performans izleme ve değerlendirme yapılarını içerebilir (Kezar ve Holcombe, 2017).

2.2.9.5. Ekip Güçlendirme

Paylaşılan liderliğin teşvik edilmesi, geliştirilmesi ve sürekliliğinin sağlanmasında önemli rolü olan koşullardan biri de ekibin ve üyelerinin güçlendirilmesidir (Kezar ve Holcombe, 2017). Güçlendirme, bireylerin ya da ekiplerin işlerinin anlamlılığı, etkisi, kendi öz-yeterlilikleri ve kendi kaderini belirleme düzeylerine ilişkin algılarının bir kombinasyonudur (Grille, Schulte ve Kauffeld, 2015). Paylaşılan liderlik biçimlerinin ortaya çıkmasında

psikolojik güçlendirme oldukça önemli bir rol oynamakta ve daha yüksek düzeyde psikolojik güçlendirme algısına sahip bireylerin ve ekiplerin paylaşılan liderlik biçimlerini gösterme olasılıkları daha yüksek olabilmektedir (Grille vd., 2015). Özellikle bu süreçte, dikey liderlerin paylaşılan liderlik uygulamalarını desteklemek için bireyleri ve ekipleri güçlendirmeye yardımcı olabilmek amacıyla, çalışanların özerk karar almalarına ve fikirlerini açıkça ifade etmelerine olanak sağlayan ortamlar hazırlamaları ve psikolojik güçlendirmeyi teşvik eden örgüt kültürü yaratmaları önemli bir rol oynamaktadır (Kezar ve Holcombe, 2017).

2.2.9.6. Paylaşılan Ortak Amaç veya Hedef

Paylaşılan liderliğin başarılı bir şekilde oluşumu, sürdürülebilirliği ve başarısı için bireyler arasında paylaşılan ortak bir amaç veya hedef olması gerekir (Carson, Tesluk ve Marrone, 2007; Kezar ve Holcombe, 2017; Pearce, 2004). Ortak amaç veya hedef duygusu, özellikle ekip üyelerinin, ekiplerinin birincil hedeflerine yönelik benzer ya da ortak bir anlayışa sahip olduklarında ve bu ortak hedeflere odaklanmak için birlikte hareket ettiklerinde ortaya çıkmaktadır (Carson vd., 2007). Paylaşılan liderliğin ortaya çıkışı, gelişimi, başarısı ve sürekliliği ekip üyeleri arasında açıkça tanımlanmış ortak bir hedefin veya vizyonun varlığına (Pearce, 2004) ve bu ortak amaç ya da hedefin ekip üyeleri arasında paylaşılmasına bağlıdır (Carson vd., 2007). Ayrıca paylaşılan liderlik sürecinde etkili grupların en azından bazı açık veya örtük grup normlarına sahip olması gerekir (Locke, 2003, s. 275). Bunlar; “(i) görevde iyi bir iş yapmak önemlidir (bağlılık), (ii) doğrular önemlidir (gerçekler ciddiye alınmalıdır) , (iii) argümanlarınızın arkasındaki nedenleri açıklamalısınız (mantığa saygı) ve (iv) başkalarının fikirlerine katılmamaya izin verilir ve hatta teşvik edilir, ancak hiçbir kişisel saldırıya veya gizli gündeme izin verilmez (mevcut göreve odaklanın)”.

2.2.9.7. Karşılıklı Bağımlılık (Dayanışma)

Karşılıklı bağımlılık, ekip üyelerinin herhangi bir görevi tamamlamak ya da hedeflerine ulaşmak için duygu, düşünce ve ortak çıkar birliği içerisinde olmaları, birbirlerine karşılıklı olarak bağlanmaları ve bilgi ve eylem gerektiren her konuda birbirlerine destek olmalarıdır (Kezar ve Holcombe, 2017). Daha yüksek düzeyde karşılıklı bağımlılık ilişkisi bulunan ekiplerde, ekip üyeleri arasında paylaşılan liderlik biçimlerinin ve uygulamalarının görülme olasılığı daha fazladır (Fausing vd., 2015; Pearce ve Sims, 2002).

2.2.9.8. Özerklik

Paylaşılan liderlik biçimlerinin ortaya çıkması ve sürdürülmesinde gerekli olan koşullardan biri de özerkliktir. Daha yüksek düzeyde özerkliğe sahip ekiplerde, ekip üyeleri arasında paylaşılan liderlik biçimlerinin ve uygulamalarının görülme ve bunları sürdürme olasılığının daha fazla olduğu görülmektedir (van Amejide vd., 2009).

2.2.9.9. Paylaşılan Biliş

Paylaşılan biliş, paylaşılan liderlik davranışının ortaya çıkması, geliştirilmesi ve sürdürülmesinde önemli rol oynayan öncüllerden biridir (Kezar ve Holcombe, 2017). Burke, Fiore ve Salas (2003) proje ekiplerinde paylaşılan liderliğin ortaya çıkmasını sağlayan paylaşılan bilişsel yapılarla ilgili dört temel unsurdan oluşan bir model önermektedir. Bunlar; üst-biliş, zihinsel modeller, durum değerlendirmesi ve tutumlar. (i) *Üst-biliş*, ekip üyelerinin özellikle kendi bilişsel süreçlerini fark etmeleri, onları anlamaları ve şekillendirmeleri (Burke vd., 2003), olaylar ve durumlara yönelik kendi bakış açılarının, önyargılarının ve değerlendirmelerinin farkında olmaları, başkalarının fikirlerine açık olmaları ve yeni bilgi, beceri ve deneyimler kazandıkça bunları değiştirebilmeleri ya da geliştirebilmeleri anlamına gelmektedir (Kezar ve Holcombe, 2017). (ii) *Zihinsel modeller*, ekip üyeleri arasında ekip üyelerinin özelliklerine ve duruma bağlı olarak çok sayıda ve farklı biçimlerde bilgi içeren bilişsel yapılar oluşturulmasıdır. (iii) *Durum değerlendirmesi*, ekip üyelerinin paylaşılan ortak bir bilinç oluşturabilmeleri için, var olan mevcut durumu değerlendirerek kabul etmeleri, ortak bir amaç etrafında toplanabilmeleri, aynı amaç ve hedefe sahip olduklarına inanmalarınıdır. (iv) *Tutum*, ekip üyelerinin herhangi bir problemi çözme ya da kolektif bir etkinliği gerçekleştirme gibi kolektif yönelim gerektiren süreçlerde paylaşılan ortak bilişsel yapılar çerçevesinde birlikte hareket etmeleridir (Burke vd., 2003).

Yükseköğretimde yapılan birçok araştırmada paylaşılan liderliğin gelişimini destekleyen öncüller ve koşullar dikey liderlerden destek, kaynaklar, açık ve net rol tanımı, özerklik, paylaşılan hedefler, temel dahili uzmanlık, harici geri bildirim, bilgi paylaşımı, hesap verebilirlik yapıları, kapsayıcılık, ilişki kurma ve mesleki gelişim yoluyla destekleyici kültürler geliştirme olarak ele alınmaktadır (Bensimon ve Neumann, 1993; Jones vd., 2014; van Amejide vd., 2009). Paylaşılan liderlik için gerekli olan bu koşullardan birçoğu yukarıda açıklandığı için, sadece açıkça tanımlanmış roller, kapsayıcılık, ilişki kurma ve mesleki gelişim yoluyla destekleyici kültürler geliştirme öncülleri üzerinde durulacaktır.

2.2.9.10. Açıkça Tanımlanmış Roller

Proje çalışmalarında ekip üyelerinin her birinin rollerinin ve sorumluluklarının açıkça tanımlanmış olması, ekip içinde paylaşılan liderlik biçimlerinin geliştirilmesi ve başarılı olması için kritik bir önem taşımaktadır (van Ameijde vd., 2009). Özellikle açıkça tanımlanmış roller, ekip üyelerinin birbirlerinin uzmanlık alanlarını tanıma, bunlardan yararlanma ve ekip içinde paylaşılan görevlerin daha etkin ve koordineli bir şekilde yürütülmesine yardımcı olmaktadır (Kezar ve Holcombe, 2017). Dolayısıyla farklı sektörlerde ve çeşitli amaçlara hizmet eden birçok ekipte, paylaşılan liderlik süreçlerinde bireylerin görev ve sorumlulukları açıkça tanımlanmış çok çeşitli roller oynadıkları görülmektedir. Örneğin; Bensimon ve Neumann (1993), başarılı ekiplerde paylaşılan liderlik uygulamalarını desteklemek amacıyla açıkça tanımlanmış bazı rollere dikkat çekmektedir. Bunlar arasında, ekip üyelerini başarılı bir şekilde görevde tutan, paylaşılan ekip düşüncesini canlı tutan ve engelleri kaldıran bir *görev izleyicisi*; ekipteki farklı bakış açılarını ortaya çıkaran, bunları sentezleyerek ortak bir fikir birliği etrafında toplayan ve kişilerarası ilişkilerin sürdürülmesine yardımcı olan bir *duygusal monitör*; ekipteki paylaşılan süreçlerde ortaya çıkan sorunları yeniden tanımlayan ve bunları analiz eden bir *eleştirmen* vardır. Ayrıca başarılı ekiplerin en önemli özelliklerinden bazıları, farklı bilişsel yapıları takdir etmeleri, çatışmalardan korkmamaları, ekipteki farklı insanların aynı gerçeği, farklı şekillerde görme ve yorumlama olasılığına duyarlı üyelere sahip olması ve bunları paylaşılan yönetim süreçlerine yansıtma olmalarıdır (Bensimon ve Neumann, 1993).

2.2.9.11. Kapsayıcılık

Özellikle yükseköğretimde paylaşılan liderliğin geliştirilmesi ve başarılı olmasında kapsayıcılık önemli bir rol oynamaktadır (Kezar ve Holcombe, 2017). Kapsayıcılık, ekip üyelerinin “birbirlerini tanıma, anlamlandırma ve karar verme süreçlerine aktif olarak dahil etme” (van Ameijde vd., 2009), yeni fikirlere açık olma, bütün ekip üyelerinin katkılarını teşvik etme ve bunları onaylama gibi süreçleri içermektedir (Jones vd., 2014). Ayrıca kapsayıcılık, ekip üyelerinin paylaşılan liderlik biçimlerine ve uygulama süreçlerine sürekli katılımını teşvik eden paylaşılan ortak amaç ve hedefler konusunda bir sahiplenme duygusu geliştirmektedir (van Ameijde vd., 2009).

2.2.9.12. İlişki kurma ve mesleki gelişim yoluyla destekleyici kültürler geliştirmek

Ekip üyelerinin aynı ya da benzer düşüncelere sahip olmaktan ziyade, zaman içinde etkili ilişkiler kurarak ve aralarında güven inşa ederek, görevlerini başarıyla

gerçekleştirebilecekleri üretken bir ekip kültürü oluşturmaları ve bunu hissetmeleri gerekmektedir (Bensimon ve Neumann, 1993). Ayrıca öğretme ve öğrenmeyi geliştirmek amacıyla oluşturulan proje ekiplerinde, paylaşılan liderlik uygulamalarını teşvik etmek için destekleyici örgütsel yapılar, saygı ve güven kültürü inşa edilmeli ve mesleki gelişime önem verilmelidir (Jones vd., 2014). Bununla birlikte ekiplerde paylaşılan liderliği daha etkili ve başarılı hale getirebilmek için, paylaşılan liderlik uygulamalarına katılacak bireyler dikkatli bir şekilde seçilmeli, grup içi oryantasyon süreçleri iyi yönetilmeli, üyeler arasında olumlu ilişkiler geliştirilmeli, grup gelişimine yeterli zaman ayrılmalı ve grup süreçlerine gereken önem verilmelidir (Kezar ve Holcombe, 2017).

2.2.10. Paylaşılan Liderliği Kolaylaştıran Faktörler

Paylaşılan liderliğin kendi kendini yöneten çalışma ekiplerinde, etkili bir şekilde işleyebileceğini gösteren hem teorik hem de pratik kanıtların bulunduğu, bilinen bir lider ortaya çıkma süreçlerindeki benzer şekilde gerçekleşebileceği ve bunun imkânsız olmadığı görülmektedir (Seers vd., 2003). Paylaşılan liderliğin ortaya çıkmasını, geliştirilmesini ve sürdürülmesini sağlayabilmek için örgütlerde her türlü kolaylaştırıcı ve destekleyici ortam ve koşulların oluşturulması gerekmektedir.

Conger ve Pearce (2003) paylaşılan liderliğin sergilenmesini ve uygulanmasını kolaylaştıran faktörleri on (10) maddede özetlemiştir (s. 290). Bunlar;

- (i) Üyelerin görev yetkinliği/yeterliliği;
- (ii) Görev karmaşıklığı;
- (iii) Grup üyelerinin paylaşılan bilgileri ve zihinsel modelleri;
- (iv) Liderlik prototipleri;
- (v) Bireysel üyelerin gücü, etkisi ve statüsü;
- (vi) Kişisel çekicilik ve aşinalık;
- (vii) Üyelik devri;
- (viii) Grup çeşitliliği;
- (ix) Üye yakınlığı; ve
- (x) Grup büyüklüğü.

Houghton ve arkadaşları (2003), paylaşılan liderliğin kolaylaştırıcıları olarak dikey liderlik (süper liderlik) ve ekip üyelerinin liderliği (kendi kendine liderlik) olmak üzere iki tür liderliğe odaklanmaktadır. Bunlar;

(i) Süper liderlik: Yazarlar ilk olarak, paylaşılan liderliği yaratma ve kolaylaştırma sanatı olarak gördükleri süper liderliğin, ekip üyelerini güçlendirme ve kendi kendine liderlik becerilerini geliştirmede dikey liderin etkisine dikkat çekmektedir (Houghton vd., 2003).

(ii) Kendi kendine liderlik: İkinci olarak ise, paylaşılan liderliğin kalbi olarak adlandırdıkları ekip üyelerinin kendi kendine liderliğine odaklanmakta, kendi kendine liderlik stratejilerinin üyelerin öz-yeterlilik inançlarını ve paylaşılan liderliğe yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerini desteklediğini ve paylaşılan liderlik uygulamalarını kolaylaştırdığını belirtmektedirler (Houghton vd., 2003).

Seers ve arkadaşları (2003), paylaşılan liderliği kolaylaştıran faktörleri incelemiş ve bunları beş madde halinde özetlemiştir: Bunlar;

(i) Paylaşılan liderliğin görev, rol farklılaşması ve çoklu değişim ilişkileri gerektirmesi: Paylaşılan liderliği kolaylaştırabilecek faktörlerden biri görevin yapısı, ekip üyeleri arasında rollerin farklılaşması ve çoklu değişim ilişkileridir. Karmaşık yapıdaki bir görev ya da birden çok görev sırasında, ekip üyeleri arasında birden çok etkileşim yapısı ve çoklu değiş-tokuş ilişkisi ortaya çıkmakta, böylece, görevin karmaşık olması paylaşılan liderliği kolaylaştırıcı bir rol oynamaktadır (Pearce ve Sims, 2000; Seers vd., 2003). Bunun aksine ekiplerdeki görevlerin bağımsız, basit ya da daha az zorlayıcı olması, iş birliği, etkileşim ve koordinasyon gereksinimini azalttığı için, bu durum, paylaşılan liderlik uygulamalarının da azalmasına neden olabilmektedir (Cox vd., 2003). Özellikle ekip üyeleri arasında karşılıklı bağımlılık gerektiren ve tamamlayıcı beceri ve yeteneklere ihtiyaç duyan kendi kendini yöneten çalışma ekiplerindeki görev yapıları, paylaşılan liderliğin ortaya çıkmasını kolaylaştırabilmektedir (Seers vd., 2003). Diğer taraftan ekipteki farklı grup dinamikleri, birçok üyenin aynı anda etkili görevlere katkı sağlama, değerlendirme ve farklı etkinlik rollerini yerine getirmesiyle rollerinin farklılaşmasına yol açmakta, bu durum, ekip üyeleri arasında dağılmış bir etki ortaya çıkmaktadır (Seers vd., 2003). Seers ve arkadaşları (2003), dağıtılmış etki yoluyla paylaşılan liderliğin ne ölçüde gerçekleşip gerçekleşmeyeceğine ilişkin çok az kanıt olduğunu belirtirken, görevin doğası, üyelerin yetenekleri ve grup dinamiğinin yol açtığı farklı rollere doğru evrimin ekip içinde paylaşılan liderliği kolaylaştıracağını ifade etmektedirler.

(ii) Paylaşılan liderlik süreçlerinde koordinasyonun resmileştirilmesini gerektiren noktaya kadar daha büyük grup boyutuna ihtiyaç duyması: Paylaşılan liderliği kolaylaştırmak için önemli olabilecek faktörlerden biri de uygun bir grup büyüklüğüdür. Seers ve arkadaşları (2003), çok küçük grupların isteklilik ve yetenek bakımından etkili roller üstlenebilecek nispeten daha az bireye sahip olabileceğinden paylaşılan liderlik için çok daha az fırsatlar sağlayabileceğini, çok daha büyük grupların da paylaşılan liderliği kolaylaştırmayacağını

belirtmektedir. Özellikle hem iç hiyerarşiyi geliştirecek kadar çok büyük gruplarda hem de verimli koordinasyon ihtiyaçlarının çok önemli hale geldiği ekiplerde paylaşılan liderliğin ortaya çıkmasını beklemek mümkün değildir (Seers vd., 2003). Feldman (1973), grup büyüklüğü, grup süreci ve üye özellikleri bakımından gruplarda güç dağılımını incelediği araştırmasında; güç dağılımının, ilk olarak üyeler arasında daha fazla kişilerarası çekimin (beğenme) olduğu gruplarda olduğunu tespit etmiştir. İkinci olarak ise, daha büyük gruplarda ve üçüncü olarak da grup hedeflerine ulaşmaya katkıda bulunma yeteneklerini daha yüksek değerlendiren gruplarda daha fazla olduğunu tespit etmiştir (Feldman, 1973). Bazı araştırma bulguları, ekip büyüklüğü arttıkça müşteri memnuniyeti, ekip çabası ve ekip performansının düştüğünü (Pearce ve Sims, 2002) ve bu durumda paylaşılan liderliğin geliştirilmesi ve sürdürülmesinin daha zor olacağını göstermektedir (Cox vd., 2003; Seers vd., 2003).

(iii) Paylaşılan liderlikte ekip üyelerinin hedefe katkıda bulunmak için birbirlerinin yeteneklerini daha yüksek derecelendirmesi: Örgütlerde ekip çalışmasının ve liderlik yeteneklerinin giderek önem kazanmasıyla birlikte, ekip çalışmasıyla gerçekleştirilmek istenilen hedeflere beceri ve yetenekleriyle katkı sağlayan ekip üyelerinin diğer üyeler tarafından olumlu algılanması, yetenek tamamlayıcısı olarak görülmesi ve takdir edilmesi ekip içinde paylaşılan liderliği kolaylaştırmaktadır (Seers vd., 2003). Feldman'ın (1973) da belirttiği gibi üyelerin grup hedeflerine ulaşmaya katkıda bulunma yeteneklerini daha olumlu değerlendirdiği gruplarda, üyeler arasında güç dağılımının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Grup üyeleri, birbirlerinin yetenek ve katkılarına değer verdikleri ve bunları olumlu olarak algıladıkları ölçüde paylaşılan liderliğin kolaylaştırabileceği söylenebilir (Seers vd., 2003).

(iv) Paylaşılan liderlikte ekip içinde kişilerarası yüksek çekiciliğin olması: Paylaşılan liderliğin kolaylaştırıcılardan biri de ekip üyeleri arasında çekiciliğin yüksek olmasıdır. Feldman (1973), grup büyüklüğü, grup süreci ve üye özellikleri bakımından gruplarda güç dağılımını incelediği araştırmasında; üyeler arasında daha fazla kişilerarası çekimin (beğenme) olduğu gruplarda güç dağılımının daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla grupların bilgi, beceri ve yetenek, kişilerarası ilişkiler ve liderlik gibi birtakım özellikler bakımından derin ve zengin bireylere sahip olması ve bunların diğer üyeler tarafından yüksek düzeyde çekici olarak algılanması paylaşılan liderliği kolaylaştırabilir (Seers vd., 2003).

(v) Paylaşılan liderlik sürecinde ekiplerin genelleştirilmiş değişim normlarına sahip olması: Genelleştirilmiş akran grubu değişim normları, gruptaki her bir üyenin en azından bir bütün olarak grubu etkileme fırsatları yakalamasına ve gruba yönelik karşılıklılık geliştirmesine izin veren bir akış oluşturmaktadır. Karşılıklı etkileşim sürecinde, gruptan bireye doğru akan

etkiyi ve üyelerin grup normlarına uygunluğunu; bireyden gruba akan etkide ise liderliği görmek mümkündür. Dolayısıyla genelleştirilmiş değişim normları, kendini güçlendiren grup normları olduğu ve grup içinde tüm üyelerin ortak bir beklentisi haline geldiği ölçüde, grup içinde birden fazla bireyin liderliği paylaşmasını kolaylaştırabilir (Seers vd., 2003).

2.2.11. Paylaşılan Liderliğin Engelleri ve Sınırlılıkları

Paylaşılan liderlik için her türlü destekleyici ortam ve koşullar oluşturulmuş olsa da bunun uygulanabilmesi ve başarıya ulaşabilmesinin önünde birçok engel, zorluk ve sınırlılık yer aldığı görülmektedir.

Seers ve arkadaşları (2003), paylaşılan liderliği engelleyen faktörleri incelemiş ve bunları altı madde halinde özetlemiştir: Bunlar;

(i) İnsanların bu fikirden hoşlanmaması: İnsanların paylaşılan liderlik fikrine şüpheyle yaklaşması, paylaşılan liderlik beklentilerinin önünde bir engel oluşturmaktadır (Seers vd., 2003). Grup üyelerinin paylaşılan liderliğe olumsuz tepki verdikleri gibi, lider rollerinin üye rollerinden güçlü bir şekilde ayrılması gerektiği, ancak, bu şekilde ayırım yapıldığında grupta bütünleşme, etkili performans, üretkenlik ve memnuniyetin artacağı belirtilmektedir (Berkowitz, 1953).

(ii) Statü farklılıklarının evrimsel kanıtı: Statü farklılıkları, ekiplerde paylaşılan liderliğin uygulanmasında önemli bir engel olarak görülmektedir. Mevcut literatür gruplar içindeki statü farklılıklarının kaçınılmaz olduğunu, genellikle, liderlik pozisyonlarının grup içinde en yüksek statüye sahip olanlara verildiğini, hatta kendi kendini yöneten çalışma ekiplerinin üyeleri arasında bile liderliğin paylaşılmadığını ileri sürmektedir (Seers vd., 2003).

(iii) Liderless gruplarda genellikle bir veya iki liderin ortaya çıkması: Yıllardır yapılan araştırmalarda, akran grupları arasında statü farklılıklarının olduğu, genellikle statü için grupta birkaç birey arasında rekabet ortamının olduğu belirtilmektedir. Böylece akran gruplarında statü için rekabet eden bireylerin liderliği başkalarına bırakmak istememesi, liderliğin paylaşılmasını engellemektedir (Seers vd., 2003).

(iv) Statü arayışındaki bireysel farklılıklar: Akran gruplarında her bir bireyin farklı statü arayışı çabalarında olduğu görülmekte, ancak statü arayışındaki bireysel farklılıklar dikkate alındığında hem statü için rekabet edenlerin liderliği başkalarına bırakmak istememesi hem de statü aramayan bireylerin liderlik yapmayı başkalarına bırakarak ertelemeleri, fiili liderlik farklılıklarının oluşmasına sebep olmakta ve liderliğin paylaşılmasını engellemektedir (Seers vd., 2003).

(v) Örtük liderlik teorileri: Örtük liderlik teorisi, grup içinde bireylerin lidere, liderliğe ve lider olmayana ilişkin bilişsel önyargıları olup bireylerin liderlik algıları üzerinde önemli bir etkiye sahip olmakta ve paylaşılan liderliğe yönelik potansiyel bir engel oluşturmaktadır. Ayrıca bir diğer örtük engel ise liderliği tanımlamak için kullanılan dilin örtük olmasıdır. Örtük dil ya da düşünce, gruplarda lider teriminin, çoğul biçimde paylaşılan bir kavram olarak kullanılması yerine, liderin tekil bir birey olarak algılanması ve dile getirilmesidir (Seers vd., 2003).

(vi) Grubun demografik yapısı: Bir örgütün demografik yapısı, ekiplerde paylaşılan liderliği doğrudan etkileme gücüne sahiptir. Gruplarda yaş, eğitim, cinsiyet ve ırk açısından diğerlerinden farklı olmanın yanı sıra nicel olarak çoğunluğu ya da azınlığı oluşturmanın, grup üyelerinin tutum ve davranışlarını etkileyebileceği gibi, liderliği paylaşımlarını da engelleyebilmektedir (Seers vd., 2003).

Locke (2003) paylaşılan liderlik modelinin uygulanması ve başarılı olabilmesi için iki temel sorun olduğuna dikkat çekmektedir (s.273-274). Bunlar;

(i) Dikey liderin rolü: Locke, ilk ve en temel olarak “En iyi lidere ne olur?” ve “Takımın sorumluluklarına karşı liderin sorumlulukları ne olmalıdır?” sorularının yanıtlanması gereken önemli sorular olduğunu belirtmektedir. Çünkü hiçbir başarılı şirketin bir ekip tarafından yönetilmediğine ve paylaşılan liderliğin yukarıdan aşağıya dikey liderlikle birleştirilmesinin akıllıca bir hareket olacağını vurgulamaktadır (Locke, 2003, s. 273-274).

(ii) Grup etkinliği: İkinci olarak Locke, paylaşılan liderliğin her zaman yetkilendirilmiş bir ekipte ortaya çıkmasının ve eğer ortaya çıkarsa da ekibin her zaman etkili olabileceğinin garantisinin olmadığını belirtmektedir. Burada grup etkinliği teorisine ihtiyaç olduğunu ve grubun etkili bir karar verebilmesi için en az dört şeyin olması gerektiğini vurgulamaktadır (Locke, 2003, s. 274): Bunlar; “(a) İlgili bilgi grup içinde yer almalı veya en azından grup onu keşfetme yeteneğine sahip olmalıdır; (b) ilgili bilgiler üyeler arasında iletmeli veya paylaşılmalıdır; (c) üyelerin ilgili ve alakasız veya daha iyi ve daha kötü fikirler arasında ayırım yapma becerisine sahip olması gerekir; ve (d) üyeler, uygulamak için doğru veya en azından en iyi fikirleri kabul etmelidir”. Aksi takdirde grup yeterli bilgiye sahip değilse, karar alma sürecine katılım ve ekip üyelerinin anlaşması grup etkinliği üzerinde herhangi bir yarar sağlamayacaktır. Bununla birlikte sosyal becerileri yüksek, en konuşkan ve iddialı üyeler grup içinde en etkili olarak görülse de bunlar yeterli bilgi ve etkili fikirlere sahip değilse, diğer üyeler bunları yabancılaştırır, dinlemez ve karar yetersiz olur. Diğer taraftan üyelerin sahip olduğu beceri ve bilgi, hiyerarşik statü veya demografik özelliklerden kaynaklanmıyorsa, bu durum grubun etkinliğini ve etkili karar verme yeteneğini azaltabilir. Ayrıca paylaşılan liderliğin

yalnızca belli koşullar altında grup etkinliği ve performansı üzerinde etkili olabileceği konusu, tüm ekip üyelerinin örgüt veya grubun hedeflerini paylaşp paylaşmama durumları ve birbirlerini etkileme taktikleri de bu süreçte kritik bir öneme sahiptir (Locke, 2003, s. 274-275).

Conger ve Pearce (2003) paylaşılan liderlik sürecinde ortaya çıkabilecek sınırlamaları beş maddede özetlemiştir (s.299): Bunlar;

- (i) Paylaşılan liderlik için gerekli bilgi, beceri ve yetenek eksikliği;
- (ii) Ekip üyeleri arasında hedef uyumu eksikliği;
- (iii) Ekip ve örgüt arasında hedef uyumu eksikliği;
- (iv) Paylaşılan liderliği geliştirmek için zaman eksikliği; ve
- (v) Paylaşılan liderliğe açık olmama veya duyarlılık eksikliği.

Gruplarda paylaşılan liderliği engelleyen veya sınırlayan diğer faktörlerden bazıları ise şunlardır:

- Otoriteyi yükselten yerleşik bir hiyerarşi kültürünün olması (Raelin, 2003),
- Üyeler arasında ve örgüt genelinde ortak ve paylaşılan tutumlar geliştirmenin ya da bunları değiştirmenin zor olması ve bu durumun birçok örgüt biçimine ve kültür yapısına aykırı olması, güç ve yetkinin paylaşılammaması (Burke vd., 2003),
- Farklı vizyon ve değerlerden oluşan bir kakofoni ve çok seslilikteki uyumsuzluk, dağıtılmış bir hesap verebilirlik ve sorumluluğu paylaşmaktan kaçınılması (Yukl ve Lepsinger, 2007),
- Formal liderin, sorumluluğun nihai yükünün kendine ait olması ve otoritesinin azalacağı düşüncesiyle liderliği paylaşmak istememesi (Lindahl, 2008),
- Hiyerarşik liderin, paylaşılan liderleri seçmek zorunda kalabilmesi, grupların anlaşmazlığı ve çözüm üretememesi (Locke, 2003),
- Sürekli etkileşim için zaman ve emek gerektiren bir süreç olması, gerçek rol ve sorumlulukların liderliğin paylaşılmasında engel teşkil etmesi (Little, 2000).

2.2.12. Paylaşılan Liderliğe Yönelik Yapılan Eleştiriler

Paylaşılan liderliğin engelleri ve zorluklarına ek olarak, ortaya çıkabilecek sorunları tespit edebilmek ve bunların üstesinden gelebilmek için paylaşılan liderliğe yöneltilen bazı eleştirileri de anlamak önemlidir. Paylaşılan liderliğe yöneltilen en belirgin eleştiri, çoğu zaman gerçek çatışma, güç ve otorite konularını ele almamasıdır (Denis vd., 2012). Benzer şekilde paylaşılan liderlik modellerinin güç ve statü farklılıklarını ihmal etmesi sonucunda (Bensimon ve Neumann, 1993), genellikle bu güç ve otorite yapıları paylaşılan liderliğin aksine, geleneksel

hiyerarşik liderliğin yeniden ortaya çıkmasına yol açabilir (Pearce ve Conger, 2003). Aynı zamanda karar alma ve liderlik süreçlerine daha fazla paydaşın dâhil edilmesi sonucunda farklı çıkarların ve politikaların ortaya çıkabileceği gerçeğinden hareketle, paylaşılan liderlik yapıları, süreçleri, açık rol tanımları ve görevleri özgün olarak dikkatli bir şekilde tasarlanmadığı takdirde, paylaşılan liderlik çatışma ve belirsizliğe dönüşebilir (Kezar ve Holcombe, 2017). Ayrıca paylaşılan liderlik, öncelikle dikey liderler tarafından kapsayıcılık ve iş birliği izlenimi vermek için kullanılan bir strateji olarak görüldüğünde, sadece bir retorik olmaktan öteye geçemeyebilir (Bolden vd., 2009). Diğer taraftan Kezar ve Holcombe (2017), paylaşılan yönetim, kurumsal veya profesyonel özerklik ve akademik özgürlük gibi unsurların paylaşılan liderliğin tamamlayıcısı olduğunu, ancak paylaşılan liderliğin dağıtılmış hesap verebilirlik yapıları oluşturma odağı ile çeliştiğini belirtmektedir. Ayrıca örgüt içindeki güçlü aktörlerin ya da kıdemli ekip üyelerinin otoriter etki göstermesi diğer ekip üyelerinin liderlik sürecine aktif olarak katkıda bulunmayı bırakmasına sebep olabileceği gibi, birbirine sıkı sıkıya bağlı ekiplerin ya da bireylerin grup düşüncesi (aşırı fikir birliği) oluşturma tehdidini ortaya çıkarabilmektedir (Kezar ve Holcombe, 2017).

Fletcher ve Käufer (2003), paylaşılan liderliğin üç paradoksu olduğuna dikkat çekmektedir. Yazarlara göre, “hiyerarşik liderlerin, daha az hiyerarşik organizasyonel yapılar oluşturmakla görevlendirilmesi” paylaşılan liderliğin ilk paradoksunu oluşturmaktadır (s.24). Bu paradoks, Smith ve Berg’in (1987) “grup yaşamının paradoksu” olarak nitelendirdiği benliğe karşı grup ikileminin bir varyasyonu olarak görülmektedir. Ayrıca hiyerarşik liderlere güvenerek daha az hiyerarşik sistemler oluşturma zor olmasının yanında (Manz ve Sims, 1987), hiyerarşik liderler diğer üyelerle eşit olsalar bile, grup içinde etkileşime girerken, kendilerini gruptan ayrı tutması ve grubun üstünde olması beklenen liderlerin beklentileriyle çelişmektedir (Fletcher ve Käufer, 2003). İkinci paradoks ise, “paylaşılan liderlik uygulamalarının ‘yok olmasıdır’” (Fletcher ve Käufer, 2003, s. 25). Beer (1999), liderlerin başarı öykülerini anlatırken, genellikle bu başarıda rolü olan bireyleri ve ilişkisel uygulamaları görmezden gelme eğilimi gösterdiklerini, bunun yerine başarıdaki payı kendilerine yüklediklerini ve neredeyse sadece kendi bireysel eylemlerine ve kararlarına odaklandıklarını belirtmektedir (s.133). Böylece paylaşılan liderlik uygulamalarındaki etkili olan diğer liderlerin çabaları yok olmakta, bütün liderlik anlatıları, başarıları ve efsaneleri hiyerarşik veya tek kahraman liderliğin eski imgelerinde sıkışıp kalmaktadır (Fletcher ve Käufer, 2003). Son paradoks ise, “iş almak için gereken beceriler, iş yapmak için gereken becerilerden veya ‘buraya böyle gelmedim’ paradoksundan farklıdır” (Fletcher ve Käufer, 2003). Seers ve arkadaşları (2003), paylaşılan liderliğin olabilirliği ve faydaları konusunda oldukça az kanıt

olduğunu ve bu konuda yanıt bekleyen çok daha fazla soru bulunduğunu belirtmektedir. Ayrıca yazarlar, post-endüstriyel dönem örgütlerinin en temel özelliklerinden biri olan kendi kendini yöneten çalışma ekiplerinde paylaşılan liderliğin olabilirliği, etkisi ve süreçlerine yönelik daha çok araştırma yapılmasına ihtiyaç olduğunu ifade etmektedir (Seers vd., 2003).

2.2.13. Paylaşılan Liderliğin Çıktıları

Paylaşılan liderlik ile ilgili çalışmaların oldukça az olduğu görülmekle birlikte (Pearce ve Conger, 2003), paylaşılan liderlik literatürüne katkı sağlayan bazı yazarlar ve bulguları Tablo 2.7’de yer almaktadır.

Tablo 2. 7. *Paylaşılan Liderlik Literatürüne Katkı Sağlayan Bazı Yazarlar ve Bulguları*

Yazarlar	Katkıları
Pearce (1997)	Paylaşılan liderlik yönetici, müşteri ve ekibin kendi kendine etkililik derecelendirmesi, güç ve ağ oluşturma davranışı ile ilgilidir ve örgütsel vatandaşlık davranışının iyi bir yordayıcısıdır.
Pearce (1999)	Paylaşılan liderlik, dikey liderliğe kıyasla yönetici, müşteri ve ekibin kendi kendine etkililik derecelendirmelerinde daha etkilidir.
Perry, Pearce ve Sims (1999)	Paylaşılan liderlik hem ekip üyelerinin duyuşsal/bilişsel (uyum, bağlılık, doyum, güç) ve davranışsal (çaba, iletişim, vatandaşlık) çıktıları hem de ekip etkinliği üzerinde etkilidir.
Ensley ve Pearce (2000)	Paylaşılan liderlik gelir ve yeni girişim büyüme oranlarında dikey liderliğe göre daha önemli bir yordayıcıdır.
Pearce, Yoo ve Alavi (2000)	Paylaşılan liderlik, sanal ekiplerde sosyal bütünleşme, problem çözme kalitesi ve algılanan etkililik potansiyeli üzerinde dikey liderlikten daha önemlidir.
Pearce ve Sims, (2002)	Paylaşılan liderlik, takım etkinliğinin belirlenmesinde dikey liderlikten daha güçlüdür.
Burke, Fiore ve Salas (2003)	Kolektif yeterlilik, kolektif yönelim ve açık iklim ile ilgili bir dizi üye tutumları, ekipte paylaşılan liderliği desteklemek için paylaşılan zihinsel modellerle ve durumsal değişkenlerle sinerji içinde hareket eder.
Cox, Pearce ve Perry (2003)	Paylaşılan liderlik, ekibin özellikleri ve dikey liderin desteği ile birlikte, yeni ürün geliştirme ekiplerinde karmaşıklık ve karşılıklı bağımlılık aracılığıyla ekip tepkileri (bilişsel, duyuşsal ve davranışsal) ve ekip etkinliği üzerinde önemli bir etkiye sahiptir.
Ensley, Pearson ve Pearce (2003)	Paylaşılan liderliğin takım üzerindeki etkisinde takım uyumu ve paylaşılan kolektif vizyon ile bazı durumsal ve aracı değişkenler (kaynak kısıtlaması, risk ve belirsizlik gibi) belirleyici bir rol oynar.
Houghton, Neck ve Manz (2003)	Dikey liderler, kendi kendine liderliğin gelişimini destekleyici ve kolaylaştırıcı özel eylemler geliştirebildikleri ölçüde, kendi kendine liderlik becerileri paylaşılan liderliği destekleyen olumlu tutumları ve uygulamaları geliştirebilir.

Tablo 2.7. *Paylaşılan Liderlik Literatürüne Katkı Sağlayan Bazı Yazarlar ve Bulguları (Devamı)*

Yazarlar	Katkıları
Pearce (2004)	Bilinçli yönetsel müdahaleler ve destekleyici örgütsel koşullar, öz-liderlik ve paylaşılan liderliğin gelişiminde yüksek düzeyde bir etkiye sahiptir.
Day, Gronn ve Salas (2006)	Ekip çalışmasının doğası, ekiplerdeki öğrenme süreci ve belirli müdahaleler paylaşılan liderliğin gelişimi üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir.
Pearce ve Manz (2005)	Aciliyet, karşılıklı bağımlılık ve karmaşıklık gibi durumsal değişkenler ve bağlamsal faktörler paylaşılan liderliği etkileyebilir ve örgütler paylaşılan liderliği desteklemek için kasıtlı müdahaleler geliştirebilir.
Bligh, Pearce ve Kohles (2006)	Kendi kendine liderlik, ekiplerde paylaşılan liderliğin gelişimini güven, güç ve bağlılık gibi bir dizi aracı değişken yoluyla etkiler.
Carte, Chidambaram ve Becker (2006)	Üretici davranışına dayalı konsantre liderlik ve izleme davranışına dayalı olan paylaşılan liderlik, ekip performansı ile ilişkilidir.
Ensley, Hmieleski ve Pearce (2006)	Paylaşılan liderlik, üst yönetim ekibi üyeleri arasında ve yeni girişim firmalarının performansı üzerinde dikey liderlikten daha güçlü bir etkiye sahiptir.
Carson, Tesluk ve Marrone (2007)	Paylaşılan liderlik, performansla pozitif ilişkilidir. Güçlü bir iç ekip ortamının (paylaşılan amaç, sosyal destek ve ses) paylaşılan liderlik üzerinde olumlu bir etkisi vardır ve dış koçluk iç ortamdaki eksiklikleri telafi edebilir.
Pearce, Conger ve Locke (2007)	Örgütlerde paylaşılan liderliğin farklı anlamlarının ve etkilerinin olması, paylaşılan liderlik bağlamında bireysel ya da hiyerarşik liderlik için tanımlanan rollerden kaynaklanmaktadır.
Solansky (2008)	Paylaşılan liderliğin uygulandığı ekiplerin, liderliğin paylaşılmadığı ekiplere göre, daha yüksek motivasyonel ve bilişsel gelişme göstermiştir.
Pearce, Manz ve Sims (2009)	Ekipler halinde organize olan ve etkin bir şekilde paylaşılan liderlik uygulayan modern örgütler yüksek performansa sahiptir.
Fernandez, Cho ve Perry (2010)	Paylaşılan liderlik süreçlerinde, yönetsel ve yönetsel olmayan pozisyonlardaki bireyler arasında çeşitli liderlik rolleri paylaşılır ve bu paylaşılan entegre liderlik rollerinin performans üzerinde olumlu bir etkisi vardır.
Vandewaere, Voudeckers, Lambrechts ve Bammens (2011)	Yönetim kurulu üyelerinin özellikleri, insan sermayesinin heterojenliği ile bireysel ve ekip koşulları, paylaşılan liderliğin gelişimini etkilerken, paylaşılan liderliğin yönetim kurulu performansı üzerindeki etkisinde görev karmaşıklığı ve karşılıklı bağımlılık aracılık eder.

Paylaşılan liderliğin çıktıları, mevcut literatürde çeşitli bağlamlarda, farklı düzeylerde (birey, grup, örgüt) ve farklı kategorilerde (tutum, bilişsel, duyuşsal, davranışsal ve etkililik) birçok açıdan ele alınmıştır (Kezar ve Holcombe, 2017; Wassenaar ve Pearce, 2012). Paylaşılan liderliğin çıktıları ile ilgili bazı araştırma bulguları şunlardır:

Paylaşılan liderliğin grup çıktıları üzerindeki etkileri birçok araştırmacı tarafından incelenmiştir. Yapılan araştırmalar, paylaşılan liderliğin grup ruhu (bağlılık, güç, uyum, doyum vs.); grup davranışı (ağ oluşturma, vatandaşlık davranışı vs.); ve grup etkililiği (grup etkililiğine ilişkin yönetici, müşteri ve grubun kendi kendine grup etkinliği derecelendirmeleri) üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Ensley ve Pearce, 2000; Pearce, 1997, 1999; Pearce vd., 2004). Literatürde, paylaşılan liderliğin örgütlerde satış ve değişim yönetimi ekiplerinden üst yönetim ekiplerine kadar birçok çalışma ekiplerinin etkinliği üzerinde önemli bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir (Avolio vd., 1996; Cox vd., 2003; Ensley ve Pearce, 2000; Pearce, 1997, 1999; Pearce vd., 2004; Pearce ve Sims, 2002; Perry vd., 1999; Vandewaerde vd., 2011). Ayrıca paylaşılan liderliğin ekip üyelerinin tutum ve davranışlarının, duyuşsal ve bilişsel tepkilerinin yanı sıra aynı zamanda ekip performansının ve etkinliğinin etkili bir belirleyicisi olduğu görülmektedir (Cox vd., 2003; Perry vd., 1999; Wassenaar ve Pearce, 2012). Ayrıca paylaşılan liderliğin, dikey ve bireysel liderliğe göre, ekip performansının güç, sosyal bütünleşme ve problem çözme kalitesi bakımından daha güçlü bir yordayıcısı olduğu görülmektedir (Pearce vd., 2004).

Paylaşılan liderliğin örgütlerde, ekip üyelerinin tutumları, bilişsel ve duyuşsal çıktıları üzerinde etkili olduğunu gösteren bazı araştırma bulguları yer almaktadır. Paylaşılan liderliğin örgütlerde, tutumlar ve bilişsel açısından hem bireysel hem de ekip üyeleri arasındaki güveni (Bergman, Rentsch, Small, Davenport ve Bergman, 2012; Drescher, Korsgaard, Welp, Picot ve Wigand, 2014; Hooker ve Csikszentmihalyi, 2003), ekip üyelerinin memnuniyeti (Avolio vd., 1996; Robert, 2013; Shamir ve Lapidot, 2003) ve ekipte kalma arzusunun derecesi olarak ekip uyumu (Balthazard, Waldman, Howell ve Atwater, 2004; Bergman vd., 2012) üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca paylaşılan liderliğin, ekip çalışanlarının bağlılık, güç, uyum, doyum gibi algıları üzerinde oldukça önemli bir etkiye sahip olduğuna ve bu algının grup ruhunun ortaya çıkmasındaki etkisine vurgu yapılmaktadır (Pearce ve Sims, 2000). Ayrıca paylaşılan liderliğin bilişsel ve duyuşsal olarak ekip üyelerinin uyumu, memnuniyeti, güç ve bağlılık algıları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Perry vd., 1999).

Araştırma sonuçları, paylaşılan liderliğin örgütlerde, ekip üyelerinin davranışsal çıktıları üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bulgular, paylaşılan liderliğin ekiplerde güç, sosyal entegrasyon, problem çözme kalitesi (Pearce vd., 2004), kolektif etkinlik, güç, ekstra çaba (Avolio vd., 1996), örgütsel vatandaşlık davranışı (Pearce, 1997; Pearce ve Herbig, 2004), ağ oluşturma (Pearce, 1997), daha yapıcı bir etkileşim stili (Balthazard vd., 2004) ve beceri gelişimi, koordinasyon ve daha yüksek görev güvenirliliği (Klein vd., 2006) üzerinde

etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca paylaşılan liderliğin davranışsal olarak ekip üyelerinin çaba, iletişim ve örgütsel vatandaşlık davranışları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Perry vd., 1999).

Literatürdeki çalışmaların birçoğu örgütlerde paylaşılan liderliğin özellikle sık uyarlamalar gerektiren karmaşık ortamlarda (Feyerherm, 1994; Pearce, 2004; Pearce ve Sims, 2002), yeni kurulan girişimlerde (Ensley et al., 2006), geniş beceriyi gerektiren çok karmaşık zorluklarla karşılaşıldığında (O'Toole, Galbraith ve Lawler, 2003) ve iç ve dış taleplere uyum sağlamada (Burke vd., 2003) başarıyı öngördüğü tespit edilmiştir. Bazı araştırmalar, paylaşılan liderliğin ekip performansı (Hoch, Pearce ve Welzel, 2010; Pearce ve Sims, 2002), finansal performans (Ensley vd., 2006; Hmieleski, Cole ve Baron, 2012; O'Toole vd., 2003) ve görev performansı (Drescher vd., 2014; Small ve Rentsch, 2010) üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermiştir. Ayrıca bu performans sonuçları, genel olarak değişik sektörlerde ve birçok farklı örgüt ortamında oluşturulan değişim yönetimi ekipleri, sanal ekipler, araştırma ve geliştirme ekiplerinde görülmüştür (Carte, Chidambaram ve Becker, 2006; Ensley vd., 2006; O'Toole vd., 2003; Pearce ve Sims, 2002; Sanders, 2006). Paylaşılan liderliğin etkileri ile ilgili diğer araştırmalar ise, yükseköğretimde proje ekipleri (Avolio vd., 1996), satış ekipleri (Perry vd., 1999), kâr amacı gütmeyen kuruluşlar (Pearce vd., 2001), değişim yönetimi ekipleri (Pearce, 1997, 1999; Pearce ve Sims, 2002), girişimci üst yönetim ekipleri (Ensley vd., 2003; Ensley ve Pearce, 2000) ve sanal ekipler üzerinde yapılmıştır (Pearce vd., 2004).

2.2.14. Eğitim Örgütlerinde Paylaşılan Liderlik

Paylaşılan liderlikte önemli olan, liderliğin en uygun şekilde ne zaman paylaşılacağı ve nasıl geliştirileceği ile çalışanların bilgi ve yeteneklerinden yararlanmak için hem dikey hem de paylaşılan liderlikten nasıl yararlanılacağıdır (Pearce, 2004, s. 55). Paylaşılan liderlik, atanmış ya da seçilmiş olan dikey liderin önemini kabul etmekte; yetkinin nasıl devredileceğine, uzmanlıktan nasıl yararlanabileceğine ve daha fazla kişinin liderliğinden yararlanabilmek için altyapının nasıl oluşturabileceğine odaklanmaktadır (Kezar ve Holcombe, 2017). Paylaşılan liderlik biçimleri, lider ve takipçisi fikrinden vazgeçerek, daha fazla kişinin karşılaşılan zor sorunları çözmeye yapabileceği katkıları en üst düzeye çıkarmayı hedeflemektedir (Gronn, 2002; Spillane vd., 2001). Dolayısıyla bu kapsamda, eğitim örgütlerinde eğitimin kalitesini artırmak amacıyla, öğretmenlerin sahip olduğu uzmanlık alanı, bilgi, beceri ve yeteneklerinden maksimum düzeyde yararlanılmasında ve katkılarının artırılmasında paylaşılan liderlik uygulamaları önemli bir role sahiptir.

Paylaşılan liderlik, okullarda liderliğin tek bir bireyin sahip olduğu benzersiz bir özellik olduğu inancından, öğretmenlerin, okulun ve okul topluluğunun ihtiyaçlarının yanı sıra onların bireysel bilgi, beceri ve uzmanlıklarını içeren entelektüel sermayesi hakkında pragmatik bir anlayışa sahip oldukları inancına geçişi temsil etmektedir (Nappi, 2014). Bununla birlikte okullarda yer alan profesyonel öğrenme topluluklarının liderliği üzerine yapılan araştırmalar, paylaşılan liderlikte özellikle formal liderin aktif desteğinin önemli olduğunu göstermektedir (Harris, 2008; Hord, 2009; Stoll vd., 2006). Dahası paylaşılan liderlikte müdür, müdür yardımcıları ve öğretmen liderlerin hiyerarşik liderlik işlevleriyle kesinlikle yakın uyum içinde olması gerekmektedir (Leithwood vd., 2004). Böylece okul müdürleri liderlik sorumluluklarını paylaştıklarında ve öğretmenlerin liderlik rollerini üstlenmelerini desteklediğinde, iş birliği ve etkileşim ile üretken sosyal sermaye ortaya çıkmakta ve bu da profesyonel topluluğun etkinlik kapsamını genişletmektedir (Nappi, 2014). Paylaşılan liderlik biçimlerinde, liderlik tek bir bireyde değil bir süreç olarak işlemekte ve mesleki gelişim, bilgiye erişim, ekip çalışmasına dayalı çalışma ve teşviklerle desteklenmektedir (Kezar ve Holcombe, 2017). Tüm örgüt üyelerinin liderlik yapmasına fırsat tanıyan ve çok sayıda ve çeşitlilikteki liderlik katkılarını artırmayı amaçlayan bir liderlik kültürünün yaratılması, paylaşılan liderlik için ideal görünse de zamanla gerçekleştirilebilecek olan yüce bir hedef olarak görülmektedir (Lindahl, 2008).

Okullarda paylaşılan liderliğin ortaya çıkması için belirli bir zamanda, belirli liderlik işlevlerine uygun olarak farklı uygulamalar ve düzenlemeler gerçekleştirilebilir Crowther vd al., 2002; Lindahl, 2008). Etkili okullarda paylaşılan liderlik, daha fazla lideri çalışmalara dahil etmek için kahramanca liderlik modelini yeniden yaratmak değil; aksine öğretmenlerin iş birliği, entegrasyon, teşvik, meydan okuma, fikir birliği oluşturma, modelleme, öğrenme ve profesyonellik sergileme kapasitelerinin artırılması üzerine inşa edilebilir (Stone ve Cuper, 2006). Fletcher ve Käufer (2003), paylaşılan liderlikte, bireysel başarı ve liyakatten kolektif başarıya, bireysel sorumluluktan paylaşılan sorumluluğa ve ekip çalışmasına odaklanmaya doğru bir anlayış geliştirmenin önemine işaret etmektedir (s.23). Bu noktada okullar, Deal ve Peterson (1994) liderlik paradoksu dediği şeyin kanıtını sunmakta, birbiriyle çelişen liderlik gerilimleri diğerini ortadan kaldırmak veya baltalamak yerine birbirini desteklemekte ve tamamlamaktadır. Müdürler ve öğretmenler liderlik sorumluluklarını paylaştıklarında, birlikte etkileşim içinde çalışarak, öğretme ve öğrenme kalitesi ve mesleki çalışmaları için güçlü normlar ve standartlar oluşturarak öğretim programının tutarlılığını ve istikrarını sağlayabilirler (Printy ve Marks, 2004, 2006). Bunun sonucunda paylaşılan liderliğin olduğu okullarda, değişim için cesaret oluşur, mesleki çaba artar, yenilik ve iyileştirme ortaya çıkar (Marks ve Printy, 2003).

Mevcut literatürde birçok araştırmada paylaşılan liderliğin eğitim örgütlerinde olumlu sonuçlar doğuracağı öne sürülmektedir (Coleman ve Earley, 2004; Fullan, 2001; Glickman vd., 2014; Gronn, 2000; Hopkins ve Jackson, 2003; Louis vd., 1996; Spillane vd., 2003). Kezar ve Holcombe (2017), yükseköğretim kurumlarında paylaşılan liderliğin, ekiplerin yeni bilgilerini farklı ve yaratıcı şekillerde kullanmalarına imkân tanıdığını, değişik ve çok yönlü ortamlara uyumu kolaylaştırdığını ve kurumsal öğrenmeyi teşvik ettiğini belirtmiştir. Ayrıca araştırmacılar, paylaşılan liderliğin zorluk ve kriz zamanlarında daha fazla bilişsel karmaşıklık, yenilik ve akran desteği yarattığına; örgüt içinde hesap verebilirliği artırmaya hizmet ettiğine, örgütsel karar mekanizmalarını iyileştirdiğine ve marjinal gruplar için liderler arasında çeşitlilik getirdiğine işaret etmektedir (Kezar ve Holcombe, 2017, s. 15). Okullarda yapılan bazı araştırmalarda, paylaşılan liderliğin öğrenci öğrenmesi, kurumsal öğrenme, bilgi alışverişi ve öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkisi olduğu görülmüştür. Waters, Marzano ve McNulty (2003) tarafından yapılan ampirik araştırmada, okul düzeyi başarısındaki değişimin %33'ünün öğretmenden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Heck ve Hallinger (2010), ilkokullarda paylaşılan liderliği incelediği boylamsal çalışmalarında, paylaşılan liderliğin örgütsel süreçlerde ve yapılarda değişikliklere neden olduğunu ve bunun da öğrencilerin öğrenmesi üzerinde olumlu gelişmelere yol açtığını belirtmişlerdir. Benzer şekilde başka bir araştırmada, paylaşılan liderliğin öğrenci öğrenmesi ve başarısı üzerinde bireysel liderliğe göre daha olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmüştür (Louis, Leithwood, Wahlstrom ve Anderson, 2010). Diğer taraftan K-12 okullarında paylaşılan liderlik, öğretmenler arasında daha yüksek düzeyde bilgi alışverişi ile ilişkilendirilmiştir (Khourey-Bowers, Dinko ve Hart, 2005). Dolayısıyla okullarda paylaşılan liderliğin, öğrenme ve bilgi alışverişi üzerindeki etkisi de dikkate alındığında, profesyonel öğrenme toplulukları olarak öğretmenlerin bilgi, beceri, yetenek ve uzmanlıklarını keşfetmeleri ve bunları paylaşmanın yollarını aramaları sürekli mesleki gelişimleri için önemli bir fırsat olarak görülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma yaklaşımı ve felsefesi, araştırma deseni, katılımcılar/çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci, araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği, araştırmada izlenen etik prosedürler ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Yaklaşımı ve Felsefesi

Bu çalışma, *ikincil araştırma* türlerinden *nitel ikincil araştırma (ikincil analiz)* yaklaşımı ile yürütülmüştür. İkincil araştırmada daha önceki bir araştırma için toplanan veriler kullanılmış ve yeniden analiz edilmiştir (Hakim, 1982; Heaton, 2008; Miller, 1982; Neuman, 2006; Szabo ve Strang, 1997). Birincil araştırmada elde edilen orijinal (ham) nitel verilerin yeniden kullanıldığı ikincil analiz (Heaton, 2008, s. 34), birincil araştırma sürecinde hiç yer almayan ikincil araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir (Glass, 1976; Heaton, 2008; Szabo ve Strang, 1997). Birincil araştırmacı, resmi olmayan veri paylaşımı yoluyla veri setini ikincil araştırmacıya devretmiş, gerektiğinde verilerin bağlamına ilişkin bilgi ve görüşlerinden yararlanmak dışında ikincil analiz sürecinde hiçbir rol oynamamıştır (Heaton, 2008, s. 35).

Nitel ikincil analizde, birincil araştırmadan farklı yeni araştırma sorularını araştırmak ve birincil analizin parçası olmayan farklı analiz stratejilerini kullanmak amaçlanmıştır (Glass, 1976; Hakim, 1982; Heaton, 2008, s. 35; Szabo ve Strang, 1997). Bu ikincil araştırmada, birincil araştırmadan farklı bir analiz birimine odaklanılmakla birlikte (Hinds, Vogel ve Clarke-Steffen, 1997), her iki çalışma da amaçları bakımından kısmen benzerlik göstermiş, birincil araştırmada kısmen incelenen ve ortaya çıkan bir konu ikincil araştırmada derinlemesine analiz edilmiş ve nitel ikincil analizin en yaygın olarak kullanılan biçimlerinden biri olmuştur (Heaton, 2008, s. 35). Bu kapsamda, Çiftçi (2021) tarafından yürütülen birincil araştırmada “sınıf öğretmenlerinin alan bilgilerinin gelişimi” incelenirken, öğrenme grubunun analiz birimleri arasında kısmen “paylaşılmış liderlik” boyutuna yer verilmiş; diğer taraftan birincil çalışmada kısmen incelenen “paylaşılan liderlik”, mevcut ikincil araştırmada orijinal veri seti kullanılarak “öğretmenlerin sürekli mesleki gelişiminde paylaşılan liderliğin rolü” bağlamında derinlemesine analiz edilmiştir. Ayrıca mevcut çalışma, başka bir araştırmacının üreterek analiz ettiği video/ses kayıtlarını ve transkriptlerini içeren orijinal araştırma verilerinin yeniden kullanılarak analiz edildiği nitel ikincil araştırma ve ikincil analizin açık ve net bir örneğini

oluşturmuştur (Hammersley, 2010, s. 48). Mevcut ikincil nitel araştırma ve ikincil analizin okuyucu veya hedef kitlede yanlış anlama veya yorumlamalara yol açmasını önlemek amacıyla birincil ve ikincil araştırmanın kapsamı aşağıda yer alan tabloda detaylandırılmıştır (Tablo 3.1).

Tablo 3. 1. *Birincil Araştırma ve İkincil Araştırmanın Kapsamı*

	Birincil Araştırma	İkincil Araştırma
Araştırma Yaklaşımı	• Nitel birincil araştırma	• Nitel ikincil araştırma
Amaç	• Sınıf öğretmenlerinin matematik alan bilgilerinin durumsal yaklaşım temelli bir mesleki gelişim çalışması bağlamında incelenmesi	• Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişiminde paylaşılan liderliğin rolü
Araştırma Türü	• TÜBİTAK Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma Grubu 3501 programı kapsamında yürütülen 118K139 numaralı proje	• Doktora tezi
Araştırmayı yapan kişi	• Birincil araştırmacı/analist • Öğretim Üyesi (Matematik Eğitimi)	• İkincil araştırmacı/analist • Doktora öğrencisi (İlköğretim Matematik öğretmeni)
Araştırmacının Rolü	• Kolaylaştırıcı/moderatör • Katılımcı gözlemci • Araştırmacı veri toplama sürecine katılmıştır.	• Araştırmacı veri toplama sürecine <u>katılmamıştır</u> . • Birincil araştırmayla ilişkisi yoktur. • Metodolojik titizlik • Etik hususlar
Araştırma Deseni	• Durum çalışması	• Durum çalışması
Çalışma Grubu	• 7 sınıf öğretmeninden oluşan • İki mesleki öğrenme grubu	• -
Veri Toplama Araçları	• Odak grup görüşmeleri • Sınıf-içi gözlemler • Gözlemci notları • Öğretmen ürünleri	• -
Veri Toplama Süreci	Mesleki Gelişim Çalışmasının Aşamaları 1. Hazırlık (Matematik uygulamaları, uygulama dökümlerinin incelenmesi) 2. Öğretim materyali geliştirme 3. Uygulama ve değerlendirme	• -
Veri Türü	• Birincil veriler	• İkincil veriler • Veri toplanmamıştır. • Çiftçi (2021) tarafından toplanan odak grup görüşmeleri ve sınıf-içi gözlemlerden oluşan orijinal ham veri seti kullanılmıştır. • Odak grup görüşmelerine ait video, ses kayıtları ve transkriptleri • Sınıf içi gözlem video, ses kayıtları ve transkriptleri

Tablo 3.1. *Birincil Araştırma ve İkincil Araştırmanın Kapsamı (Devamı)*

	Birincil Araştırma	İkincil Araştırma
Veri Analiz Türü	• Birincil analiz	• İkincil analiz
Veri Analiz Yöntemi	• Nitel betimsel analiz	• Nitel içerik analizi • Karşılaştırmalı ve çapraz durum analizi • MAXQDA Programı
Veri Analiz Bağlamı	• Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Alan Bilgileri	• Öğretmenlerin Sürekli Mesleki Gelişimde Paylaşılan Liderliğin Rolü
Veri Analiz Birimleri	1. Uzunluk ölçme (Niteliği tanıma, niteliklerin korunumu ilkesi, geçişlilik ilkesi, birim kavramı ve birimin uygunluğu, eş birimlerin kullanımı, birimlerin yinelenmesi, sayı ve ölçme) 2. Alan ölçme (Alan ölçme ve birim, birim nitelik ilişkisi/birim uygunluğu, eş-özdeş birimler, birimlerin yinelenmesi, parçalara ayırma, alan korunumu/toplamsallık, birim büyüklüğü, birim sayısı ve ölçme arasındaki ilişki, standart ve standart olmayan ölçme birimleri, alan formülünün temelleri, alan ve çevre ilişkisi) 3. Uygulama dökümleri (Önemli fikirlere odaklanma, sınıf içi uygulamalarla bağ kurma, öğrenci akıl yürütmeleri hakkında yorum yapabilme, mesleki sorgulama yapabilme, uygulamaya teşvik etme) 4. Öğrenme grubu (Paylaşılmış amaçlar, paylaşılmış liderlik, destekleyici koşullar, birlikte öğrenme, kişisel deneyimlerin paylaşılması)	1. Öğretmenlerin bireysel özellikleri 2. Mesleki öğrenme grubunun özellikleri 3. Paylaşılan üstbilişsel yapılar 4. Paylaşılan liderlik 5. Paylaşılan liderliği destekleyici koşullar ve kolaylaştırıcı yapılar 6. Paylaşılan liderliğin engelleri 7. Paylaşılan liderliğin mesleki gelişime etkisi A. Sosyo-demografik değişkenlere göre karşılaştırma (Kıdem, okutulan sınıf düzeyi) B. Odak grupların karakteristik özelliklerine göre karşılaştırma (Grup büyüklüğü, yakınlık, aşinalık, çeşitlilik-homojen veya heterojen olma durumu) C. Mesleki gelişim aşamalarına göre karşılaştırma (Hazırlık aşaması, öğretim materyali geliştirme aşaması, uygulama ve değerlendirme aşaması)

Bu araştırmada, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişiminde paylaşılan liderliğin rolü incelenmiştir. Bu kapsamda, mesleki gelişim çalışmalarının gerçekleştiği ortamda öğretmenler arasında paylaşılan liderlik sürecinin nasıl gerçekleştiğini derinlemesine incelemek ve anlamak, bu süreçte ortaya çıkan paylaşılan liderlik uygulamalarını ve rollerini keşfetmek ve paylaşılan liderliğin öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimindeki etkisini açıklamak amacıyla bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır.

“Nitel araştırma, bireylerin veya grupların toplumsal veya beşerî bir soruna yüklediği anlamı keşfetmeye ve anlamaya yönelik bir yaklaşımdır. Araştırma süreci, ortaya çıkan soruları ve süreçleri, genellikle katılımcıların bulunduğu ortamda toplanan verileri, özelden genel temalara doğru tümevarımsal olarak inşa edilen veri analizini ve araştırmacının verilerin anlamını yorumlamasını

içerir. Nihai olarak yazılan rapor ise esnek bir yapıya sahiptir. Bu sorgulama biçimiyle uğraşanlar, verilerden temalara uzanan tümevarımsal bir stil kullanır, bireysel anlama odaklanır ve bir durumun karmaşıklığını rapor etmenin önemini vurgular” (Creswell ve Creswell, 2018, s. 4).

Nitel araştırma yaklaşımının kullanıldığı bu çalışmada, araştırmanın amacına, araştırma sorularının kapsamına ve doğasına, araştırmacının deneyimlerine ve hedef kitleye bağlı kalınarak araştırma stratejisinin (desen) ve araştırma yönteminin (veri toplama, analiz ve yorumlama) biçimlendirilmesinde rol oynayan, araştırmacının rolüne ve tüm araştırma sürecindeki uygulamalara yön veren, araştırmanın arka planında gizli kalmakla birlikte araştırmayı kuşatan çatıyı oluşturan bu araştırmanın felsefi varsayımı, idealizm (anti-pozitivizm/ post-modernizm) felsefesinin temellerine dayanan yapılandırmacı/yorumlayıcı paradigma olarak benimsenmiştir. İnsanların birbirleriyle nasıl etkileşime girdiği ile ilgilenen yorumlayıcı yaklaşım, “insanların kendi toplumsal dünyalarını nasıl oluşturduğu ve sürdürdüğüne dair anlayış ve yorumlara varmak üzere insanların doğal ortamlarında toplumsal olarak anlamlı eylemin doğrudan ayrıntılı gözlem yoluyla sistematik analizidir” (Neuman, 2006, s. 131). Sosyal yapılandırmacı/yapılandırmacı veya yorumlayıcı araştırmacıların amacı, bireylerin içinde yaşadıkları ve çalıştıkları dünyayı anlamaya çalışmak, başkalarının dünyayı nasıl anlamlandırıdığını anlamak veya yorumlamaktır (Creswell ve Creswell, 2018, s. 7-8; Creswell ve Poth, 2018, s. 24). Bu çerçevede, mesleki gelişim çalışmalarına katılan öğretmenlerin bir durumu nasıl algıladıklarını ve anlamlandırıdıklarını, grup içinde birbirleriyle yaptıkları tartışma ve etkileşim süreçlerinde ne söylediklerini, kendilerine sorulan kapsamlı ve açık uçlu sorulara nasıl cevap verdiklerini, içinde bulundukları mesleki gelişme ortamında gerçekleştirilen etkinlik ve uygulamalarda nasıl davrandıklarını, kendi çalıştıkları kurumlarda hangi uygulamaları gerçekleştirdiklerini, mevcut mesleki çalışma ortamına ve geçmiş deneyimlerine ilişkin nasıl açıklamalar yaptıklarını dikkatli bir şekilde dinleyerek ve gözlemleyerek kapsamlı ve bütüncül bir perspektifle mesleki gelişim ve paylaşılan liderlik sürecini derinlemesine keşfetmek, anlamak ve yorumlamak amaçlanmıştır.

3.1.1. Nitel İkincil Araştırmanın Dezavantajları ve Sınırlılıkları

Bu nitel ikincil araştırmada yaşanan bazı sınırlılıklar ve bunlara yönelik geliştirilen çözümler şunlardır:

- ***Veri setinin oluşturulması sürecine ilişkin bağlamsal bilgi ve kontrol eksikliği:***

Nitel verilerin yeniden analizindeki en büyük dezavantajlardan biri göreceli bağlamsal bilgi eksikliğidir. Nitel veri toplama (katılımcı gözlem veya derinlemesine görüşme gibi) sürecinin doğası gereği araştırmacılar sadece yazılanları değil aynı zamanda bu süreçte gördükleri, duydukları ve hissettikleri durumlar hakkında örtük anlayışlar ve anılara dayalı veriler üretir ve

bu tür verilerin hepsi yazıya geçirilemez veya yazılamayabilir. (Hammersley, 2010, s. 49). Dolayısıyla bu ikincil araştırmadaki ilk sınırlılık, birincil araştırma için toplanan veri setinin nasıl tasarlandığı, sürecin nasıl oluşturulduğu ve kaydedildiği, bu süreçte yaşananlar, sorunlar ve çözümü konusundaki bilgi ve kontrol eksikliğinden kaynaklanmıştır (Szabo ve Strang, 1997). Ancak bu zorluklar veri setinin oluşturulması sürecini yürüten birincil araştırmacı ile etkili bir iletişim kurularak üstesinden gelinmiştir. Ayrıca birincil araştırmayı yürüten öğretim üyesinin ikincil araştırmacının eğitim gördüğü yükseköğretim kurumunda çalışıyor olması, odak grup görüşmelerindeki bağlamlarla ilgili soruların açıklığa kavuşmasını ve gerektiğinde veri setinin arka planına ilişkin bilgi almayı kolaylaştırmıştır. Bununla birlikte odak grup görüşmelerine ilişkin orijinal video ve ses kayıtlarının ve transkriptlerinin olması, veri setinin bağlam yapısının anlaşılmasını, kalitesini ve derinliğini artırmıştır. Ayrıca birincil araştırmadaki derin ve kapsamlı veriler dikkatli ve hassas bir şekilde yönetilerek ikincil araştırmada kullanılmıştır.

- ***İkincil nitel araştırma ve analizi sürecine ilişkin bilgi eksikliği:*** Bu çalışmada ikincil nitel araştırma ve ikincil analiz sürecine ilişkin bilgi ve uygulama eksikliğinden kaynaklanmıştır. Bu süreçte, ilgili literatür ve doktora tez danışmanı tarafından yapılan öneri ve destekler sayesinde bu zorluğun üstesinden gelinmiştir.

- ***Birincil araştırmanın mevcut verileri ile ikincil araştırma sorusu arasındaki uyum:*** “İkincil analizdeki gerçek sorun, çoğu kez tümüyle farklı kuramsal ve analitik kaygılarla bir başkası tarafından toplanmış olan veriyi, sizin araştırma sorularınıza yanıt vermesi için zorlamanın yollarını bulmaya çalışmaktan kaynaklanmaktadır” (Procter, 1996, s. 262). Orijinal veri setinin başlangıçta farklı bir amaç için oluşturulmuş olması, ikincil araştırma sorusunun çözümüne ne kadar katkı sağlayacağı konusunda endişe uyandırmıştır. Çünkü birincil araştırma öğretmenlerin alan bilgilerinin gelişimine odaklanırken, ikincil araştırma öğretmenlerin sürekli mesleki gelişiminde paylaşılan liderliğin rolü incelenmiştir. Araştırma soruları farklılık göstermiş olsa da her iki araştırmada deneyim ve etkileşime dayalı bir öğrenme ortamında öğretmenlerin gelişimine odaklanmıştır. Birincil araştırma sadece alan bilgisinin gelişimini hedeflerken, ikincil araştırma ise sürekli mesleki gelişime odaklanarak öğretmen gelişiminin kapsamını genişletmiş ve bu süreçte öğrenme grubunda ortaya çıkan paylaşılan liderlik sürecini ve bunun mesleki gelişimdeki rolünü incelemiştir. Ayrıca birincil araştırmadaki orijinal veri toplama prosedürlerinin mesleki gelişim aşamasını içermesi, ikincil araştırmanın kapsam, amaç ve veri analizi yaklaşımıyla uyumlu olması bu durumu kolaylaştırmıştır. Aynı zamanda ikincil araştırmacı, verileri mevcut araştırma kapsamında ayrıntılı olarak değerlendirmiş, dikkatli bir şekilde planlamış ve organize etmiş, her açıdan ikincil analiz

yapmaya uygunluk olasılığını araştırmış, hatta bu süreçteki zorlukları deneyimli ve uzman olan danışmanı ve birincil araştırmacı ile detaylı olarak tartışmış ve analiz sürecine odaklanmıştır (Procter, 1996).

3.1.2. Nitel İkincil Araştırmanın Avantajları ve Sağladığı Kolaylıklar

Bu nitel ikincil araştırmanın sağladığı bazı kolaylıklar ve avantajlar şunlardır:

- **Orijinal veri setinin yeterince büyük ve kapsamlı olması:** Birincil araştırmanın örnekleme amacının, mevcut ikincil araştırmanın örnekleme amacıyla uyumlu olması ve orijinal veri setinin teorik doyuma ulaşmaya imkân tanıyacak kadar yeterli, zengin büyük ve kapsamlı olması önemli bir avantaj sağlamıştır. Ayrıca birincil araştırmada kullanılan veri toplama araçları (odak grup görüşmeleri, öğretmen ürünleri, sınıf içi gözlemler) ve süreci (mesleki gelişim çalışmasının aşamaları) ikincil araştırma için mevcut olan verilerin zenginliğini arttırmıştır. Bu nedenle, ikincil araştırma bulguları için orijinal veri setinin içeriği yeterli olmuş ve öğrenme gruplarında aktif katılım, deneyim ve karşılıklı etkileşim sürecinde ortaya çıkan paylaşılan liderliğin anlaşılması ve bunun mesleki gelişime yansımalarının keşfedilmesinde etkili olmuştur. Böylece birincil araştırmanın orijinal veri seti, ikincil araştırmanın hedeflediği araştırma sorusuna mükemmel bir uyum sağlayan zengin ve kapsamlı bir veri seti sağlamıştır.

- **İkincil analistin odak grup görüşmelerinin yönünü ve süreci yönlendirme olasılığını azaltması:** Bu araştırmada ikincil analist, transkriptlerdeki hataları ve eksiklikleri kontrol etmenin yanı sıra transkriptleri tek başına ve bütüncül olarak okumuş, veri setini derinlemesine analiz edebilmek için odak grup görüşmelerinin orijinal tüm video ve ses kayıtlarını yeniden izlemiş ve dinlemiştir. Bu süreçte, ikincil araştırmacı veri toplama sürecinin yürütülmesine fiili olarak katılmadığı için odak grup görüşmelerini yönlendirme olasılığı azalmış ve bulguları nesnel bir yaklaşımla ortaya koymuştur.

- **İkincil analizin düşük maliyet ve zaman bakımından kolaylık sağlaması:** İkincil analiz “toplanan verilerin kullanılabilirliğini en üst düzeye çıkarmak için saygı duyulan, yaygın ve uygun maliyetli bir yaklaşım” olarak kabul görmektedir (Hinds vd. 1997). İkincil araştırmada veri toplama sürecinin masrafsız olması, araştırmacıya maliyet ve zaman açısından kolaylık sağlamıştır (Procter, 1996; Szabo ve Strang, 1997). Ayrıca ikincil analiz, araştırmacı için maliyet, emek ve zaman gerektiren nitelik ve içerik olarak bilgi edinilmesi oldukça zor olan verilere ve hakkında bilgi edinilmesi güç evrenlere ulaşabilme imkânı sağlamıştır (Procter, 1996). Bununla birlikte araştırmacılar tarafından gittikçe daha çok kullanılan ikincil analiz, görece masrafsız olmasının yanı sıra verilerin gruplar arasında veya zaman içinde

karşılaştırılmasını ve yinelenmesini kolaylaştırmış, birincil araştırmada incelenmeyen durumları keşfetme veya soruları araştırma imkânı tanımıştır (Neuman, 2006, s. 482). Son olarak ikincil analist, bu araştırmada orijinal veri setini birincil analistten farklı bir perspektiften ve oldukça tarafsız bir şekilde inceleme fırsatı bulmuştur (Szabo ve Strang, 1997).

3.1.3. İkincil Araştırmacının Rolü

“Nitel verilerin paylaşıldığı ve ikincil veri analizinin veri toplama süreciyle ilgisi olmayan araştırmalar tarafından yürütüldüğü durumlarda, bu tür uygulamalarla ilgili metodolojik ve etik sorunların ortaya çıkabileceği öne sürülüyor” (Ruggiano ve Perry, 2019). Bu nedenle ikincil araştırmacı olarak veri toplama sürecinin yürütülmesine aktif olarak katılım gösterilmediği için orijinal verilerin yanlış anlaşılması ve yorumlanmasına yol açabilecek hususlara açıklık getirebilmek amacıyla metodolojik titizlik ve etik hususlara dikkat edilmiş ve detaylı açıklamalara yer verilmiştir.

- **İkincil araştırmaya ilişkin açıklık ve şeffaflık:** İkincil veri analizinde araştırmacıların açıklık ve şeffaflığa riayet etmesi önerilmektedir (Ruggiano ve Perry, 2019, s. 94). Bu kapsamda ikincil araştırmanın analisti, birincil ve ikincil araştırmanın farkları, benzerlikleri ve kapsamına ilişkin detaylı, net ve şeffaf bir açıklama sunmuştur (Tablo 3.1).

- **Metodolojik titizlik:** Nitel araştırmaların, genellikle uygulandığı sosyal, kültürel ve politik bağlamda ortaya çıkan öznel verilerin toplanması ve analiz edilerek yorumlanmasını gerektirmesi, verilerin ikincil bir araştırmada ve başka bir zaman diliminde yeniden analiz edilmesi ve yorumlanması sürecinde bağlam ve analiz stratejilerinde ortaya çıkan değişikliklerden dolayı orijinal verilerin ikincil analizde yanlış yorumlanmasına sebebiyet verebileceği yönünde eleştirilmektedir (Ruggiano ve Perry, 2019). Mevcut ikincil araştırmada bu tür endişeleri ortadan kaldırmak amacıyla metodolojik titizliğe önem verilmiştir. Bu çerçevede, her iki araştırmanın yakın zaman aralıklarında ve öğretmenlerin gelişimi bağlamında ve öğrenme gruplarındaki etkileşim ağlarına dayalı olarak analiz edilmesi bu tür yanlış anlaşılmalara azaltmıştır. Ayrıca, odak grup görüşmelerinin bağlamı ve süreç hakkında ayrıntılı bilgi almak, verilerin analizine ilişkin yanlış anlamaları ortadan kaldırmak ve verilerle ilgili daha fazla yorum yapmak için birincil araştırma için orijinal verilerin toplama sürecini yürüten öğretim görevlisiyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Aynı zamanda ikincil araştırmada birincil çalışmanın orijinal video ve ses kayıtları, kodlanmamış transkriptleri kullanılmış ve yeni bir bakış açısıyla izlenmiş ve okunmuştur. Ayrıca ikincil nitel analiz sürecinde uzman denetimi, akran bilgilendirmesi ve üye kontrolü sağlanmıştır.

Diğer taraftan Richards'a (2015) göre, nitel araştırmada bir kodlamada zaman içinde veya kodlayıcılar arasında tam bir tutarlılık bulunmasının beklenilemeyeceği (Creswell ve Poth, 2018, s. 264) hatta daha önce bizzat kendisi tarafından toplanan verileri analiz eden bir araştırmacının bile aynı veriyi yeniden analiz etme sürecinin farklılaşabileceği yönünde eleştiriler bulunmaktadır (Mauthner, Parry ve Backett-Milburn, 1998). Bu çerçevede, ikincil araştırmada analiz süreci boyunca araştırma sürecini yansıtan metodolojik notlar ile verilerin analizi sürecinde ortaya çıkan düşünceler, temalar ve teorik bağlantılar ile ilgili notlar, şematik diyagramlar kullanılmış ve süreç içinde yapılandırılmıştır. Birincil araştırmadaki orijinal veri setindeki odak grup görüşmeleri ve sınıf içi gözlemlere ilişkin video ve ses kayıtları ile transkriptlere erişim sağlanmış, bilgisayar destekli nitel ve karma yöntem verileri, metin ve multimedya analizi için tasarlanmış bir nitel veri analizi yazılım programı (MAXQDA) kullanılarak analiz edilmiş ve analiz sürecinde sistematik bir şekilde yürütülmüştür. Böylece kodlama, hiyerarşik olarak ilişkili kod ve temaları oluşturma, veriler arasındaki karmaşık bağlantıları oluşturma ve yorumlama, karşılaştırmalı ve çapraz durum analizleri yapabilme imkânı sağlamıştır.

Mevcut ikincil araştırmanın metodolojik ve analitik süreci uzman olan tez danışmanı tarafından denetlenmiş, süreç sistematik ve ayrıntılı olarak kaydedilmiştir. Bu süreçte, bulgular bizzat orijinal verilere dayalı olarak aktarılmış, ortaya çıkan kodlar doğrudan alıntılarla desteklenmiş ve verilerin onaylanabilirliği sağlanmıştır. Ayrıca bulgularda ortaya çıkan kodlar ve temaların güvenilirlik, tutarlılık ve doğruluğunun sağlanması amacıyla birincil araştırmacının ve danışmanın onayı alınmış, teorik ve metodolojik açıdan bunlar tartışılmıştır. Aynı zamanda birincil araştırmadaki veri toplama, yönetme ve analiz süreçlerini de içine alan ikincil araştırmanın metodolojik süreci dikkatli ve hassas bir şekilde ele alınmıştır.

- **Etik hususlar:** İlk olarak birincil araştırmacıdan verilerin bu araştırmada kullanılması için gerekli izin alınmış, birincil ve ikincil araştırmacı arasında veri setinin paylaşılmasına ilişkin haklar, sorumluluklar ve yükümlülükler konusunda karşılıklı anlaşma ve uyum sağlanmıştır. İkincil araştırmada erişim sağlanan verilerin kullanım amacı, yönetimi, yayınlarda ve sunumlarda nasıl kullanılacağı veya referans gösterileceği konularına yer verilmiştir. Ayrıca birincil araştırma katılımcılarından verilerin ikincil araştırmanın amaç ve hedefleri için kullanılacağına dair bilgilendirme yapılmış ve onam alınmıştır. Bununla birlikte ikincil araştırma için ikincil analist tarafından veri toplama süreci gerçekleştirilmediği için Üniversite Bilimsel Araştırma Etik Kurulun'dan araştırma izin onayı alınmamıştır.

Diğer bir etik husus olarak, birincil araştırmacı tarafından katılımcıların gizlilik ve mahremiyetinin korunmasına ilişkin özen gösterdiği hususlara ikincil araştırmacı da aynen

riayet etmiştir. Bu kapsamda, araştırmada kullanılan verilerin doğrudan alıntılarla sunumunda, katılımcıların ve sınıf gözlemlerindeki öğrencilerin kimlikleri ile verilerin toplandığı mekâna ilişkin özel bilgilere yer verilmemiş, katılımcılara ve öğrencilere birincil araştırmada verilen kod isimler aynen verilmiştir. Bu çalışmada katılımcılara birincil araştırmada kullanılan aynı kimlik bilgilerinin verilmesi, birincil ve ikincil araştırmadaki veriler arasında bütünlük, doğruluk ve tutarlılık sağlamış, verilerin teyit edilebilirlik ve aktarılabilirliğini artırmıştır.

3.2. Araştırma Deseni

Bu ikincil araştırma, durum çalışması alt desenlerinden “*İkincil veri durum çalışması /Tip II durum çalışması*” deseni türündedir. Durum çalışması, “(bir “durum” gibi) güncel bir olgu konusunda kendi gerçekliği bağlamında özellikle olgu ve bağlam arasındaki sınırların açıkça belirli olmadığında yapılan ampirik bir sorgulamadır” (Yin, 2009, s. 18). Ayrıca durum çalışması “araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir sistem (bir durum) ya da belirli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış sistemler (durumlar) hakkında çoklu veri kaynaklarından topladığı (gözlemler, görüşmeler, görsel-işitsel materyaller, dokümanlar ve raporlar) ayrıntılı ve derinlemesine verileri kullanarak zaman içinde keşfettiği ve durumu betimleyerek durumla ilgili temaları raporladığı nitel araştırma desenidir” (Creswell, 2007, s. 73). Bu kapsamda, aşağıdaki unsurlar ikincil veri /tip II durum çalışması deseninin bu çalışmada kullanılmasını gerekli kılmıştır:

- Birincil araştırmada durum çalışması deseni kullanılarak toplanan orijinal/ham verilerin mevcut ikincil araştırmada farklı durumlar ve analiz birimleri açısından yeniden analiz edilmesi (*bakınız Tablo 3.1*),
- Araştırmada ele alınan birden fazla durumun güncel, önemli ve anlamlı bir olgu olması, alanda özel ve özgün bir konuyu içermesi (*paylaşılan liderlik, mesleki gelişim*),
- Birden fazla durumun kendi içindeki çoklu ve çeşitli durumlara göre kendi gerçekleştiği çoklu bağlam içinde analiz edilmesi (*mesleki gelişim çalışmasının aşamalarına göre farklı mesleki öğrenme gruplarında ortaya çıkan çeşitli paylaşılan liderlik süreçleri ve mesleki gelişim alanlarının belirlenmesi*),
- Çoklu durumların kendi gerçekliği bağlamında, belirli bir zamanda ve sınırlı olarak gerçekleştiği süreç içerisinde ayrıntılı ve derinlemesine sorgulanması (*araştırma için yapılandırılan mesleki gelişim çalışması bağlamında süreç içinde öğrenme gruplarında paylaşılan liderlik sürecinde ortaya çıkan çoklu durumlar, paylaşılan bilişsel yapılar ve mesleki gelişim alanları*),

- Çoklu durumlar ve bağlamlar arasındaki sınırların açık ve net bir şekilde birbirinden ayrılamaması nedeniyle kontrol edilemeyen olguların betimlenmesi, derinlemesine incelenmesi ve bunların karşılaştırılması (*mesleki öğrenme çalışmasının gerçekleştiği bağlamlarda ortaya çıkan paylaşılan liderlik ve mesleki gelişimi sosyo-demografik değişkenler, odak grupların karakteristik özellikleri ve mesleki gelişim çalışmasının aşamalarına göre karşılaştırma*),
- Araştırma sonucunda çoklu durumlar ve gerçekleştiği bağlamları derinlemesine analiz ederek ulaşılan sonuçları raporlama (*öğretmenlerin sürekli mesleki gelişiminde paylaşılan liderliğin rolünü ortaya koyan bir model geliştirme*).

3.3. Katılımcılar/Çalışma Grubu

İkincil araştırmanın katılımcıları/çalışma grubu, birincil araştırmacı Çiftçi (2021) tarafından belirlenmiştir. Çalışma grubunu (mesleki öğrenme grubu) “*TÜBİTAK Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma Grubu tarafından 3501 programı kapsamında yürütülen 118K139 numaralı proje*” için seçilen öğretmenler oluşturmuştur. Birincil araştırmacı/proje yürütücüsü olan Çiftçi, Sosyal ve Beşerî Bilimler, Eğitim, İlköğretim, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Bilimsel Araştırma Yöntemleri ve Öğretmen Eğitimi alanlarında uzman, alanında deneyimli ve halen üniversitede görev yapmakta olan bir öğretim üyesidir. Proje yürütücüsü, birincil araştırmada bizzat katılımcı gözlemci ve kolaylaştırıcı (facilitator) olarak rol üstlenmiş ve bu ikincil araştırmada kendisinden “*kolaylaştırıcı/moderatör*” olarak bahsedilmiştir.

Birincil araştırmacı projedeki katılımcıların belirlenmesinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanmıştır. Ölçüt örnekleme, bir durumu derinlemesine incelemek için belirli durumları veya kişileri seçmek için kullanılır (Neuman, 2006). Birincil araştırmacı projedeki mesleki gelişim çalışmalarına katılacak olan öğretmenlerin seçerken “*mesleki gelişime önem verme, matematik eğitiminde yeniliğe açık olma, kamera kaydına izin verme, en az haftada bir kez üniversitede gerçekleştirilecek oturumlara katılabilme ve çalışmanın yükümlüklerini yerine getirmeyi kabul etme*” ölçütlerini temel almıştır. Öncelikle olası katılımcıları belirlemek amacıyla mesleki gelişim çalışmasının tanıtımı için hazırladığı afişi, Antalya ilinin merkez ilçelerindeki okul yöneticileri aracılığıyla ilkokulda görev yapan öğretmenlere duyurmuş ve projeye daha fazla sayıda sınıf öğretmenin ulaşmasını hedeflemiştir. Daha sonra çalışmaya katılma isteğini beyan eden ve ölçütleri karşılayan 12 (on iki) öğretmenle yaptığı ön görüşmelerde, çalışma ve çalışmanın gerekliliklerine ilişkin açıklamalarda bulunmuştur. Pilot çalışmalar gerçekleştirildikten sonra, son durumda

aralarındaki etkileşimin öğretmenlerin gelişime katkı sağlayacağı düşüncesiyle aynı okulda çalışan öğretmenlere öncelik vermiş, mesleki gelişim çalışmaları için seçtiği 7 (yedi) öğretmenden iki mesleki öğrenme grubu oluşturmuş ve gruplardan birinde (i) *uzunluk ölçme* diğerinde ise (ii) *alan ölçme* konusuna odaklanmıştır (Çiftçi, 2021, s. 31-37).

3.3.1. Katılımcılar ile İlgili Sosyo-Demografik Özellikler

Birincil araştırmada yer alan bilgiler doğrultusunda (Çiftçi, 2021) mesleki çalışma gruplarında yer alan katılımcıların sosyo-demografik özellikleri Tablo 3. 2’de özetlenmiştir. Bu ikincil araştırmada, mesleki öğrenme gruplarından “uzunluk ölçme grubu” için “GRUP I/GU”, “alan ölçme grubu” için “GRUP II/GA” kullanılmıştır. Ayrıca katılımcı öğretmenlerin gerçek isimleri yerine birincil araştırma ile tutarlı olması amacıyla aynı takma adlar kullanılmıştır.

Tablo 3. 2. Katılımcılar ile İlgili Sosyo-Demografik Özellikler

Değişkenler	GRUP I			GRUP II			
	Uzunluk Ölçme Grubu (GU)			Alan Ölçme Grubu (GA)			
	Sıla	Katılımcıları Canan	Begüm	Çiçek	Katılımcıları Suna	Ayten	Sevinç
Cinsiyet	Kadın	Kadın	Kadın	Kadın	Kadın	Kadın	Kadın
Brans	Sınıf Öğretmeni	Sınıf Öğretmeni	Sınıf Öğretmeni	Sınıf Öğretmeni	Sınıf Öğretmeni	Sınıf Öğretmeni	Sınıf Öğretmeni
Okutulan sınıf düzeyi	2.sınıf	2.sınıf	2.sınıf	2.sınıf	4.sınıf	3.sınıf	4.sınıf
Kıdem (yıl)	22	12	8	15	25	15	10
Okuldaki görev süresi (yıl)	5	5	2				
Sınıf mevcudu	40+kişi	40+kişi	40+kişi	16 kişi	25 kişi		25 kişi
Sosyo ekonomik düzey (sınıf)	Orta-üst	Orta-üst	Orta-üst	Orta			İyi
Aynı okulda çalışanlar	Tüm öğretmenler aynı okulda			Suna ve Ayten öğretmen aynı okulda çalışıyor			

3.3.2. Odak Grupların Karakteristik Özellikleri

Katılımcıların sosyo-demografik değişkenlerine ait bilgilerden yararlanılarak bu ikincil araştırma için odak grupların karakteristik özellikleri belirlenmiştir (Tablo 3. 3). İkincil çalışmada odak görüşme gruplarının karakteristik özelliklerinin belirlenmesinde, grup büyüklüğü (gruptaki öğretmen sayısı); yakınlık (aynı okulda çalışma durumu); aşinalık (bibirlerini tanıma durumu) ve çeşitlilik (homojen veya heterojen olup olmama durumu) değişkenlerine odaklanılmıştır.

Tablo 3. 3. *Odak Grupların Karakteristik Özellikleri ile İlgili Değişkenler*

Değişkenler	GRUP I (GU)	GRUP II (GA)
Grup büyüklüğü	Küçük (3)	Büyük (4)
Yakınlık	Aynı okul	Aynı okul (2), farklı okul (2)
Aşinalık	Tanıdık	Tanıdık (2), yabancı (2)
Çeşitlilik	Homojen	Sınıf düzeyi
	Heterojen	Kıdem, sınıf düzeyi

3.4. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, ikincil araştırmacı veri toplama sürecine hiç katılmamıştır. Bu ikincil çalışmada, birincil araştırmacı olan Çiftçi'nin (2021) projesi için topladığı orijinal verilerden oluşan “ikincil veriler” kullanılmıştır. İkincil veri seti, birincil araştırma için toplanan odak grup görüşmeleri ve sınıf içi gözlemlere ait video-ses kayıtları ve transkriptlerden oluşmaktadır.

“İkincil tarama verileri, ikincil analiz, var olan istatistiklerin özel bir durumudur; daha önce başkaları tarafından toplanmış olan tarama verileri veya başka verilerin yeniden analizidir. Birincil araştırmanın (örneğin; deney, tarama ve içerik analizi) aksine, verilerin toplanmasından çok analiz edilmesine odaklanır. İkincil analiz, araştırmacılar tarafından gittikçe daha çok kullanılmaktadır. Görece masrafsızdır, verilerin gruplarda, uluslararası veya zaman içinde karşılaştırılmasına imkân tanır, yinelemeyi kolaylaştırır ve başlangıçtaki araştırmacılar tarafından düşünülmemiş sorunlar hakkında sorular sormaya izin verir” (Neuman, 2006, s. 482)

İkincil veriler, orijinal çalışmada birincil araştırmacı tarafından “sınıf öğretmenlerinin matematik alan bilgilerinin durumsal yaklaşım temelli bir mesleki gelişim çalışması bağlamında incelenmesi” (Çiftçi, 2021) amacıyla toplanarak analiz edilirken; bu ikincil araştırmada ise “öğretmenlerin sürekli mesleki gelişiminde paylaşılan liderliğin rolü” açısından analiz edilmiştir. Veri toplama araçlarını kullanmaya başlamadan önce Çiftçi (2021) çalışma sürecinde inceleyeceği alan bilgisi kullanımına ilişkin amaçları ve alt boyutları belirlemiş ve ilgili alanyazından yararlanarak ölçme konusuna yönelik kavramsal bir çerçeve düzenlemiştir. Bu kavramsal çerçeveyi, öğretmenlere yönelik hazırlanan ölçme konusuna ilişkin amaçlar; mesleki gelişim çalışmasının süresi ve ilkökul matematik programındaki ölçme öğrenme alanının konu dağılımı dikkate alarak uzunluk ölçme ve alan ölçme konusuyla sınırlandırmıştır. Ayrıca ölçme konusuna yönelik belirlediği amaçları, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına yardımcı olacağı düşündüğü alan bilgisine yönelik amaçlarla eşleştirmiştir (Tablo 3. 4).

Tablo 3. 4. *Çalışma Sürecinde İncelenecek Alan Bilgisi Kullanımına İlişkin Amaçlar ve Alt Boyutlar*

Ölçme Konusuna Yönelik Belirlenen Amaçlar	Alan Bilgisi Alt Boyutlar
• Ölçmenin doğasını anlama • Ölçme yapmak için farklı yöntemleri bilme ve uygulama • Ölçme durumlarındaki orantısal ilişkileri anlama • Standart ve standart olmayan ölçme birimleri arasında ilişki kurma • Birim ebadı ile birim sayısı arasında ilişki kurma • Düzgün şekillerin ve düzgün olmayan şekillerin alanlarını belirleme • Alan hesaplama ve alan formülleri arasında ilişki kurma • Alan ve çevre arasında ilişki kurma	• Matematiksel sembol ve terimleri doğru olarak kullanma • Matematiksel tanım, kavram ve süreçleri açıklama • Matematiksel bilginin farklı gösterim biçimlerini ve açıklamalarını bilme • Amaca uygun matematiksel gösterimleri seçme ve kullanma • Ders materyallerini değerlendirebilme ve düzenleyebilme • Öğrencilerin açıklamalarının doğruluğunu matematiksel olarak değerlendirebilme

Bu nitel ikincil araştırmada kullanılan ikincil veriler, Çiftçi (2021) tarafından belirtilen veri toplama araçları kullanılarak elde edilmiştir: (i) Odak grup görüşmeleri (mesleki gelişim çalışmasının oturumları), (ii) Sınıf-içi gözlemler, (iii) Gözlemci notları ve (iv) Öğretmen ürünleri.

3.4.1. Odak grup görüşme formları

Birincil araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan birinci veri kaynağı, *mesleki gelişim çalışmasının oturumlarıdır* ve mesleki gelişim çalışması sürecinde öğretmenlerle gerçekleştirilen her oturum, bir odak grup görüşmesi şeklinde düzenlenmiştir. Bu sayede öğretmenlerin ölçme öğrenme alanına ilişkin alan bilgilerini süreç boyunca detaylı bir şekilde izleyebilmek amaçlanmış ve alan bilgilerini geliştirmesine yardımcı olacağı düşünülen araçlar olarak odak grup görüşme formları tasarlanmıştır. Bu formlarda çeşitli örnek olaylara, örnek etkinliklere, ders kitaplarına, öğrenci cevaplarına, ders videolarına ve öğretmenlerin alan bilgilerini ortaya çıkartacak yarı yapılandırılmış sorulara yer verilmiştir. Tablo 3. 5'te mesleki gelişim çalışmasının nihai uygulaması için kullanılmasına karar verilen araçlara ilişkin bilgileri içeren odak grup görüşme formlarına yer verilmiştir (Çiftçi, 2021).

3.4.2. Gözlemler

Birincil araştırmada öğretmenlerin yapmış oldukları uygulamalar, süreç boyunca gözlenmiş ve gözlemlerin odak noktası öğretmenlerin ölçme öğrenme alanına ilişkin alan bilgileri olmuştur. Birincil çalışmada öğretmenlerin sınıflarında yapmış oldukları uygulamaları değerlendirmek amacıyla yarı yapılandırılmış gözlem formları kullanılmıştır. Ayrıca gözlemlerde, objelerin, mekânların, olayların, eylemlerin ve konuşmanın bir tanımlaması

yapılmıştır. Böylece birincil araştırmada gözlem notlarının yanı sıra öğretmenlerin düşünceleri, stratejileri, tepkileri ve önsezileri kaydedilmiştir (Çiftçi, 2021).

3.4.3. Gözlemci notları

Birincil çalışmadaki araştırmacılar mesleki gelişim çalışmasının oturumları ve öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını izleyerek süreç içinde notlar tutmuştur. Bu notlar çalışmada video kayıt altına alınan grup çalışmalarında araştırmacıların verileri analiz etmelerine yardımcı olurken, olası veri kaybının engellenmesi yönünde bir önlem olarak yer almıştır (Çiftçi, 2021).

3.4.4. Öğretmen ürünleri

Birincil araştırmada, mesleki gelişim çalışması bağlamında öğretmenlerden, etkinlik, somut materyaller, çalışma yaprakları, uygulama planları gibi çeşitli ürünler geliştirmeleri istenmiştir. Öğretmenler süreç boyunca farklı araçlar geliştirmiş ve ders planları hazırlamıştır. Ürünlerin niteliğinde meydana gelen değişimler öğretmenlerin alan bilgilerindeki gelişimin bir göstergesi olarak kabul edilmiştir (Çiftçi, 2021).

Tablo 3. 5. *Odak Grup Görüşme Formları* (Çiftçi, 2021, s. 35-36)

Etkinlik Türü	Etkinlik Adı	Amaç
Matematik Etkinlikleri	• Uzunluk ölçmeye ilişkin öğretmen etkinlikleri (EK 1) • Alan ölçmeye ilişkin öğretmen etkinlikleri • Alan formülünün gelişimine ilişkin öğretmen etkinlikleri	Öğretmenlerin, uzunluk ölçme ve alan ölçme ile ilgili kavramlar üzerinde düşünmeleri için ölçme konusunda kullanılan çeşitli gösterim ve materyalleri deneyimlemeleri amaçlanmıştır. Etkinlikler ilgili alanyazın göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır.
Ölçme Öğretimine İlişkin Okumalar	• Ölçme Öğretimi Öğretmen Görüşme Formu	Öğretmenlerin ölçme öğretime ilişkin bütüncül bir bakış açısı kazanmalarına yardımcı olmak amaçlanmıştır. Bu şekilde öğretmenlerin sahip olmaları gereken matematiksel bilgi hakkında fikir sahibi olacağı düşünülmüştür.
Öğrencilere Yönelik Etkinlikler	• Cıvıv ile zürafa (EK 2) • Bahçedeki Çiçekler • Otobüs Ölçme • Santimetreyi Tanıyoruz • Metreyi Tanıyoruz • Aynı uzunluk farklı birimler • Tırtıl Tosa'nın Yolcuğu • Okulumdaki Sosyal Alanlar • Çerçeve Alıyoruz • Alanları Karşılaştıralım • Bahçedeki Yapraklar • Yapboz • Tek dikdörtgen farklı birimler • Barınak Yapma	Öğretmenlerin ilkökul matematik programı kazanımları temel olarak hazırlanmış etkinlikleri inceleyerek uzunluk ölçme ve alan ölçme konularındaki önemli fikirlere odaklanmalarına yardımcı olmak amaçlanmıştır. Etkinlikler ilgili alanyazın göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır.

Tablo 3.5. *Odak Grup Görüşme Formları (Çiftçi, 2021, s. 35-36) (Devamı)*

Etkinlik Türü	Etkinlik Adı	Amaç
Örnek Olaylar	• Uzunluk Ölçme (EK 3) • Eş birim • Cetvel kullanma • Alan kaplama • Alan-çevre karşılaştırması • Alan-çevre ilişkisi • Sınıf-içi uygulamalar-Eş olmayan birimlerle ölçme yapma • Sınıf-içi uygulamalar-Alan formülünün gelişimi I (EK4) • Sınıf-içi uygulamalar- Alan formülünün gelişimi II • Sınıf-içi uygulamalar- Alan formülünün gelişimi III • Sınıf-içi uygulamalar- Alan Ölçme Birimleri	Öğretmenlerin uzunluk ölçme ve alan ölçme konularının öğretiminde öğrencilerin yaşayabilecekleri sorunları ve bu sorunlar için üretilen alternatif çözümleri tartışmaları amaçlanmıştır. Örnek olayların bir kısmı ilgili alanyazın göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Bir kısmında ise farklı araştırmacılar tarafından geliştirilen örnek durumlardan yararlanılmıştır.
Program Materyalleri	• İlkokul Matematik Programı • Koza Yayınlar 4.sınıf kitabı • MHG Yayınları 1. Sınıf Ders Kitabı • Başak Yayınları 2. Sınıf Ders Kitabı • MEB Yayınları 2. Sınıf Ders Kitabı • MHG Yayınları 3. Sınıf Ders Kitabı • MEB Yayınları 3. Sınıf Ders Kitabı • ATA Yayınları 2. Sınıf Ders Kitabı	Öğretmenlerin mesleki gelişim kapsamında uzunluk alan ölçme konusunda geliştirmiş oldukları anlamaları desteklemek amaçlanmıştır. Bununla birlikte program materyalleri ve mesleki gelişim araçları arasında bağ kurulması hedeflenmiştir.

3.5. Veri Toplama Süreci (Mesleki Gelişim Çalışması)

Birincil araştırmada veri toplama süreci, Çiftçi'nin (2021) mesleki gelişim çalışması için kullandığı ve Çiftçi (2015) tarafından tasarlanan üç aşamalı “mesleki gelişim çalışması modeli” kapsamında yürütülmüştür. Birincil araştırmacı Çiftçi (2021) tarafından gerçekleştirilen veri toplama süreci olarak ifade edilen mesleki gelişim çalışmasının amaç, kapsam ve aşamaları ile ilgili şu bilgilere yer verilmiştir: Birincil araştırmada, öğretmenlerin ölçme konusuna ilişkin alan bilgilerinin gelişimini desteklemek için oluşturulan öğrenme ortamı hem bilişsel hem de sosyo-kültürel kuramları temel alan *durumsal yaklaşıma* dayandırılmıştır. Bu doğrultuda öncelikle öğretmenlerin birlikte çalışabilecekleri bir öğrenme grubu oluşturulmuş, daha sonra öğretmenlere ölçme konusunu tartışmalarına yardımcı olacak araçlar sunulmuştur. Mesleki gelişim çalışmasının her üç aşamasında da sınıf öğretmenlerinin; (i) matematiği bir öğrenen olarak deneyimlemeleri, (ii) ölçme öğrenme alanına ilişkin süreçleri öğretimsel durumlar üzerinden tartışmaları ve (iii) farklı sınıf düzeyleri için ölçme öğrenme alanındaki kazanımlara yönelik öğrenme materyalleri geliştirmeleri, uygulamaları ve bu uygulamalar ışığında materyallerini gözden geçirmeleri planlanmıştır. Bu sayede öğretmenlerin sürece aktif olarak katılmalarını sağlamak, alan bilgilerindeki ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak onları araştırma yapmaya yönlendirmek, grup tartışmalarıyla birbirlerinin öğrenmelerini desteklemelerine ve uygulamalar sırasındaki elde ettikleri deneyimler sayesinde alan bilgilerini yeniden gözden geçirmelerine yardımcı olmak amaçlanmıştır. Bu kapsamda mesleki gelişim

çalışması üç aşamadan oluşmuştur. Ayrıca birincil araştırmada veriler, hazırlık aşaması (matematik uygulamaları ve uygulama dökümleri), öğretim materyali geliştirme aşaması, uygulama ve değerlendirme aşaması olmak üzere üç aşamada elde edilmiştir (Şekil 3.1). Bu kapsamda, birincil araştırmanın veri toplama süreci (i) *uzunluk ölçme grubu mesleki gelişim çalışması* 12 oturum ve (ii) *alan ölçme grubu mesleki gelişim çalışması* ise 14 oturum olarak gerçekleştirilmiştir. Ayrıca birincil araştırmada gerçekleştirilen mesleki gelişim çalışması aşamalarının detayları ve her iki öğrenme grubunun mesleki gelişim çalışması aşamaları Tablo 3.6 ve Tablo 3. 7’de özetlenmiştir (Çiftçi, 2021).



Şekil 3. 1. *Mesleki Gelişim Çalışmasının Aşamaları* (Çiftçi, 2021, s. 37)

3.5.1. Hazırlık Aşaması

Bu aşama (i) matematik uygulamaları ve (ii) uygulama dökümleri olmak üzere iki alt aşamadan oluşmaktadır (Çiftçi, 2021).

3.5.1.1. Matematik Uygulamaları

Matematik uygulamaları öğretmenlerin uzunluk ölçme ve alan ölçme konusunda kendi öğrenmelerinin farkına vararak kavramsal anlamalarını genişletmeleri amacıyla gerçekleştirilmiştir. Oturumlarda, öğretmenlerin ilgili kavramlar üzerinde düşünmeleri için fırsat yaratılarak uzunluk ve alan ölçme konusunda kullanılan çeşitli gösterim ve materyalleri bir öğrenci gibi deneyimlemeleri amaçlanmıştır (Çiftçi, 2021).

3.5.1.2. Uygulama Dökümlerinin İncelenmesi

Uygulama dökümleri (kayıtları) mesleki gelişim çalışmalarında kullanılan ve kökeni durumsal yaklaşıma dayanan bir araçtır. Uygulama dökümleri öğretmenlerin öğrenmesine yönelik bir araç olarak da kabul edilebilir. Öğrenci çalışmalarının kopyaları, sınıfta işlenen derslerin video kayıtları, program materyalleri, öğretmen notları ve ders planları uygulama dökümü olarak kullanılabilir. Bu bağlamda, projenin mesleki gelişim çalışmalarında uygulama dökümü olarak, (i) öğrenci etkinliklerine, (ii) örnek olaylara, (iii) program materyallerine ve matematik öğretimine yönelik okumalara ve (iv) öğretmenlerin

yapmış oldukları uygulamalara yer verilmiştir. Her bir oturum ilköğretim matematik programında yer alan ilgili kazanımlar üzerine tartışmalarla başlamış ve ilgili uygulama dökümlerinin tartışılmasıyla devam etmiştir. Oturum sonlarında öğretmenler, oturum kapsamında inceledikleri ya da kendi geliştirdikleri materyalleri hafta içi öğrencilerine uygulamak üzere oturumlardan ayrılmışlardır. Öğretmenler hazırlamış oldukları materyalleri ve uygulamalarını, bir sonraki oturumun başında grup arkadaşlarıyla paylaşmışlardır (Çiftçi, 2021).

3.5.2. Öğretim Materyali Geliştirme Aşaması

Öğretim materyali geliştirme aşamasının amacı, öğretmenlerin bir önceki aşamada edindikleri bilgi ve deneyimleri öğretim uygulamaları tasarlama sürecine transfer edebilmeleri için bir fırsat oluşturmaktır. Ayrıca bu sayede öğretmenlerin üzerinde yeterince durmadıkları noktaları tekrar ele almaları ve uzunluk ve alan ölçme konularına ilişkin yeni fikirler oluşturmaları amaçlanmıştır. İki oturumdan oluşan bu aşamada öğretmenlerden seçtikleri kazanımlar doğrultusunda bir öğretim materyali (*örneğin*; etkinlik, somut materyaller, çalışma yaprakları) geliştirmeleri istenmiştir (Çiftçi, 2021).

Öğretim materyali geliştirme aşamasında her iki gruptaki öğretmenlere öncelikle belirledikleri bir kazanım üzerine ortak bir etkinlik geliştirebilecekleri söylenmiştir. Ancak “*Uzunluk ölçme grubu*” bu teklife sıcak bakmamış ve öğretmenler uzunluk ölçme konusundaki tüm kazanımları paylaşmaya karar vermişlerdir. Sürece titizlikle hazırlanan öğretmenler süreç boyunca inceledikleri etkinlik ve örnek olayları tekrar gözden geçirmişlerdir. Planlama oturumları bittikten ve etkinlikler için gerekli materyaller hazırlandıktan sonra küçük gruplarla uygulamalar yapmışlardır. Öğretmenler bu uygulamalar sonucunda planlarını revize etmişlerdir. “*Alan ölçme grubu*” ise aynı kazanım üzerinde çalışmaya karar vermiştir Her iki gruptaki öğretmenler materyal geliştirme aşamasını iki oturumda tamamlamış ve her uygulamadan sonra planlarını revize etmişlerdir (Çiftçi, 2021).

3.5.3. Uygulama ve Değerlendirme Aşaması

Uygulama ve değerlendirme aşamasında öğretmenlerin teori ve uygulama arasındaki farkı görebilmeleri, hazırladıkları materyalleri ve alan bilgilerindeki eksikleri gözden geçirebilmeleri için bir fırsat oluşturmaya çalışılmıştır. Bu aşamada öğretmenler, hazırlamış oldukları öğretim materyallerini kendi sınıflarında uygulamışlardır. Video ile kayıt altına alınan uygulamaların önemli görülen kısımları araştırmacılar tarafından belirlenerek değerlendirme oturumunda katılımcılara izletilmiştir. Öğretmenler değerlendirme toplantılarında hem

uygulamalarını hem de hazırlamış oldukları öğretim materyallerini değerlendirmişlerdir (Çiftçi, 2021).

Tablo 3. 6. *Uzunluk Ölçme Grubunun Mesleki Gelişim Aşamalarına İlişkin Bilgiler*

Mesleki Gelişim Aşaması	Oturum	Süre (Dakika)	Grup Toplantıları	Hafta İçi Öğretmen Uygulamaları
Matematik Uygulamaları	U1	90	Uzunluk ölçmeye ilişkin öğretmen etkinlikleri	-
	U7	131	Alan ölçmeye ilişkin öğretmen etkinlikleri	-
Uygulama Dökümlerinin İncelenmesi	U2	80	Konuya ilişkin okuma ve program	İlgili okumaların yapılması
	U3	95	Uzunluk ölçme	Sınıfta ya da küçük öğrenci gruplarına seçilen-hazırlanan etkinlik ve soruların uygulanması
	U4	71	Standart ve standart olmayan uzunluk ölçme birimleri	Sınıfta ya da küçük öğrenci gruplarına seçilen-hazırlanan etkinlik ve soruların uygulanması
	U5	102	Çevre	Sınıfta ya da küçük öğrenci gruplarına seçilen-hazırlanan etkinlik ve soruların uygulanması
	U6	40	Alan-çevre ilişkisi	-
Öğretim Materyali Geliştirme	U8	95	Etkinlik ve materyal geliştirme	-
	U9	56	Etkinlik ve materyal geliştirme	Materyallerin hazırlanması
Uygulama ve Değerlendirme	U10	51	Değerlendirme	Sınıf içi gözlemler
	U11	50	Değerlendirme	Sınıf içi gözlemler
	U12	50	Değerlendirme	Sınıf içi gözlemler

Tablo 3. 7. *Alan Ölçme Grubunun Mesleki Gelişim Aşamalarına İlişkin Bilgiler*

Mesleki Gelişim Aşaması	Oturum	Süre (Dakika)	Grup Toplantıları	Hafta İçi Öğretmen Uygulamaları
Matematik Uygulamaları	A1	90	Uzunluk ölçmeye ilişkin öğretmen etkinlikleri	-
	A2	100	Alan ölçmeye ilişkin öğretmen etkinlikleri	-
	A3	85	Alan ölçmeye ilişkin öğretmen etkinlikleri- (alan formülünün gelişimi)	-
Uygulama Dökümlerinin İncelenmesi	A4	103	Konuya ilişkin okuma ve program kazanımlarının incelenmesi	İlgili okumaların yapılması
	A5	149	Düzgün şekillerin ve düzgün olmayan şekillerin alanını belirleme Eş birimlerin kullanımı	Sınıfta ya da küçük öğrenci gruplarına seçilen-hazırlanan etkinlik ve soruların uygulanması
	A6	138	Alan hesaplama ve alan formülleri arasında ilişki kurma	Sınıfta ya da küçük öğrenci gruplarına seçilen-hazırlanan etkinlik ve soruların uygulanması
	A7	130	Alan formülü ve alan çevre ilişkisi	-

Tablo 3.7. *Alan Ölçme Grubunun Mesleki Gelişim Aşamalarına İlişkin Bilgiler*

Öğretim Materyali Geliştirme	A8	85	Etkinlik ve materyal geliştirme	Materyallerin hazırlanması
	A9	92	Etkinlik ve materyal geliştirme	Materyallerin hazırlanması
Uygulama ve Değerlendirme	A10	141	Değerlendirme	Sınıf içi gözlemler
	A11	103	Değerlendirme	Sınıf içi gözlemler
	A12	97	Değerlendirme	-
	A13	66	Değerlendirme	Sınıf içi gözlemler
	A14	76	Değerlendirme	-

3.6. Verilerin Analizi

Verilerin analizi, veri analiz yöntemi ve veri analiz süreci olarak iki başlık altında ele alınmıştır.

3.6.1. Veri (İkincil Veri) Analiz Yöntemi

Bu araştırmada, “*ikincil analiz*” yöntemi kullanılmıştır. İkincil nitel verilerin analizinde “*içerik analizi*” ve “*karşılaştırmalı ve çapraz durum analizi*” yapılmıştır.

İkincil analiz, “var olan istatistiklerin özel bir durumu ve daha önce başkaları tarafından toplanmış olan tarama verileri veya başka verilerin yeniden analizidir” (Neuman, 2006, s. 482). İkincil analiz, “[bir] araştırma ve onun ana sonuçlarına ilişkin ilk raporda sunulanlara ek veya bunlardan farklı yorumlar, sonuçlar veya bilgiler sunan mevcut bir veri setinin herhangi bir başka analizidir” (Hakim, 1982, s. 1). “İkincil analizde, birincil çalışmada ele alınmayan veya yalnızca kısmen ele alınan, ortaya çıkan bir konunun veya veri yönünün daha derinlemesine bir analizi gerçekleştirilir ve bu, nitel ikincil analizin kullanılan en yaygın biçimidir” (Heaton, 2008, s. 35). Bu ikincil araştırmada daha önceki bir araştırma için toplanan veriler kullanılmış ve yeniden analiz edilmiştir (Hakim, 1982; Heaton, 2008; Miller, 1982; Neuman, 2006; Szabo ve Strang, 1997). Birincil araştırmada elde edilen orijinal (ham) nitel verilerin yeniden kullanıldığı ikincil analiz süreci (Heaton, 2008, s. 34), birincil araştırma sürecinde hiç yer almayan ikincil araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir (Glass, 1976; Heaton, 2008; Szabo ve Strang, 1997). Birincil araştırmacı, resmi olmayan veri paylaşımı yoluyla veri setini ikincil araştırmacıya devretmiş, gerektiğinde verilerin bağlamına ilişkin bilgi ve görüşlerinden yararlanmak dışında ikincil analiz sürecinde hiçbir rol oynamamıştır (Heaton, 2008, s. 35).

Nitel ikincil analizde, birincil araştırmadan farklı yeni araştırma sorularını araştırmak, farklı bir analiz birimine ve birincil analizin parçası olmayan farklı analiz stratejilerini kullanmak amaçlanmıştır (Glass, 1976; Hakim, 1982; Heaton, 2008, s. 35; Hinds, Vogel ve Clarke-Steffen, 1997; Szabo ve Strang, 1997). Bu ikincil araştırmada, birincil araştırmadan farklı bir analiz birimine ve araştırma sorularına odaklanılmakla birlikte, her iki çalışma da amaçları bakımından kısmen benzerlik göstermiş, birincil araştırmada kısmen incelenen ve ortaya çıkan bir konu ikincil araştırmada derinlemesine analiz edilmiş ve nitel ikincil analizin en yaygın kullanılan biçimlerinden biri olmuştur (Heaton, 2008, s. 35). Bu bağlamda, nitel ikincil analiz yönteminin kullanıldığı bu ikincil araştırmada;

- Birincil araştırmacı ifti'nin (2021) topladığı ve analiz ettiği orijinal veriler, bu ikincil araştırmada farklı bir perspektifle yeniden analiz edilmiştir.
- İkincil veriler, başlangıçta verileri toplayan birincil araştırmacı tarafından "sınıf öğretmenlerinin matematik alan bilgilerinin durumsal yaklaşım temelli bir mesleki gelişim çalışması bağlamında incelenmesi" (ifti, 2021) amacıyla analiz edilirken; bu ikincil araştırmada ise "öğretmenlerin sürekli mesleki gelişiminde paylaşılan liderliğin rolü" açısından ele alınmış ve derinlemesine ve çok yönlü analiz edilmiştir.
- Her iki araştırmacı da verileri mesleki gelişim bağlamında ele almış, ancak birincil araştırmacı öğretmenlerin alan bilgilerinin gelişimine odaklanırken, ikincil araştırmacı ise öğretmenler arasında paylaşılan liderliğin rolünün incelenmesi yönüyle incelemiş ve analiz birimleri kısmen farklılaşmıştır. Ayrıca birincil araştırmacı öğrenme gruplarının analiz birimleri arasında "paylaşılmış liderlik" boyutuna yer vermiştir. İkincil araştırmacı ise tüm analiz sürecini "paylaşılan liderlik ve paylaşılan liderliğin mesleki gelişime etkisi" üzerine kurgulamış ve derinlemesine incelemiştir.

Bu ikincil araştırmada nitel ikincil verilerin analizi, "içerik analizi" ve "karşılaştırmalı ve çapraz durum analizi" tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi, "bir teori oluşturmak veya test etmek için hem önceden var olan kategorileri hem de ortaya çıkan temaları kullanarak metinleri alır, analiz eder ve indirgeyip sorgular. Basitçe ifade etmek gerekirse, içerik analizi kodlamayı, kategorize etmeyi (analiz birimlerinin-kelimeler, deyimler, cümleler vb.-içine yerleştirilebileceği anlamlı kategoriler oluşturma), karşılaştırmayı (kategoriler ve aralarında bağlantılar kurma) ve sonuçlandırmayı (metinden teorik sonuçlar çıkarma) içerir" (Cohen, Manion ve Morrison, 2007, s. 476). Krippendorp'a (2004) göre içerik analizi, "metinlerden kullanım bağlamlarına kadar yinelenebilir ve geçerli çıkarımlar yapmak için bir araştırma tekniğidir" (s. 18) ve metinlerdeki anlamlar kişisel olabilir, bu anlamlar belirli bağlamlar, söylemler ve amaçlar içinde bulunur, bu nedenle anlamlar bulunduğu bağlam içinde

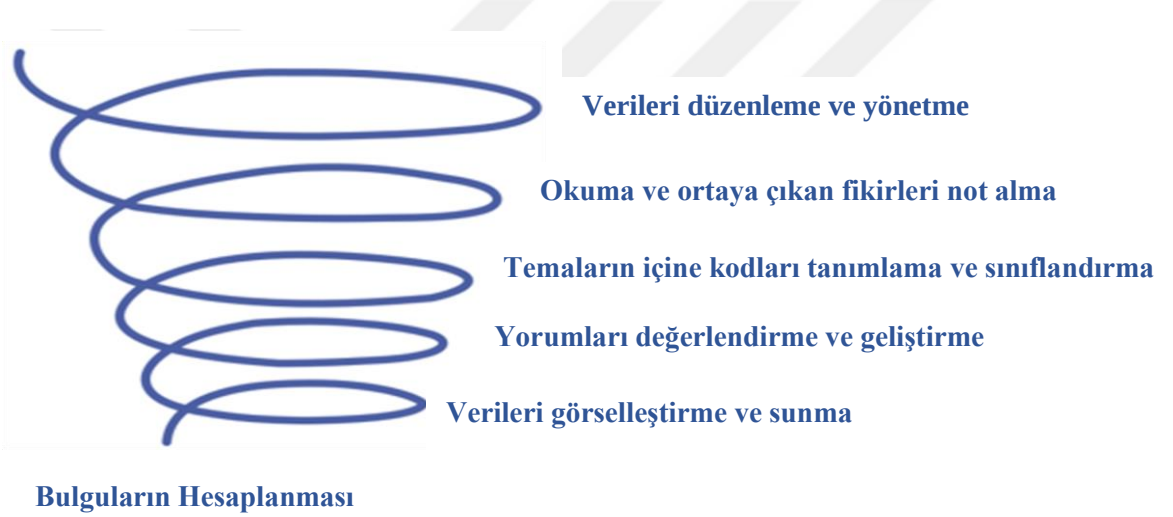
değerlendirilir (s.24). Merriam'a (2009) göre, bütün nitel veri analizleri içerik analizidir (s.205) ve bir durum çalışmasında, her durum için öncelikle kendi bağlamında kapsamlı bir durum analizi tamamlandıktan sonra, çoklu veya karşılaştırmalı durumlar için çapraz durum analizi yapılır ve çapraz durum analizi sonucunda birçok durumu kapsayan bütüncül bir çerçeve sunan sabit bir teoriye ulaşılır (s.204). Ayrıca nitel vaka çalışması sonuçlarının daha geniş bir teoriye genellenebilirliği, analitik genelleme ile bir durum çalışmasından elde edilen bulguların diğer benzer durumlara uygulanabilir bir mantık oluşturması araştırmanın kuramsal çerçevesini kullanmasına (Yin, 2009, s. 38-39) veya natüralist genelleme ile vakadan elde edilen sonuçların benzer bir vaka popülasyonuna uygulanabilmesine veya benzer bir bağlama aktarılabilmesine bağlıdır (Stake, 1995). Bu kapsamda, içerik analizinin kullanıldığı bu ikincil araştırmada;

- Mesleki gelişim çalışması bağlamında öğretmenler arasında paylaşılan liderlik sürecinin gelişimini ve bu süreçte ortaya çıkan çoklu yapıları keşfetmek, paylaşılan liderliğin öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimindeki rolünü ortaya koyan bir model geliştirmek amaçlanmıştır.
- İçerik analizi ile geliştirilen model çerçevesinde elde edilen sonuçların benzer durumlara genellenebilirliğini (transfer edilebilirlik/ aktarılabilirlik) ve öğretmenlerin sürekli mesleki gelişiminde uygulanabilirliğini ortaya koymak hedeflenmiştir.
- Nitel ikincil analiz sürecinde ikincil veriler kullanılarak tematik analiz, betimsel analiz, içerik analizi ve analitik genelleme yapılmıştır.
- Bu kapsamda, birincil araştırma için daha önceden toplanmış olan odak grup görüşmeleri ve sınıf içi gözlemlerin yer aldığı orijinal video/ses kayıtları ve bunların transkriptlerinden oluşan ikincil veri setinin içerik analizinde hem literatürde var olan kategorilerden (tümdengelimli-dedüktif-teoriye dayalı) hem de analiz sürecinde ortaya çıkan temalardan (tümevarımsal-endüktif-veriye dayalı) yararlanılarak kodlar oluşturulmuş, bu kodlar arasındaki ilişkilere bağlı olarak belirlenen temalar ve alt temalar doğrudan alıntılarla zenginleştirilmiştir.
- Her bir temaya ilişkin kendi içinde kapsamlı bir durum analizi yapıldıktan sonra, gruplar arası, temalar ile diğer değişkenler arasındaki ilişkiler karşılaştırmalı ve derinlemesine incelenerek karşılaştırmalı ve çapraz durum analizleri yapılarak yorumlanmıştır.
- Nihayetinde içerik analizi ile ulaşılan sonuçların bağlama özgü ve kurama dayalı olarak tartışılmasıyla doğal ve analitik genelleme yapılmıştır.

3.6.2. Veri (İkincil Veri) Analiz Süreci

Veri (ikincil veri) analiz süreci, birincil araştırma için toplanmış ikincil veri setinin birincil araştırmacıyla gayri resmi olarak paylaşılmasıyla başlamış, veri analizinden verilerin raporlanmasına kadar eş zamanlı, birbiriyle bağlantılı, analitik döngüler şeklinde ve “veri analiz sarmalı” yaklaşımıyla ele alınmıştır (Şekil 3.2). Veri analizi sarmalı içinde verilerin düzenlenmesi ve yönetimi, veri setinin ön okumasının yapılması ve ortaya çıkan fikirlerin not alınması, temaların kodlanması ve düzenlenmesi, verilerin değerlendirmesi ve yorumlanması, verileri görselleştirme ve rapor edilmesini içeren faaliyetler yer almıştır (Creswell ve Poth, 2018, s. 186).

Verileri Toplama



Şekil 3. 2. Veri Analiz Sarmalı (Creswell ve Poth, 2018, s. 186)

İkincil verilerin analizinde nitel veri (metin, ses ve video) analiz programlarından “MAXQDA Analytics Pro 2022” programı kullanılmıştır. Bu araştırmada MAXQDA programının tercih edilmesinde analiz programının aşağıda belirtilen özellikleri (Kuckartz ve Rädiker, 2019) etkili olmuş ve bu özellikler nitel ikincil veri analiz sürecini kolaylaştırmıştır. Bunlar;

- Hiyerarşik kod sistemi ve farklı kodlama çerçeveleri oluşturabilme, kodları düzenleyebilme; kodlanmış segmentlerle ve notlarla çalışabilme, aynı kodu segment (metin pasajı) başına bir kez atayabilirken, kodlanmış bir segmente farklı kodlar atayabilme, kodlanmış segmentleri ağırlıklandırabilme, yorumlar ekleyebilme, kodları farklılaştırabilme ve birleştirebilme;

- Odak grup görüşmelerini belirli bir konu/tema, katılımcı, grup etkileşimi ve moderatör düzeyinde ve farklı seviyelerde analiz edebilme ve karşılaştırabilme;
- Değişken değerlerine göre grup oluşturabilme, grupları ve vakaları karşılaştırabilme, karşılıklı ilişkileri keşfedebilme ve görselleştirebilme.

İkincil nitel veri setinin düzenlenmesi ve programa aktarılmasından sonra her bir araştırma sorusu ana tema olarak belirlenmiş ve analiz için başlangıç “Kod Kitabı” oluşturulmuştur. Bu kapsamda, ikincil araştırma için yedi ana tema belirlenmiştir. Bunlar; (1) Bireysel özellikler, (2) Grup Özellikleri, (3) Paylaşılan üstbilgisel yapılar, (4) Paylaşılan liderlik, (5) Destekleyici koşullar/kolaylaştırıcı yapılar, (6) Paylaşılan liderliğin engelleri ve (7) Paylaşılan liderlik ve mesleki gelişim. İkincil veri seti bütüncül bir şekilde okunmuş, daha sonra her bir mesleki gelişim oturumu ayrı ayrı kodlanarak ilgili temalar altında toplanmış, kodların kategorize edilmesiyle alt temalar oluşturulmuş ve ortaya çıkan hiyerarşik kod listesinin bir bölümüne Şekil 3.3’te yer verilmiştir.

Verilerin yorumlanması, değerlendirilmesi, görselleştirilmesi ve sunulması amacıyla “karşılaştırılmalı ve çapraz durum analizi” yapılmıştır. Bu kapsamda, karşılaştırmalı ve çapraz durum analizi ile verilerin karmaşık iç yapısını keşfedebilmek için katılımcılar, gruplar ve odak grup görüşmelerindeki mesleki gelişim çalışmasının aşamalarına ilişkin değişkenler belirlenmiştir (Tablo 3.8). Bu değişkenler ile;

- Temalar ve kodlar tüm katılımcılar düzeyinde genel olarak,
- Gruplar düzeyinde grupların karakteristik özelliklerine (büyüklük, aşinalık, yakınlık, çeşitlilik) göre,
- Katılımcıların sosyo-demografik değişkenlerine (kıdem, okutulan sınıf düzeyi) göre ve
- Mesleki gelişim çalışmasının aşamalarına (hazırlık aşaması, öğretim materyali geliştirme aşaması, uygulama ve değerlendirme aşaması) göre analiz edilmiş ve çok yönlü olarak karşılaştırılmıştır.

Karşılaştırmalı ve çapraz durum analizi ile verilerin iç yapısını anlamak ve paylaşılan liderlik sürecinin öğretmenlerin mesleki gelişimleri üzerindeki etkisini derinlemesine keşfetmek amaçlanmıştır. Bu kapsamda verilerden elde edilen temaların ve kodların gruplara göre farklılık gösterip göstermediği, bu durumun odak grupların hangi karakteristik özelliklerinden kaynaklandığı ve katılımcıların hangi sosyo-demografik değişkenlerinden etkilendiği incelenmiştir. Ayrıca bu temaların ve kodların paylaşılan liderlik sürecinde mesleki gelişim çalışmasının aşamalarına göre nasıl farklılaştığı incelenmiştir.

Giriş Sayfası		İçe aktar	Kodlar	Memolar	Değişkenler	Analiz	Karma Yöntemler
Belge Sistemi							
▼	Belgeler						23807
>	GRUP I-ODAK GRUP GÖRÜŞMELERİ (Mesleki Gelişim Oturumları)						9759
>	GRUP II-ODAK GRUP GÖRÜŞMELERİ (Mesleki Gelişim Oturumları)						14048
>	GRUP I-GÖZLEMLER						0
>	GRUP II-GÖZLEMLER						0
Kod Sistemi							
▼	Kod Sistemi						23757
>	1. BİREYSEL ÖZELLİKLER						4794
>	2. GRUP ÖZELLİKLERİ						3669
>	3. PAYLAŞILAN ÜSTBİLİŞSEL YAPILAR						3541
▼	4. PAYLAŞILAN LİDERLİK						0
>	PAYLAŞILAN LİDERLİK UYGULAMALARI						995
▼	PAYLAŞILAN LİDERLİK ROLLERİ						0
	Yönlendirici roller						335
	Güçlendirici roller						232
	Sosyal destekleyici roller						183
	İşlemsel/yöntemsel/eylemsel/göreve yönelik roller						82
	Dönüşümsel roller						39
>	KOLAYLAŞTIRICININ/MODERATÖRÜN LİDERLİK ROLÜ						2140
>	PAYLAŞILAN ETKİ						303
>	PAYLAŞILAN LİDERLİK DÜZEYİ						0
>	5. DESTEKLEYİCİ KOŞULLAR/KOLAYLAŞTIRICI YAPILAR						2394
>	6. PAYLAŞILAN LİDERLİĞİN ENGELLERİ						691
>	7. PAYLAŞILAN LİDERLİK VE MESLEKİ GELİŞİM						4359
>	Kümeler						17008
>	Odak Grup Konuşmacıları						17008

Şekil 3. 3. MAXQDA Programı ile Oluşturulan Hiyerarşik Kod Listesinden Bir Bölüm

Karşılaştırmalı ve çapraz durum analizi yapabilmek için iki analitik grup arasındaki farklılıkları vurgulamak amacıyla “MAXQDA Analytics Pro 2022” programında yer alan “Çapraz Tablolar” özelliği, katılımcı değişkenlerini ve odak grup görüşmelerindeki mesleki gelişim aşamalarını karşılaştırmak amacıyla “Odak Gruplar İçin Çapraz Tablolar” özelliği kullanılmıştır. İki odak grup oturum/belge sayısı (GRUP I=10, GRUP II=13) ve kodlanmış bölümlerin boyutu (GRUP I=7962, GRUP II=11191) açısından farklılık gösterdiği için gruplar arasındaki farklı sayıdaki paragrafları eşitlemek amacıyla “kodlu bölümlerin toplamına göre sütun yüzdeleri” seçeneği seçilmiş ve bunların karşılaştırılmasında frekanslar yerine yüzdelere (%) dikkate alınmıştır (Müller, 2021, s. 59-60). Paylaşılan liderliğe ilişkin kodlar ile mesleki

gelişime ilişkin kodlar arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla kod birlikte oluşum analizi yapılmış, MAXQDA “Kod İlişkileri Tarayıcısı” özelliği kullanılarak paylaşılan liderliğin mesleki gelişimdeki rolü araştırılmıştır. Bu özellik ile kod sisteminin iç tutarlılığı ve kullanım farklılıkları belirlenmeye çalışılmış, kod birlikte oluşumu ile kodlar arasındaki ilişkiler ayrıntılı olarak keşfedilmeye çalışılmış, kod sistemi ve temel kavramlar arasındaki bütünlük hakkında değerlendirme yapılmış, veriler arasındaki daha “yabancı” veya izole edilmiş unsurlar belirlenmeye çalışılmış, her bir kodun aynı metin bölümünde başka bir kodla ne sıklıkta birlikte bulunduğu incelenmiştir (Müller, 2021, s. 67-68).

Tablo 3. 8. *Karşılaştırmalı ve Çoklu Durum Analizine İlişkin Değişkenler*

Değişkenler			GRUP I (GU)	GRUP II (GA)
Katılımcıların Sosyo-Demografik Özellikleri	Okutulan Sınıf Düzeyi		2.sınıf	2.sınıf, 3.sınıf ve 4.sınıf
	Kıdem		8, 12 ve 22 yıl	10, 15, 16 ve 25 yıl
Odak Grupların Karakteristik Özellikleri	Grup büyüklüğü		Küçük (3)	Büyük (4)
	Yakınlık		Aynı okul	Aynı okul (2), farklı okul (2)
	Aşinalık		Tanıdık	Tanıdık (2), yabancı (2)
	Çeşitlilik	Homojen	Sınıf düzeyi	
		Heterojen		Sınıf düzeyi
Mesleki Gelişim Çalışmasının Aşamaları	Hazırlık Aşaması	Matematik Uygulamaları	U1, U7	A1, A2, A3
		Uygulama Dökümlerinin İncelenmesi	U2, U3, U4, U5, U6	A4, A5, A6, A7
	Öğretim Materyali Geliştirme		U8, U9	A8, A9
	Uygulama ve Değerlendirme		U10	A10, A11, A12, A13
	Toplam Oturum sayısı		10	13

3.7. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Bu ikincil araştırma yaklaşımına ilişkin metodolojik titizlik ve etik hususlar “araştırma yaklaşımı ve felsefesi” ve alt bölümlerinde detaylı olarak açıklanmıştır (bakınız 3.1., 3.2., 3.3. ve 3.4.bölüm). Ayrıca mevcut ikincil araştırmanın geçerlik ve güvenirliliği için aşağıdaki hususlara dikkat edilmiştir. Bu çalışmada, geçerlik ve güvenirliliğin sağlanması Lincoln ve Guba (1985) tarafından geliştirilen yöntem ve stratejiler kapsamında ele alınmıştır. Lincoln ve

Guba (1985) bir araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğinin sorgulanmasını “doğrulanabilirlik, uygulanabilirlik, tutarlılık ve tarafsızlık” kriterleri çerçevesinde ele almış ve geleneksel paradigma içindeki doğa bilimcilerinin değerleri olan iç geçerlik, dış geçerlik, güvenilirlik ve nesnellik kavramları yerine (s. 290); araştırmanın güvenilirliğini tesis etmek için bunların eşdeğeri olarak inandırıcılık, özgünlük, aktarılabilirlik, güvenilebilirlik ve onaylanabilirlik kavramlarını kullanmıştır (s. 300). Benzer şekilde (Yin, 2009) de bir durum çalışmasının kalitesini artırabilmek için yapı geçerliği, dış geçerlik, iç geçerlik ve güvenilirlik açısından test edilmesi gerektiğini vurgulamıştır (s. 40-41). Günümüz nitel araştırma raporlarında oldukça popüler olan Lincoln ve Guba’nın kriterleri çerçevesinde (Creswell, 2007; Creswell ve Poth, 2018, s. 256), bu ikincil araştırmada (1) araştırmanın geçerliği [iç geçerlik (inandırıcılık) ve dış geçerlik (transfer edilebilirlik/aktarılabilirlik)], (2) araştırmanın güvenilirliği [iç güvenilirlik (tutarlılık) ve dış güvenilirlik (teyit edilebilirlik/onaylanabilirlik/objektiflik)] olmak üzere iki bölümde ele alınmıştır (Erlandson, Harris, Skipper ve Allen, 1993, s. 133; Lincoln ve Guba, 1985).

3.7.1. Araştırmanın (İkincil Araştırmanın) Geçerliği

Nitel araştırmanın geçerliği için araştırmacının, katılımcının, okuyucunun veya değerlendiricinin bakış açısından doğru olup olmadığının değerlendirilmesini sağlamak amacıyla bulguların en iyi şekilde tanımlanmasına odaklanılmıştır (Creswell ve Miller, 2000; Creswell ve Poth, 2018; Gibbs, 2007). Bu kapsamda, incelenen olgu olduğu biçimiyle, olabildiğince yansız gözlemlenmiş, elde edilen bulgular doğru bir şekilde ortaya konulmuştur (Kirk ve Miller, 1986). Ayrıca araştırmanın geçerliğinin sağlanmasında kabul görmüş, tüm araştırma sürecini kapsayan çoklu geçerlik yöntem ve stratejileri kullanılmıştır.

İç geçerlik (inandırıcılık): İç geçerlik, araştırma bulgularının dış dünyadaki gerçekliğe uyup uymadığına (Merriam, 2009, s. 204), katılımcılar ve bağlam için araştırmanın bulgularının "gerçekliğine" nasıl güvenilebileceğine dayandırılmıştır (Lincoln ve Guba, 1985, s. 290). Nitel araştırmalarda iç geçerliği sağlamak için araştırma alanında uzun süreli katılım ve sürekli gözlem, derin odaklı veri toplama, üçgenleme, uzman incelemesi ve katılımcı teyidi, aykırı veya olumsuz durumların analizi gibi birçok araştırmacı tarafından kabul gören bazı çoklu stratejilere odaklanılmıştır (Creswell, 2007; Creswell ve Creswell, 2018; Creswell ve Poth, 2018; Erlandson vd., 1993; Lincoln ve Guba, 1985; Merriam, 2009). Bu bağlamda araştırmanın iç geçerliğini sağlamak için aşağıdaki stratejiler kullanılmıştır:

- Birincil araştırmada mesleki gelişim çalışması kapsamında toplanan veriler çoklu ve farklı kaynaklar ve yöntemler kullanılarak uzun süreli etkileşim ve sürekli gözlem

yapılarak derinlemesine elde edilirken; ikincil araştırmada video/ses kayıtları ve transkriptler uzun süreli ve detaylı olarak incelenmiş, elde edilen bulgular raporlanırken söz konusu duruma ilişkin bilgiler araştırmacı tarafından nesnel ve yansız bir şekilde ortaya koyulmuş ve daha sonra yorumlanmıştır.

- İkincil çalışmada verilerin analizinde veri nirengisine (katılımsız gözlem ve odak grup görüşmesi) gidilmiş; bir kodu, temayı veya perspektifi aydınlatmak için farklı veri kaynaklarından destekleyici kanıtlar sunulmuş ve çoklu veri kaynaklarından elde edilen bulgular karşılaştırılmış ve inandırıcılığı test edilmiştir.
- İkincil araştırmacı tarafından bulgular sunulurken yalnızca olumlu durumlara odaklanılmamış kuramsal çerçeve kapsamında belirlenen beklentiler göz önünde bulundurularak olumsuz veya aykırı durumlar, karmaşıklıklar ve ikilemlere detaylı bir şekilde yer verilmiş ve bu durumların nedenleri ve sonuçları detaylı bir şekilde ortaya koyulmuştur.

Dış geçerlik (transfer edilebilirlik/ aktarılabirlik/genellenebilirlik): Dış geçerlik ile araştırmanın bulgularının başka bağlamlarda veya diğer konularda (katılımcılar) ne ölçüde uygulanabilir olduğunun belirlenmesine (Lincoln ve Guba, 1985, s. 290) ve araştırmanın sonuçlarının farklı durumlara ne derece uygulanabileceğine odaklanılmıştır (Merriam, 2009, s. 224). Nitel araştırmalarda dış geçerliği sağlamak için ayrıntılı betimleme ve yorumlama, amaçlı örnekleme gibi bazı stratejiler kullanılmıştır (Creswell, 2007; Erlandson vd., 1993; Lincoln ve Guba, 1985; Merriam, 2009). Zengin betimleme ile bir vaka veya tema hakkında açıklama yaparken ayrıntılara yer verilmiş (Creswell ve Poth, 2018, s. 263) , böylece okuyucuların araştırma bulgularını farklı durumlara aktarabilmesine ve bulguların "paylaşılan özellikleri nedeniyle" benzer durumlara aktarılıp aktarılamayacağının belirlenmesine imkân tanınmıştır (Erlandson vd., 1993, s. 32). Bu bağlamda, ikincil araştırmanın dış geçerliğini sağlamak için aşağıdaki stratejiler yürütölmüştür:

- İkincil araştırmanın yöntem bölümünde metodolojik titizliğe ve etik hususlara önem verilerek araştırmanın deseni, amaçlı örnekleme ile belirlenen katılımcılar, odak gruplar, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin analizi ile ilgili bilgilere ve uygulamalara ayrıntılı olarak yer verilmiştir.
- İkincil araştırmada elde edilen bulgulara yorum katmadan ve verilerin doğasına sadık kalınarak doğrudan alıntılarla ayrıntılı betimlemeler yapılmış, araştırma sonuçlarının aktarılabirliği test edilmiştir.

- İkincil araştırmada elde edilen bulgular ilgili teorik yapı ve döngüsel bir süreç içerisinde test edilmiş, araştırma sonuçlarının teoriye dayalı analitik genelleme ile benzer gruplara, ortamlara ya da durumlara transfer edilebilirliği sağlanmıştır.

3.7.2. Araştırmanın (İkincil Araştırmanın) Güvenirliği

Nitel araştırmada güvenirlik, araştırmacının yaklaşımının farklı araştırmacılar ve farklı projeler arasında tutarlı olmasına (Gibbs, 2007); araştırmanın aynı veya benzer konularla (katılımcılar), aynı veya benzer bağlamda yeniden tekrarlanması sonucunda, araştırma bulgularının tekrarlanıp tekrarlanamamasına dayandırılmıştır (Lincoln ve Guba, 1985, s.290). Ancak Merriam'a (2009) göre, tekrarlanan nitel çalışmalar aynı sonuçları doğurmazlar; ne var ki bu gerçek asıl araştırma ve onu takip eden araştırmaların sonuçlarını da gözden düşürmez; aynı verilere farklı yorumlar yapılabilir ve bu yorumlar yeni kanıtlarla çürütülene kadar da geçerli ve doğru olarak kabul edilir. Yazara göre nitel araştırmalarda asıl sorun, bulguların tekrar elde edilip edilemeyeceği değil, ulaşılan sonuçların toplanan verilerle tutarlı olup olmadığının incelenmesidir (Merriam, 2009, s. 223).

İç güvenirlik (tutarlılık): Nitel araştırmada iç güvenirlik, başka araştırmacıların aynı veriyi kullanarak aynı sonuçlara ulaşma düzeyine odaklanmıştır (Kirk ve Miller, 1986). Merriam'a (2009) göre ise tutarlılık, başkalarının aynı sonuçlara ulaşması değil, araştırmacının topladığı verileri gören ve ulaştığı sonuçları inceleyen başkalarının da onları anlamlı, tutarlı, güvenilir bulmasıdır ve ulaşılan sonuçların toplanan verilerle tutarlı olup olmadığıdır (s. 222). Nitel araştırmada iç güvenirliği sağlamak amacıyla tutarlılık incelemesi, çoklu kodlayıcılar arası uyum ve görüş birliğinin sağlanması, uzman incelemesi gibi güvenirlik stratejileri önerilmekle birlikte (Creswell, 2007; Creswell ve Creswell, 2018; Creswell ve Poth, 2018); çoklu kodlayıcılar arası tutarlılık incelemesinin fiili olarak gerçekleştirme prosedürlerinin kodlar, temalar hem kodlar hem de temalar üzerinde mi yoksa kodlanmış pasajlar veya aynı şekilde kodlanmış aynı pasajlar üzerinde mi yapılması gerektiği konusunda tartışmalar sürmektedir (Creswell ve Poth, 2018, s. 264). Ayrıca nitel araştırmada tutarlılık veya güvenirliği sağlamak için çeşitli analiz ve üçgenleme teknikleri, uzman incelemesi, araştırmacının konumu ve denetleme gibi bazı stratejilerin de kullanılması önerilmiştir (Merriam, 2009, s. 223). Bununla birlikte Richards'a (2015) göre, kodlamada zaman içinde veya kodlayıcılar arasında tam bir tutarlılık bulunması beklenilemeyeceğinden, kodlama sürecinde esnek, kapsamlı, zaman ve kaynaklarla tutarlı bir yaklaşım sergilenmiş ve bulgular dikkatli bir şekilde yorumlanmıştır (Creswell ve Poth, 2018, s. 264). Bu bağlamda ikincil araştırmanın iç güvenirliğini sağlamak için aşağıdaki stratejiler kullanılmıştır:

- İkincil araştırmada ulaşılan sonuçların verilerle tutarlı olmasını sağlamak için veri analizinde kuramsal yapı temel alınarak temalar belirlenmiş ve yapılanlar kuramsal açıklamalarla desteklenmiştir.
- İkincil araştırmacı tarafından veri analizi sürecinde, verileri toplayan birincil araştırmacı (öğretim görevlisi) ile etkili iletişim kurulmuş ve tez danışmanı ve uzman incelemesi ile toplanan verilerin analiz sonuçları ile karşılaştırılması ve araştırma bulgularının güvenilirliği sağlanmıştır.
- İkincil verilerin analiz edilmesiyle elde edilen bulgular öznel yargılardan uzak bir şekilde yorum yapılmadan sunulmuş, veri setinden doğrudan alıntılarla desteklenerek ayrıntılı betimlemelere yer verilmiş, aynı çözümlemeye ilişkin çoklu veri kaynakları ve karşılaştırmalı analiz yöntemleri kullanılarak elde edilen bulgulara yer verilmiştir.
- İkincil araştırmanın nitel ikincil veri analizi kapsamında gerçekleştirmesi nedeniyle, araştırma konusunu derinlemesine anlamak ve keşfetmek amacıyla veri setindeki bütün transkriptler hem okunarak hem de görsel-işitsel materyallerle kaydedilmiş olan veriler izlenerek tutarlılık sağlanmış, veri analizine yeterince süre ayrılmış ve bu durum çalışmada araştırma konusuna etki eden faktörlerin belirlenmesinde araştırmacıya katkı sağlamıştır.
- İkincil veri analizini gerçekleştiren ikincil araştırmacının hem sınıf öğretmenliği yapmış hem de matematik öğretmenliği yapmaya devam eden biri olması, öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmasına ilişkin verileri ve bağlamı anlamada ve bulguları anlamlandırmada kolaylık sağlamıştır.

Dış güvenilirlik (teyit edilebilirlik/onaylanabilirlik/objektiflik): Nitel araştırmada dış güvenilirlik ile sunulan verilerin, bilgi ve belgelerin aradan geçen zaman içinde geçerliğini korumasına odaklanılmıştır (Jeng, Lu ve Wang, 2007). Dış güvenilirliği sağlamak amacıyla teyit incelemesi önerilmektedir (Erlandson vd., 1993; Lincoln ve Guba, 1985). Bu bağlamda ikincil araştırmanın dış güvenilirliğini sağlamak amacıyla aşağıdaki stratejiler yürütülmüştür:

- Veri toplama araçları ve analiz yöntemleri, veri toplama sürecinin nasıl gerçekleştiği ve verilerin nasıl kaydedildiği, bulguların ve sonuçların nasıl birleştirildiği ve sunulduğu detaylı açıklanmıştır. Ayrıca ikincil araştırmacı bağlama özgü bilgi ve kontrol eksikliği, o bağlamda bulunamamaktan kaynaklanan verilere olan uzaklık sorunu, birincil araştırmacı ile yapılan görüşmeler sayesinde ve orijinal verilere ilişkin tüm kayıtların tekrar izlenmesi yoluyla giderilmiştir.

- İkincil araştırmacı tarafından kendisiyle paylaşılan orijinal ve ham veriler, analiz aşamasında yapılan kodlamalar ve araştırma raporuna temel teşkil eden tüm çalışmalar kaydedilmiş, daha sonra gerektiğinde dışarıdan bir uzman tarafından teyit incelemesine sunulmak üzere saklanılmıştır.

3.8. Araştırmada İzlenen Etik Prosedürler

İkincil araştırmada izlenen etik prosedürler şunlardır:

- Birincil araştırmacı, veri setini ikincil araştırmacı ile gayri resmi olarak paylaşmıştır ve birincil araştırmacıdan verilerin bu ikincil araştırmada kullanılması için gerekli olan izin alınmıştır. Ayrıca birincil ve ikincil araştırmacı arasında veri setinin paylaşılmasına ilişkin haklar, sorumluluklar ve yükümlülükler konusunda karşılıklı anlaşma ve uyum sağlanmıştır. İkincil araştırmada erişim sağlanan verilerin kullanım amacı, yönetimi, yayınlarda ve sunumlarda nasıl kullanılacağı veya referans gösterileceği konularına yer verilmiştir. Ayrıca birincil araştırma katılımcılarından verilerin ikincil araştırmanın amaç ve hedefleri için kullanılacağına dair bilgilendirme yapılmış ve onam alınmıştır. Bununla birlikte ikincil araştırma için ikincil analist tarafından veri toplama süreci gerçekleştirilmediği için Üniversite Bilimsel Araştırma Etik Kurulun'dan araştırma izin onayı alınmamıştır.
- Birincil araştırmacı tarafından katılımcıların gizlilik ve mahremiyetinin korunmasına ilişkin özen gösterdiği hususlara ikincil araştırmacı da aynen riayet etmiştir. Bu kapsamda araştırmada kullanılan verilerin doğrudan alıntılarla sunumunda, katılımcıların ve sınıf gözlemlerindeki öğrencilerin kimlikleri ile verilerin toplandığı mekâna ilişkin özel bilgilere yer verilmemiş, katılımcılara birincil araştırmada verilen kod isimler aynen verilmiş ve verilerin bütünlüğü korunmuştur.
- İkincil araştırmacı tarafından çalışmanın tüm süreçlerinde bilimsel araştırma etik kurallarına riayet edilmiş, araştırmada kullanılan verilerin analiz edilmesiyle elde edilen tüm veriler doğru, dikkatli ve özenli bir şekilde yansıtılmış ve raporlanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde paylaşılan liderliğin öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimindeki rolüne ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bulgular, araştırma soruları çerçevesinde yedi başlık altında incelenmiştir. Bunlar;

1. Paylaşılan liderlik sürecinde etkili olan öğretmenlerin bireysel özellikleri,
2. Paylaşılan liderlik sürecinde etkili olan mesleki öğrenme gruplarının özellikleri,
3. Mesleki gelişim çalışmalarında paylaşılan üstbilişsel yapılar,
4. Mesleki gelişim çalışmalarında paylaşılan liderlik,
5. Mesleki gelişim çalışmalarında paylaşılan liderliği destekleyici koşullar ve kolaylaştırıcı yapılar,
6. Mesleki gelişim çalışmalarında paylaşılan liderliğin engelleri ve
7. Paylaşılan liderliğin mesleki gelişime etkisi.

4.1. Paylaşılan Liderlik Sürecinde Etkili Olan Öğretmenlerin Bireysel Özelliklerine İlişkin Bulgular

Mesleki gelişim çalışmalarındaki paylaşılan liderlik sürecinde etkili olan “*Bireysel Özellikler*” temasında “*Bilişsel Beceriler*”, “*Duyuşsal/Motivasyonel Beceriler*”, “*Sosyal beceriler*” ve “*Mesleki Yeterlikler*” olmak üzere dört alt tema yer almıştır (Tablo 4.1).

4.1.1. Bilişsel Beceriler

Mesleki gelişim çalışmalarındaki paylaşılan liderlik sürecinde etkili olan “*Bilişsel Beceriler*” alt temasında “*eleştirel/analitik düşünme, öz değerlendirme, yansıtıcı düşünme, üstbilişsel düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme*” olmak üzere altı kod yer almıştır (Tablo 4.1).

4.1.1.1. Eleştirel/Analitik Düşünme

Eleştirel ve analitik düşünme becerisine sahip öğretmenler, mesleki gelişim çalışmalarında belirli bir durumu (kavram, olgu, olay, problem vb.) anlamlandırmak için derinlemesine irdeleyici sorular sormuş, nesnel ve mantıklı bir şekilde akıl yürüterek

algılamaya çalışmış, sorgulayıcı ve şüpheci bir yaklaşımla çok yönlü analiz ederek değerlendirmiş ve çıkarımlarda bulunmuştur. Mesleki gelişim çalışmalarında eleştirel ve analitik düşünme becerisine sahip öğretmenlerin dikkat, algı, muhakeme ve çıkarsama gibi bilişsel süreçleri de eş zamanlı ve etkin bir şekilde kullandıkları görülmüştür.

Mesleki gelişim çalışmasının tüm aşamalarında öğretmenler eleştirel ve analitik düşünme becerisini yoğun ve etkin bir şekilde kullanmıştır. Özellikle *matematik uygulamaları aşamasında* belirli bir kavram veya durum hakkında fikir beyan etmeden veya herhangi bir alternatif çözüm yolunu denemeden önce derinlemesine düşündükleri, tartıştıkları ve anlamaya çalıştıkları görülmüştür. Bu aşamada, öğretmenlerin kendi bilgi ve tecrübeleri ile eldeki verileri ve materyalleri kullanarak bir öğrenci gibi öğrenme sürecini deneyimledikleri, buldukları alternatif kanıtları yorumlayarak sonuca ulaşmaya çalıştıkları, kendi öğrenmelerinin farkına vardıkları gözlemlenmiştir. Diğer taraftan öğretmenler *uygulama dökümlerinin incelenmesi aşamasında*, öğretim programındaki belirli kazanımları, matematik öğretimine yönelik ilgili okumaları, öğretmen ve öğrenci etkinliklerini, metin temelli ve video temelli örnek olaylardaki öğretimsel süreçleri derinlemesine tartışmış, inceledikleri dökümleri veya kendi geliştirdikleri materyalleri hafta içinde öğrencilerine uygulamış ve uygulamalarını bir sonraki oturumda grup arkadaşlarıyla paylaşmış ve tartışmıştır. Ayrıca *öğretim materyali geliştirme aşamasında*, öğretmenlerin bir önceki aşamada edindikleri bilgi ve deneyimleri öğretim etkinliği ve materyal tasarlama sürecine transfer ederken belirledikleri kazanımı nasıl öğrettikleri üzerine eleştirel bir yaklaşımla düşündükleri ve nasıl öğretilebileceğine ilişkin analizlerine dayalı yeni fikirler ortaya koydukları, etkinlikler ve öğretim materyali geliştirdikleri görülmüştür. *Uygulama ve değerlendirme aşamasında* ise öğretmenler hazırlamış oldukları öğretim materyallerini kendi sınıflarında uygulamış, uygulamaya ilişkin video kayıtlarının belirli bölümlerini bir sonraki oturumda grup içinde birlikte izleyerek öğretim materyalleri ve uygulamaları üzerine derinlemesine eleştirel ve analitik bir yaklaşımla tartışmıştır. Ayrıca bu aşamada, eleştirel bir yaklaşımla teori ve uygulamaları arasındaki farkı irdeleyerek hazırladıkları materyalleri ve uygulamaları analiz etmiş, eksik veya iyi yönlerini gözden geçirmişlerdir.

Eleştirel ve analitik düşünme becerisine sahip öğretmenlerin açık fikirli ve meraklı oldukları, farklı düşüncelere ön yargısız ve tarafsız bakabildikleri, etkili ve bağımsız karar verebildikleri ve bunları paylaştıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca bu öğretmenlerin öz motivasyona sahip oldukları, doğru olarak kabul ettikleri düşüncelerini ve yargılarını açıkça ifade ettikleri ve grup içinde paylaştıkları, bununla birlikte oturumlar ilerledikçe yanlışlarını veya eksiklerini görüp değiştirebilme esnekliğine sahip oldukları görülmüştür. Dolayısıyla

mesleki gelişim çalışmalarında eleştirel ve analitik düşünme becerisine sahip öğretmenlerin paylaşılan liderlik sürecinde etkin bir role sahip olduğu gözlemlenmiştir.

4.1.1.2. Öz Değerlendirme Becerisi

Öğretmenlerin mesleki çalışmalarda öz değerlendirme yaptıkları; belirli bir konudaki kendi çalışmalarını, öğretim uygulamalarını, belirli bir kavrama ya da duruma ilişkin bilgi, beceri, duygu, düşünce, tutum ve davranışlarını kendi kendilerine değerlendirdikleri; değerlendirme sonucunda kendi eksiklerini, hatalarını, neleri yapıp yapamadıklarını, güçlü ve zayıf yönlerini açıkça ifade ettikleri ve bunun sebeplerini analiz ettikleri görülmüştür. Öz değerlendirmenin öğretmenlerin güçlü ve zayıf yönlerini keşfetmelerine ve kendilerine yönelik farkındalıklarının artmasına yardımcı olduğu; kendi öğrenmesini, öğretim süreçlerindeki performansını ve sürekli gelişimlerini sorgulamaya yönelttiği; kendi öğrenmesi ve gelişimine yönelik sorumluluk bilincini güçlendirdiği ve motivasyonunu artırdığı gözlemlenmiştir. Örneğin;

Sıla Öğretmen: Öyle yaptım ama tabi orada heyecanla çabuk da geçmişim aslında şimdi görünce anlıyorum. Düşününce de bunları çabuk geçtim dediğim şeyler oldu ama (GU10, Konum 136).

Begüm Öğretmen.: Ama benim kendi etkinliğime döndüğümde, çocuklar sıfır kavramını daha oluşturmazdılar. Çünkü onun üzerine konuşmadık sadece birim üzerine konuştuk. Onlar sadece birimi saydılar. Benim etkinliğimde. Ama ben onlara bu tartışmayı da yapmadım açıkçası (GU10, Konum 145).

Araştırmacı: Aslında çok güzel etkinlikler yapmışsınız beğendim ama niye problemle şey yapmıyoruz doğru problemlerle taçlandırmayalım.

Çiçek Öğretmen: Evet. Yapıyorum ama hem 2. Sınıf oldukları için hem de çok hâkim değilim sorduğum soruyu bende bir düşünüyorum yani ağızından çıkarken. (GA6, Konum 57-58)

Öz değerlendirme yapan öğretmenlerin kendi mesleki uygulamaları üzerine düşündükleri, kendilerini eleştirdikleri ve sorguladıkları, yansıtıcı düşünme becerilerini ve uygulamaları ile paylaşıp liderlik sürecinde de etkin rol oynadıkları gözlemlenmiştir.

4.1.1.3. Yansıtıcı Düşünme Becerisi

Öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarında öğrendikleri bilgileri veya yöntemleri yeni durumlara, öğrenme ve öğretim ortamlarına "yansıtma" becerisine sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca mevcut bilgi ve deneyimleri üzerine düşündükleri, bunları sorguladıkları; neyi, nasıl ve niçin yaptığı konusunda açık ve eleştirel bir şekilde düşündükleri ve bunlara anlam kazandırmaya çalıştıkları görülmüştür. Örneğin;

Çiçek Öğretmen: Mesela benim sınıfımın yaptığı gibi bu etkinlikten yola çıkıp alan formülünü kullanırsa çocuk ne yaptığını bilecek.

Sevinç Öğretmen: Ama ben anladım. Bu 2'de sezdirilmeye başlanıp böyle oyunlarla. 3'de biraz daha net sonuçlar alabiliriz.

Araştırmacı: Hatta 4’de alanla ilgili çok daha derin tartışmalara girebiliriz.

Çiçek Öğretmen: 2’de alana başlanırsa evet 4’de çok daha fazlasına girilebilir. Ama ben kesinlikle şunu anladım ne yaptığını bilmesi gerekiyor çocuğun. Ben bilmiyordum önceden kısa kenarla uzun kenarı çarpıyordum.

Suna Öğretmen: Ama bizde yaptık ilk zamanlar onu kısa kenarla uzun kenarı çarptık direkt.

Sevinç Öğretmen: Alan demek bu demek bizim için.

Çiçek Öğretmen: Şimdi çok anlamsız gereksiz geldi. (GA6, Konum 397-403)

Öğretmenlerin eylemleri üzerine düşündükleri, plan yaptıkları ve bunları uyguladıkları, değerlendirdikleri, değerlendirmelerinden ders çıkardıkları, sorumluluk aldıkları, öz eleştiri yaptıkları gözlemlenmiştir. Öğrenme süreci ve düzeyine ilişkin ya da eylemlerine yönelik olumlu ya da olumsuz durumları ortaya koydukları, olumsuz olanları olumluya çevirebilmek ve sorunları çözmek için neler yapabileceklerine dair düşündükleri görülmüştür. Örneğin;

Araştırmacı: ... Şimdi ilk başta sizin deneyimlerinizi biraz dinleyelim sonra da izledikçe konuşuruz. Benden önce olan denemeleriniz nasıldı?

Canan Öğretmen: Ben söyleyebilirim onu. Şimdi ben ilk baştaki birinci kazanım da daha doğrusu ikinci sınıfın ikinci kazanımında yani uzunluk ölçme birimlerine tanır kısmıydı. O çok sözel kaldı. Sizinle de konuştum hatta içime sinmedi ben anlatırken öyle -mış gibi anlattım yani çocuklara. Çocuklarda da çok etki yaratmadığını gördüm. Ders içerisinde bile hemen fark ediyorsunuz. Hemen anlıyorsunuz, çocukların aslında anlattığınızdan hiçbir şey anlamadığını. İlk dersi anlatırken ben sadece bir öğrenciye Mısır kralı kostümü giydirdik o orada işte Mısır’da eskiden Mısır’da nasıl uzunluk ölçme birimi neler kullanılmış, nasıl ölçülmüş onları anlattık. O çocukla beraber göstererek o kendini tanıttı falan sonra dersin sonunda baktım çocuklar sadece onu anlamış kübik diyorlar, palm diyorlar. Benim söylediklerimin hepsi havada kalmış. Öyle sadece sözel bir şey olunca havada kaldığını gördüm. Materyal vardı metreyi gösterdim falan ama. (GU10, Konum 4-5)

Öğretmenlerin kendilerini geliştirmek için deneyim uygulama ve eylemlerini analiz ettikleri; öğretim süreçleri ve uygulamalarını sorguladıkları, bunlar üzerine sürekli ve amaçlı olarak düşündükleri, bunları sorguladıkları ve öğretimin sorumluluğunu aldıkları; uygulamalarına yönelik soru ve eleştirilere açık oldukları; hedeflerini, yöntem ve araç-gereçlerini, uygulamalarını sürekli olarak gözden geçirdikleri; yansıtmayı önemsedikleri, bu konuda içten ve samimi bir şekilde açıkça düşüncelerini paylaştıkları görülmüştür. Örneğin;

Araştırmacı: Kullandığınızda bir yöntem aynı zamanda.

Canan Öğretmen:...özellikle şey yaptık. Yapamayacak öğrencilerden seçtik. Ben özellikle zayıf, düzenleyemeyecek üç öğrenciyi seçtim. Özellikle hatalı çıksın diye. Hatalı yaptı zaten. [...]

Sıla Öğretmen: ya sonrada işte neden yanlış hangisi daha doğru diye kıyaslama şansları oldu...[...]

Araştırmacı: evet yani öğretimsel bir teknik yani. Tebrik ediyorum. Çözmüşsünüz herhalde. Öğretim değil aslında burda temel amaçlarımız öğretmene nasıl yansıdığı aslında...

Sıla Öğretmen: Etüt grubunda yaptım ben. Beş grup dörder öğrenci vardı...Bir de burda şunu düşündüm hep dedim enine şeylerden ölçüyoruz. Birde dedim boyuna ölçeyim. Mesela bunda şey de oldu yukardan aşağıya aşağıdan yukarıya başlayan da oldu. O doğrusallığı farkedemeyenler oldu. Ama onu ilerleyen zamanlarda yapıcım bir fikrim var söylemeyeyim. Hani hep enine gidiyoruz ya bi kere de boydan gidicem. (GU5, Konum 13-21).

Yansıtıcı düşünme becerisine sahip öğretmenlerin olay, olgu ve kavramları problem çözme ve bilimsel araştırma süreçlerine göre bilinçli olarak araştırdıkları hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin karşılaştıkları uygulama sorunlarıyla ilgilendikleri, bunlara uygun ve

gerçekçi çözümler üretmeye çalıştıkları görülmüştür. Ayrıca mesleki açıdan nasıl bir öğretmen olduklarını sorguladıkları; sürekli olarak nasıl değişeceğini ve gelişeceğini bulmaya çalıştıkları görülmüştür. Örneğin;

Araştırmacı: Hani odaklandığımız aslında güzel şeyler de var ama geliştirmeye açık yerler de var. Aslında geliştirmek için de çok güzel fırsat...

Ayten Öğretmen: Yapabilmiş olsan kendini daha da değiştirirsin.

Araştırmacı: Amerika'daki okullar için projesi var yani böyle bir sistem kurmuş sınıflara eğer öğretmenler isterlerse kendilerine dönüt verilecek bir sistem. Çünkü gerçekten öğretmenlik gibi bir alan dönüt almak çok zor. Sonuçlarını çok geç alıyorsun. Nerede hata yaptığını öğretmenin anlaması sonucundan çok mümkün değil.

Çiçek Öğretmen: Bize anlatıyormuşuz gibi geliyor aslında ama anlayamadıklarını fark etmiyoruz. Ben anlattıysam onlar anlamıştır gibi bakıyorum.

Araştırmacı: Bana odaklanıyoruz.

Ayten Öğretmen: Ben mesela bazen ihtiyaç hissederim. Birinci sınıfta anlatıyorsun anlatıyorsun ya ne kadarını başardım acaba bir girse birisi bana bir söylese...

Araştırmacı: İnsanın kendini izlemesi sınıfı izlemesi...

Çiçek Öğretmen: Biz sınıf öğretmenleri olarak haftada bir gün bir saat birbirimizin sınıfını değiştiriyorduk. Sonra konuşuyorduk sınıfımızla ilgili ne eksik ne var çocuklarda.

Araştırmacı: Ya da siz görüyorsunuz çocuklarda...

Sevinç Öğretmen: Herkes de cesaret edemez ona.

Araştırmacı: Ortamın güzel olması ile alakalı.

Ayten Öğretmen: Müdür girse de söylese... Ne zaman girecek?

Araştırmacı: Bu çok güzel. Gelişime açık olduğunuzu gösteriyor. Herkes gelişime açık olmayabiliyor. Düzenim bozulmasın, yeni bir şey öğrenmek zorunda kalmayayım.

Sevinç Öğretmen: Bazen öyle öğretmenler var gerçekten ve insan üzülerken takip ediyor çocuklar adına. Yani o kendine bir yol çizmiş ve hiçbir şey dinlemiyor. O kendi bildiği yoldan devam ediyor.

Suna Öğretmen: Ne gerek vardı? Biz matematiği zaten anlatıyorduk. Niye gidiyorsunuz siz derse? Böyle cümleler aldık arkadaşlardan. Ben kendi zümrelerimden aldım onu.

Çiçek Öğretmen: Bana da şey dediler niye kendini yoruyorsun?

Suna Öğretmen: Ne işin var? Sanki biz bilmiyor muyduk matematiği yıllardır anlatıyorduk? Neden gidiyorsunuz? Benim zümrelerim hep icat çıkartma. Eski eserler müzesi yaptım sınıfta. Eski eserlerden ne varsa buldum getirdim gaz lambalarından, kılıçlardan, bebeklerden.... Diğerleri ne gerek vardı? Yine icat buldun. Yeni icat çıkartıyorsun.

Araştırmacı: Ne kadar sıkıntı yaşamak istiyorlar.

Sevinç Öğretmen: Evet. Gerçekten öyle. Bir şey yapıp paylaştığın zaman bir de şey oluyor...

Araştırmacı: Belki önemini bile hissetmiyorlar yani onların mesleklerine verdikleri değerle ilgili...

Ayten Öğretmen: Ama şey de var. Kolay olan o belli şeyi yapıp bitirmek... Bu stres... **(GA7, Konum 741-761)**

Yansıtıcı düşünme ve öğrenme becerisine sahip öğretmenlerin, mesleki gelişim çalışmalarındaki öğrenme süreçlerinde bilgilerini, yeteneklerini, deneyimlerini ve performanslarını aktif bir şekilde izledikleri ve değerlendirdikleri ve paylaşılan liderlik sürecinde etkin rol üstlendikleri gözlemlenmiştir.

Çiçek Öğretmen: İşte ben onun bildikleri anladıklarını düşünüyordum. Benim anlattığım şeyle onların anladıkları şu an çok farklı.

Araştırmacı: Zaten ortak bir dil önemli olan. Evet çok güzel.

Çiçek Öğretmen: Birde kendi ön bilgilerimizde kendimize çok engel oluyor mesela ben biliyorum onlar da biliyormuş gibi geliyor bazen. Hani söyledim ya tamam hadi bitti alanı ölçecekler gibi. Ama onların aklında kocaman bir soru işareti var aslında.

Araştırmacı: Siz anlıyorsunuz ya onlarda hemen anlıyormuş gibi. Yani ne kadar çocuklar hakkında çok az şey biliyoruz.

Ayten Öğretmen: Grupları öne çıkarmışız onu farkettim aslında yazmasak bile olurmuş. Yazmasak diğerini eşitlesek o zaman eksik olduğunu anlardık ama orda 1 grup yazıyor ya. Birinci grup o bizim eksik olduğunu görmemizi engellemiş bence.

Araştırmacı: Ne güzel biz yansıtıcı düşünce diyoruz buna ne kadar güzel yapıyorsunuz. **(GA11, Konum 412-417)**

4.1.1.4. Üstbilişsel Düşünme Becerisi

Mesleki gelişim çalışmalarında öğretmenlerin üstbilişsel düşünme becerilerine sahip oldukları görülmüştür. Kendi bilişsel süreçlerinin nasıl işlediğini anlamaya çalıştıkları, bunları kontrol ettikleri, daha nitelikli bir öğrenme için bunları yeniden düzenledikleri ve etkili bir şekilde kullandıkları gözlemlenmiştir. Kendi düşünme süreçlerinin, bilişsel kapasitesinin, öğrenmesinin ve hangi öğrenme görevlerini gerçekten yapabileceğinin farkında oldukları; öğrenmeyi nasıl gerçekleştirdiklerine dair bilişsel süreçlerini fark ettikleri görülmüştür. Öğretmenler özellikle problem çözme, planlama, izleme ve değerlendirme stratejilerinde üstbilişsel süreçleri etkin kullanmıştır. Ayrıca öğrenme hedefleri ve öğretme süreçleri hakkında nasıl düşündüklerini ve planladıklarını, hangi stratejilerini belirlediklerini açıklamış ve etkin bir şekilde uygulamıştır. Sınıf içi öğretim uygulamalarındaki kendi düşünme süreçlerinin, hedeflerinin ve uygulamalarının farkında oldukları ve bunlara ilişkin kendilerine geri bildirim verdikleri görülmüştür. Örneğin;

Begüm Öğretmen: Zaten oradaki amacımız da o gerçek bir sonuca ulaştırmak değildi. Ben size söylemişim yuvarlak bir şey koyalım falan bir kivi, portakal resmi koymuştum. Limon resmi sonra yılan bana çok enteresan geldi değiştirdim. Orada hani portakalda hemen etrafını nasıl ölçeriz diye düşünmüştüm. Yılan çok enteresan gelmişti kıvrımlı olduğu için onu koydum. Oradaki amacım zaten sonucu bulsunlar değil nasıl ölçebiliriz onun üzerinde tartışma yaratalım istemiştım ama gerçekten de herkesten bir fikir çıktı ama doğru sonucu biraz zor bulduk açıkçası.

Araştırmacı: Belki daha ince bir ip olsaydı ya da yapıştırıcı gibi bir şey verilebilirdi. O başlı başına bir etkinlik belki.

Begüm Öğretmen: O bence başlı başına etkinlik benim oradaki amacım sadece tartışmak yani sonucu buldurmak değildi ama farklı şeyler ortaya çok çıktı yani bir de o çizgileri koymam çocukların direkt ona odaklanmaları, yalanın uzunluğuna odaklanmamaları ondan kaynaklandı. **(GU10, Konum 192-194)**

Öğretmenlerin düşünmeyi düşünme, öz düzenleme, öz kontrol ve öğrenmeyi öğrenme gibi üstbilişsel becerilere sahip oldukları; kendilerini iyi tanıdıkları ve tanıttıkları, öz saygı, öz kapasite, öz denetim, öz güven, öz bilinç, öz yeterlik, öz düzenleme kapasitesi ve öz değerlendirme becerilerinin yüksek olduğu görülmüştür. Paylaşılan liderlik sürecinde de etkin rol oynayan bu öğretmenler, öğrenme süreçlerini ve elde ettiği ürünleri değerlendirmiş; güçlü ve zayıf yönlerini, hatalarını ve eksikliklerini belirlemiş; nasıl yaparsa daha başarılı olacağını

yönelik çıkarımlarda bulunmuş ve buna uygun öğrenme ortamları ve uygulamaları gerçekleştirmiştir. Örneğin;

Suna Öğretmen: Ama bak şurada 3 sıra demiş kenar uzunluğuna bunu önce verip diğer etkinliğe sonra geçmeliydi kesinlikle.

Sevinç Öğretmen: Şu an aslında benim çocukların çoğunun yaptığı bu içlerini rakamla doldurdular.

Çiçek Öğretmen: Şu bahçelinin fotoğrafını çekeyim. Yaptırmayı deneyeceğim.

Ayten Öğretmen: Yaptığımız etkinliği niçin yaptığımızı soracağım ilk aklımda benim de o var. Yaptık biz o şeyleri küplerle çizdik doldurduk neden yaptık diye soracağım.

Suna Öğretmen: Ben alan formülünü verdim zaten onlara...

Araştırmacı: Hocam nereden geliyor gibi sorabilirsiniz. Neden nasılnı sorun mecbur cevaplayacaklar yani. (GA6, Konum 412-417)

4.1.1.5. Problem çözme

Öğretmenlerin mesleki çalışmalar boyunca karşılaştıkları problemleri tanımladıkları, açıkladıkları, çözüm seçeneklerini belirledikleri, bunları uyguladıkları, sonuca ulaşarak çözümün doğruluğunu kontrol ettikleri görülmüştür. Özellikle öğretmenler matematik uygulamaları aşamasında bir öğrenci gibi öğrenme sürecini deneyimlemiş, belirli bir kavramı öğrenme veya problemi çözmek için kendi bilgi ve tecrübeleri ile eldeki verileri ve materyalleri kullanarak sonuca ulaşmaya çalışmış ve kendi öğrenmelerinin ve problem özme becerilerinin farkına varmıştır. Problem çözme becerilerini etkin bir şekilde kullanan öğretmenlerin belirlenen durum ya da problem üzerine derinlemesine düşündükleri, neyi nasıl yapacağına dair karar verdikleri, mevcut kaynakları, bilgi, beceri ve yeteneklerini kullanarak sorunları çözüme ulaştıkları görülmüştür. Belirlenen örnek olaylarda öğrenme ve öğretim uygulamalarına yönelik karşılaştıkları problemlerin farkına vardıkları, problemi analiz ettikleri, öneri ve düşüncelerini ortaya koyarak probleme ilişkin çözümler ürettikleri; kendi deneyimleri ve öğretim uygulamalarıyla karşılaştırdıkları, problem çözme süreçlerine biliş ve beceri bakımından aktif olarak katıldıkları ve problem çözme yoluyla öğrendikleri ve kendilerini geliştirdikleri görülmüştür. Özellikle problem çözme becerisi yüksek olan öğretmenler paylaşılan liderlik sürecinde bilgi, beceri ve uzmanlık gücüyle etkin rol oynamıştır.

4.1.1.6. Yaratıcı Düşünme Becerisi

Öğretmenlerin zihinsel işlemlere dayalı dinamik bir süreç olan yaratıcı düşünme becerisinin yanında hem zihinsel hem performansa dayalı yaratıcılık özelliklerine sahip oldukları görülmüştür. Yaratıcı düşünme becerisine sahip öğretmenler belirli problem, sorun veya durumun sıra dışı yönlerini farkettileri, farklı bakış açılarıyla bunlara ilişkin akıcı, özgün, alışılmışın dışında alternatif ve orijinal fikirler ürettikleri; herhangi bir konudaki bilgilerini veya

düşüncelerini doğrulama ya da değiştirme sürecinde esnek düşündükleri gözlemlenmiştir. Yeniliğe ve değişime açık oldukları, meraklı, kuşkucu ve sorgulayıcı oldukları, risk almayı sevdikleri, alışkanlıklarının ve sınırlayıcı kalıp düşüncelerin dışına çıkma cesareti gösterdikleri, alternatif çözümler bulmaya ve olaylar arasında yeni ilişkiler kurmaya çalıştıkları görülmüştür.

Öğretmenler mesleki gelişim çalışmalarında özellikle öğretim materyali geliştirme aşamasında orijinal fikirler, farklı ürünler veya yaratıcı etkinlikler geliştirmeye, yeni durumlara veya uygulama dökümlerindeki öğretim süreçlerinde karşılaştıkları sorunlara yeni çözüm yolları bulmaya ve yeni yöntemler geliştirmeye çalışmıştır. Öğretmenler kendi yaratıcılıklarının yanı sıra öğrencilerin de yaratıcılıklarını geliştirmeye yardımcı olacak etkinliklere ve bunların gerçekleştirilebileceği öğrenme ortamlarına dikkat çekmiştir. Yaratıcı düşünme becerisine sahip olan öğretmenlerin orijinal fikirleri ve farklı bakış açılarıyla paylaşılan liderlik sürecinde etkin rol oynadıkları görülmüştür. Ayrıca öğrencileri merkeze alan, onların ilgilerine ve gelişim özelliklerine uygun, onlara araştırma ve özgürce denemeler yapma, alternatif çözümler bulma fırsatı sunan etkinlikler düşünmüş; sınıfta eğlenceli, rahat, esnek ve demokratik bir öğrenme ortamı hazırlamışlardır. Örneğin;

Çiçek Öğretmen: Ben şunu fark ettim ki alan formülünü hiç bilmediklerinde formüle ulaşmaları daha kolay oldu. Mesela siz bize onu buldurmaya çalışırken formülü bildiğim için başka bir şey düşünmüyorum. Ben iki kenarı çarpıyorum diyorum başka bir şey demiyorum ama bunlar formülü bilmedikleri için doğrudan formülü buldular aslında. Bilmeden çok da kolay buldular.

Araştırmacı: İkinci sınıflara mı yaptınız bunu hocam?

Çiçek Öğretmen: Evet ikiler yaptı. [...]. Evet burada ben sonuna yazdım işte. Bir sırada 4 tane var 3 sıra oldu şeklinde burada şey yaptık karoları belirledik. Yerdekileri bunların dizilmelerini istedim. Sonra 4 çocuk daha getirdim. Bir alanı kaplamalarını istedim yerdeki karolarla...

Suna Öğretmen: Kendileri kapladılar yani.

Çiçek Öğretmen: Evet kendileri kapladılar. Şimdi burada da söylüyorlar 3 tane 4 yaptık 12 çocuk oldu diye şimdi oyuna 3 çocuk dahil oluyor. Üç çocuğu yerleştiremiyorlar burada bayağı bir şey çıktı sınıfın içinde burada karıştılar. [...].

Araştırmacı: Mesela burada nasıl bir soru sorabiliriz? Burada cevabını aradınız problem ne?

Çiçek Öğretmen: Oraya kaç tane çocuğun sığıdığını bulunmasını istiyorum. [...]. Sonra onu saydırıp nasıl sonuca ulaştığını bulduruyorum ona.

Araştırmacı: Aslında çok güzel etkinlikler yapmışsınız beğendim ama niye problemle şey yapmıyoruz doğru problemlerle taçlandırmayalım.

Çiçek Öğretmen: Evet. Yapıyorum ama hem 2. Sınıf oldukları için hem de çok hâkim değilim sorduğum soruyu bende bir düşünüyorum yani ağızdan çıkarken.

Araştırmacı: Yani yaratıcı şeyler düşünmüşsünüz. [...]. Özellikle bu kaç kişi sığdırırım etkinliği çok güzel ama problemden çocuğun haberdar olması orada amaç alan ölçümü yaptığını hissetmesi çok önemli. Yani bir de neden yapıyorum şimdi mesela ben bu arkadaşlarımı buraya neden sığdırıyorum? Buna bir hikâye yazıyor olmak çok güzel. (GA6, Konum 2-62)

4.1.2. Duyuşsal/Motivasyonel Beceriler

Mesleki gelişim çalışmalarındaki paylaşılan liderlik sürecinde etkili olan “Duyuşsal/Motivasyonel Beceriler” alt temasında “öz düzenleme/öz yönetim/özdenetim/öz

kontrol, özeleştir, öz farkındalık/özbilinç, özgüven, gelişme/öğrenme/uzmanlaşma yönelimli motivasyon, çaba/sebat/azim/kararlılık, içsel motivasyon, bireysel sorumluluk, öz yeterlik” olmak üzere dokuz kod yer almıştır (Tablo 4.1).

4.1.2.1. Öz Düzenleme/Öz Yönetim/Özdenetim/Özkontrol

Öğretmenlerin öz düzenleme becerilerinin yüksek olduğu; mesleki gelişim çalışmalarındaki karmaşık öğrenme etkinliklerinde kendi motivasyonlarını izledikleri, bilişlerini, davranışlarını ve tutumlarını kendi kriterleriyle karşılaştırarak yargıda bulundukları, gerektiğinde bunları kendi kriterlerine uygun hale getirmek için düzenleme, kontrol etme, etkileme, yönetme ve yönlendirme gücüne sahip oldukları görülmüştür. Öğretmenler mesleki gelişim çalışmalarına aktif olarak katılmış ve öğrenme süreçlerini bir öğrenci gibi deneyimlemiş, kendi öğrenme ve gelişimleri için sorumluluk almış; kendilerini, süreci ve çıktılarını değerlendirmiştir. Ayrıca bu süreçte bireysel ve grup olarak belirledikleri hedeflere ulaşmak için sahip oldukları yetenek, avantaj, dezavantaj ve sınırlılıkların farkına varmışlardır. Mesleki gelişim çalışmalarındaki uygulamalarda herhangi bir girişim, çaba ve uygulama öncesinde neleri nasıl yapacakları üzerine düşünmüş; öğrenme motivasyonu için ihtiyaç duydukları duygu ve düşünceleri harekete geçirmiş, bunları kontrol etmiş ve bu doğrultuda eylemlerini ve performanslarını planlamış, herhangi bir performans sergiledikten sonra bu deneyimlerine yönelik değerlendirmelerine dayalı öz-yansıtma yapmışlardır. Örneğin;

Begüm Öğretmen: ... Ama dediğim gibi ilk uygulama ile 3.uygulama arasında çok fark ediyor.

Araştırmacı: Tabiki.

Begüm Öğretmen: Çünkü birinci uygulamada o anda ne söyleyeceğini çocukların ne tepki vereceğini bilmiyorsun onlar rahat bir şekilde yapınca kendine güven geliyor. Bunlar yapıyor bunlar oldu diyebiliyorsun ve sonra kendi geliyor.

Sıla Öğretmen: Benimki tamamen göle yoğurt mayalamak gibiydi çünkü ben tamamen ne yapacaklarını bilmediğim için ne tepki vereceklerini bilmediğim için yalnız hepsini sıraya koymam gerektiğini çok iyi biliyordum. Poşetlerine hepsinin sahip çıkması gerektiğini ki aksaklıkla karşılaştık biliyorsunuz hemen aradan fotokopiler falan hazırlamıştım, düşünmüştüm ama yine de o ortamda süreyen bir şeyin içinde onu hemen çıkarmak benim için de çok kolay olmadı ama düşünmüştüm onları en çok korktuğum şeylerden biri oydu başıma da geldi.

Begüm Öğretmen: Benimde korktuğum şeylerden birisi saydım ama küçük 1 cm’lerimiz yetmeyeceğini düşündüm. Hani eşit olarak her bardağa her gruba koydum dedi ki öğretmenim bizim yetmedi artan gruptan hemen alıp oraya koyduk yani ama yine de insan tedirgin oluyor yani saymama rağmen yine bir gruba eksik geldi.

Sıla Öğretmen: Bende bir öncesi olsun isterdim. 2.ya da 3.dersimi görmeyi çok isterdim.

Canan Öğretmen: Heyecan hep aynı ya.

Araştırmacı: Hepsinizde gördüğüm heyecan vardı tadında bir hazırlık yapılmıştı. Mesela bu beni çok etkiledi. Tabiki aksilikler olabilir bir sınıf ortamı tamamıyla belirsiz ama ustalık ya da tecrübe böyle bir şey. (GU10, Konum 66-73)

Öğretmenler mesleki gelişim çalışmalarında bilişsel, motivasyonel, duyuşsal ve davranışsal olarak öğrenme ve gelişimlerine yönelik planlama, izleme, kontrol ve

değerlendirme yoluyla öz düzenleme gerçekleştirmiştir. Bu çalışmalarda öğretmenlerin öğrenmelerine ve gelişimlerine yönelik içsel motivasyonlarını sağladıkları, sosyal ilişkilerini sağlıklı bir şekilde yürüttükleri, sorun çözme, uyum sağlama ve stresle başa çıkma gibi durumlarda öz düzenleme ve öz yönetim becerilerini etkin kullandıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca mesleki gelişim hedefleriyle uyumlu bir çaba gösterdikleri, gerektiğinde aldıkları geri bildirim, yönlendirme, destek ve teşvikler neticesinde motivasyonel süreçlerini etkili bir şekilde yönettikleri görülmüştür. Mesleki gelişim, değişim ve öğrenme motivasyonları üzerinde kendilerini yönetme, yönlendirme ve kontrol becerisine sahip olan öğretmenlerin paylaşılan liderlik sürecinde de bu becerilerini kullanarak etkin bir rol oynadığı görülmüştür.

4.1.2.2. Öz Eleştiri

Öğretmenler mesleki gelişim çalışmalarında olgun ve erdemli bir tutum içinde hareket etmiş ve kendilerine yönelik yapıcı öz eleştirilerde bulunmuştur. Kendi söylem, eylem ve tepkilerinin farkında oldukları, başkalarını suçlayıcı bir tutum içerisine girmeden kendilerini objektif bir şekilde yargıladıkları; hatalarını anlamaya, kabul etmeye ve düzeltmeye çalıştıkları; kendilerini yenilemek ve geliştirmek için gayret ettikleri görülmüştür. Ayrıca öz eleştiri becerisine sahip öğretmenlerin paylaşılan liderlik sürecinde kendilerine yönelik eleştirel tutumuyla diğerlerinde güven oluşturduğu ve paylaşım sürecini desteklediği görülmüştür.

Öğretmenlerin kendilerini tanıdıkları; düşüncelerini, eylemlerini, tutumlarını, öz benliklerinin farkında olup bunları kontrol ettikleri; kendilerini ve başkalarını anlayıp kabul ettikleri hem dış (çevre) hem de iç dünyalarında gelişen durumların farkında oldukları, bunları algılama ve duyumsama becerisine sahip oldukları; başkalarının içinde bulunduğu durumları, onların duygularını, düşüncelerini ya da davranışlarını anladıkları, bunları içselleştirerek empati kurdukları görülmüştür. Örneğin;

Ayten Öğretmen: Ben bir şeyi kafamda tasarlayınca o endişem gidiyor

Araştırmacı: Planını yaparsanız

Ayten Öğretmen: Eğer tasarlayamazsam çok acayip endişelenirim. (GA9, Konum 37-45)

Örneğin;

Araştırmacı: Evet güzel çok güzel. Oldukça renkli bir ders olmuş. Var mı hocam ders ile ilgili eklemek istediğiniz bir şey? İstedığınız gibi geçti mi?

Canan Öğretmen: ... aslında bir sürü derste işlediğim şeyin hepsini birleştirip bir yerde olunca hangi etkinlik ne kadar gelecek ne kadar zaman ayarlamak gerekiyor bir de hepsi aynı etkinliğe katılmak istiyor mesela hepsi boyama yapmak istedi hepsi yarışma pistine çıkmak istedi hepsi görme şeyinde olmak istedi orada biraz şey oldu. Aynı anda bir sürü etkinlik olunca ister istemez dikkat dağılıyor. Toparlamak için uyarı gerekiyor bir şey gerekiyor. Hepsine aynı etkinlik yapılabilir. Ben normalde hepsini aynısını verdim hepsi santimetreleri boyadılar işte yaptılar bir sürü şey ama o anda yine karşılına çıktığında oynamak istediler bir de o yarış pistini kullanmamışlardı onun heyecanı da vardı.

Araştırmacı: Tabii çok renkli oyuncaklar var hepsi hepsiyle oynamak istiyor bir açıdan çok güzel ama bir açıdan keşke hepsine fırsat olsa. [...]

Canan Öğretmen: Evet. Normalde ben sunum olduğu için peş peşe onu da yapayım, onu da yapayım şeyine girdim ama normalde yaklaşık bir derste yarış pistini bütün öğrencilere oynayana kadar devam ediyor....

Araştırmacı: Tabi tabi o çok normal. [...]. Bir yandan o sınıf yönetimi siz biliyorsunuz....

Begüm Öğretmen: Zaten onun tedirginliğini yaşıyorsun yoksa normal sınıfta hiçbir sıkıntı yok ki. Böyle problem yaratacak bir şey hissettiğin zaman insan geriliyor. [...]

Canan Öğretmen: O yürüyüş pistinde tavukla şeyin olduğu suyunu aldı oraya koydu. Normalde oturuyor ben onu uyardım Eren suyunu oradan alır mısın diye aldı tekrar koydu. Siz fark etmediniz ama ben onu gözümle görüyorum o suyu devirecek oraya biraz daha beklersem.

Araştırmacı: O olacak.

Canan Öğretmen: O an onu da şey yapmaya çalışıyorsunuz bir aksilik çıkmasın.

Araştırmacı: Teknoloji olsa o anda o yarış ekrana verilebilse çünkü önünde izleyenler çok güzel izleyebildiler.

Sıla Öğretmen: Evet anında çocuklar görebilse. Hepsini görmüyor, göremedikleri zaman da olaydan kopuyor.

Araştırmacı: Tabi ki çok normal.

Canan Öğretmen: Ekrana bile gerek yok tek bir etkinlik olsa. O etkinlik sadece bir ders için tasarlanırsa ve hepsi aynı anda etkinliğe katılrsa mesela ben onu o masada yapmazdım hepsini yuvarlak yapardım. İki kişi ortaya geçerdi hepsi görürdü. Ama hepsini masanın üzerine hazırladım işte öncesinden hazır olsun direkt oynanacak diye. Tek tek düşünülürse biraz daha rahat oynanabilir ve daha iyi yerleşebilir orada vermek istediğim mantık, komplike bir ders oldu.

Araştırmacı: Dinamik bir ders ortamı da bazen öğrenciye farklı bir heyecan verebilir aslında biraz çeşitlendirmek çok önemli her derste farklı bir şey. (GU10, Konum 510-532)

4.1.2.3. Öz Farkındalık/Özbilinç

Öğretmenlerin kendi duygularına, düşüncelerine, değerlerine, kapasitesine, güçlü ve zayıf yönlerine, sınırlılıklarına ilişkin içgörüyü sahip oldukları; bunların farklı durumlarda ve çeşitli ortamlarda nasıl etkilendiğini anlamaya ilişkin gerçeklikle örtüşen bir öz farkındalık algısına sahip oldukları görülmüştür. Bu öğretmenlerin kendi duygu, düşünce ve davranışlarını kendi iç standartları ve değerleri açısından değerlendirdikleri, kendilerine yönelik iç gözlem yaptıkları, kendilerini daha iyi anlamak için duygu, düşüncelerini etkin bir şekilde kontrol ederek yönettikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca öz farkındalık becerisi yüksek olan öğretmenlerin paylaşılan liderlik sürecinde etkin rol oynadığı, mesleki gelişim çalışmalarındaki deneyimlere odaklandıkları ve ne yaptığının bilincinde olarak hareket ettikleri gözlemlenmiştir. Örneğin;

Araştırmacı: ...Peki, şurada öğrenme cetveli var ne düşünüyorsunuz onu merak ediyorum. 387' de. Birime olan aşinalık, uzunluğu seçebilme becerisi ve birimler arasındaki ilişki becerisi. Siz bir öğrenme cetveli belirleyecek olsaydınız neler belirlerdiniz çocuklar öğrenmeden gitmesin diyebileceğiniz neler olurdu. Bunlar hakkında ne düşünüyorsunuz? Okuyabilirsiniz.

Canan Öğretmen: Bence zaten öğrettiğimiz kazanımlarla ilgili bir sıkıntımız yok bizim yani var olan kazanımlar bize yeterli ama daha çok çalışma yapılabilir, daha çok etkinlik mesela yurt dışında herkes kendi işini yapmak zorunda olduğu için daha çok kullanıyorlar ve hayatlarına girdiği için daha kolay oluyor onlar için. Bence bizim de daha çok etkinlik yapmamız lazım şimdi bunları gördükçe benim aklıma işte dikiş diktirebiliriz kumaşlar kestirebiliriz hani böyle ölçmeye dayalı daha çok etkinlik yapmamız gerekir bence. Çocukların böyle aktif olacağı kesip biçecekleri

ölçecekleri materyaller çalışmalar daha çok olmalı ki yerine otursun yoksa bizim kazanımla ilgili eksik değil de uygulamayla ilgili bir eksikimiz var bence. (GU2, Konum 187-188)

4.1.2.4. Öz Güven

Öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarında karşılaştıkları problemleri çözme ya da belirli bir uygulamayı başarılı bir şekilde yapabilecekleri konusunda yeteneklerine güvendikleri, kendilerine inandıkları, kendilerini olduğu gibi kabul ettikleri, sevdikleri ve değerli hissettikleri görülmüştür. Öz güveni yüksek öğretmenlerin öz eleştiri yaptıkları, kendi yeteneklerinin sınırlarını bildikleri, değiştiremeyeceği durumları kabul ettikleri ve değiştirebileceği durumlara ilişkin daha cesur oldukları ve çaba gösterdikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca bu öğretmenler, mesleki gelişim çalışmalarında özverili ve dengeli bir tutum sergilemiş, bu çalışmaları anlamlı ve kendileri için yararlı bulmuş, çalışmaya katılmaktan ve yaşanan anlardan mutluluk duymuştur. Bununla birlikte öz güveni yüksek olan öğretmenler uzmanlık bilgilerine dayanarak çalışmalara daha etkin katılım göstermiş, gruptaki diğer öğretmenlerle uyum içerisinde çalışmış, onları desteklemiş ve motive etmiş, paylaşılan lidelik sürecinde etkin rol üstlenmiştir.

4.1.2.5. Gelişme/Uzmanlaşma Yönelimli/ Öğrenme Odaklı Motivasyon

Öğretmenlerin gelişmeye ve öğrenmeye açık oldukları, mesleki gelişim çalışmalarındaki öğrenme etkinliklerini anlamlı, faydalı ve değerli buldukları ve bu çalışmaların mesleki gelişimine katkı sağlayabileceğini düşündükleri görülmüştür. Örneğin;

Suna Öğretmen: ...Ben mesela daha önce Comeniuse da çalıştım. Portekiz'e gittim. 10 gün orda kaldım. 10 gün Varşova'da kaldım, Polonya'da. Yine istiyorum bir K1 yapayım diye ama bu okulda biraz zor. E-twinning ile başladık. Gene istiyoruz e-twinning de birşeyler yapmayı. Bunu da basamak olarak gördük. Bir yerde bize ne verebilir, daha fazla ne alabiliriz diye bu projeye bizde gönüllü olduk. (GA1, Konum 13-15)

Öğretmenlerin mesleki çalışmalarda özellikle kendilerini geliştirebilme arzusuyla uzmanlaşmaya yönelik hedef yönelimine sahip oldukları; mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmeyi, derinleştirmeyi ve yeni kazanımlar elde etmeyi amaçladıkları; öğrenmeye karşı meraklı ve ilgili oldukları görülmüştür. Örneğin;

Sevinç Öğretmen.: ...böyle bir projede yer almak çok güzel gerçekten.

Suna Öğretmen: O konuda hemfikiriz.

Sevinç Öğretmen: Çünkü her zaman öğrenmeye açığız, her yeni bilgi öğrencilerimize ekstra faydalı olacaktır diye düşünüyorum. O yüzden teşekkür ederim bizi kabul ettiğiniz için. (GA1, Konum 20-22)

Gelişim odaklı öğretmenlerin mesleki çalışmalarda araştırma, keşfetme, bilgilerini güncelleme ve yeni bilgiler öğrenme konusunda istekli oldukları; yaşam boyu öğrenmeyi ve

gelişmeyi amaç edindikleri, sahip olduğu bilgi, yetenek ve düşüncelerini geliştirmeye ve değiştirmeye hazır oldukları görülmüştür. Örneğin;

Begüm Öğretmen: Öne sürdüğünüz materyallerin uygun olup olmadığı hakkında sizde bize bilgi verin biz de ona göre yapalım.

Araştırmacı: Tamam.

Begüm Öğretmen: Bir şeyler düşünelim yani, şöyle yaparsak daha iyi gibi.

Araştırmacı: Bence biraz detaylandırırsak daha iyi olur yani aslında isterseniz bugün bir tanesini konuşalım. Biraz detaylandıralım.

Begüm Öğretmen: Bizim de farklı düşünmemiz gerekiyorsa farklı düşünelim. Eğer yanlış şeyler diyorsak en azından düzeltiriz. Bizi yönlendirme yapabilirsiniz şu anda.

Araştırmacı: Tamam o zaman biraz konuşalım hep birlikte tartışalım.

Begüm Öğretmen: Biz size ilk aklımıza gelen şeyleri söyledik açıkçası.

Araştırmacı: Tamam güzel. (GU8, Konum 163-170)

Örneğin;

Araştırmacı: Hani odaklandığımız aslında güzel şeyler de var ama geliştirmeye açık yerler de var. Aslında geliştirmek için de çok güzel fırsat...

Ayten Öğretmen: Yapabilmiş olsan kendini daha da değiştirirsin.

Araştırmacı: Amerika'daki okullar için projesi var yani böyle bir sistem kurmuş sınıflara eğer öğretmenler isterlerse kendilerine dönüt verilecek bir sistem. Çünkü gerçekten öğretmenlik gibi bir alan dönüt almak çok zor. Sonuçlarını çok geç alıyorsun. Nerede hata yaptığını öğretmenin anlaması sonucundan çok mümkün değil.

Çiçek Öğretmen: Bize anlatıyormuşuz gibi geliyor aslında ama anlayamadıklarını fark etmiyoruz. Ben anlattıysam onlar anlamıştır gibi bakıyorum.

Araştırmacı: Bana odaklanıyoruz.

Ayten Öğretmen: Ben mesela bazen ihtiyaç hissederim. Birinci sınıfta anlatıyorsun anlatıyorsun ya ne kadarını başardım acaba bir girse birisi bana bir söylese...

Araştırmacı: İnsanın kendini izlemesi sınıfı izlemesi...

Çiçek Öğretmen: Biz sınıf öğretmenleri olarak haftada bir gün bir saat birbirimizin sınıfını değiştiriyorduk. Sonra konuşuyorduk sınıfımızla ilgili ne eksik ne var çocuklarda.

Araştırmacı: Ya da siz görüyorsunuz çocuklarda...

Sevinç Öğretmen: Herkes de cesaret edemez ona.

Araştırmacı: Ortamın güzel olması ile alakalı.

Ayten Öğretmen: Müdür girse de söylese... Ne zaman girecek?

Araştırmacı: Bu çok güzel. Gelişime açık olduğunuzu gösteriyor. Herkes gelişime açık olmayabiliyor. Düzenim bozulmasın, yeni bir şey öğrenmek zorunda kalmayayım.

Sevinç Öğretmen: Bazen öyle öğretmenler var gerçekten ve insan üzülerek takip ediyor çocuklar adına. Yani o kendine bir yol çizmiş ve hiçbir şey dinlemiyor. O kendi bildiği yoldan devam ediyor.

Suna Öğretmen: Ne gerek vardı? Biz matematiği zaten anlatıyorduk. Niye gidiyorsunuz siz derse? Böyle cümleler aldık arkadaşlardan. Ben kendi zümrelerimden aldım onu.

Çiçek Öğretmen: Bana da şey dediler niye kendini yoruyorsun?

Suna Öğretmen: Ne işin var? Sanki biz bilmiyor muyduk matematiği yıllardır anlatıyorduk? Neden gidiyorsunuz? Benim zümrelerim hep icat çıkartma. Eski eserler müzesi yaptım sınıfta. Eski eserlerden ne varsa buldum getirdim gaz lambalarından, kılıçlardan, bebeklerden.... Diğerleri ne gerek vardı? Yine icat buldun. Yeni icat çıkartıyorsun.

Araştırmacı: Ne kadar sıkıntı yaşamak istiyorlar.

Sevinç Öğretmen: Evet. Gerçekten öyle. Bir şey yapıp paylaştığın zaman bir de şey oluyor...

Araştırmacı: Belki önemini bile hissetmiyorlar yani onların mesleklerine verdikleri değerle ilgili...

Ayten Öğretmen: Ama şey de var. Kolay olan o belli şeyi yapıp bitirmek... Bu stres... (GA7, Konum 741-761)

Gelişme, öğrenme ve uzmanlaşma motivasyonu yüksek olan öğretmenlerin aynı zamanda öğrenci öğrenmesine ve gelişimine odaklandıkları, öğrenmeyi bir değer olarak kabul

ettikleri, öğretim uygulamalarını iyileştirmek için mesleki çalışmayı önemsedikleri ve paylaşılan liderlik sürecinde etkin rol oynadıkları görülmüştür.

4.1.2.6. Çaba/Sebat/Azim/Kararlılık

Öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarında belirli görevi veya etkinliği başarılı bir şekilde gerçekleştirmek için azimli oldukları, bir problemi çözmek, etkinlik hazırlamak veya materyal geliştirmek, matematik uygulamalarını deneyimlemek, sınıf içi uygulamalara en iyi şekilde hazırlanmak ve mesleki öğrenmelerini geliştirmek için çabaladıkları görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin azimli oldukları, belirlenen bir hedefi gerçekleştirme, amaca yönelik bir sonuç elde etmek için olağanüstü çabaladıkları; duygusal, bilişsel ve davranışsal olarak dayanıklılık, sabır ve sebat gösterdikleri; bu süreçte her durumda ve ortamda başarılı bir performans gösterebilmek için güçlü bir istek, ciddiyet, azim ve kararlılıkla mesleki çalışmalara odaklandıkları ve paylaşılan liderlik sürecinde etkin bir rol üstlendikleri gözlemlenmiştir.

Araştırmacı: Şey de yapabilirsiniz aslında keserek de yapabilirsiniz. Kesmek daha büyük kolaylık. Ama biraz da zorlayıcı, bunu kesip buraya uygun hale getirmek, baya bir zorlanırlar tabi ama güzel olur. Allah size sizin gibi öğrenciler nasip etsin (gülüşmeler)

Suna Öğretmen: Hevesli ve hırslı. (GA4, Konum 211-212)

4.1.2.7. İçsel Motivasyon

Mesleki öğrenme ve gelişim çalışmalarında öğretmenlerin içsel motivasyonlarının yüksek olduğu; gelişmeye, öğrenmeye, yeniliğe ve değişime açık oldukları; kendilerine güvendikleri, mesleki çalışmalarda belirlenmiş olan yeni becerileri öğrenme ve arzuladıkları; risk almayı sevdikleri ve bunların üstesinden gelebildikleri, kaygı ile başa çıkabildikleri gözlemlenmiştir. Mesleki çalışmalara gönüllü olarak ve büyük bir istekle katıldıkları; öğrenmeye ilgi duydukları, öğrenmekten zevk aldıkları; merak ettikleri, gelişim, değişim ve yenilik gibi yüksek hedeflere ve tutkuya sahip oldukları; mesleki uzmanlaşmaya önem verdikleri, başarılı olma arzularının ve mesleki bağlılıklarının yüksek olduğu; mesleğine karşı sorumluluk bilinciyle hareket ettikleri, mesleklerini sevdikleri, mesleğe saygı duydukları ve yaptığı işten tatmin oldukları; öğretmeyi ve öğrencileri sevdikleri, onlara yararlı olma arzusu içinde oldukları görülmüştür. Örneğin;

Sıla Öğretmen: Canan çok eğleniyor.

Canan Öğretmen: Ben özüme dönüyorum burda hiç yorulmuyorum. (GU5, Konum 388-389)

Araştırmacı: Konuşalım.

Sıla Öğretmen: Evet böyle derinleşince daha zevkli oluyor.

Begüm Öğretmen: Düşünmek güzel bir şey ama. (GU5, Konum 444-446)

Suna Öğretmen: Çocuklara bırakılabilir birimlerin hangilerinin kullanılacağı. Aslında çocuklara seçme şansı verebiliriz. Biz veriyoruz. Ama kitapta ne diyor ya kâğıt kullanın diyor ya ip kullanın

diyor. Biz çocuklara seçme şansı vermiyoruz ki. Daha fazla materyal getirip de bunlardan istediğinizi kullanın diyemiyoruz. [...].

Araştırmacı: Hatta doğadan bile seçebilirler.

Suna Öğretmen: Taş olabilir. Kumu belki seçecek çocuk. Minik minik kullanacak onları. (GA1, Konum 647-650)

İçsel motivasyonu yüksek olan öğretmenlerin esneklik becerisine sahip oldukları, engeller ve başarısızlık karşısında dirençli olup stresle başa çıkabildikleri; daha kısa sürede hedefe odaklanarak özgüvenlerine ve yeteneklerine geri döndükleri ve paylaşılan liderlik sürecinde etkin rol oynadıkları görülmüştür.

4.1.2.8. Bireysel Sorumluluk

Öğretmenlerin mesleki çalışmalarda sorumluluk aldıkları; belirlenen etkinliklere katılma, mevcut işi yapma, üzerine düşen görevi yerine getirme ya da problemi çözme konusunda elinden gelen gayreti gösterdikleri; gerektiğinde yaptığı ya da yapamadığı şeylere yönelik öz değerlendirmelerini açıkça ifade ettikleri görülmüştür. Örneğin;

Araştırmacı: Şimdi başlayalım isterseniz şeylere yaptık bu hafta yaptıklarımızdan. Birlikte mi yaptınız uygulamayı, nasıl yaptınız?

Canan Öğretmen: Ayrı ayrı sınıflarda.

Araştırmacı: Üçünüz de yaptınız mı?

Canan Öğretmen: Ben yaptım, Begüm hocam yaptı.

Sıla Öğretmen: Onlarinkini ben yapmadım.

Araştırmacı: Başka bir uygulama yaptınız mı hocam?

Sıla Öğretmen: Ya ufak bir uygulama yaptım ama çok kayda değer bir şey olduğunu düşünmüyorum. Yine üstüste bindirme, ondan sonra aralık bırakma olaylarıyla çok fazla karşılaştık. İşte nedenlerini sonuçlarını konuştuk. (GU5, Konum 2-8)

Öğretmenlerin matematik uygulamalarında bir öğrenci gibi öğrenmeyi deneyimledikleri, uygulama dökümlerinin incelenmesi aşamasında tartışmalara katıldıkları, materyal geliştirme çalışmalarında ya da sınıf içi uygulamalarda sorumluluk bilinci ile hareket ettikleri, uyumlu çalıştıkları, üzerinde düşeni görevleri ya da işleri zamanında yerine getirdikleri; mesleki ve alana ilişkin ilgili okumalara dayalı bilgilerini ya da uzmanlığına ve öğretim uygulamalarına yönelik beceri ve deneyimlerini diğer öğretmenlerle açıkça paylaştıkları görülmüştür. Ayrıca yüksek sorumluluk bilincine sahip öğretmenlerin, kendi davranışlarından ve bireysel sorumluluklarından kaynaklanan hataları ve bunların sonuçlarını kabul ettikleri ve paylaşılan liderlik sürecinde etkin bir rol üstlendikleri görülmüştür.

4.1.2.9. Öz-Yeterlik

Öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarına yönelik belirli bir görevi, performansı veya hedefi başarı bir şekilde gerçekleştirebileceklerine ilişkin öz-yeterlik inançlarının yüksek olduğu, sahip oldukları bilgi ve becerilere yönelik algıladıkları öz kapasiteleriyle neler

yapabileceklerine dair farkındalığa sahip oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin hem mesleki gelişim çalışmalarında hem de sınıf ortamında karşılaştıkları problemleri çözebilme ve zorluklarla baş edebilme konusunda kendi bilgi, beceri ve yeteneklerine güvendikleri, kendileri bu konuda yeterli hissettikleri gözlemlenmiştir. Öz-yeterlik inancı yüksek olan öğretmenle, mesleki çalışmalarda edindikleri yeni bilgi ve deneyimleri daha sonraki materyal geliştirme süreçlerine ve sınıf içi uygulamalara transfer edebilmiştir. Ayrıca bu öğretmenlerin motivasyonlarının yüksek olduğu, daha yüksek performans veya yaratıcılık gerektiren çalışmaları başarıyla gerçekleştirdikleri ve paylaşılan liderlik sürecinde etkin rol üstlendikleri görülmüştür.

4.1.3. Sosyal Beceriler

Mesleki gelişim çalışmalarındaki paylaşılan liderlik sürecinde etkili olan “*Sosyal Beceriler*” alt temasında “*paylaşım açıklık/açık fikirlilik, etkili iletişim/yapıcı eleştiri, liderlik/uzmanlık gücü, işbirlikçilik/iş birliğine açıklık*” olmak üzere dört kod yer almıştır (Tablo 4.1).

4.1.3.1. Paylaşım Açıklık/Açık Fikirlilik

Mesleki gelişim çalışmalarında öğretmenlerin herhangi bir kavram, olay ya da duruma ilişkin düşüncelerini açıkça ortaya koydukları; bir problemi çözmekten, keşfetmeye dayalı ya da işbirlikçi öğrenme ortamından, mesleki öğrenme ve gelişim çalışmalarından aldıkları keyfi paylaştıkları; öğrenme etkinliklerinde kendi fikirlerini, ürünlerini, yaratıcılıklarını ve deneyimlerini diğerleriyle paylaştıkları; farklı bakış açılarına açık oldukları ve farklı düşüncelere olan ilgisini ve öğrenmeye olan sevgisini açık yüreklilikle paylaştıkları görülmüştür. Paylaşım açık olan öğretmenlerin öz güvenlerinin, duygusal zekalarının ve öz yeterliklerinin yüksek olduğu, diğer öğretmenlerin duygu ve düşüncelerine saygı duydukları, farklılıkları hoşgörü ile karşıladıkları, iletişim ve empati becerilerine sahip oldukları, iş birliği ve yardımlaşmaya açık oldukları gözlemlenmiştir. Aynı zamanda mesleki gelişim çalışmalarında bilgi, beceri, deneyim, uzmanlık ve fikirlerini açıkça paylaştıkları ve paylaşılan liderlik sürecinde etkin rol oynadıkları görülmüştür.

4.1.3.2. Etkili İletişim/Yapıcı Eleştiri

Öğretmenlerin etkili iletişim becerilerine sahip oldukları, kendilerini tanıdıkları ve doğru ifade ettikleri, birbirlerini etkili ve aktif bir şekilde dinledikleri, etkili sorular sordukları,

geri bildirim verdikleri, empati kurdukları, birbirlerine karşı hoşgörölü, saygılı ve önyargısız oldukları, yapıcı eleştiri yaptıkları ve eleştirilere açık oldukları, konuşmalarında olumlu ve yapıcı bir dil kullandıkları, etkili bir beden dili, saygılı bir hitap şekli kullandıkları gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin özellikle empati kurma becerilerini sıklıkla kullandıkları, kendilerini hem diğer öğretmenlerin hem de öğrencilerin yerine koydukları, onların bakış açısıyla bakabildikleri, onların duygu ve düşüncelerini anladıkları görölmüştür. Etkili iletişim ve yapıcı eleştiri becerisine sahip öğretmenlerin paylaşılan liderlik uygulamaları ve rollerini etkin kullandıkları gözlemlenmiştir.

4.1.3.3. Liderlik/Uzmanlık Gücü

Mesleki gelişim çalışmalarında öğretmenlerin liderlik becerilerine sahip oldukları görölmüştür. Bu çalışmalarda liderliğin, karşılıklı bağımlılık gerektiren öğrenme ortamında öğretmenler arasındaki sosyal etkileşim ve iş birliğinden kaynaklandığı ve grup içinde paylaşıldığı gözlemlenmiştir. Mesleki çalışmalarda liderliğin grup üyelerinin ihtiyaçları temelinde ve uzmanlık gücüne dayalı olarak ortaya çıktığı görölmüştür. Bu çalışmalarda öğretmenlerin, grup içinde belirli bir durumda mesleki bilgi, beceri, tecrübe, yeterlik ve yetkinliğine inandıkları öğretmene liderliği transfer ettikleri, uzmanlık gücüne güvenilerek lider olarak kabul edilen kişinin bu gücü paylaştığı görölmüştür. Grup içinde liderlik ve uzmanlık gücüne sahip olan öğretmenler, paylaşılan ortak amaçlar doğrultusunda hem kendilerini hem de diğerlerini etkileme ve yönetme becerisi göstermiştir. Öğretmenlerin birbirlerini yönlendirme, rehberlik etme, güçlü yönlerini ortaya çıkarma, birleştirme, motive etme, destekleme, geri bildirim sağlama, güven verme ve teşvik etme gibi liderlik becerilerinin yanı sıra kendilerine yönelik öz liderlik davranışı sergiledikleri görölmüştür.

4.1.3.4. İşbirlikçilik/İş Birliğine Açıklık

Öğretmenlerin mesleki çalışmalarda iş birliği içinde hareket ettikleri; mesleki uygulamaları geliştirmek amacıyla öğretme ve öğrenme ortamına ilişkin kaynakları, fikirleri ve uygulamaları paylaştıkları, problemleri çözmek için diğer öğretmenlerle iş birliği yaptıkları görölmüştür. İş birliğine açık olan öğretmenlerin aynı zamanda mesleki gelişim çalışmalarındaki paylaşılan liderlik sürecinde etkin bir rol oynadıkları gözlemlenmiştir.

4.1.4. Mesleki Yeterlikler

Mesleki gelişim çalışmalarındaki paylaşılan liderlik sürecinde etkili olan “*Mesleki Yeterlikler*” alt temasında “*alan/pedagojik alan/meslek/uzmanlık bilgisi, mesleki yetenek, mesleki özerklik ve mesleki/kişisel gelişim*” olmak üzere dört kod yer almıştır (Tablo 4.1).

4.1.4.1. Alan/Pedagojik Alan/Meslek/Uzmanlık Bilgisi

Öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarındaki belirli bir kavramı öğrenme veya problemi çözme, örnek olaylarda karşılaştıkları sorunları keşfetme, tartışma, analiz etme ve bunlara etkili çözümler üretme, sınıf içi uygulamalar için materyal geliştirme ve etkinlik hazırlama gibi birçok uygulamada hem alan ve pedagojik alan bilgisini hem de farklı disiplin alanlarına yönelik meslek veya uzmanlık bilgisini kullandıkları görülmüştür. Öğretmenlerin alanına yönelik kuramsal ve metodolojik bilgilerin, yapıların, kavramların ve becerilerin gerektirdiği alan bilgisine sahip oldukları, alanlarına yönelik eleştirel ve analitik bakış açısıyla farklı ve çok boyutlu analizler yapabildikleri gözlemlenmiştir. Aynı zamanda alana ilişkin kavramları en doğru şekliyle açıklamaya ve bunları doğru kullanmaya, belirli durumlara uygun örnekler vermeye, kavramların öğrenciler için zorluk derecesini bilmeye, öğrencilerin ihtiyaçlarını eğitim stratejileri ile birleştirerek öğretmeye yönelik pedagojik içerik bilgisine hâkim oldukları görülmüştür. Örneğin;

Araştırmacı: Peki uzunluk ölme süreci ne demek sizce? Mesela öğrenciye tanımlayacak olsanız nasıl tanımlarsınız? Ne yapması gerektiğini söylersiniz ona? [...]

Çiçek Öğretmen: Bi tane yaparak gösteririm açıklamak biraz zor. Bir nesne alıp uzunluğunu ölçerim bu yaptığım işleme uzunluk ölçme derim. Çünkü küçük yaş grubundaki çocuklara anlatarak açıklamak çok zor. Görerek daha iyi öğreniyorlar. Yaparak-yaşayarak daha iyi öğreniyorlar. O nedenle yapıp göstermeyi tercih ederim.

Sevinç Öğretmen: Genelde de en çok sınıfta elimizi kullanıyoruz. Karış olarak çocuklara ve karşılaştırmayı ben kendim yapıyorum. Onlar ölçüyor sonra ben ölçüyorum standart olmadığını bu ölçümün. Ama hani kendimize göre bir şey belirlediğimizi standart olmayan ölçülerle bu şekilde yapabiliyoruz. Biz önce standart olmayan ölçülerle başlıyoruz. Sonradan cetvellerle uzunluk ölçmeye devam ediyoruz. Yani karış, parmak, ayak, adım bunları veriyoruz sınıfta. Daha sonra geçiyoruz.

Araştırmacı: Ölçme eylemi aslında bir karşılaştırma eylemi diyebilir miyiz? Sizin söylediklerinizden yola çıkarak.

Sevinç Öğretmen: Evet diyebiliriz.

Suna Öğretmen: Aslında tahminle de başladığımız oluyor derse. Mesela uzunlukta sınıfa şöyle bir gösterdiğimiz de işte göz kararı atıyorum kaç adım gelir sizce? Ya da tahtada kaç kulaç gelir tahmin, kapının eni, boyunu ölçemezler, eni kaç kulaç ya da kaç ayak adımlayabilirsiniz gibi sorularla başlayıp tahminlerle sonra karşılaştırıyoruz. Tahminleri doğru mu değil mi? Ama doğru uzunluk bir tür tahmin ve karşılaştırmadır. Kıyaslamadır.

Araştırmacı: Demi? (GA1, Konum 90-98)

Öğretmenlerin öğretim strateji, yöntem ve teknikleri bilgisi, öğrenci bilgisi, müfredat program bilgisi, ölçme ve değerlendirme bilgisi ve tüm bunların oryantasyonunu sağlayarak

bilgiyi yapılandırdıkları, bilgiyi öğrenciye kaliteli bir şekilde nasıl öğretebilirim düşüncesiyle hareket ettikleri, bilgiyi öğretilabilir bir yapıya dönüştürerek ve geliştirerek kullandıkları konu alan bilgisi ve pedagojik içerik bilgisinin birleşmesinden oluşan pedagojik alan bilgisine sahip oldukları görülmüştür. Örneğin;

Sıla Öğretmen: Şeye mecbur kalıyorsunuz mesela üç santimden altı santime kadar bir uzunluk. Çocuk her zaman sıfırdan başlamıyor. Ya da onu gösterdiğim oldu benim. İşte 3 ile 6 arasında

Araştırmacı: Ya da kırık cetvellerle.

Sıla Öğretmen: 3 ile 6 arasından burası kaç santimetre olabilir dediğin zaman çocuk ordaki, zaten biz daha önce sayı doğrusunda da çalışmalar yaptığımız için burdan o sonuca varabiliyor çocuk. Hani belki de birimi görmesi için bir avantaj olabilir mesela.

Canan Öğretmen: Ama sayı doğrusu işin içine giriyor. Orda yapabilir. Sayı doğrusunda bu serpil hocamın dediği şey oluyor. Yine ordaki santimetrenin bir birim olduğunu uzunluk ölçme de çok algılamıyorlar bence.

Araştırmacı: Aralık saymak gibi.

Canan Öğretmen: Sayı doğrusunda sadece aralık sayıyorlar.

Sıla Öğretmen: Ama sonuç olarak hani bir birim vurgulamasa da çocuk.

Begüm Öğretmen: Aynı özellik aslında yani onu görebilen çocuk orda rahatlıkla cetvelde de o birimi farkedebilir yani.

Sıla Öğretmen: Yani bunun için küçük yaştan itibaren sayı doğrusunun verilmesinde aslında çok büyük bir avantaj. Uzunluk ölçüleriyle tamamen birebir alakalı bilmiyorum hani hocam. Bağlantı kuruyorum. Ben özellikle toplama ve çıkarma yaparken, çarpma yaparken sayı doğrusundan çok faydalanırım. Bu da uzunluk ölçülerine yapılan bir yatırım bence küçük sınıflardan. **(GU2, Konum 97-105)**

Öğretmenlerin matematik dersi öğretim programından belirlenen kazanım ile sınıf düzeyine ilişkin öğrenme ve öğretme hedefleri doğrultusunda materyal geliştirdikleri ve etkinlikler planladıkları; belirli bir konunun daha iyi anlaşılmasını sağlamak amacıyla ilgili kavramları doğru ve iyi bir şekilde açıklayan örnekleri verdikleri; geçmişteki deneyimleri ve sınıf içi öğretim uygulamaları ile mesleki çalışmalarda edindikleri yeni bilgi ve uygulamalar arasında bağ kurdukları görülmüştür. Ayrıca alan, pedagojik alan, meslek ve uzmanlık bilgisi yüksek olan öğretmenlerin bu bilgilerini ve yeteneklerini grup içinde paylaştıkları ve paylaşılan liderlik davranışları ve rolleri sergiledikleri görülmüştür.

4.1.4.2. Mesleki Yetenek

Mesleki gelişim çalışmalarında her bir öğretmenin bilgi, beceri, yaşantı ve deneyimlerine dayalı olarak öğrenme, problem çözme, analiz-sentez, yaratıcılık, iletişim, kişilerarası ilişkiler ve liderlik kapasitesi gibi kendine özgü farklı derinliklerde ve genişliklerde çeşitli yeteneklere sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri, tutum ve davranışlarını içeren öğrenme ve öğretme becerisine sahip oldukları ve bunları etkili bir şekilde kullanma kapasitesine, geliştirme yetkinliğine ve gücüne sahip oldukları görülmüştür. Örneğin;

Begüm Öğretmen: Şu mu? Bir uzunluğu ölçmek için standart olmayan uygun ölçme aracını seçer ve ölçme yapar.

Araştırmacı: Burda da ne demiştik ölçme yapması için...

Begüm Öğretmen: Birimler tekrarlı kullanılırken bir başlangıç noktasının alınmasına, birimler arasında boşluk kalmamasına, birimlerin üst üste gelmemesine ve hepsinin aynı doğrultuda kullanılmasına dikkat edilmelidir. (GU3, Konum 20-22)

Öğretmenlerin öğrenme ve öğretme sürecini yapılandırdıkları, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate aldıkları, öğrenci odaklı, sorgulama ve araştırma temelli etkinlikler ve ortamlar tasarladıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca sınıf içi uygulamalarda öğrenme-öğretme sürecini etkin bir şekilde planladıkları ve yönettikleri; sınıf düzeyine, konuya ve öğrenciye uygun içerik, yöntem ve materyal kullandıkları; materyal geliştirmeye yönelik yaratıcılıklarını ve yeterliklerini sergiledikleri, risk almaktan korkmadıkları ve yeni yöntem ve teknikler (grup çalışması, drama vb.) denedikleri görülmüştür. Örneğin;

Begüm Öğretmen: İlk denemem benim Güler hocama olmuştur. Benim etkinliklerin biraz daha küme çalışması tarzında olduğu için bunun zorluklarını yaşamışım. İlk defa u düzeni oturtmak ve küme şeklinde oturtmak, iş birliği içinde çalışmak çok farklıydı ilk başta.

Araştırmacı: Siz küme yapmıyorsunuz normalde.

Begüm Öğretmen: Ben normalde küme yapmıyorum sınıf u düzeniydi ama ben bu etkinliğe geçmeden önce sınıfımı 3 hafta küme şeklinde oturttum.

Araştırmacı: Alışkanlık için. (GU10, Konum 37-40)

Mesleki çalışmalardaki örnek olaylara, kavramlara ya da sınıf içi uygulamalara yönelik gözlem ve değerlendirmeler yaptıkları, kendilerine ve meslektaşlarına yönelik değerlendirmelerini açıkça ifade ettikleri; matematiğin veya bir konunun kendi içinde, diğer disiplin alanlarıyla veya günlük hayatla ilişkisini kurabildikleri görülmüştür. Ayrıca yüksek mesleki yeteneklere sahip öğretmenlerin bu kapasitelerini grup içindeki çalışmalarda açıkça sergiledikleri, mesleki öğrenme, gelişim ve paylaşılan liderlik sürecinde etkin rol oynadıkları görülmüştür.

4.1.4.3. Mesleki Özerklik

Mesleki gelişim çalışmalarında öğretmenlerin belirli bir olay, olgu, kavram veya problem üzerine özgür ve bağımsız olarak düşünebildikleri; bunlarla ilgili karar alabildikleri, çözüm üretebildikleri ve bunlara yönelik eylemde bulunabilme yeterliğine ve yetkinliğine sahip oldukları görülmüştür. Mesleki çalışmalarda özerkliği yüksek olan öğretmenlerin karşılaştıkları problemleri çözme, daha fazla sorumluluk alma, kendi öğrenme-öğretme süreçlerinin yanında diğer öğretmenlerin ve öğrencilerin öğrenme süreçlerini etkileme ve yönetme konusunda özerk oldukları görülmüştür.

Özellikle öğretmenler mesleki gelişim çalışmalarındaki matematik uygulamaları aşamasında öğrenme süreçlerini deneyimlerken veya öğretim materyali aşaması ve sınıf içi

uygulama aşamasında öğretim ve öğrenme süreçlerini planlarken, kullanacakları kazanım, içerik, yöntem, teknikler ve gerekli materyalleri seçme konusunda özerk davranmıştır. Yüksek mesleki özerkliğe sahip öğretmenler öğretim programları kapsamında, öğrencilerin bir konuyu kavrama yetileri, ihtiyaçlar ve istekleri, ilgileri ve eğilimleri doğrultusunda, beceri ve yeteneklerindeki farklılıklarını da dikkate alarak sınıf içi uygulamalarda öğrenci merkezli bir yaklaşım sergilemiştir. Ayrıca bu öğretmenler mesleki gelişim çalışmalarında daha fazla sorumluluk alma ve yaratıcı uygulamalar geliştirmiş, ancak karşılıklı bağımlılık gerektirmeyen bağımsız görevlerdeki bireysel performans yönelimi nedeniyle muhtemelen daha az paylaşılan liderlik davranışı ve rolleri sergiledikleri görülmüştür.

4.1.4.4. Mesleki/Kişisel Gelişim

Öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarına gönüllü olarak katılmaları nedeniyle mesleki ve kişisel gelişimlerine odaklandıkları, çalışmalardan zevk aldıkları, böyle bir çalışmanın mesleki ve kişisel gelişimlerine katkı sağladığına inandıkları görülmüştür. Örneğin;

Sevinç Öğretmen: ...böyle bir projede yer almak çok güzel gerçekten.

Suna Öğretmen: O konuda hemfikiriz.

Sevinç Öğretmen: Çünkü her zaman öğrenmeye açığız, her yeni bilgi öğrencilerimize ekstra faydalı olacaktır diye düşünüyorum. O yüzden teşekkür ederim bizi kabul ettiğiniz için. (GA1, Konum 20-22)

Hem kendilerinin hem de bulundukları okullarda diğer meslektaşlarının kendilerini takdir ettiği ve böyle bir çalışmaya kendilerinin de katılmayı istedikleri görülmüştür. Örneğin;

Araştırmacı: Siz nasıl bir şey istersiniz? Fasulye mi isterseniz yoksa başka bir şey mi? Birim küplerimiz var isterseniz onlardan olabilir. En çok sevdiğim şeylerden bir tanesi öğretmenleri bunlarla oynarken görmek, çok hoşuma gidiyor.

Suna Öğretmen: Arkadaşlara diyoruz biz çok eğlenceli, öğrenciliğimize geri döndük diye. Nasıl ya falan diyorlar.

Çiçek Öğretmen: Bir daha olursa bize haber verin diyorlar.

Suna Öğretmen: Dimi haberimiz olsun diyorlar.

Araştırmacı: Ben de yani matematik öğretmenleri bu kadar şey yapmıyorlar. Sınıf öğretmenleriyle çalışmayı o yüzden çok sevdim. (GA2, Konum 85-89)

Mesleki ve kişisel gelişime önem veren öğretmenlerde gerçekleştirilen çalışmaların mesleki olarak alan bilgisine ve sınıf içi öğretim uygulamalarına katkı sağladığı, öğretim süreçlerine yönelik farklı bir bakış açısı kazandırdığı, mevcut bilgi ve deneyimlerinin yanında uygulamaya yönelik yaparak yaşayarak iş birliği içinde öğrendikleri, uygulamadaki eksikliklerini gördükleri, birbirlerinin deneyimlerinden ve paylaştıkları uygulamalardan öğrendikleri, içerik, materyal geliştirme ve öğretim uygulamalarını yeniden yapılandırdıkları görülmüştür. Mesleki çalışmalarda öğrendikleri yeni bilgi, deneyim ve uygulamaları mesleki ve kişisel gelişimi açısından yararlı bulan öğretmenler, paylaşılan liderlik sürecinde de etkin rol üstlenmiştir.

4.1.5. Paylaşılan Liderlik Sürecinde Etkili Olan Bireysel Özelliklerin Katılımcıların Sosyo-Demografik Değişkenlerine Göre Değişimi

Paylaşılan liderlik sürecinde etkili olan bireysel özellikler katılımcıların sosyodemografik değişkenlerinden mesleki kıdem ve okutulan sınıf düzeyi açısından incelenmiş (Tablo 4.1) ve bireysel özellikler bu değişkenlere göre karşılaştırılmıştır.

Mesleki kıdem açısından incelendiğinde, paylaşılan liderlik sürecinde etkili olan bireysel özelliklere göre kıdem grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Kıdem grupları arasında sosyal becerilerde anlamlı bir farklılık görülmezken; bilişsel beceriler, duyuşsal/motivasyonel beceriler ve mesleki yeterliklerde anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Buna göre, mesleki kıdemin paylaşılan liderlik sürecinde bireysel özelliklerden bilişsel beceriler, duyuşsal/motivasyonel beceriler ve mesleki yeterlikler üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Bilişsel beceriler incelendiğinde, kıdem grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farkın 15 yıldan daha az kıdem grubu lehine olduğu görülmüştür. Buna göre, 15 yıldan daha az kıdem grubundaki öğretmenlerin bilişsel becerilerden eleştirel/analitik düşünme becerisini diğer gruba nispeten daha fazla kullandığı görülmüştür. Buna göre, daha az deneyimli öğretmenlerin bilişsel becerilerinin paylaşılan liderlik sürecinde önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir. Bu durum, daha az deneyime sahip öğretmenlerin muhtemelen daha genç olması, teorik bilgilerinin daha yeni olmasından kaynaklanabilir.

Duyuşsal/motivasyonel beceriler incelendiğinde, kıdem grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farkın 15 yıl ve daha fazla kıdem grubu lehine olduğu görülmüştür. Buna göre, 15 yıl ve daha fazla kıdem grubundaki öğretmenlerin öz düzenleme/özyönetim/ öz denetim/öz kontrol, öz eleştiri ve öz farkındalık/özbilinç becerilerinin diğer gruba göre daha baskın olduğu görülmüştür. Buna göre, deneyimli öğretmenlerin duyuşsal/motivasyonel becerilerinin paylaşılan liderlik sürecinde önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir. Bu durum, deneyimli öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarında öğrendikleri bilgi ve becerilerle kendilerinin karşılaştırmalarından, kendilerini değerlendirme, eleştireme yoluyla kendilerini güncelleme fırsatı yakalamalarından, gelişme ve öğrenme motivasyonlarından kaynaklanabilir.

Mesleki yeterlikler incelendiğinde, kıdem grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farkın 15 yıl ve daha fazla kıdem grubu lehine olduğu görülmüştür. Buna göre, 15 yıl ve daha fazla kıdem grubundaki öğretmenlerin, mesleki gelişim çalışmalarında alan/pedagojik alan/meslek/uzmanlık bilgisini diğer gruba nispeten daha fazla kullandıkları görülmüştür. Buna göre, deneyimli öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin paylaşılan liderlik sürecinde

önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir. Bu durum, paylaşılan liderliğin grubun o andaki ihtiyaçlarına göre bilgi, beceri ve uzmanlık temelinde ortaya çıkmasından ve deneyimli öğretmenlerin belirli bir duruma yönelik bilgi, beceri ve deneyimlerini açıkça paylaşımlarından kaynaklanabilir.

Sosyal beceriler incelendiğinde, kıdem grupları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Buna göre, paylaşılan liderlik sürecinde katılımcı öğretmenlerin kıdemlerine göre benzer sosyal becerilere sahip oldukları, bu süreçte mesleki kıdem veya tecrübenin önemli bir etki oluşturmadığı söylenebilir.

Okutulan sınıf düzeyi açısından bakıldığında, paylaşılan liderlik sürecinde sınıf düzeyi gruplarına göre öğretmenlerin bireysel özellikleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Sınıf düzeylerine göre, sosyal becerilerde anlamlı bir farklılık görülmezken; bilişsel ve duyuşsal/motivasyonel beceriler ile mesleki yeterliklerde anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Buna göre, okutulan sınıf düzeyinin paylaşılan liderlik sürecinde bireysel özelliklerden bilişsel ve duyuşsal/motivasyonel beceriler ile mesleki yeterlikler üzerinde önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Bilişsel beceriler incelendiğinde, okutulan sınıf düzeyi grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farkın 2.sınıfı okutan öğretmen grubu lehine olduğu görülmüştür. Buna göre, 2.sınıfı okutan öğretmenlerin eleştirel/analitik düşünme becerisinin diğer gruba nispeten daha fazla ortaya çıktığı görülmüştür. Bu durum, mesleki çalışmalarda 2.sınıf öğretmenlerin daha fazla olmasından, bu öğretmenlerin çoğunluğunun aynı okulda görev yapmalarından ve üst sınıflardaki uygulamalara ve kazanımlara yönelik üst düzey düşünme becerilerini aktif kullanmalarından kaynaklanabilir.

Duyuşsal/motivasyonel beceriler incelendiğinde, okutulan sınıf düzeyi grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farkın 3.ve 4.sınıfı okutan öğretmen grubu lehine olduğu görülmüştür. Buna göre, 3.ve 4.sınıfı okutan öğretmenlerin öz düzenleme/özyönetim/özdenetim/öz kontrol, öz eleştiri ve öz farkındalık/özbilinç becerilerinin daha diğer gruba göre fazla ortaya çıktığı görülmüştür. Buna göre, üst sınıfları okutan öğretmenlerin duyuşsal/motivasyonel becerilerinin paylaşılan liderlik sürecinde önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir. Bu durum, üst sınıfları okutan öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarında daha fazla öz yönetim ve öz farkındalık becerisine sahip olmalarından kaynaklanabilir.

Mesleki yeterlikler incelendiğinde, okutulan sınıf düzeyi grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farkın 3.ve 4.sınıfı okutan öğretmen grubu lehine olduğu görülmüştür. Buna göre, 3.ve 4.sınıfı okutan öğretmenlerin alan/pedagojik alan/meslek/ uzmanlık bilgisini diğer gruba nispeten daha etkin kullandıkları görülmüştür. Buna göre, üst sınıfları okutan

öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin paylaşılan liderlik sürecinde önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir. Bu durum, üst sınıf okutan öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarındaki ölçme konusuna ilişkin kazanımların kendi sınıf düzeylerine uygun olmasından ve kapsamının geniş olmasından kaynaklanabilir.

Sosyal beceriler incelendiğinde, paylaşılan liderlik sürecinde okutulan sınıf düzeyi grupları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeyine göre benzer sosyal becerilere sahip oldukları söylenebilir. Bu durum, paylaşılan liderlik sürecinde tüm öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeyine ilişkin bilgi, beceri ve deneyimlerini açıkça paylaşımlarından, iş birliğine açık olmalarından, etkili iletişim ve liderlik becerisinden kaynaklanabilir.

4.1.6. Paylaşılan Liderlik Sürecinde Etkili Olan Bireysel Özelliklerin Odak Grupların Karakteristik Özelliklerine Göre Değişimi

Paylaşılan liderlik sürecinde etkili olan bireysel özellikler her iki öğrenme grubu için grup büyüklüğü, yakınlık, aşinalık, çeşitlilik (homojen ya da heterojen olma durumu) açısından ayrı ayrı incelenmiş ve bireysel özellikler odak grupların karakteristik özelliklerine göre karşılaştırılmıştır (Tablo 4.1).

Gruplara genel olarak incelendiğinde, paylaşılan liderlik sürecinde etkili olan bireysel özelliklerden duyuşsal/motivasyonel beceriler ve bilişsel becerilerin, sosyal beceriler ve mesleki yeterliklerden daha fazla ön plana çıktığı görülmüştür. Paylaşılan liderlik sürecinde bilişsel becerilerden eleştirel/analitik düşünmenin; duyuşsal/motivasyonel becerilerden öz düzenleme/özyönetim/ özdenetim/öz kontrol ve öz eleştirinin; sosyal becerilerden paylaşım açıklık/açık fikirliliğin; mesleki yeterliklerden alan/pedagojik alan/meslek/uzmanlık bilgisinin daha etkili olduğu görülmüştür.

Mesleki öğrenme gruplarında paylaşılan liderlik sürecinde etkili olan bireysel özellikler karşılaştırıldığında, uzunluk ölçme grubu (Grup I-GU) ile alan ölçme grubu (Grup II-GA) arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Bilişsel beceriler ve mesleki yeterliklerde grupların benzer bireysel özelliklere sahip olduğu görülürken; duyuşsal/motivasyonel becerilerde GA grubu ve sosyal becerilerde GU grubu lehine anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Buna göre, odak grupların karakteristik özelliklerinin paylaşılan liderlik sürecindeki bireysel özellikler üzerinde önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Tablo 4. 1. *Paylaşılan Liderlik Sürecinde Etkili Olan Bireysel Özellikler*

Tema		Gruplar			Sosyo- Demografik Değişkenler			
					Kıdem	Sınıf Düzeyi		
		GENEL	GRUP I-GU	GRUP II-GA	15 yıldan az	15 yıl ve fazla	2.sınıf	3.ve 4.sınıf
Alt Tema- Kod	%	%	%	%	%	%	%	
BİREYSEL ÖZELLİKLER	Bilişsel Beceriler	33.2	33.2	33.2	35.7	34.4	35.8	34.2
	Eleştirel/analitik düşünme	12.7	15.3	10.6	13.2	10.9	13.2	10.5
	Özdeğerlendirme	5.0	4.0	5.8	5.1	4.9	4.9	5.0
	Yansıtıcı düşünme	4.9	4.6	5.1	5.0	5.2	5.1	5.2
	Üstbilişsel düşünme	4.7	4.0	5.3	5.1	5.8	5.2	5.9
	Problem çözme	3.2	2.6	3.6	4.2	4.5	4.3	4.4
	Yaratıcı düşünme	2.7	2.6	2.7	3.2	3.2	3.2	3.2
	Duyuşsal/Motivasyonel Beceriler	37.0	35.5	38.1	36.1	37.3	36.0	37.5
	Öz düzenleme/özyönetim/özdenetim/öz kontrol	6.5	5.9	7.0	5.0	5.4	4.9	5.6
	Öz eleştiri	6.5	5.9	7.0	5.0	5.4	4.9	5.6
	Öz farkındalık/özbilinç	4.7	4.0	5.3	5.1	5.8	5.2	5.9
	Öz güven	4.3	5.5	3.4	3.2	2.8	3.2	2.7
	Gelişme/öğrenme/uzmanlaşma yönelimli motivasyon	4.1	3.6	4.5	4.0	4.0	3.7	4.2
	Çaba/sebat/azim/kararlılık	3.9	4.0	3.9	4.9	5.0	5.1	4.9
	İçsel motivasyon	3.5	3.3	3.7	4.1	4.1	3.9	4.2
	Bireysel sorumluluk	1.9	1.6	2.1	2.8	3.0	3.0	2.9
	Öz yeterlik	1.3	1.6	1.1	2.0	1.7	2.1	1.6
	Sosyal Beceriler	19.2	20.8	18.1	17.4	17.3	17.5	17.2
	Paylaşma açıklık/açık fikirlilik	6.3	7.6	5.4	4.2	4.2	4.2	4.2
	Etkili iletişim/yapıcı eleştiri	5.5	5.7	5.3	5.8	5.8	5.8	5.9
	Liderlik/uzmanlık gücü	4.3	4.9	3.8	3.2	2.8	3.3	2.7
	İşbirlikçilik/iş birliğine açıklık	3.2	2.6	3.6	4.2	4.5	4.3	4.4
	Mesleki Yeterlikler	10.6	10.6	10.6	10.8	11.0	10.7	11.1
	Alan/pedagojik alan/meslek/uzmanlık bilgisi	4.0	3.3	4.4	3.9	4.4	3.8	4.6
	Mesleki yetenek	3.0	3.7	2.4	2.8	2.7	2.8	2.7
	Mesleki özerklik	2.3	2.3	2.3	2.7	2.5	2.7	2.5
	Mesleki/kişisel gelişim	1.3	1.1	1.5	1.4	1.4	1.4	1.4
	Toplam		100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	Belgeler/Odak Grup Oturumları	N	23	10	13	33	49	43
	%	100	43.5	56.5	40.2	59.8	52.4	31.7

Odak grupların karakteristik özellikleri açısından bakıldığında, üyelerin birbirine yakın ve aşına, görev alanlarının homojen olduğu küçük gruplarda (GU), *bilişsel becerilerden* eleştirel/analitik düşünme; *duyuşsal/motivasyonel becerilerden* öz güven; *sosyal becerilerden* paylaşma açıklık/açık fikirlilik, etkili iletişim/yapıcı eleştiri ve liderlik/uzmanlık gücü; *mesleki yeterliklerden* mesleki yetenek becerilerinin paylaşılan liderlik sürecinde önemli bir rol

oynadığı söylenebilir. Ayrıca üyelerin birbirine kısmen yakın ve aşına, görev alanlarının çeşitli ve heterojen olduğu büyük gruplarda (GA), *bilişsel becerilerden* eleştirel/analitik düşünme, öz değerlendirme, yansıtıcı ve üstbilişsel düşünme; *duyuşsal/motivasyonel becerilerden* öz düzenleme/özyönetim/ özdenetim/öz kontrol, öz eleştiri, gelişme/öğrenme/uzmanlaşma yönelimli motivasyon ve içsel motivasyon; *sosyal becerilerden* işbirlikçilik/iş birliğine açıklık; *mesleki yeterliklerden* alan/pedagojik alan/meslek/uzmanlık bilgisi becerilerinin paylaşılan liderlik sürecinde önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

4.1.7. Paylaşılan Liderlik Sürecinde Etkili Olan Bireysel Özelliklerin Mesleki Gelişim Çalışmasının Aşamalarına Göre Değişimi

Paylaşılan liderlik sürecinde etkili olan bireysel özellikler mesleki gelişim çalışmasının aşamaları çerçevesinde incelenmiş ve karşılaştırılmıştır (Tablo 4.2).

Mesleki gelişim çalışmasının aşamalarına göre paylaşılan liderlik sürecinde etkili olan bireysel özellikler karşılaştırıldığında, mesleki gelişim aşamalarından matematik uygulamaları, uygulama dökümlerinin incelenmesi, öğretim materyali geliştirme, uygulama ve değerlendirme aşamaları arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Özellikle tüm aşamalarda bilişsel ve duyuşsal/motivasyonel becerilerin sosyal beceriler ve mesleki yeterliklere nispeten daha fazla ortaya çıktığı görülmüştür. Buna göre, mesleki gelişim aşamalarının paylaşılan liderlikte etkili olan bireysel özellikleri ortaya çıkarma ve anlamada önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Matematik uygulamaları aşamasında *bilişsel becerilerden* eleştirel/analitik düşünme, problem çözme, üstbilişsel düşünme, özdeğerlendirme ve yansıtıcı düşünme; *duyuşsal/motivasyonel becerilerden* çaba/sebat/azim/kararlılık, öz farkındalık/özbilinç ve bireysel sorumluluk; *sosyal becerilerden* işbirlikçilik/iş birliğine açıklık ve etkili iletişim/yapıcı eleştiri; *mesleki yeterliklerden* alan/pedagojik alan/uzmanlık bilgisi daha fazla ortaya çıkmıştır.

Uygulama dökümlerinin incelenmesi aşamasında *bilişsel becerilerden* eleştirel/analitik düşünme, yansıtıcı düşünme, üstbilişsel düşünme, problem çözme ve öz değerlendirme; *duyuşsal/motivasyonel becerilerden* çaba/sebat/azim/kararlılık, öz farkındalık/özbilinç, gelişme/öğrenme/uzmanlaşma yönelimli motivasyon ve içsel motivasyon; *sosyal becerilerden* etkili iletişim/yapıcı eleştiri, işbirlikçilik/iş birliğine açıklık ve paylaşıma açıklık/açık fikirlilik; *mesleki yeterliklerden* alan/pedagojik alan/uzmanlık bilgisi daha fazla ortaya çıkmıştır.

Öğretim materyali geliştirme aşamasında *bilişsel becerilerden* eleştirel/analitik düşünme, üstbilişsel düşünme, problem çözme ve yansıtıcı düşünme; *duyuşsal/motivasyonel becerilerden* öz düzenleme/özyönetim/ özdenetim/ öz kontrol, öz eleştiri, öz farkındalık/

özbilinç içsel motivasyon, çaba/sebat/azim/kararlılık ve gelişme/öğrenme/uzmanlaşma yönelimli motivasyon; *sosyal becerilerden* etkili iletişim/yapıcı eleştiri, paylaşıma açıklık/açık fikirlilik, işbirlikçilik/iş birliğine açıklık; *mesleki yeterliklerden* mesleki özerklik ve mesleki yetenek daha fazla ortaya çıkmıştır.

Tablo 4. 2. *Paylaşılan Liderlik Sürecindeki Bireysel Özelliklerin Mesleki Gelişim Çalışmasının Aşamalarına Göre Değişimi*

Tema	Alt Tema-Kod	1.Hazırlık Aşaması		2.Öğretim Materyali Geliştirme	3.Uygulama ve Değerlendirme
		Matematik Uygulamaları	Uygulama Dökümlerinin İncelenmesi		
		%	%	%	%
BİREYSEL ÖZELLİKLER	Bilişsel Beceriler	40.9	36.5	31.1	33.4
	Eleştirel/analitik düşünme	18.3	14.6	9.0	6.5
	Özdeğerlendirme	4.8	4.1	3.6	7.8
	Yansıtıcı düşünme	4.7	5.9	4.5	4.8
	Üstbilişsel düşünme	5.1	4.5	5.7	7.5
	Problem çözme	6.2	4.4	4.5	3.3
	Yaratıcı düşünme	1.8	3.0	3.9	3.4
	Duyuşsal/Motivasyonel Beceriler	31.0	34.4	41.7	38.5
	Öz düzenleme/özyönetim/ özdenetim/ öz kontrol	3.5	3.9	5.8	7.9
	Öz eleştiri	3.5	3.9	5.8	7.9
	Öz farkındalık/özbilinç	5.1	4.5	5.7	7.5
	Öz güven	1.9	3.3	3.5	2.2
	Gelişme/öğrenme/uzmanlaşma yönelimli motivasyon	2.6	4.2	4.8	3.3
	Çaba/sebat/azim/kararlılık	6.8	5.2	4.9	3.7
	İçsel motivasyon	2.7	4.2	5.2	3.4
	Bireysel sorumluluk	4.6	3.5	3.3	0.8
	Öz yeterlik	0.3	1.6	2.8	1.7
	Sosyal Beceriler	17.7	17.1	18.5	16.3
	Paylaşıma açıklık/açık fikirlilik	3.0	4.0	4.7	4.6
	Etkili iletişim/yapıcı eleştiri	5.5	5.3	6.2	6.4
	Liderlik/uzmanlık gücü	3.0	3.4	3.1	2.0
	İşbirlikçilik/iş birliğine açıklık	6.2	4.4	4.5	3.3
	Mesleki Yeterlikler	10.4	12.0	8.7	11.9
	Alan/pedagojik alan/uzmanlık bilgisi	4.8	4.5	1.7	6.3
	Mesleki yetenek	1.7	3.0	2.9	2.6
	Mesleki özerklik	1.3	2.7	3.2	2.3
	Mesleki/kişisel gelişim	2.5	1.8	0.9	0.7
	Toplam	100.00	100.00	100.00	100.00
	Belgeler/Odak Grup Konuşmacıları	N	17	32	14
		%	20.7	39.0	17.1
					23.2

Uygulama ve değerlendirme aşamasında *bilişsel becerilerden* öz değerlendirme, üstbilişsel düşünme, eleştirel/analitik düşünme ve yansıtıcı düşünme; *duyuşsal/motivasyonel becerilerden* öz düzenleme/ özyönetim/özdenetim/ öz kontrol, öz eleştiri ve öz

farkındalık/özbilinç; sosyal becerilerden etkili iletişim/yapıcı eleştiri ve paylaşıma açıklık/açık fikirlilik; mesleki yeterliklerden alan/pedagojik alan/uzmanlık bilgisinin daha fazla ortaya çıkmıştır.

4.2. Paylaşılan Liderlik Sürecinde Etkili Olan Mesleki Öğrenme Gruplarının Özelliklerine İlişkin Bulgular

Mesleki gelişim çalışmalarındaki paylaşılan liderlik sürecinde etkili olan mesleki öğrenme gruplarının “Grup Özellikleri” temasında “Grubun Bilişsel/Davranışsal Becerileri”, “Grubun Duyuşsal/Motivasyonel Becerileri”, “Grubun Sosyal becerileri” ve “Grup Normları” olmak üzere dört alt tema yer almıştır (Tablo 4.3).

4.2.1. Grubun Bilişsel/Davranışsal Becerileri

Mesleki gelişim çalışmalarındaki paylaşılan liderlik sürecinde etkili olan “Grubun Bilişsel/Davranışsal Becerileri” alt temasında “işbirlikçi sorgulama, akran/grup değerlendirmesi, kolektif çaba, kolektif/işbirlikçi problem çözme, kolektif yetenek, kolektif/işbirlikçi öğrenme ve kolektif yaratıcılık” olmak üzere yedi kod yer almıştır (Tablo 4.3).

4.2.1.1. İşbirlikçi Sorgulama

Mesleki gelişim çalışmalarında öğretmenlerin grup içinde işbirlikçi sorgulama becerisini aktif olarak kullandıkları gözlemlenmiştir. Alana yönelik kavram, olgu, olay, durum veya problemleri derinlemesine anlamak, kolektif bir anlayış geliştirmek ya da belirlenen hedefe ulaşmak için işbirlikçi sorgulama temelinde çok yönlü ve çok boyutlu düşündükleri, mantıklı ve irdeleyici sorular sordukları görülmüştür. Örneğin;

Araştırmacı: Peki o standart birimleri nasıl tanıyorsunuz bir metrenin bir metre olması ya da bir santimetrenin santimetre oluşu ona olan ihtiyacı değilde ondan sonraki kısmı bir metre nedir bir santimetre nedir ya da metreden çıkıp santimetreye mi gidiyorsunuz santimetreden çıkıp metreye mi gidiyorsunuz.

Canan Öğretmen: Genelde santimetreye başlıyoruz öncesinde santimetreyi veriyoruz çünkü o parmağına yakın bi ölçü

Araştırmacı: Peki normalde nasıl olmuştur sizce metre mi önce bulunmuştur santimetre mi?

Begüm Öğretmen: Acaba büyük uzunluklara ihtiyaç duydukları için önce metre mi çıktı ama bi metre ortaya çıkması için santimetrenin olması lazım

Canan Öğretmen: Bana kalırsa milimetreyi bi çentik olarak düşünüyorum işte o noktadan başladığını düşünüyorum on tanesi birleşti bir santimetre oldu santimetre birleşti on tanesi bir desimetre oldu gibi bir mantık yürütüyorum ama

Sıla Öğretmen: Şimdi diğer türlü en büyüğünü veremeyeceğimiz için en küçük elimizde bence bi sakıncası yok ama santimetre daha kullanılabilir ayrıntısız bi ölçü olduğu için metreden başlasanız

en küçüğü metre değil benim kilometreyi göstermek gibi bi şansım yok çocuklara diye düşünüyorum
(GU4, Konum 179-184)

Öğretmenlerin işbirlikçi sorgulama yaparken bilimsel düşünce ve süreçlerini aktif kullandıkları, bir araştırmacı gibi eleştirel ve nesnel bir yaklaşımla soruna odaklandıkları, tatmin edici bir çözüm veya cevap bulana kadar soruların derinliğini artırdıkları hatta kolaylaştırıcı/moderatörden onay istedikleri görülmüştür. Kolaylaştırıcı/moderatörün sunduğu örnek olay, etkinlik, problem ya da sorgulamayı hareke geçiren irdeleyici ve sondaj soruları üzerine tartıştıkları ve düşünerek cevapladıkları, sürekli sorular sordukları, cevaplar ve sorular arasında bağlantılar kurdukları, birbirlerinin düşüncelerini ya da cevaplarını saygıyla dinledikleri, bunları değerlendirdikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca işbirlikçi sorgulama sürecinde kolaylaştırıcı/moderatörün etkin bir rol oynadığı, işbirlikçi sorgulama sürecine öğretmenlerin dengeli katılımını sağladığı, özgün cevaplar ve argümanlar üretmelerini teşvik ettiği, bireysel ya da grup olarak düşüncelerini fark etmelerini ve bunları sürekli düzenlemelerini sağlamak amacıyla açık uçlu sorular sorduğu, geri bildirim sağladığı ve özet bilgiler sunduğu görülmüştür. Örneğin;

Araştırmacı: Bugünde standart anlatacaklarımız hem de standart ürünlerden konuşacağız.

Begüm Öğretmen: ...Aslı her gün okuldan servis ile gitmektedir aslı bir gün servisin uzunluğunu merak etmiştir ve servisin uzunluğunu ölçmeye karar vermiştir servisin uzunluğunu karışlarıyla ölçen aslı birbirinden farklı sonuçlar bulmuştur...Sizce Aslı neden farklı ölçüm sonuçları bulmuştur sonuçların aynı gelmesi için ölçümler nasıl yapılmalıdır?... [...]. Ama burada Aslı neden farklı sonuçlar çıkardı? Neden ölçmede aynı sonuçlar çıkarmadı?

Canan Öğretmen: Ölçmeyi Aslı ölçüyor değil mi? Ama tekrar tekrar ölçüyor ölçümler arasında hatalar va.

Begüm Öğretmen: Bence ölçmede hata yapıyor ya üstü üste koyuyor ya boşluk koyuyor her seferinde farklı şeyler yaptığı için farklı sonuçlar çıkarıyor

Canan Öğretmen: Farklı kişiler ölçseydi birimlerin farklı olduğunu hani karışlar farklı olduğu için ama burada sadece aslı ölçtüğü için ölçmede hata yaptığını görüyoruz

Araştırmacı: Neler olabilir bunlara keşfetmesi için çocuğun kaydırma doğrusallık üst üste koyma ya da boşluk bırakma hatta belki aynı birim sürekli kendisi yaptığı için tekrarlar hata olmuş olabilir.... Mesela burda nasıl bunu kullanabiliriz... mesela bunu nasıl aynı şekilde yaparsa çocuk şekilde hata yapar karışa benzer bi hata olabilir çizerek mi gitmesi lazım acaba yoksa çocuğun gözlemleyebilmesi için nasıl bir şey yapılabilir (GU4, Konum 79-86)

İşbirlikçi sorgulama yaparken öğretmenlerin bilimsel düşünme, neden-sonuç bağlamında sorular sorma, birbirlerinin verdiği yanıtları algılama, bunları birlikte değerlendirme ve yorumlama, eleştirel ve analitik düşünme, yaratıcı ve üst düzey düşünme becerilerini ve motivasyonlarını harekete geçirdikleri görülmüştür. İşbirlikçi sorgulama yaparken aktif öğrenme sürecine etkin katılım gösterdikleri; öğrenme ve öğretim uygulamalarını, probleme ilişkin alternatif çözüm yollarını, farklı düşünce ve görüşleri eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmeye imkân veren işbirlikçi grup tartışmaları yaptıkları; birbirlerinin bilgi, beceri ve deneyimlerinden faydalandıkları görülmüştür. İşbirlikçi sorgulama

yapan gruplarda her bir öğretmenin öğretim ve öğrenme süreçlerine ilişkin geçmiş yaşantıları, mesleki bilgi, beceri ve yetenekleri ile gerçekleştirilecek amaç kapsamında ve sorgulama temelli öğrenme atmosferinde bilişsel, duyuşsal, sosyal ve öğretimsel farkındalık becerilerini etkin kullandıkları ve grup içinde liderliği paylaştıkları görülmüştür.

4.2.1.2. Akran/ Grup Değerlendirmesi

Mesleki çalışmalarda öğretmenlerin hem akran olarak meslektaşlarını hem de grup olarak performanslarını ve süreci değerlendirdikleri görülmüştür. Özellikle sınıf içi uygulama ve değerlendirme aşamasında öğretmenler, gruptaki diğer öğretmenlerin düşüncelerini, çözüm önerilerini, materyal ve ortaya koydukları ürünleri ve sınıf içi uygulamalarını yapıcı bir şekilde eleştirmiş ve birbirlerine geri bildirim sağlamıştır. Ayrıca öğretmenler her bir oturum sonunda veya mesleki gelişim çalışmasının sonunda grup değerlendirmesi yapmış; iş birliği ve etkileşim içinde birlikte yürüttükleri çalışmaları, geliştirdikleri ürünleri ve süreci değerlendirmiştir.

Akran ya da grup değerlendirme sürecinde yapılan eleştiri ve geri bildirimleri dikkate aldıkları; öğretim uygulamalarına ve öğrenme sürecine ilişkin sorumluluğu paylaştıkları; iş birliği, etkileşim ve sürekli bir diyalog içinde etkin bir takım çalışması yürüttükleri; aktif katılım ve işbirlikçi öğrenme yoluyla elde ettikleri kazanımlara ve değerlendirme çıktılarına göre öğretim etkinliklerini, planlamalarını revize ettikleri ve uygulamalarını yapılandırdıkları görülmüştür. Akran değerlendirmesinin grup içi etkileşimi ve uyumu kolaylaştırdığı, grup dinamiklerini ve performansını olumlu etkilediği; aynı zamanda öğretmenlerin kendi performansını, öğrenme ve öğretim süreçlerine ilişkin güçlü ve zayıf yönlerini görerek öz değerlendirme yapmasını ve başkalarının deneyimlerinden öğrenmesini sağladığı görülmüştür. Grup üyeleri tarafından değerlendirilen ya da değerlendirileceğini bilen öğretmenlerin daha fazla motivasyona sahip olduğu, iyi bir performans sergileyebilmek için çaba gösterdiği, yapılan çalışmaları benimsediği ve katkı sağladığı ve liderlik rollerini paylaştıkları gözlemlenmiştir.

4.2.1.3. Kolektif Çaba

Mesleki gelişim çalışmalarında karşılıklı bağımlılık ve deneyime dayalı zengin ve kolektif öğrenme ortamında öğretmenler birlikte çalışmış ve grup olarak çaba göstermiştir. Grup içinde farklı bakış açılarına, bilgi, beceri, deneyim ve uzmanlıklara sahip öğretmenlerin en etkili öğrenme ve öğretim uygulamalarını tartıştıkları, belirlenen bir etkinliği veya görevi

yerine getirmede istekli oldukları, iş birliği ve etkileşim içinde çalıştıkları ve tamamlamak için kolektif çaba gösterdikleri görülmüştür. Örneğin;

Araştırmacı: Şimdi sizden bu taşı ölçmenizi istesem naparsınız. [...] ... Nelerini ölçebiliriz?

Canan Öğretmen: Ben önce ağırlığını ölçerim, en kesin. [...]

Begüm Öğretmen: Kapladığı alan ölçülebilir. Ama zor olur biraz... [...]

Canan Öğretmen: Yüzeyi çok şey sıkıntılı olur. En sıkıntılı bence yüzey. [...] yüzey alanı kapladığı, hacmi değil de yüzey alanı. Bence en çok o zor olur. Çocuklar en çok onda zorlanır.

Araştırmacı: Peki bugün zor olanı ölçsek olur mu?

Begüm Öğretmen: O zaman onu saralım benim aklıma o geldi. (folyoyu)

Canan Öğretmen: Onu saracak da yine üst üste gelen yerler olur. Yapalım. Mecbur yapacaz. [...]

Araştırmacı: Yani yaklaşık olarak da olabilir sorun değil... [...].

Begüm Öğretmen: Kare yaptık güzelce bunu alanını nasıl alıcaz yamuk yumuk. Birim küpleri mi düşüncüz yine. Birimleri mi düşüncüz. Hani dışında kalıcak birleştiricez.

Sıla Öğretmen: Şeyin üzerine yatırcaz onu. Karelerin üzerine yatırcaz açıcaz. Yaklaşık olarak.

Canan Öğretmen: Ama burda üstüne tekrar gelen yerler.

Begüm Öğretmen: Peki şu kıvrımlar.

Canan Öğretmen: Zaten şey de var hani burada kıvrımlı yerler varya. Bence yani açılmamış hali daha iyi olur. [...]

Sıla Öğretmen: Şunu şuraya kadar şöyle bir al bakalım. 1,2,3,4,5. 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10. 50.

Canan Öğretmen: Orayı çiz istersen 50 diye. Buraya kadar mı geliyor.

Begüm Öğretmen: Bir daha git canım.

Sıla Öğretmen: Tamam orası 50 yaz.

Canan Öğretmen: Şimdi bunları, 4, şurayı sayıyorum 5, 6, 7, 8, ..., 19.

Sıla Öğretmen: 69 tam oldu tamam mı şimdi gerisini şimdi hallet.

Canan Öğretmen: Şimdi girinti çıkıntıları şunları 1 sayarız. Diyelim mi? [...] şurda da şu ikisiyle birleşir. 1,2,3,4,5,6. [...] 7,8,9,10,11. Pardon onu saymıştık şununla 11. 12 mi oldu.

Begüm Öğretmen: Bak şurda da var.

Sıla Öğretmen: Şunlar var.

Canan Öğretmen: Şununla onu, 13, başka saymadığımız kaldı mı? Bu ancak bir eder herhlade. 14.

Begüm Öğretmen: 14 buçuktan 15.

Canan Öğretmen: Diğer neydi 69.

Sıla Öğretmen: 84 oldu.

Canan Öğretmen: 84 mü oldu?

Sıla Öğretmen: 84 birimkare.

Araştırmacı: Peki.... (GU5, Konum 81-134)

Yüksek kolektif çaba gösteren gruplarda öğretmenler arasında etkili bir iletişim ve mesleki diyalog kurulduğu, paylaşılan ortak amaca odaklanıldığı, birlikte öğrenme, uygulama ve deneyimleme konusunda kolektif yönelim olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca mesleki bilgi ve uzmanlık kapasitelerini geliştirmek için kolektif sorumluluk aldıkları, birlikte çaba gösterdikleri ve grup içinde liderlik rollerini paylaştıkları görülmüştür.

4.2.1.4. Kolektif/İşbirlikçi Problem Çözme

Mesleki gelişim çalışmalarında öğretmenler iş birliği ve etkileşim içinde takım çalışması ruhu ile hareket etmiş ve kolektif/işbirlikçi problem çözme becerilerini etkin kullanmıştır. Grup olarak belirli kavramı öğrenmek, sorun veya probleme çözüm üretebilmek amacıyla iş birliği, etkileşim, koordinasyon ve kolektif yönelim içinde hareket etmiş; kolektif

bilgi, beceri, deneyim, anlayış, zekâ, gayret ve çabalarını bir araya getirerek paylaşmıştır. Kolektif problem çözme sürecinde öğretmenler mesleki bilgi, beceri ve yeterlikleri ile işbirlikçi sorgulama, eleştirel ve analitik düşünme, problem çözme, üstbilişsel düşünme becerilerini etkin bir şekilde kullanmış, bu süreci bir öğrenci gibi birlikte deneyimlemiştir.

Gruplardaki öğretmenler matematik uygulamaları veya uygulama dökümlerinde karşılaştıkları problemleri farketmiş, bunları birlikte sorgulamış ve analiz etmiş, işbirlikçi çözümler üretmiştir. Ayrıca deneyimlemeye dayalı bu süreçte, her bir grup üyesi bireysel veya kolektif sorumluluk üstlenmiş, problemin çözüme yönelik objektif katkılar sunmuş, birbirlerinin katkılarını farketmiş ve öğrenmelerini desteklemiştir. Bununla birlikte kolektif/işbirlikçi problem çözme her bir üye karşılıklı bağımlılık ve dayanışma içerisinde zengin mesleki deneyim, bilgi, beceri ve uzmanlığına dayalı olarak katkı sağlamış, grup içinde farklı liderlik davranışları ve rolleri paylaşılmıştır.

4.2.1.5. Kolektif Yetenek

Mesleki öğrenme grupları farklı bilgi, beceri, deneyim, problem çözme, analiz-sentez, yaratıcılık, iletişim, kişilerarası ilişkiler ve liderlik kapasitesi gibi farklı ve zengin yeteneklere sahip öğretmenlerden oluşmuştur. Grubun kolektif yeteneğinin grup içinde iş birliği, takım çalışması, grup içi etkileşim, grup dinamiği ve motivasyonu, grup uyumu ve liderlik rollerinin paylaşılması üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Grup içinde özellikle kişilerarası beceriler, iş birliği ve takım çalışmasının güçlü olması, öğretmenlerin birbirlerinin yetenek ve katkılarını olumlu algılaması, bunlara değer vermesi, takdir etmesi ve bu kişilerin grup içinde yetenek tamamlayıcısı olarak görülmesi, liderliğin bu kişilere transfer edilmesini ve paylaşılmasını kolaylaştırmıştır.

4.2.1.6. Kolektif/İşbirlikçi Öğrenme

Mesleki gelişim çalışmalarının deneyime dayalı olarak gerçekleştirilmesi, karşılıklı bağımlılık, iş birliği ve etkileşim içinde yürütülmesi kolektif/işbirlikçi öğrenme becerisinin ortaya çıkmasını kolaylaştırmıştır. Ayrıca kolaylaştırıcı/moderatörün liderlik rolleri, zengin kaynak ve materyal desteği, iş birliği temelli öğrenme ortamı, grup içinde kolektif/işbirlikçi öğrenme ve uygulama sürecini desteklemiştir. İşbirlikçi öğrenme sürecinde belirlenen ortak amaç ve hedef doğrultusunda öğretmenler birlikte çalışmış, birbirlerinin öğrenmelerini desteklemiş, bir kavramı öğrenmek/öğretmek veya problemi çözmek için “ne yapmalıyız, nasıl öğrenmeliyiz ve nasıl öğretmeliyiz” düşüncesiyle mesleki bilgi, beceri ve deneyimlerini

harekete geçirmiş, iş birliği içinde yaparak-yaşayarak yeni bilgi üretmiş, uygulamış ve bunları sınıf içi öğretim uygulamalarına transfer etmiştir.

Kolektif/işbirlikçi öğrenme ve uygulama sürecinde öğretmenler bilgi paylaşımı, problem çözme, eleştirel ve analitik düşünme, işbirlikçi sorgulama gibi bilişsel becerilerin yanı sıra mesleki diyalog, iş birliği, iletişim gibi sosyal becerileri etkili kullanmıştır. Böylece grup içinde birbirlerinin çoklu bilgi ve uzmanlık güçlerinden faydalanmış; ortaya çıkan daha zengin kolektif öğrenme ortamında paylaşımın açıklık, karşılıklı güven, saygı, etkili iletişim ve destekleyici bir öğrenme iklimi sayesinde birbirlerinin öğrenme ve gelişimlerine katkı sağlamış ve liderliği paylaşmıştır.

4.2.1.7. Kolektif Yaratıcılık

Mesleki gelişim çalışmalarında öğrenme gruplarının kolektif yaratıcılık becerisine sahip olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin yaratıcılık gerektiren grup görevlerinde karşılıklı etkileşim içinde beyin fırtınası yaparak birlikte karar verdikleri; sadece orijinal ve yeni bir ürün geliştirmek için değil, aynı zamanda farklı uzmanlık alanlarını, bilgi, beceri ve yeteneklerini birleştirerek kolektif yeteneklerini kullandıkları görülmüştür. Ayrıca uygulama dökümlerinin incelenmesinde karşılaştıkları yeni bir olay veya duruma kolay uyum sağladıkları veya farklı ve özgün tepkiler ortaya koyabildikleri gözlemlenmiştir. Diğer taraftan matematik uygulamalarında deneyimledikleri öğrenme süreçlerinde herhangi bir probleme veya soruna ortaklaşa farklı veya alışılmışın dışında alternatif çözüm yolları ürettikleri görülmüştür. Ayrıca herhangi bir kavramı öğrenme sürecinde neden-sonuç ilişkisi kurdukları, mevcut düşünce, bilgi ve deneyimlerini kullanarak bunları sentezledikleri ve geliştirdikleri görülmüştür. Özellikle öğretim materyali geliştirme aşamasında herhangi bir materyalin kullanım alanlarına ve işlevlerine yönelik farklı perspektiflerden bakarak grup içinde sıra dışı özgün fikirler, etkinlikler ve materyaller ürettikleri görülmüştür. Kolektif yaratıcılık becerisi yüksek olan gruplarda grup dinamiği ve motivasyonu, kolektif yetenek, sorumluluk ve çabanın ortaya çıktığı; grup olarak meraklı, ilgili, azimli, araştırmaya, denemeye ve keşfetmeye istekli oldukları ve grup içinde liderlik davranışları ve rollerini paylaştıkları görülmüştür.

4.2.2. Grubun Duyuşsal/Motivasyonel Becerileri

Mesleki gelişim çalışmalarındaki paylaşılan liderlik sürecinde etkili olan “*Grubun Duyuşsal/Motivasyonel Becerileri*” alt temasında “*kolektif yönelim, görev/hedef/başarı/performans yönelimli motivasyon, grup atmosferi/sosyal/psikolojik iklim, grup dinamiği*”

ruhu/bilinci/motivasyonu, grup uyumu/bağlılığı/aidiyeti/özdeşleşme, kolektif sorumluluk ve kolektif yeterlik/etkinlik” olmak üzere yedi kod yer almıştır (Tablo 4.3).

4.2.2.1. Kolektif Yönelim

Grupların belirli amaca ulaşma, bir görevi veya etkinliği gerçekleştirme, problem çözme gerektiren durumlarda diğer grup üyeleriyle birlikte hareket etme eğilimi içinde oldukları, bu durumları değerlendirdikleri, birbirine bağımlı bir şekilde bunları koordine ettikleri ve kolektif yönelim içerisinde bulundukları görülmüştür. Örneğin;

Araştırmacı: Tabi bu arada bir derste, bir derslik bir kazanım isterseniz sadece metre ya da santimetreye de odaklanabilirsiniz. Sanki ikisi birden çok yoğunmuş gibi.

Begüm Öğretmen: Zaten şu anda bu etkinliği yapmak bizim bir saatimizi alacak Ama yine de siz metre ile ilgili bir şey isterseniz metre ile yere bir şey çizebilirler....

Araştırmacı: ... Belki öyle düzenleyebiliriz bir saat ona bir saat diğerine yapabiliriz. Peki bir giriş yapacak mısınız? Metre veya santimetre ile alakalı.

Begüm Öğretmen: Şöyle bir şey olacak ben zaten karışı adımı kulacı işlemiştim. Ölçme hatalarını işlediler. Nasıl ölçme yapacaklarını biliyorlar şu anda hiçbir sıkıntı yok o konuda tabiki yine anlatacağız önden bir de dediğim gibi Canan'ın yaptığı gibi Ölçümler yaptıracağım. Mesela diyeceğim ki pembe şerit var, mavi şerit var. Bunların kaç cm olduğunu söylemeyeceğim. Biri uzun biri kısa. Kitap şu anda kaç şerit ölçer misiniz? Ölçecekler, kalemi ölçecekler. İlk önce böyle bir giriş yapacağım. [...]

Canan Öğretmen: ... İki tane şey veririm uzun, kısa kıyaslarlar. Ondan sonra standart olmayan adım karışla ölçme yaptıracağız, olan materyallerle. metreyi bulduracağız. Cetvel yapacağız. [...]

Araştırmacı: Standart bir birim olduğunu öncesinde bahsedersiniz değil mi? [...]. Hocamın bahsettiği gibi tarihinden.

Canan Öğretmen: Olmazsa ben öncesinde onun dersine girerim. Standart birimlere girerim. Ondan sonra aralarındaki ilişkiden gider ölçüm yaptırırsın kağıtlarla yani ona göre. Serpil de problem çözer.

Sıla Öğretmen: Bütün problemlerinizi çözeceğim merak etmeyin. (Gülerler.). [...] Yüksek ihtimal ben onu halledeceğim hocam.

Araştırmacı: Tamam, çok güzel. Sizinkini büyük oranda hallettik..... (GU8, Konum 337-362)

Kolektif yönelim içinde olan grupların tüm üyelerin tutum ve davranışlarını dikkate aldıkları, grup olarak ulaşılmak istenen hedeflerin bireysel hedeflerden daha üstün ve öncelikli olduğuna inandıkları görülmüştür. Kolektif yönelimi yüksek olan grup üyelerinin herhangi bir hedefi, görevi veya etkinliği gerçekleştirmeyi, kolektif karar vermeyi ve problem çözmeyi gerektiren bir durumda paylaşılan ortak bilişsel yapılar çerçevesinde iş birliği ve etkileşim içinde hareket ettikleri, grup içinde koordinasyon sağladıkları, birbirlerini destekledikleri, birbirlerinin katkılarına açık oldukları ve saygı duydukları, daha fazla kolektif sorumluluk aldıkları ve çaba gösterdikleri, grup içinde liderlik rollerini paylaştıkları görülmüştür.

4.2.2.2. Görev/Hedef/Başarı/Performans Yönelimli Motivasyon

Mesleki gelişim çalışmalarında grupların görev odaklı motivasyonun yanında başarı ve performans odaklı motivasyona sahip oldukları, ayrıca belirlenen görevi ya da etkinliği en iyi şekilde gerçekleştirmek ve hedefe ulaşmak için tüm çaba ve enerjisini kullandıkları, birlikte çalıştıkları görülmüştür. Örneğin;

Canan Öğretmen: Biz şöyle bir şey düşündük. Neticede biz bütün kazanımları vereceğiz. Acaba dedik hepimiz bir kazanım da uzmanlaşsak da birbirimizin sınıflarına girip Begüm Öğretmen hazırlandı diyelim metre ve santimetreyi tanıttı çocuklara. Ben de aralarındaki ilişki ile çalışsam. Standart olan ve olmayanlarla modelli cetvel oluşturdum. Sıla Öğretmen de girdi problemleri anlattı. Değişiklik de olur aslında.

Araştırmacı: Tabi ki olabilir. Öğrencilere değişiklik olmuş olur. Güzel olur tabi ki. **(GU8, Konum 240-241)**

Başarı, görev ve hedef odaklı motivasyona sahip olan grupların azimli oldukları, belirli bir problemi çözmek, bir kavramı öğrenmek, bir görevi, performansı tamamlamak veya bir hedefe ulaşabilmek için birlikte çalıştıkları, kolektif çaba gösterdikleri görülmüştür. Başarılı performanslarını grubun yetenek, deneyim ve çabalarına yükledikleri, kendilerini daha az başarılı hissettikleri durumları ise yetersiz çaba göstermelerine, zaman eksikliği ve yoğunluk unsurlarına yükledikleri görülmüştür.

4.2.2.3. Grup Atmosferi/Sosyal/Psikolojik İklim

Mesleki gelişim çalışmalarında gruptaki öğretmenlerin öğrenme ortamına ilişkin olumlu algılara sahip olduğu gözlemlenmiştir. Grup atmosferi, sosyal/psikolojik iklimin grup içinde öğretmenler arasındaki açık iletişimi desteklediği, karşılıklı güvene ve saygıya dayalı ilişkileri ortaya çıkardığı; yardımlaşma, dayanışma, paylaşım ve uyumu artırdığı görülmüştür. Olumlu bir grup atmosferi öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarına aktif katılımını ve öğrenme motivasyonlarını desteklediği, grup içinde bilgi, beceri, deneyime dayalı liderlik rollerinin paylaşılmasını kolaytırdığı gözlemlenmiştir.

4.2.2.4. Grup Dinamiği/Ruhu/Bilinci/Motivasyonu

Grup içindeki öğretmenlerin karşılıklı bağımlılık, iş birliği ve etkileşim içinde hareket ettikleri; mesleki öğrenme ve gelişim sürecinde birbirlerini motive ettikleri, grup motivasyonunu ve grup içi dinamikleri harekete geçirdikleri görülmüştür. Mesleki gelişim çalışmalarındaki öğrenme gruplarında grup içi karşılıklı etkileşim süreçlerinin grup üyeleri ve grup yapısı üzerinde ortaya çıkardığı etki ve tepkilere dayalı olarak grup dinamiğinin şekillendiği görülmüştür. Odak grupların paylaşılan ortak hedefe odaklanması, mesleki

çalışmalara etkin katılımı, grup etkililiği ve performansı üzerinde öğrenme ve gelişmeye yönelik grup motivasyonunun etkili olduğu görülmüştür. Örneğin;

Araştırmacı: O zaman şöyle yapalım mı? ... Sizde standartlar ile hazırlayabilirsiniz. [...]

Sıla Öğretmen: Ben standartlar ile yapacağım.

Araştırmacı: Hangi standartlar ile yapmak istersiniz?

Sıla Öğretmen.: Cm'den başlayacağım.

Araştırmacı: O zaman sizin bir santimetrelik nasıl vereceksiniz?

Sıla Öğretmen: Ben standart olmasa da ölçüleri belli vereceğim.

Araştırmacı: Şimdi hepsine aynı vereceksiniz yani değil mi?

Canan Öğretmen: Yani bir silgi boyu demek istedi. Bir ataç boyu.

Sıla Öğretmen: Bir mandal boyu. [...]

Canan Öğretmen: Biz bunların hepsini peş peşe işlemek zorundayız. Hepsini yapacağız. [...]

Begüm Öğretmen: Yani mesela Sıla'nın yaptığı materyali ben kullanacağım benim yaptığımı o.

Sıla Öğretmen: Ne yaptık, artılarını eksilerini konuşup ilerleteceğiz konuyu.

Begüm Öğretmen: Aynen.

Araştırmacı: Çok güzel. O zaman siz bir uzunluk belirleyeceksiniz.

Sıla Öğretmen: Onunla ben cetvel oluşturacağım. Uzunluk ölçme aracı.

Canan Öğretmen: Benim stickerlar ile bahsettiğim şey dediğim mantığı vermektir....

Sıla Öğretmen: Senin olayını ne bozdu orada. [...]

Canan Öğretmen: Kazanım sırası bozdu.

Araştırmacı: 2'den 5'e geçmiş oluyor.

Canan Öğretmen: Neden öyle geçmiş olduğumu biliyor musunuz? Şimdi ben önce anlattım ölçüm yapmadan şeye geçtim. Cetvel yapmaya geçtim.

Araştırmacı: Oysaki önce ölçümlerin yapıp bir aşinalıktan sonra cetvele.

Canan Öğretmen: İşte o zaman ben arada ya onu işleyeceğim ya da Begüm benim sınıfına gelip onu işleyecek ondan sonra ben cetvel yapma etkinliğine geleceğim. O zaman benimki de her halükârda aktif olacak...

Araştırmacı: Hiç önemli değil. (GU8, Konum 495-525)

Grup üyelerinin bilgi, beceri, yetenek ve kişilik özellikleri ve grup içindeki iletişim, problem çözme ve karar verme biçimi, iş birliği ve etkileşim düzeyi, paylaşılan ortak hedef ve karşılıklı bağımlılık gerektiren görev yapısının grup dinamiğinde etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca grup içindeki öğretmenlerin takım ruhuna ve kolektif/grup bilincine sahip olduğu, “biz” düşüncesi ile birlikte hareket ettiği, mesleki öğrenme ve gelişim sürecinde uyum içinde çalıştığı, birbirlerini desteklediği, yardımlaştığı ve bu durumdan keyif aldığı grup motivasyonuna, kolektif çabalarına ve grup performansına katkı sağladığı gözlemlenmiştir. Öğretmenler arasındaki iş birliği, etkileşim, karşılıklı güven, saygı, dürüstlük, hoşgörü ve empati, açık ve yapıcı iletişimin grup dinamiğini desteklediği; kolektif yeteneklerini birleştirerek kolektif/işbirlikçi öğrenme sinerjisi açığa çıkardığı, grup içinde sorumluluk ve liderliğin paylaşılmasını kolaylaştırdığı görülmüştür.

4.2.2.5. Grup Uyum/Bağlılığı/Aidiyeti/Özdeşleşme

Mesleki gelişim çalışmalarında öğretmenlerin diğer grup arkadaşları ile birlikte sıkı bir bağ kurdukları, grubu ve süreci benimsedikleri, amaç ve davranış birliği içinde oldukları,

birbirlerini destekledikleri, birbirleriyle yardımlaştıkları ve uyum içinde hareket ettikleri gözlemlenmiştir. Örneğin;

Canan Öğretmen: Sıla sen iyi kesersin şurayı kesebilir misin?

Sıla Öğretmen: Getir.

Canan Öğretmen: Dur yapıştırıyım. Sen şunları kes ama yok o zaman göremeyiz. Tamam o kestiğin parça kaadarını ölçüp katlamamız lazım. Yapıştırmayacağım ben.

Sıla Öğretmen: Hangisini, katlayayım mı ben?

Canan Öğretmen: O kesitiğini onla aynı şeyde katlayalım bence.

Sıla Öğretmen: Kesmemi istemiyor musun?

Canan Öğretmen: Yok katlayalım bence. (GU5, Konum 627-633)

Odak gruplardaki öğretmenlerin birbirleri arasında sıkı bağlar kurdukları, belirlenen ve paylaşılan ortak hedef doğrultusunda birlikte hareket ettikleri, iş birliği, yardımlaşma ve dayanışma içinde oldukları ve grup bağlılıklarının pekiştiği gözlemlenmiştir. Bu bağlılığın, gruba katılma amaç ve hedeflerinin ortak olmasından, aralarındaki sosyal uyumdan, karşılıklı bağımlılık gerektiren görev ve performans yapısından, grup içi iletişim ve etkileşimden kaynaklandığı gözlemlenmiştir. Ayrıca gruptaki her bir öğretmenin kendisini takımın bir parçası ve tamamlayıcısı olarak gördüğü; mesleki çalışmalarda birbirlerini destekledikleri ve motive ettikleri, birbirlerine yakınlık gösterdikleri, birbirlerinin yeteneklerini beğenerek takdir ettikleri, bu durumun gruba aidiyeti, bağlılığı ve uyumu artırdığı görülmüştür. Grup uyumu ve bağlılığının öğretmenlerin grupla özdeşleşmelerini, mesleki gelişim çalışmalarındaki uygulamalarda güç ve yeteneklerini birleştirmelerini ve liderlik rollerini paylaşmalarını kolaylaştırdığı gözlemlenmiştir.

4.2.2.6. Kolektif Sorumluluk

Öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarına aktif katılım sağladıkları, grup olarak mesleki öğrenme ve gelişim çalışmalarında kolektif sorumluluk üstlendikleri görülmüştür. Bu çalışmalarda öğretmenlerin paylaşım temelli bir anlayışa sahip oldukları, matematik uygulamalarında bir kavramı öğrenme süreçlerini deneyimleme, ilgili alan okumalarını yapma, kazanım seçme, etkinlik planlama, materyal belirleme, örnek olayları inceleme, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde birlikte sorumluluk aldıkları görülmüştür. Örneğin;

Araştırmacı: Şimdi sizden bu taşı ölçmenizi istesem naparsınız.

Begüm Öğretmen: Neyini ölçücez?

Araştırmacı: Önce neyini ölçeceğimize karar veriniz demi? Nelerini ölçebiliriz?

Canan Öğretmen: Ben önce ağırlığını ölçerim, en kesin.

Araştırmacı: Güzel başka neyini ölçebiliriz?

Begüm Öğretmen: Kapladığı alan ölçülebilir. Ama zor olur biraz. Yükseklik neresini baz alacağımız belli olmaz bir sürü.

Araştırmacı: Demi yüksekliğini ölçmek kolay olmaz.

Canan Öğretmen: En yüksek noktasıyla en alttaki noktasını belirleyip öyle ölçebiliriz. Gerçi hacmini de sınının içine atıp öyle ölçeriz o da kolay olur.

Araştırmacı: Peki ölçemeyeceğimiz özellikleri var mı sizce?

Canan Öğretmen: Yüzeyi çok şey sıkıntılı olur. En sıkıntılı bence yüzey.

Araştırmacı: Alanı mı?

Canan Öğretmen: Yüzey alanı kapladığı, hacmi değil de yüzey alanı. Bence en çok o zor olur. Çocuklar en çok onda zorlanır.

Araştırmacı: Peki bugün zor olanı ölçsek olur mu?

Begüm Öğretmen: O zaman onu saralım benim aklıma o geldi. (folyoyu)

Canan Öğretmen: Onu saramaz da yine üst üste gelen yerler olur. Yapalım. Mecbur yapcaz.

Araştırmacı: İsterseniz ayrı ayrı da yapabilirsiniz başka taşlarımız da var. Ya da birlikte yapabilirsiniz.

Canan Öğretmen: Yapalım birlikte yapalım. Sıla al bunu sen ölç.

Sıla Öğretmen: yok almayayım ben.

Araştırmacı: ötekini alayım. Kolayı bizim olsun.

Canan Öğretmen: Ben şunu alayım.

Sıla Öğretmen: Birimiz hepimiz hepimiz birimiz için. Biz geçen sene birinci sınıfları okuttuk geçen sene bu ne ki.

Canan Öğretmen: Evet doğukan aklıma geldi. Şöyle şimdi sarıcam ama aynı yere birkaç şey gelmemesi lazım. Birkaç değil hiç gelmemesi lazım... (GU5, Konum 81-102)

Öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarını uğraşmaya değer olarak gördükleri; grup olarak sorumluluklarına sahip çıktıkları hem doğrudan kendi gelişimleri hem de dolaylı olarak öğrencilerinin öğrenmeleri ve gelişimleri için sorumluluk almaya ve paylaşmaya gönüllü oldukları görülmüştür. Ayrıca kolektif sorumluluk bilincinin yüksek olduğu gruplarda iş birliği, yardımlaşma, saygı, güven, uyum, kolektif öğrenme ve gelişme ekosistemi, kolektif çaba, hesap verebilirlik ve dağılmış bir sorumluluk anlayışının bulunduğu ve liderliğin paylaşıldığı gözlemlenmiştir. Örneğin;

Araştırmacı: Ne yaptınız düşünebildiniz mi bir şeyler?

Suna Öğretmen: Birlikte ortak vereceğimiz bir karar olsun diye konuştuk Saime ile. Birlikte ortak bir karar verelim ki aynı şeyi uygulayalım istedik.

Ayten Öğretmen: Evet öyle karşılaştırmak aslında daha kolay olur. Zaten bölge olarak da farklıyız, sınıf olarak da farklıyız.

Çiçek Öğretmen: Evet sınıf seviyesi olarak da farklıyız.

Suna Öğretmen: Yani ortak bir karar alalım aynısını biz sınıflarımıza uygulayalım diye konuştuk.

Araştırmacı: Tamam olur.

Ayten Öğretmen: Soruları belirleriz.

Suna Öğretmen: İşleniş basamaklarını birlikte belirleyeceğiz.

Çiçek Öğretmen: Saime hocam sorular belirlensin istiyor illaki (gülüyor) (GA8, Konum 4-12)

4.2.2.7. Kolektif Yeterlik/Etkinlik

Öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının farklı düzeylerde olmakla birlikte genel olarak yüksek olduğu, grup olarak mesleki çalışmalardaki herhangi bir görevi etkili bir şekilde yerine getirebileceklerine ve başarılı bir performans gösterebileceklerine inandıkları görülmüştür. Grup olarak belirlenen bir hedefi gerçekleştirmek, belirli bir düzeyde gerekli olan

becerileri sergilemek ya da bir ürün geliştirmek amacıyla takım çalışması yapabileceklerine inandıkları, gerekli olan eylemleri planlama, koordine etme ve yönetme kapasitelerine ve kolektif yeteneklerine güvendikleri, bu inançlarını paylaştıkları görülmüştür. Ayrıca belirli bir performans erekleştirme kapasitesine ilişkin öz yeterlik algılarının düştüğü ya da başarısızlık ve hayal kırıklığının yaşandığı durumlarda, grup olarak birbirlerini ikna etmek, cesaretlendirmek, desteklemek ve motive etmek suretiyle grubun kolektif yeterlik algısını güçlendirdikleri gözlemlenmiştir.

Kolektif etkinlik/yeterlik algısı yüksek olan gruplarda, ğretim uygulamaları ve öğrencilerin gelişimi ve başarısı üzerinde olumlu etki yapacaklarına inandıkları; grup içinde iş birliği, etkileşim, eşgüdüm ve sinerji gibi sosyal dinamiklerin bulunduğu, hızlı ve etkili bir şekilde kolektif karar aldıkları ve uyguladıkları, kolektif çabalarının başarısız olduğu durumlarda psikolojik dayanıklılık gösterip kendilerini daha çabuk motive ettikleri, hızlı ve etkili bir şekilde koordine oldukları, mücadeleci oldukları, grup olarak en iyisini yapma güdüsüyle hareket ettikleri, kolektif yönelim ve çabalarını artırdıkları, gelişim için olumlu bir atmosfere sahip oldukları, başarılı bir performans sergiledikleri görülmüştür. Ayrıca bilgi, beceri, deneyim ve uzmanlıklarına ilişkin öz-yeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin bu kapasitelerini etkin kullanarak paylaşması suretiyle gruplarında kolektif yeterlik algısına olumlu katkı sağladığı, grup içinde kendisine güvenildiği, deneyim ve uzmanlık kapasitesine dayalı olarak liderliğin kendisine transfer edildiği, rehberlik ve yönlendirmelerine başvurulduğu görülmüştür.

4.2.3. Grubun Sosyal Becerileri

Paylaşılan liderlik sürecinde etkili olan “*Grubun Sosyal Becerileri*” alt temasında “*kapsayıcılık/aktif katılım, liderlik kapasitesi, iş birliği/etkileşim, karşılıklı güvene/saygıya dayalı ilişkiler ve grup içi iletişim/kişilerarası iletişim*” olmak üzere beş kod yer almıştır (Tablo 4.3).

4.2.3.1. Kapsayıcılık/Aktif Katılım

Öğretmenlerin grup içinde birbirlerini tanıma, anlama, anlamlandırma ve karar verme süreçlerine aktif olarak dahil ederek kapsayıcı bir tutum izledikleri görülmüştür. Gruplarda farklı düzeylerde bilgi, beceri, yetenek ve deneyime sahip, farklı öğrenme gereksinimi, motivasyonu ve endişesi taşıyan öğretmenlerin bulunduğu görülmekle birlikte, grup içinde tüm üyelerin birbirlerinin farklılıklarına saygılı olduğu, mesleki çalışmalara katkısını ve aktif katılımını destekleyici bir rol oynadığı gözlemlenmiştir. Özellikle grup içinde hem

araştırmacının hem de grup içindeki öğretmenlerin kapsayıcı bir tutum sergiledikleri; herkesin birbirini tanımasını, kabul etmesini, katılımını ve katkısını teşvik ederek destekledikleri, iş birliğine ve dayanışmaya önem verdikleri, duygularını, düşüncelerini ve deneyimlerini açıkça paylaştıkları, birbirlerini aktif olarak dinledikleri, hoşgörülü oldukları ve değer verdikleri, yeni fikirlere açık oldukları, kişileri değil fikirleri tartıştıkları; farklılıklara saygı gösterdikleri, empati kurdukları, geri bildirim ve eleştirilerini yapıcı bir anlayışla gerçekleştirdikleri, demokratik, kendilerini rahat ve güvende hissettikleri, esnek ve kapsayıcı bir öğrenme ortamı olduğu gözlemlenmiştir. Mesleki gelişim çalışmalarında öğretmenlerin bilgi, beceri ve uzmanlık kapasitelerindeki çeşitliliğe dayalı olarak kapsayıcı öğrenme ortamında paylaşılan liderlik sürecine aktif katılımın sağlandığı, paylaşılan ortak amaç ve hedeflerin sahiplenildiği, sorumluluğun paylaşıldığı, çeşitli yeteneklerin ve zengin beceri setlerinin yaratıcılığı cesaretlendirdiği, grup motivasyonu, dinamiği ve gruba aidiyet duygusunu artırdığı, aktif ve iş birliğine dayalı bir öğrenme ortamını desteklediği görülmüştür.

4.2.3.2. Liderlik Kapasitesi

Mesleki gelişim çalışmalarında gruptaki her bir üyenin liderlik sürecine geniş tabanlı ve beceri temelinde aktif katılım ve katkı sağladığı gözlemlenmiştir. Paylaşılan liderlik sürecinde, öğretmenler sahip oldukları mesleki bilgi, beceri, yeterlik ve uzmanlık gücüne dayalı olarak ortaya çıkan dinamik etkileşim sürecinde grubun liderlik kapasitesine katkı sağlamıştır.

Liderlik kapasitesi yüksek olan gruplar, etkili bir iletişim ve karşılıklı mesleki diyaloglar kurmuş, öğrenme ve öğretme sürecine ve sınıf içi uygulamalara yönelik değerlendirmeler yapmış, belirli bir kavram veya konuyu öğrenme ve öğretme, planlama, materyal geliştirmeye yönelik farklı varsayım, düşünce, bilgi ve uygulamalar ortaya koymuştur. Ayrıca her bir öğretmen belirlenen ortak amaç, karşılıklı diyaloglar, iş birliği ve etkileşim içinde gerçekleştirilen uygulamalar ışığında karşılıklı olarak birlikte öğrenmiş ve grup içinde liderlik rollerini paylaşmıştır. Bununla birlikte öğretim uygulamalarını ve öğrenme ortamını iyileştirme, öğrencilerin gelişimine ve öğrenmesini katkı sağlama, sürekli öğrenme ve mesleki gelişim gibi değerler ve bunları gerçekleştirmek için gerekli olan birleştirici ve bütünleştirici bir vizyon paylaşmıştır. Grup üyeleri bu vizyonu gerçekleştirmek için iş birliği ve etkileşime dayalı kolektif çaba göstermiş, mesleki gelişim çalışmalarındaki uygulamalarda işbirlikçi sorgulama yapmış, araştırmaya ve veriye dayalı olarak aldıkları kararları, geliştirdikleri yöntemleri eylemlerine ve uygulamalarına yansıtmış, beceri temelli liderlik kapasiteleriyle paylaşılan liderlik sürecine katkı sağlamıştır.

4.2.3.3. İş Birliği/Etkileşim

Öğretmenler mesleki gelişim çalışmalarında grup olarak iş birliği ve etkileşim içinde hareket ettikleri, sürdürülebilir, etkili ve verimli bir takım çalışması yürütmüştür. Ayrıca belirlenen ortak hedef doğrultusunda eşgüdüm, eş eylem ve iş birliği içinde çalıştıkları, birbirleriyle açık iletişim kurma, aktif olarak dinleme, ortak amaç algısı geliştirme, kolektif sorumluluk alma, grup çalışması süreçlerini kolaylaştırma, farklılıklara saygı duyma, yapılandırmacı bir bakış açısıyla değişim, dönüşüm ve sürekli öğrenme ve mesleki gelişimi kolaylaştırma gibi iş birliği becerileri sergilemiştir. Böylece karşılıklı güven ve saygı ortamında bilgi, beceri ve deneyimlerini daha hızlı paylaşmış, işbirlikçi sorgulama, kolektif sorumluluk ve çaba ile problemlere daha etkili ve hızlı çözümler getirmiş, yaratıcı düşüncelerini paylaşarak yeni ve yaratıcı ürünler ortaya koymuşlardır. Grup olarak mesleki gelişim çalışmalarındaki iş birliği ve etkileşim sürecinde zamanı ve mevcut kaynakları etkili ve verimli kullanmış, sürece tüm öğretmenlerin eşit, adil ve aktif bir şekilde katılmış ve kolaylaştırıcı/moderatör tarafından katılım desteklenmiş, çalışmaların planlanması, hazırlanması, uygulanması ve değerlendirmesi açık ve hesap verilebilir bir şekilde şeffaflıkla gerçekleştirilmiş, iş birliği sonucunda öğretmenlerde öğrenme ve öğretim uygulamalarına yönelik kalıcı değişim ve dönüşümler ortaya çıkmıştır. Ayrıca grup içinde iş birliği ve sosyal etkileşimin sonucunda bilgi, beceri, deneyim ve uzmanlığa dayalı olarak liderlik rolleri paylaşılmıştır. Örneğin;

Araştırmacı: Şimdi ikinci kazanıma gelelim. Standart uzunluk ölçme birimlerini tanır ve kullanım yerlerini açıklar. Sonra uzunlukları standart araçlar kullanarak metre ve cm cinsinden ölçer diyor.

Sıla Öğretmen: Bu oluşturmadan önce mi? Modelden önce mi hocam o?

Araştırmacı: Modelden önce hocam. Model de daha sonra hocam. Uzunlukları metre ve cm türünden tahmin eder ve tahminlerini ölçme sonucu ile karşılaştırarak kontrol eder var.

Begüm Öğretmen: Hocam bu benimkinde biraz...

Araştırmacı: Var zaten. Beş standart olan veya olmayan uzunluk ölçme birimleri ile uzunluk modelleri oluşturur.

Canan Öğretmen: 5.

Araştırmacı: 5. Yani aslında Canan hocamın yapmak istediği beşinci kazanım.

Canan Öğretmen: Evet. Ben o zaman tarihçeye giremem. Biz bunların hepsini işleyeceğiz ya peş peşe biz o yüzden hepsini kompleks düşünüp plan yapmaya çalışıyoruz.

Araştırmacı: Tamam yapın biz yokmuşuz gibi düşünün. (GU8, Konum 378-386)

4.2.3.4. Karşılıklı Güvene/Saygıya Dayalı İlişkiler

Mesleki gelişim çalışmalarında öğretmenler bilgi, beceri, yetenek ve öğretim uygulamalarına ilişkin deneyimlerini paylaşmış hem bireysel hem grup olarak öğrenme ve gelişim arzusu içinde karşılıklı güvene ve saygıya dayalı ilişkiler kurmuştur. Karşılıklı güven ve saygı temelinde öğretmenler arasında uyum, bağlılık, iş birliği, etkileşim, yardımlaşma, geri bildirim, koçluk, kolektif sorumluluk, çaba ve çaba gibi tutum ve davranışlar ortaya çıkmıştır.

Ayrıca karşılıklı güven ve saygı grup üyelerinin kolektif duygu, düşünce ve çabalarını belirlenen ortak bir amaca odaklanmasını ve o yönde kolektif eyleme geçmesini kolaylaştırmıştır. Mesleki gelişim çalışmalarındaki uygulamalarda karşılıklı güvene dayalı ilişkiler liderlik rollerinin paylaşılmasını desteklemiştir.

4.2.3.5. Grup İçi/Kişilerarası İletişim

Mesleki gelişim çalışmalarındaki öğrenme gruplarında öğretmenlerin etkili grup içi ve kişilerarası iletişim becerilerine sahip olduğu görülmüştür. Grup içinde öğretmenler açık ve yapıcı iletişim, aktif dinleme, empati, iyimserlik, mizah, esneklik, duygusal farkındalık, yapıcı eleştiri ve geri bildirim, karşılıklı güven, anlayış, hoşgörü ve farklılıklara saygı, cesaretlendirme, teşvik etme ve destekleme, takım çalışması, işbirlikçi sorgulama, farklı fikirler ve çözüm yolları üzerinde tartışma, ortak anlayış ve uzlaşma, iş birliği ve dayanışma içinde problem çözme ve karar verme, koçluk, liderlik gibi bazı grup içi iletişim becerilerini, kişilerarası veya sosyal becerileri etkin kullanmıştır. Grup içi/kişilerarası iletişim becerisi yüksek olan gruplar belirlenen ortak amacı veya görevi gerçekleştirme, birbirlerini motive etme, etkileşim ve eşgüdüm sağlama, takım ruhuyla iş birliği içinde uyumlu çalışma, birlikte problem çözme ve karar verme süreçlerini daha etkili yönetmiş, kişilerarası iletişimi farklı durumlarda ve öğrenme ortamlarında sürdürmüştür.

Kendi mesleki bilgi, beceri ve deneyimlerine güvenen, ayrıca diğerleri tarafından yetenek ve kapasitesine güvenilen öğretmenlerin kişilerarası becerilerinin güçlü olduğu; grup uyumu, sosyal etkileşim ve akran etkisi üzerinde önemli katkılar sağladığı; uzmanlığa dayalı bilginin ve öğretim uygulamalarının paylaşımı sayesinde etkili bir grup ve takım çalışması yürüttükleri ve liderliği paylaştıkları görülmüştür. Kişilerarası veya sosyal becerileri yüksek olan grup üyelerinin birbirlerinin duygu, düşünce, ihtiyaç ve kaygılarını anlamaya ve yorumlamaya dayalı empati kurdukları; kendi ihtiyaçlarına ve iç dünyalarına ilişkin duygusal farkındalığa sahip oldukları; karşılıklı sevgi, saygı ve güvene dayalı ilişkiler geliştirdikleri gözlemlenmiştir. Grup içinde yapıcı ve açık iletişim, grup üyeleri arasında karşılıklı güven ve saygı sayesinde bağlılık, uyum ve aitlik duygusunun arttığı; yeni fikirlerin, farklı ve etkili yöntem ve uygulamaların paylaşıldığı veya bunların birlikte geliştirildiği; yüksek nitelikli bilgi alışverişi, iş birliği ve etkileşim sayesinde karşılıklı katkılar sağlandığı ve liderlik rollerinin paylaşıldığı görülmüştür.

4.2.4. Grup Normları

Paylaşılan liderlik sürecinde etkili olan “*Grup Normları*” alt temasında “*paylaşılan ortak amaç/hedef birliği, paylaşılan değerler ve vizyon*” olmak üzere iki kod yer almıştır (Tablo 4.3).

4.2.4.1. Paylaşılan Ortak Amaç/Hedef Birliği

Grupların mesleki gelişim çalışmalarını tamamlamak, başarılı bir performans göstermek, kendi mesleki gelişimine katkı sağlamak, öğretim uygulamalarına ve öğrenci gelişimine katkı sağlamak gibi açık ve net ortak amaçlara sahip oldukları görülmüştür. Grupların belirlenen ortak hedefleri gerçekleştirmek amacıyla kendilerine sunulan zaman, mekan ve kaynak desteğini etkili kullandıkları; ortaklaşa bir konu ve problem üzerinde çalışırken etkili iletişim, sorumluluk, karşılıklı güven, iş birliği, etkileşim ve eşgüdüm içinde hareket ettikleri; en uygun yöntem ve araçları birlikte belirleyerek problem çözme, materyal geliştirme ve uygulama sürecinde nasıl kullanacaklarına ilişkin karar verdikleri; bireysel veya kolektif yeteneklerini kullanarak kendi aralarında uzmanlığa dayalı liderliği paylaştıkları görülmüştür.

4.2.4.2. Paylaşılan Değerler/Vizyon

Mesleki gelişim çalışmalarında öğretmenleri ortak amaçlar ve hedefler doğrultusunda birleştiren ve bunların gerçekleştirilmesine katkı sağlayan, “biz” duygusuyla hareket etmelerini ve grup içindeki davranış ve eylemlerini etkileyen güçlü paylaşılan değerlere ve vizyona sahip oldukları görülmüştür. Meslektaşlarıyla etkili iletişim kurma, mesleki bilgi, beceri ve deneyimlerini paylaşma, aktif katılım, iş birliği ve takım çalışması yapma, yardımlaşma, mesleki özgünlük ve yaratıcılık, meslektaş liderliği, kişisel ve mesleki gelişimi destekleme gibi mesleki değerlere sahip oldukları gözlemlenmiştir. Ayrıca grup içindeki öğretmenler süreç içinde öğrenci merkezli ve yapılandırmacı bir yaklaşım sergileme, öğrencilere değer verme, onların bireysel farklılıklarını dikkate alma ve gelişimini destekleme, öğretim uygulamalarını, yöntem ve tekniklerini yeniden yapılandırma, kaliteli içerik ve materyal geliştirme gibi öğrenme ve öğretme odaklı değer ve vizyonlarını uygulamalarına yansıtmış, geliştirmiş ve paylaşmıştır. Böylece paylaşılan değerler ve vizyon sayesinde grup içinde liderlik uygulamaları ve rolleri etkin bir şekilde desteklenmiş ve paylaşılmıştır.

4.2.5. Paylaşılan Liderlik Sürecinde Etkili Olan Grup Özelliklerinin Katılımcıların Sosyo-Demografik Değişkenlerine Göre Değişimi

Paylaşılan liderlik sürecinde etkili olan grup özellikleri katılımcıların sosyo-demografik değişkenlerden mesleki kıdem ve okutulan sınıf düzeyi açısından incelenmiş ve grup özellikleri bu değişkenlere göre karşılaştırılmıştır (Tablo 4.3).

Mesleki kıdem açısından incelendiğinde, paylaşılan liderlik sürecinde etkili olan grup özelliklerinin 15 yıldan az kıdem grubu ile 15 yıl ve daha fazla kıdem grubu arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Buna göre, paylaşılan liderlik sürecinde öğretmenlerin kıdemlerine göre benzer grup özellikleri sergiledikleri, mesleki deneyimin paylaşılan liderlik sürecinde grup özellikleri üzerinde önemli bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Okutulan sınıf düzeyi açısından bakıldığında, paylaşılan liderlik sürecinde 2.sınıfı okutan öğretmen grubu ile 3.ve 4.sınıfı okutan öğretmen grubu arasında grup özellikleri açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Buna göre, paylaşılan liderlik sürecinde katılımcı öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeylerine göre benzer grup özellikleri sergiledikleri, bu süreçte okutulan sınıf düzeyinin grup özellikleri üzerinde önemli bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

4.2.6. Paylaşılan Liderlik Sürecinde Etkili Olan Grup Özelliklerinin Odak Grupların Karakteristik Özelliklerine Göre Değişimi

Paylaşılan liderlik sürecinde etkili olan grup özellikleri grup büyüklüğü, yakınlık, aşinalık, çeşitlilik (homojen ya da heterojen olma durumu) açısından her iki odak grup için ayrı ayrı incelenmiş ve karşılaştırılmıştır (Tablo 4.3).

Gruplar genel olarak incelendiğinde, paylaşılan liderlik sürecinde etkili olan grup özelliklerinin sırasıyla grubun sosyal becerileri, grubun bilişsel/davranışsal becerileri, grubun duyuşsal/motivasyonel becerileri ve grup normlarının ortaya çıktığı görülmüştür. Grubun sosyal davranışlarından kapsayıcılık/aktif katılım, liderlik kapasitesi, iş birliği/etkileşim, karşılıklı güvene/saygıya dayalı ilişkiler ve grup içi/kişilerarası iletişim becerilerinin; grubun bilişsel/davranışsal becerilerinden işbirlikçi sorgulamanın; grubun duyuşsal/motivasyonel becerilerinden kolektif yönelim ve görev/hedef/başarı/performans yönelimli motivasyonun ve grup normlarından paylaşılan ortak hedef/amaç birliğinin daha fazla ön plana çıktığı söylenebilir.

Mesleki öğrenme grupları paylaşılan liderlik sürecinde etkili olan grup özellikleri karşılaştırıldığında, uzunluk ölçme grubu (Grup I-GU) ile alan ölçme grubu (Grup II-GA) arasında anlamlı farklılık olmadığı, benzer grup özelliklerinin ortaya çıktığı görülmekle

duyuşsal/motivasyonel becerilerinden görev/hedef/başarı/performans yönelimli motivasyon, grup dinamiği/ruhu/bilinci/motivasyonu ve grup uyumu/bağlılığı/ aidiyeti/ özdeşleşme; *grubun sosyal becerilerinden* kapsayıcılık/aktif katılım ve liderlik kapasitesi; *grup normlarından* paylaşılan değerler ve vizyonun paylaşılan liderlik sürecinde önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Ayrıca üyelerin birbirine kısmen yakın ve aşına, görev alanlarının çeşitli ve heterojen olduğu büyük gruplarda (GA), *grubun bilişsel/davranışsal becerilerinden* işbirlikçi sorgulama, akran/grup değerlendirmesi ve kolektif/işbirlikçi problem çözme; *grubun duyuşsal/motivasyonel becerilerinden* kolektif yönelim; *grubun sosyal becerilerinden* iş birliği/etkileşim, karşılıklı güvene/saygıya dayalı ilişkiler ve grup içi/kişilerarası iletişim; *grup normlarından* paylaşılan ortak hedef/amaç birliğinin paylaşılan liderlik sürecinde önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

4.2.7. Paylaşılan Liderlik Sürecinde Etkili Olan Grup Özelliklerinin Mesleki Gelişim Çalışmasının Aşamalarına Göre Değişimi

Paylaşılan liderlik sürecinde etkili olan mesleki öğrenme grubunun özellikleri odak grup görüşmelerindeki mesleki çalışmaların kapsamı çerçevesinde incelenmiş ve mesleki çalışmaların niteliğine göre karşılaştırılmıştır (Tablo 4.4).

Mesleki gelişim çalışmasının aşamalarına göre paylaşılan liderlik sürecinde etkili olan grup özellikleri karşılaştırıldığında, mesleki gelişim aşamalarından matematik uygulamaları, uygulama dökümlerinin incelenmesi, öğretim materyali geliştirme, uygulama ve değerlendirme aşamaları arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Özellikle mesleki gelişim çalışmasının tüm aşamalarında grubun bilişsel/davranışsal becerileri, grubun duyuşsal/motivasyonel becerileri ve grubun sosyal becerilerinin daha fazla ortaya çıktığı görülmüştür. Buna göre, mesleki gelişim aşamalarının paylaşılan liderlikte etkili olan mesleki öğrenme gruplarının özelliklerini ortaya çıkarma ve anlamada önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Matematik uygulamaları aşamasında *grubun bilişsel/davranışsal becerilerinden* işbirlikçi sorgulama, kolektif çaba, kolektif/işbirlikçi problem çözme, kolektif/işbirlikçi öğrenme, kolektif yetenek ve akran/grup değerlendirmesi; *grubun duyuşsal/motivasyonel becerilerinden* kolektif yönelim ve görev/hedef/başarı/performans yönelimli motivasyon; *grubun sosyal becerilerden* kapsayıcılık/aktif katılım, iş birliği/etkileşim, karşılıklı güvene/saygıya dayalı ilişkiler, grup içi/kişilerarası iletişimve liderlik kapasitesi daha fazla ortaya çıkmıştır.

Uygulama dökümlerinin incelenmesi aşamasında grubun bilişsel/davranışsal becerilerinden işbirlikçi sorgulama, kolektif çaba, kolektif/işbirlikçi problem çözme, kolektif/işbirlikçi öğrenme, kolektif yetenek ve akran/grup değerlendirmesi; grubun duyuşsal/motivasyonel becerilerinden kolektif yönelim ve görev/hedef/başarı/performans yönelimli motivasyon; grubun sosyal becerilerden kapsayıcılık/aktif katılım, iş birliği/etkileşim, karşılıklı güvene/saygıya dayalı ilişkiler, grup içi/kişilerarası iletişim ve liderlik kapasitesi daha fazla ortaya çıkmıştır.

Tablo 4. 4. Grup Özelliklerinin Mesleki Gelişim Çalışmasının Aşamalarına Göre Değişimi

Tema	Alt Tema-Kod	1.Hazırlık Aşaması		2.Öğretim Materyali Geliştirme	3.Uygulama ve Değerlendirme
		Matematik Uygulamaları	Uygulama Dökümlerinin İncelenmesi	%	%
GRUP ÖZELLİKLERİ	Grubun Bilişsel/ Davranışsal Becerileri	34.1	32.3	28.4	31.7
	İşbirlikçi sorgulama	8.7	7.9	6.9	8.7
	Akran/ grup değerlendirmesi	4.1	4.2	4.0	8.8
	Kolektif çaba	5.8	5.4	5.5	4.1
	Kolektif/işbirlikçi problem çözme	5.4	4.5	5.1	3.7
	Kolektif yetenek	4.1	4.2	2.4	3.4
	Kolektif/işbirlikçi öğrenme	5.1	4.2	0.7	0.4
	Kolektif yaratıcılık	0.9	1.9	3.8	2.6
	Grubun Duyuşsal/ Motivasyonel Becerileri	29.9	29.0	29.8	23.4
	Kolektif yönelim	6.6	6.1	5.0	6.3
	Görev/hedef/başarı/performans yönelimli motivasyon	5.8	5.4	5.5	4.1
	Grup atmosferi/sosyal/psikolojik/iklim	3.7	4.2	4.5	3.6
	Grup dinamiği/ruhu/bilinci/ motivasyonu	4.0	3.9	4.2	3.6
	Grup uyumu/bağlılığı/aidiyeti/ özdeşleşme	3.5	3.6	3.4	2.5
	Kolektif sorumluluk	4.0	3.6	3.7	0.9
	Kolektif yeterlik/etkinlik	2.4	2.3	3.6	2.4
	Grubun Sosyal Becerileri	31.3	33.1	32.9	34.9
	Kapsayıcılık/aktif katılım	7.8	7.3	6.5	6.7
	Liderlik kapasitesi	5.6	6.8	5.3	6.9
	İş birliği/etkileşim	6.7	7.1	6.9	6.9
	Karşılıklı güvene/saygıya dayalı ilişkiler	5.5	6.0	7.1	7.2
	Grup içi/kişilerarası iletişim	5.6	5.9	7.1	7.1
	Grup Normları	4.7	5.7	8.9	10.0
	Paylaşılan ortak hedef/amaç birliği	2.3	3.2	6.8	7.6
	Paylaşılan değerler/vizyon	2.4	2.5	2.2	2.4
	Toplam	100.00	100.00	100.00	100.00
	Belgeler/ Odak Grup Konuşmacıları	N	17	32	14
	%	20.7	39.0	17.1	23.2

Öğretim materyali geliştirme aşamasında grubun bilişsel/davranışsal becerilerinden işbirlikçi sorgulama, kolektif çaba, kolektif/işbirlikçi problem çözme, akran/grup değerlendirmesi ve kolektif yaratıcılık; grubun duyuşsal/motivasyonel becerilerinden kolektif

yönelim ve görev/hedef/başarı/performans yönelimli motivasyon; *grubun sosyal becerilerden* kapsayıcılık/aktif katılım, iş birliği/etkileşim, karşılıklı güvene/saygıya dayalı ilişkiler, grup içi/kişilerarası iletişim ve liderlik kapasitesi; *grup normlarından* paylaşılan ortak hedef/amaç birliği daha fazla ortaya çıkmıştır.

Uygulama ve değerlendirme aşamasında *grubun bilişsel/davranışsal becerilerinden* işbirlikçi sorgulama ve akran/grup değerlendirmesi; *grubun duyuşsal/motivasyonel* becerilerinden kolektif yönelim ve görev/hedef/başarı/performans yönelimli motivasyon; *grubun sosyal becerilerden* kapsayıcılık/aktif katılım, iş birliği/etkileşim, karşılıklı güvene/saygıya dayalı ilişkiler, grup içi/kişilerarası iletişim ve liderlik kapasitesi; *grup normlarından* paylaşılan ortak hedef/amaç birliği daha fazla ortaya çıkmıştır.

4.3. Mesleki Gelişim Çalışmalarında Paylaşılan Üstbilişsel Yapılara İlişkin Bulgular

Mesleki gelişim çalışmalarında “*Paylaşılan Üstbilişsel Yapılar*” teması altında “*Paylaşılan Üstbilişsel Bilgiler/Beceriler/Farkındalıklar*”, “*Paylaşılan Üstbilişsel Stratejiler/Eylemler*”, ve “*Paylaşılan Zihinsel Modeller/ Deneyimler*” olmak üzere üç alt tema yer almıştır (Tablo 4.5).

4.3.1. Paylaşılan Üstbilişsel Bilgiler/Beceriler/Farkındalıklar

Mesleki gelişim çalışmalarında “*Paylaşılan Üstbilişsel Bilgiler/Beceriler/Farkındalıklar*” alt temasında “*durumsal farkındalık/ durumsal-koşullu bilgi, öğrenci düşüncesi/öğrenmesi/gelişimi/yararı bilgisi, öğretimsel farkındalık/ öğrenme-öğretim süreci/ stratejisi/yöntem bilgisi, amaçsal/görevsel/hedefe yönelik farkındalık, kendine yönelik bilişsel farkındalık/bildirimsel/açıklayıcı bilgi, başkalarına/gruba yönelik bilişsel farkındalık, ve duyuşsal/motivasyonel/sosyal/kültürel farkındalık*” olmak üzere yedi kod yer almıştır (Tablo 4.5).

4.3.1.1. Durumsal Farkındalık/Durumsal-Koşullu Bilgi

Öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarındaki öğrenme ortamında, kendilerine sunulan metin ve video temelli örnek olaylarda, etkinliklerde veya çevrelerinde karşılaştıkları öğrenme ve öğretim süreci ile ilgili unsurlara ilişkin durumsal farkındalığa sahip oldukları görülmüştür. Durumsal farkındalık becerisine sahip öğretmenler karşılaştıkları duruma ilişkin düşüncelerini, bilgi ve becerilerini paylaşmış, kendi öğretim uygulamaları ile karşılaştırmış,

yakın geçmiş, mevcut paylaşılan an ve yakın gelecekte nasıl uygulamalar yapılabileceğine ilişkin yansıtıcı düşünce ve uygulamalarını paylaşmıştır. Örneğin;

Araştırmacı: ...Peki, şurada öğrenme cetveli var ne düşünüyorsunuz onu merak ediyorum. 387' de. Birime olan aşinalık, uzunluğu seçebilme becerisi ve birimler arasındaki ilişki becerisi. Siz bir öğrenme cetveli belirleyecek olsaydınız neler belirlerdiniz çocuklar öğrenmeden gitmesin diyebileceğiniz neler olurdu. Bunlar hakkında ne düşünüyorsunuz? Okuyabilirsiniz.

Canan Öğretmen: Bence zaten öğrettiğimiz kazanımlarla ilgili bir sıkıntımız yok bizim yani var olan kazanımlar bize yeterli ama daha çok çalışma yapılabilir, daha çok etkinlik mesela yurt dışında herkes kendi işini yapmak zorunda olduğu için daha çok kullanıyorlar ve hayatlarına girdiği için daha kolay oluyor onlar için. Bence bizim de daha çok etkinlik yapmamız lazım şimdi bunları gördükçe benim aklıma işte dikiş diktirebiliriz kumaşlar kestirebiliriz hani böyle ölçmeye dayalı daha çok etkinlik yapmamız gerekir bence. Çocukların böyle aktif olacağı kesip biçecekleri ölçecekleri materyaller çalışmalar daha çok olmalı ki yerine otursun yoksa bizim kazanımla ilgili eksik değil de uygulamayla ilgili bir eksikimiz var bence.

Begüm Öğretmen: Yaşanabilirlikleri mi artmalı mesela.

Canan Öğretmen: Evet. Daha çok mecbur kalmalı ölçmeye onu tahmin etmeye şurayı dediniz işte 10 kez burayı dizayn oluştursak masa sandalye sonra tahmin edebiliriz çocuğun da tahmin oluşturabilmesi veya uzunlukları ölçebilmesi için daha çok çalışması lazım bence daha çok kullanması lazım.

Begüm Öğretmen: Bence daha çok birim kesmek lazım. Şey mesela 1 cm ya da 10 cm çocuk bunu koya koya her yeri ölçmesi gerekiyor. Şey aklıma geldi benim mesela ayak diyoruz ya 30 tane ayak keseceksin 30 tane ayağı koyacaksın çocuk bunları tek tek sayacak bunun başlangıcıyla bitiş arasında kaç tane ayak olduğunu eşit uzunlukta birimlerde onu bence kavraması gerektiğini düşünüyorum. 5 tane 7 tane el kesilecek aynı boyutta yan yana bunları koyacak kendi elinden ziyade.

Sıla Öğretmen: Onlar zaten var kendi elleri var.

Begüm Öğretmen: Hayır daha çok yaşanabilirlik yani

Sıla Öğretmen: Ve farklı boyutlarda çocuklarda mevcut. Bence daha çok standart olanlardan örnek yapmak lazım. Karşılaştırabilecekleri şeyler yapmak lazım. (GU2, Konum 187-194)

Çeşitli bilişsel eylemlerin, öğrenilmiş bir kavramın, belirli bir yöntemin veya bir problemi çözüme ulaştıracak stratejilerin hangi durumlarda, ne zaman ve nasıl kullanılması gerektiğine yönelik durumsal veya koşullu bilgiye sahip oldukları; mevcut bilgilerine, deneyimlerine ve yeni öğrendikleri bilgilere dayalı olarak farklı durumlarda hangi bilişsel eylemleri nasıl ve ne zaman kullanmaları gerektiğine dair sahip oldukları durumsal bilgiyi etkin kullandıkları görülmüştür. Örneğin;

Araştırmacı: Kenarı değil de biriminizin iç tarafıyla veya dış tarafıyla ölçüyor oluşunuz değiştirir mi? [...]

Canan Öğretmen: Yok burada doğrultuyu kaybetmemek için bu daha doğru olur. Diğer türlü doğrultu kaybolabilir. Görünmüyor çünkü. Tekrar döneceğim yeri görmüyorum orada bir bozulma olabilir. Dıştan daha kolay olur.

Araştırmacı: Daha büyük bir alanı ölçmeye başlar mı acaba çocuk?

Begüm Öğretmen: Bantta bir de şöyle bir şey var iç dış ölçüsü. [...].

Canan Öğretmen: Orayı bant kapladığı için. Bantın kapladığı alan da dahil olur. Dışından ölçünce daha büyük bir alanı da ölçmüş oluyor.

Begüm Öğretmen: Ama biz ölçerken çocuğa şu sınırı ölçeceğimizi kavratığımız için çocuk buraya odaklanmayacaktır.

Canan Öğretmen: Çoğunlukla şunu koyup ölçmezler genelde böyle olur...

Araştırmacı: Metrede de acaba nasıl koyuyorlar?

Canan Öğretmen: Dıştan koyuyorlar genelde. Çünkü öyle daha kolay

Araştırmacı: Tabi. Parça parça ölçmek o açıdan daha kolay olabilir.

Begüm Öğretmen: Bant da riskli aslında. İç mi, dış mı?

Araştırmacı: Bant çok riskli.

Begüm Öğretmen: Çocuk şuraya koydu ölçtü diyelim içindeki bantı mı hesaplayacak dışındaki mi?

Araştırmacı: Muhtemelen dışını da yapabilir çünkü dışına koyabilir cetveli orada bir kafa karışıklığı olabilir.

Begüm Öğretmen: Evet orada bir kafa karışıklığı var. O yüzden ip daha şey.

Araştırmacı: Bir de orası eşit mi değil mi diye bir düşünceye girebilir mi acaba? Şimdi bant gelsin bir bakalım da. ... Evet hem alan var hem de daha büyük bir alanın çevresi olduğu için çevre de büyümüş oluyor. [...]. Aslında şöyle yapalım. (Masaya banttı dikdörtgen şeklinde bir şekil yapılır) ... [...]. Çevresini. İçerideki bölgenin ölçmek istedik. Ama şu bölge?

Canan Öğretmen: Bantla birlikte yeni bir alan oldu.

Begüm Öğretmen: Ben ilk şeyde dışarıdaki alanı dikkate alırdım. ... Evet içeriği de dahil etmiş olurum. (Masa üzerindeki şekil ölçülür.)

Araştırmacı: 14 cm. Ama burada ne kadar? 12. Yani 2 cm bozuluyor. Yani aslında alanda da aynı şey geçerli. Alan için de yeni bir alan oluşmuş oluyor ve onun çevresi olmuş oluyor. Aslında çok soyut bir kavram, ama kalınlaştırdığımız zaman ne oluyor? Yeni bir alan, yeni bir çevre oluşmuş oluyor.

Begüm Öğretmen: Bantı elemiş oluyoruz.

Sıla Öğretmen: İpten başka tel de olabilir.

Araştırmacı: Değil mi ince bir şey olabilir, bantı belki tartışmak için kullanabilirsiniz. (**Ayşenur.** Hangi alanın çevresi?). Hatta bende bile vardı bu kavram yanılgısı sanki ikisi de eşit olmaz mı diye düşünüyordum. İçiyile dışını ölçmek aynı olmaz mı diye düşünüyordum.

Begüm Öğretmen: Ama işte üst üste biniyor ya siz ölçerken.

Araştırmacı: Tabi tabi bunu ölçerken daha büyük bir alan ölçmüş oluyoruz. Kalınlık var o da işin içine girmiş oluyor. (**GU6, Konum 120-152**)

Öğretmenlerin durumsal farkındalık becerileriyle mevcut mesleki gelişim çalışmalarındaki öğrenme ortamında, alana yönelik uygulanan etkinliklerde ve tartışmalarda, örnek olaylarda, materyal geliştirme süreçlerinde, sınıf içi uygulamalarda, değerlendirme aşamalarında veya çevrelerinde geçmişteki veya mevcut öğrenme ve öğretme süreçlerinde meydana gelen sorun, fırsat, ihtiyaç, tehdit gibi uyarıları fark ettikleri görülmüştür. Ayrıca bu uyarıları zaman ve mekân bütünlüğü içinde algıladıkları; paylaşılan ortak hedefler doğrultusunda zihinsel süreçlerinden geçirerek oluşturdukları mevcut duruma yönelik anlamları kavrayarak açıkladıkları, bunlarla ilgili karar vermek ve eyleme geçmek için dinamik bir bağlamda ipuçlarını ve işaret kalıplarını sentezleyerek yorumladıkları görülmüştür. Mesleki gelişim çalışmalarındaki uygulama oturumlarında veya gerçek sınıf içi öğretim uygulamalarında karşılaşılabilecekleri olumlu veya olumsuz olası durumlara ilişkin tahminlerde bulundukları, bunlara yönelik uygulama önerilerinde bulundukları, böylece yakın gelecekteki olası durumların projeksiyonunu çizerek doğru ve etkili karar verme, uygulama ve eyleme geçme için uygun bilişsel zemin hazırladıkları görülmüştür.

Durumsal farkındalığa sahip grup üyelerinin içsel motivasyonlarının güçlü olduğu, zaman, mekân ve öğrenme ortamı uyumunu sağladıkları, mesleki çalışma ve öğrenme ortamındaki çeşitli unsurlara ilişkin durumsal farkındalığa sahip oldukları, belirli bir olgu, olay ya da durumu, kendisi için önemli gördüğü veya kendisini etkileyen faktörleri daha dikkatli bir şekilde gözlemleyerek algıladıkları, bunların sebep ve sonuçlarına yönelik öngöründe

bulundukları, bunlara yönelik zamanında, etkili ve doğru kararlar alarak bilişsel stratejiler geliştirdikleri ve reaksiyonlar gösterdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin bilgi, beceri ve deneyimlerini kullanarak bireysel ve grup olarak durumsal farkındalık bilinciyle veya durumsal bilgileri ışığında çeşitli ve değişen durumları değerlendirdikleri, mevcut durum değerlendirmeleri sonucunda öğrenme ve öğretmeye yönelik bilişsel ve davranışsal uygulamalarını kabul etme veya değiştirme konusunda paylaşılan kolektif bir bilinç oluşturdıkları, aynı zamanda paylaşılan kolektif bilinç ile zihinsel modellerin durumsal farkındalığın oluşmasına dolaylı olarak katkı sağladığı görülmüştür.

4.3.1.2. Öğrenci Düşüncesi/Öğrenmesi/Gelişimi/Yararı Bilgisi

Öğretmenlerin pedagojik alan bilgisi kapsamında öğrencilerin düşünce bilgisine ve onların özellikleri ile ilgili bilgilere sahip oldukları; öğrencilerin bir konu veya kavram hakkındaki ön bilgilerini, hazır bulunuşluk düzeylerini, konuya ilişkin sınıf düzeyinde kazandıkları kavramsal ve işlemsel bilgi ve becerilerini, bir konuyu öğrenirken karşılaştıkları zorlukları, belirsizlikleri, hataları ve öğrenci düşüncelerini anladıkları ve empati kurdukları görülmüştür. Ayrıca öğrenci hatalarına yönelik farkındalıklarını açıkça paylaştıkları, bunların olası sebeplerini açıkladıkları, ortadan kaldırılmasına yönelik yapılabilecek uygulamalara ilişkin düşüncelerini paylaştıkları ve kendi uygulamalarına dayalı örnekler verdikleri ve önerilerde bulundukları görülmüştür. Örneğin;

Sıla Öğretmen: Şeye mecbur kalıyorsunuz mesela üç santimden altı santime kadar bir uzunluk.

Çocuk her zaman sıfırdan başlamıyor. Ya da onu gösterdiğim oldu benim. İşte 3 ile 6 arasında

Araştırmacı: Ya da kırk cetvellerle.

Sıla Öğretmen: 3 ile 6 arasından burası kaç santimetre olabilir dediğin zaman çocuk ordaki, zaten biz daha önce sayı doğrusunda da çalışmalar yaptığımız için burdan o sonuca varabiliyor çocuk. Hani belki de birimi görmesi için bir avantaj olabilir mesela.

Canan Öğretmen: Ama sayı doğrusu işin içine giriyor. Orda yapabilir. Sayı doğrusunda bu Sıla hocamın dediği şey oluyor. Yine ordaki santimetrenin bir birim olduğunu uzunluk ölçme de çok algılamıyorlar bence.

Araştırmacı: Aralık saymak gibi.

Canan Öğretmen: Sayı doğrusunda sadece aralık sayıyorlar.

Sıla Öğretmen: Ama sonuç olarak hani bir birim vurgulamasa da çocuk.

Begüm Öğretmen: Aynı özellik aslında yani onu görebilen çocuk orda rahatlıkla cetvelde de o birimi farkedebilir yani.

Sıla Öğretmen: Yani bunun için küçük yaştan itibaren sayı doğrusunun verilmesinde aslında çok büyük bir avantaj. Uzunluk ölçüleriyle tamamen birebir alakalı bilmiyorum hani hocam. Bağlantı kuruyorum. Ben özellikle toplama ve çıkarma yaparken, çarpma yaparken sayı doğrusundan çok faydalanırım. Bu da uzunluk ölçülerine yapılan bir yatırım bence küçük sınıflardan. **(GU2, Konum 97-105)**

Mesleki gelişim çalışmalarındaki matematik uygulamalarında öğretmenlerin öğrenme sürecini bir öğrenci gibi deneyimlerken öğrencilerin karşılaştıkları anlama, algılama ve

öğrenme zorluklarını fark ettikleri, öğrencilerin sınıf düzeyi ve gelişim özelliklerini dikkate alarak öğrenci yararına önerilerde bulundukları görülmüştür. Örneğin;

Araştırmacı: Yani genelde, sadece bunun için değil, mevcut bir şeyi tanımlarken çok fazla zorlanmıyoruz ama yoktan bir şey yaparken, 5 cm lik bir uzunluk çiz dediğimiz zaman bu çok kolay bir şey olmuyor aslında. Çocuk bunu zihninde...

Canan Öğretmen: Bir üst aşaması. Yani alanı ölçmek birse bu ikinci aşama. Çizmek biraz zor olacak gerçekten.

Araştırmacı: Evet evet, ya da işte problem yaz demek gibi.

Begm Öğretmen: Ona çok zorlanıyorlar, ikinci aşamaya geçtikleri zaman ne yapacaklarını bilemiyorlar.

Canan Öğretmen: Ama şey yapılabilir yani bence bu seneden çizdirebiliriz. Biz ölçmeyi iyi kötü yaptırıyoruz ama çizme kısmı biraz daha üst sınıflara kalıyor. Çok zorlanıyorlar, ama bu sene çizmeyi de yaptırabiliriz aslında. (GU2, Konum 314-318)

Örneğin;

Araştırmacı: Mesela uzun zaman Zamanı karşılaştırabiliyorlar mı?

Sıla Öğretmen: Şimdi birdeyken değil tabiki, ama şimdi ikinci sınıf olduğumuz için şimdi aşağı yukarı tahmin ediyorlar teneffüsten daha uzun ders olduğunu onu biliyorlar.

Canan Öğretmen: Uzun teneffüs kısa teneffüs yani daha fazla zaman daha az zaman diye değil. Uzun ya da kısa diye zamanı da o şekilde kavramı kullanarak söylüyorum. Uzun teneffüs mü kısa teneffüs mü diye soruyorlar mesela.

Begüm Öğretmen: Birinci sınıf biraz soyut kalıyormuş gibi. Hani havada kalıyormuş, tam kavrama oluşmuyor.

Sıla Öğretmen: Onu anlamıyorlar kaç ders kaldığını bile o zaman anlamıyorlar onu hatta balonlar çizip onları çiziyoruz. Bak bir balon patladı bu kadar kaldı gibi. Onu da oyunlarla şey yapıyoruz. Zaman kavramı birde yok çok şükür.

Canan Öğretmen: Gün kavramı mesela zaten saat kavramı zor da. Gün kavramı mesela dün. Dün demiyorda yarın diyor. Dün olan bir şeyi anlatırken yarın oraya gitmiştik diyor mesela. Gün ay kavramı da oturmamış oluyor. Sonlara doğru böyle yavaş yavaş. O ne zaman konuştu. Yaşadıysan dün falan. Biraz soyut kalıyor evet.

Araştırmacı: Doğru en zor zaman zaten.... (GU3, Konum 13-19)

Örneğin;

Begüm Öğretmen: Bir nesnenin uzunluğunu standart olmayan ölçme birimleri türünden tahmin eder ve ölçme yaparak tahminlerin doğruluğunu kontrol eder. Bu tahminde geçen tahminler var sayılarla ilgili diyorum ki bir nesne gösteriyorum sınıfımızda suluklar var. Belli bir bölgeye koydum. Kaç tane var çocuklar dedim. Tahmin etmeye çalışıyorlar. Tabiki de kendini zeki zanneden çocuklarım çaktırmadan sayıyorlar. 28 diyecek ya. 28 demiyor 27 diyor mesela. Hani saydığımı göstermemeye çalışıyor.

Araştırmacı: Ha rol kesiyor yani.

Sıla Öğretmen: Tahminin ne olduğunu anlamış aslında o da güzel bir şey.

Begüm Öğretmen: Aslında çok hoşuma gitti bazıları da şey yapıyor. Direkt sayıyı söylüyor. Bunlar dedim güvenilir sonuç değil şu an söylediğiniz siz saydınız çünkü. Ötekiler gerçekten düşünerek bir eksikliğini ya da bir fazlasını söyledi o da çok hoşuma gitti. Yani böyle şeylerimiz de yaşanıyor. Tahminde zorlanıyorlar ama gerçekten tahminde zorlandılar.

Canan Öğretmen: Hesaplamaya çalışıyorlar. Bulmaya çalışıyorlar aslında tahmin değil de gerçek sonucu bulmaya çalışıyorlar. İşte o uzunluğu tahmin edin diyorum, onu ölçmeye çalışıyor mesela veya sayıyı tahmin edin diyorsunuz. (GU3, Konum 31-35)

Örneğin;

Araştırmacı: Peki bu açıdan baktığımızda normal cetvellerin üstünde milimetre var. Milimetreye geçiş hızlı mı oluyor.

Begüm Öğretmen: Bence çocuk desimetreyi kavrayamadan milimetreyi kavramaya çalışıyor ondan kavrayamıyor çocuk havada kalıyor biraz.

Canan Öğretmen: Santimetre desimetre metre kafalarında netleştikten sonra on katı on katı aslında biliyor musunuz? Santimetreden öncede bir birim vardı bunu parçalarsak 10 tanede bi santimetre yapıyor.

Begüm Öğretmen: Aslında santimetre, desimetre, metre arasındaki kavramı kavradıklarında kendileri de çözebilir aslında biz söylemeden de onlar kendileri bulabilir. Öğretmenim bir santimetrenin için küçük on tane birimler var diyebilirler ama ilk önce kavraması lazım.

Canan Öğretmen: Santimetre milimetreyi kavradıktan sonra olabilir.

Begüm Öğretmen: Milimetre çünkü çok küçük bir birim ama dediğim gibi şu üç kavramı oturtduklarında öğreniler. (GU4, Konum 226-231)

Örneğin;

Araştırmacı: Hmm. ... Peki aynı şey uzunluk ölçme için de geçerli olur mu? Yani uzunluk ölçmede de böyle bir hataya düşüyor olabilir miyiz? Yani kenar ölçerken kare falan saydırıyoruz ya mesela dikdörtgenin kenar uzunluğu için defterdeki birim kareleri saydırıyoruz.

Begüm Öğretmen: Evet yirmi tane birim kare diyoruz.

Canan Öğretmen: Ama orada bu kadar belirgin dikkat çekici şey olmuyor tek bir uzunluğa, uzunluk ölçmeyi doğrusal bir şey olarak gösteriyoruz ya yani o doğrultuda olan kısmı ölçtüğümüze ikna oluyorlar yani o bir şerit doğruyu düz bir şeyi ölçtüğü için...

Begüm Öğretmen: Doğruyu bastırdığımız düz bir uzunluk olarak kavratmış için bende o şekilde sıkıntı yaşayacaklarını düşünmüyorum.

Sıla Öğretmen: Uzunlukta sıkıntı yaşamazlar ama bu sefer alanı öğretirken çevre ile bağlantı kurmaya çalışabilirler ama çevreyi öğretirken bence yanılmazlar.

Araştırmacı: Genelde öğretmenlerin en çok şikâyet ettiği şeylerden bir tanesi bu iki kavramın karışması. Neden karışıyor olabilir bu iki kavram?

Canan Öğretmen: Çünkü aynı şekil üzerinde yani çevreyi de alanı da aynı şekil üzerinde çalışıyor. Nereyi kapsadığı kafasına tam net yerleşmiyor. Çevrede neyi ölçüyorum, alanda neyi ölçüyorum? Aynı materyal üzerinde çalışıyor ya... Uzunlukla ölçen alanını da bulur. Yani net kafasına yerleşen çocuk karıştırmaz ama net yerleşmeyen karıştırır. (GU6, Konum 56-62)

Mesleki gelişim çalışmalarında öğretmenlerin kendilerini öğrencilerin yerindeymiş gibi hissettikleri, onların bakış açısıyla olayları değerlendirdikleri, onların bir konuyu öğrenirken neler düşünebileceklerini, hissedebileceklerini veya bir problemin çözümüne yönelik nasıl bir yol izleyebileceklerine dair empati kurdukları görülmüştür. Örneğin;

Çiçek Öğretmen: Şimdi çocukları anlıyorum böyle renk renk önüme gelince çok mutlu hissettim.

Suna Öğretmen: Hangisini seçsem falan.

Çiçek Öğretmen: Hangisini kullanıcam bilemedim.

Suna Öğretmen: Şey de başlamıyor demi onu ben alcam bırak ben alcam.

Çiçek Öğretmen: Evet evet kavga da yok gayet güzel.

Araştırmacı: Materyal çok olunca tabi şey yok. (GA1, Konum 27-32)

Örneğin;

Araştırmacı: ...Şu Eşit uzunluğumuz vardıya, kestiğimiz...Şöyle size vericem. Evet, farklı materyallerle ölçmenizi isteyeceğim. Ne isterseniz. Birimler.

Canan Öğretmen: Birlik dizicem.

Araştırmacı: Ha onlardan da verebiliriz. Materyalimiz. İsterseniz.

Begüm Öğretmen: Şu an çocukları daha iyi anlayabiliyorum.

Canan Öğretmen: Heyecanlı heyecanlı. (GU1, Konum 17-21)

Örneğin;

Canan Öğretmen: Yandaki eş karelerden birinin çevresi 12 santimetredir. Tüm şeklin çevresi kaç santimetredir? Çok güzel. Önce bir kenarını bulacak sonra kenarları hesaplayacak ama burada içlere dalarsa kareleri saymaya kalkarsa... Ama kareleri sayıp 12 ile çarpacaklar. Tahmin edebiliyorum. Birim birim gidebilir.

Araştırmacı: Çok fazla belki de düşünmesine gerek yok.

Begüm Öğretmen: Hayır, burada da düşündürüyor hocam bence.

Araştırmacı: Kareyi saymayacak.

Begüm Öğretmen: Kenarları sayacağını bilmesi gerekiyor.

Araştırmacı: Alan olsaydı bir de iyice kafası karışır. Alanı biliyorsa çocuk kafası karışır burada.

Begüm Öğretmen: Ama çevreyi oturtmuştur kafasında. Alanı bilen çocuk çevreyi oturtması lazım.

Canan Öğretmen: Ben de alandan dolayı şey yaptım. Direk 12 ile kare sayısını çarpabilir... (GU7, Konum 125-132)

Mesleki gelişim çalışmalarında kolaylaştırıcı/moderatörün öğretmenlere sorduğu yönlendirici ve irdeleyici sorularla belirli bir konuda kendi öğrencilerinin öğrenme süreçlerinde neler yaşadıklarına veya yaşayabileceklerine ilişkin zorluklara odaklandıkları, sınıf düzeyi ve gelişimini dikkate alarak öğrencilerin öğrenme süreçlerinde ilişkin bilişsel farkındalıklarını grup içinde paylaştıkları görülmüştür. Örneğin;

Araştırmacı: Değişiyor evet yani malesef öyle. Her çocuk aynı şekilde o şansa sahip olmayabiliyor. Peki ne gibi zorluklar yaşıyor öğrenciler uzunluk ölçmeyle ilgili? Nerde tıkanıyorlar ya da bir sonraki alana bu nasıl yansıyor? Ne düşünüyorsunuz? Yaşıyorlar mı ya da sıkıntı, yaşamıyor da olabilirler.

Sıla Öğretmen: Yaşları çok küçük olduğu için bu kavramı çok iyi anlamıyorlar bence. Sadece taklit ediyorlar. Hani bizim verdiğimiz direktifleri yerine getiriyorlar. Ama anlayarak yaptıklarını düşünmüyorum. Gelecek senelere yatırım olarak yaptığımızı düşünüyorum ben bu dersleri açıkçası. Çocuğa birimi vermekten ziyade hani altyapı gelişsin diye veriyoruz gibi geliyor bana.

Araştırmacı: Belki uzunluk ölçün sadece dışarda kaldığında, gerek duyduğunda.

Canan Öğretmen: Bir de şey var mesela çevre falan ölçerken de mesela dikdörtgen var. Dikdörtgeni çiziyoruz veya kitapta örnekler var. Kısa kenarı 3 santimetre diyorum, uzun kenarı 7 santimetre. Çocuk bakıyor aslında ordaki 7 santimetre değil. Bağdaştıramıyor hani o gerçek somut bilgiyle kitaptaki uzunluğu şey yapmıyor. Yani bizim verilen ölçülerimizle, işlemlerimizle gerçek ölçüyle birebir olsa. Belki biraz daha çocukların iş kolaylaşır ama. Oraya bakıyorum hani benim şey diyen öğrencilerim oluyordu. Ama öğretmenim orası hiç 5 gibi görünmüyor. Daha uzun görünüyor, daha kısa görünüyor gibi. O biraz bence şey yapıyor, soyuta kaçıyor.

Araştırmacı: Evet evet somut işlemler dönemindeki çocuklar dönemindeki çocuklar için özellikle bunlar soyuta....

Canan Öğretmen: Farz edelimi anlamıyor çocuklar farz edemiyor yani. Üçse üç, beşse beş, o şekilde.

Araştırmacı: Evet çok enterasan yani, şimdi onları anlamak bizim için zor ama gerçekten öyle. (GU2, Konum 122-128)

Örneğin;

Araştırmacı: Evet yani yeni bir kavram söylüyorsunuz. Alanı hesaplıyoruz diyorsunuz. Şimdi çocuk bunu ilk defa duyuyor. Nasıl bir yankı yapar zihninde ya da o anda o ikisini bağdaştırabilir mi birbiriyle?

Suna Öğretmen: Alanı bilmediği için bağdaştıramaz. Hiç görmediler ya şu ana kadar alanı çocuklar. Çevreyi bilmiyorlar ama alanı bilmiyorlar demi?

Çiçek Öğretmen: Çevreyi de bilmiyorlar.

Suna Öğretmen: Aralarında bir bağlantı kuramayacaklardır. (GA11, Konum 151-154)

Öğretmenlerin kendi sınıf içi uygulamalarına ilişkin paylaşımlarında öğrencilerin matematik düşüncelerini yapılandırmak, matematiksel düşünmelerini ve akıl yürütme becerilerini ortaya çıkarmak, desteklemek ve geliştirmek için neyin motive edici olduğu tahmin ettikleri, her öğrencinin sorularına ve düşüncelerine değer verdikleri, anlama ve öğrenme düzeyine uygun ilgi çekici örnekler sundukları görülmüştür. Özellikle sınıf içi uygulamalarda

ve kendi öğretim uygulamalarında öğrencilerin bir konu veya kavram ile ilgili mevcut bilgilerini ortaya çıkarmak ve desteklemek, mevcut bilgileri ile yeni bilgileri ilişkilendirmek, bir probleme ilişkin düşüncelerini ve olası çözüm yollarını ortaya çıkarmak, problem çözmeye yönelik matematiksel düşünme ve sorgulama becerilerini geliştirmek ve sorgulayıcı öğrenme ortamları oluşturmak için çaba gösterdikleri görülmüştür. Bir konu, kavram, içerik veya etkinliğe yönelik öğrencilerin olası düşüncelerini tahmin ederek yorumlayabildikleri, kolaylık ya da zorluk derecesini öngörebildikleri; öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate aldıkları, öğrencilerin düşünme, algılama, kavrama, uygulama ve kavram yanılgılarını deneyimlerine dayalı olarak tahmin edebildikleri görülmüştür. Örneğin;

Araştırmacı: Ölçebilirsiniz. Hocam yaptığınız kalsın altına koyup, çevre uzunluklarını karşılaştıralım.

Begüm Öğretmen: Bunu bozmayalım. (Diğer şeklin çevre uzunluğu ölçümüne geçilir.) Çocuklara bu materyali kullanırmak çok mantıklı gelmedi bana. Çok iç içe.

Canan Öğretmen: Yani şu aradaki şeyleri kaçırabilirler.

Araştırmacı: Evet, doğru.

Begüm Öğretmen: Biz bile zorlandık şu anda.

Araştırmacı: Evet zorlandınız çok doğru. Neden zor oldu aslında?

Begüm Öğretmen: Çünkü kare olarak ele aldık göremeyeceği yerler var. Girinti çıkıntıdan dolayı.

Araştırmacı: O zaman nasıl bir materyal kullanabiliriz?

Begüm Öğretmen: İp olabilir.

Araştırmacı: Yani kalınlığı az olan.

Begüm Öğretmen: Kürdan olabilir. Onları kesebiliriz.

Araştırmacı: Güzel.

Canan Öğretmen: Kurdele olabilir.

Begüm Öğretmen: Kurdele de bu mantıkla gider ama sonuçta onun da bir eni var.

Canan Öğretmen: O uzun birleşik bir şey ya bunlar ayrı ayrı olduğu için dedim ben.

Araştırmacı: Ayrı ayrı mı olmasını tercih edersiniz. Yoksa ip gibi birleşik olmasını mı?

Canan Öğretmen: Birleşik olmasını.

Begüm Öğretmen: Birleşik ama orada da şeyi kavrayamayabilirler birleştirmeyi toplamayı kavrayamayabilirler.

Canan Öğretmen: Ama zaten çevreyi bütün düşünebilirler.

Begüm Öğretmen: Çevrenin bütün olduğunu düşünebilirler ama toplamayı gerektiğini, birbiri ile birleştirmesi gerektiğini kesik kesik olsa daha iyi kavramazlar mı?

Canan Öğretmen: Olabilir, evet.

Begüm Öğretmen: Bence kesik olsa birleştirmesi gerektiğini anlayabilirler.

Canan Öğretmen: İkisi de yapılırsa bütünsel bir şey olduğunu alanın bütünün etrafı olduğunu, hem de toplanabileceğini ya da her zaman toplanabilecek bir şey olmaz mesela elips ya da yuvarlak bir şeklin çevresini mecbur ipe ölçecek.

Begüm Öğretmen: Ama o zaman köşe yok ki zaten birleştirebileceği. Orada bütün bir ipi ölçmüş olacak ve onun çevresi olduğunu kavrayacak.

Canan Öğretmen: Daha sonraki aşamada verilebilir böyle bir örnek bunları toplamaları gerektiğini şurası 3 diyelim üzerine işaretliyoruz şuraya 1 diyoruz işaretliyoruz, ölçtüğün yeri hesaba kattığın yeri işaretliyoruz çizdirip yaptırıyoruz aradan gözlerinden kaçmasın diye (GU6, Konum 24-48)

Tüm öğrencilerin düşüncesine, öğrenmesine ve gelişimine önem verdikleri; öğrencinin hazır bulunuşluk düzeylerini, bireysel farklılıklarını, fizyolojik ve psikolojik gelişimsel özelliklerini, öğrencilerin ilgilerini, ihtiyaçlarını ve yeteneklerini, öğrenme stillerini ve

öğrenmede karşılaştıkları güçlükleri dikkate alarak öğrenci yararına odaklandıkları; akademik gelişimlerinin yanı sıra bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerini de destekledikleri görülmüştür. Örneğin;

Araştırmacı: Yani şeyi görebilirler diyorsunuz. Peki bu üst üste binmelerde çocuklar niye böyle yani üst üste binmelerle ilgili problem nerede yaşıyorsunuz ya da yaşıyor musunuz?

Canan Öğretmen: Karış falan yaparken mesela parmakta da yani o evet kasların gelişimi ile ilgili bir şey mesela arka arkaya koyamıyor çocuk bu beceri ile ilgili bir sorun.

Araştırmacı: Peki çizirken yaşıyorlar mı bu sorunu.

Begüm Öğretmen: Yok yaşamıyorlar hayır.

Canan Öğretmen: Yani şöyle bir şey de var sınıfımızda çok iyi yapan öğrenciler de var mesela karışı çok güzel yapıyor ama kimi öğrenci karışı yapamıyor hani göstermemize rağmen bak alıcaksın bu parmağı bunun yerine koyacaksın bittiği noktadan tekrar alacaksın ama yapamıyor yani çocuğun bireysel farklılığı ile ilgili.

Begüm Öğretmen: 40 Kişilik sınıftan 10 kişi çok güzel hatta mükemmel hatasız yapabilirken 10'u da hiç ölçemeyebiliyor.

Canan Öğretmen: Evet kişiden kişiye değişir yani yani yapabilen de var birimleri yan yana inci gibi dizabilen öğrenciler var ama biri orada biri burada yapabilecek öğrenciler de var.

Araştırmacı: Evet bazen şey yaparken de karıştırabiliyorlar çizgi çizirken de üst üste mutlaka bir boşluk bir şey bırakıyorlar. Üst üste bindirebiliyorlar. (GU2, Konum 142-149)

Etkinliklerde veya örnek olaylarda karşılaştıkları sorunları öğrencilerin yararına olacak şekilde çözme eğiliminde oldukları, verilen çalışmaların öğrencinin sınıf düzeyine, bireysel gelişim özelliklerine, bulunduğu sınıf ortamına, hazır bulunuşluk düzeyine uygunluğuna dikkat edilmesine önem verdikleri görülmüştür. Öğretmenler müfredatta yer alan bazı konu veya kavramların hedef, zaman, sıralama ve yeterliliği konusunda öğrenci yararına fikir beyan etmiş, bunların öğrenci yararına olası sonuçlarına ve uygulamadaki zorluklarına, sınırlılıklarına değinmiş ve kendi uygulamalarından örnekler vermiştir. Örneğin;

Araştırmacı: mm' yi nasıl öğretebiliriz?

Begüm Öğretmen: Santimetrenin onda biri, işte ben çiziklerle atıyorum her bir çizginin milimetreye yakın olduğuyla ilgili bir şey söylüyoruz.

Araştırmacı: Kesim yapamazsın santimetreyi zaten zor kesiyorsun. Milimetreyi kesmek zor bence.

Begüm Öğretmen: Orada birimi zaten göremezler. O kesin bir şey. Sadece bir çizgi kadar gibi söylüyoruz.

Sıla Öğretmen: Üçe kadar öyle bir olmalı ki çocuğun santimetre ile ilgili bir sorunu kalmaması lazım. Ondan sonra milimetreyi anlaması tabi ki kolay olacaktır.

Begüm Öğretmen: Evet.

Araştırmacı: Şey belki desimetreyi eklemek belki biraz işi kolaylaştırır mıydı bilmiyorum ilişkilerin anlaşılması açısından.

Begüm Öğretmen: Ama ne yazık ki olmuyor. Kilometre ve milimetre üzerinde duruluyor ama desimetre, hektometre, dekametre, onlar hiç yok bizde.

Araştırmacı: Temel ilişki 10 kat üzerine. Ama burada 10 katı milimetre ile santimetre üzerinden değil de metre ile santimetre arasında, santimetre ile ...pardon, metre ile desimetre arasında sonra desimetre ile santimetre arasında görse milimetre ile santimetre arasındaki ilişkiyi daha rahat anlarmış gibi geliyor.

Begüm Öğretmen: Burada amaç bence şey... daha çok hayatlarında kullanabildikleri, desimetre kullanılmıyor ya çok. İşte milimetre...

Araştırmacı: Bu çok canımı sıkıyor benim.

Begüm Öğretmen: Evet. Yani bence onun için. İşte çok kullandıkları ihtiyaç duydukları şeyleri en azından öğrensinler gibi. Diğeri ile belki kafa karışabilir. Birkaç tanesini net öğrensinler gibi.

Araştırmacı: Ama yine de bunu kullanabiliriz. Yani öğretmek amacıyla değil ama tanınması için. Santimetreyi daha iyi anlaması için, belki desimetre kullanılabilir. (GU2, Konum 321-333)

Örneğin;

Canan Öğretmen: Yandaki BDA üçgeninde IBDI = IBAI'dır. Üçgenin çevresi 42 santimetredir. DESA karesinin çevresi ise 48 santimetredir. Tüm şeklim çevresi kaç santimetredir?

Araştırmacı: Keşke buna etkinlik yapsalar. İlk kısımların böyle alelacele geçirilip yani hiçbir şey doldurmadan aslında yani bunları çözebilmek için bir sürü bilgiye ihtiyaç var. Bütün ilişki kurulması lazım ve o ilişkinin hiçbiri içerde yok yani.

Canan Öğretmen: Biz önce kendimiz anlatıyoruz. Bolca örnek çözüyoruz. Ondan sonra kitaptaki örnekleri çözüyoruz. Çünkü bu üçgen, kare, çevre vs. yapabilmek için çok fazla üçgen çevresi duyması lazım çok fazla kare çevresi hesaplaması lazım.

Sıla Öğretmen: Ya da çevre ile kare ile ilgili karenin bir kenarını bulabiliyor olması lazım.

Canan Öğretmen: Bir sürü kazanım var burada onun için hepsine yönelik en az 5'er soru çözecek ki yani eğer yerleşirse ondan sonra böyle hepsinin birleştiği komple soruyu çözebilir.

Begüm Öğretmen: Mesela bu 4. sınıf biz 3. sınıfta çevreyi veriyoruz. Orada detaylı bir şekilde çocuğun zihninde yerleşmediyse bir kenarı bulamıyorsa buna direk yapabilmesi çok saçma olmuş.

Araştırmacı: Dediğim gibi bunu deneysel olarak çözersek az öncekiler gibi çözersek güzel bir saat gider.

Begüm Öğretmen: işte bir saat vermiyorlar. Sadece şu etkinliğe iki ders saati şu ders saati veriyor.

Canan Öğretmen: Bütün konuya 4 ders saati atıyorum.

Begüm Öğretmen: Yani birini geçmeden yeni bir konuya geçmen gerekiyor. Benim çocuklarım tam öğrenmedi şunu yapmam lazım bunu yapmam lazım derken geri kalıyorsun.

Araştırmacı: Kırk saatten fazla ders görüyorlar bir haftada.

Canan Öğretmen: Hayır hocam. Şöyle olabilir. Çevreyi 3. Sınıfta hiç vermez. 3. Sınıfta işlediğimiz konulara atıyorum çevreyi sahil etmezse bir sürü dahil etmemesi gereken şeyler var bizce uygun olmayan onları azaltır. Biz onları 3. Sınıfta rahat rahat işleriz 4' e geçtiğimizde çevreye daha çok zaman verir. Biz sürekli aynı şeyi tekrar tekrar tekrar boş yere zaman kaybediyoruz. O verdiği sene 1. Sınıfta verdiği konuları güzelce dağıtsın gerçekten layıkıyla işlenecek süreyi versin etkinliği hazırlasın kitabı sunsun biz işleyelim artık onunla ilgili bir sorununuz kalmasın bir sonraki sınıfa geçtiğimizde başka konulara geçelim.

Araştırmacı: O pek mümkün değil hocamtam öğrenme bir hayal yani her şeyi öğrensin çocuk [...]

Sıla Öğretmen: En azından sınıfın %70'inin yapabileceği bir program olsun yani en azından çoğunluğu göze alsınlar çoğunluk bile göze alınmıyor yani.

Araştırmacı: Aslında bilgiyi öğrenmek değil de bilgiyi öğrenme sürecini öğrenmeye belki odaklı.

Canan Öğretmen: Mantığını anlamıyor işte. Dediğiniz gibi bir ipi veriyor üç tane vereceğiz keseceğiz...

Araştırmacı: Çocuk onu yaşaması lazım. O zaman ne oluyor bilginin de önemi kalmıyor. Biraz kazanımı azaltabilir. Farklı şekillere ait şekil oluşturma çok mu önemli bir kazanım?

Begüm Öğretmen: çok değil.

Araştırmacı: Bir süre sonra kendisi de zaten hissedecektir. Bunu hissedememesi bir eksikliği gösterir ama buna uygun bir kazanım yazmak mantıklı mı? Emin olamadım. Belki kazanımları elden geçirmekte fayda var.

Canan Öğretmen: Azaltılabilir. Etkinlik kısmı yoğunlaştırılırsa daha derinlemesine işlenir. Daha güzel gider.

Begüm Öğretmen: Ben en az 10 saat işliyorum. Ben çocuğun beden eğitimi dersini alıyorum. Böyleyse matematiği iki saat koy ona göre program sun bize. Haftalık beş saat ya beş saate göre hazırlanmış o kitaplar ama yeterli olmuyor.

Araştırmacı: Bu soruları çözmek kolay değil yani. Ben bunu ortaokula da sorsam yine zor sorular. (GU7, Konum 103-124)

4.3.1.3. Öğretimsel Farkındalık/Öğrenme-Öğretme Süreci/Stratejisi/Yöntem Bilgisi

Mesleki gelişim çalışmaları boyunca öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecine ilişkin öğretimsel farkındalığa sahip oldukları ve uyguladıkları öğretim stratejileri, işlem veya yöntem bilgisini paylaştıkları, öğrencilerin nasıl öğrendiğine, öğrenme ve öğretme sürecinde zorlandıkları durumlara odaklandıkları ve bunlarını çözümüne yönelik öğretim stratejilerini paylaştıkları görülmüştür. Örneğin;

Araştırmacı: Bunun ismi kesir dilimleri diye de geçiyor.

Canan Öğretmen: Kesirler çok zevkli bir konu ya

Araştırmacı: Çok

Sıla Öğretmen: Malzeme çok çıkıyor kesirlerden

Canan Öğretmen: Kesirleri işledikten sonra çok mutlu oluyorum çok iyi anladıklarını düşünüyorum çok zevkli geçiyor.

Sıla Öğretmen: Sonra (güler)

Canan Öğretmen: Sonraki seneye geçiyoruz. Onla ilgili birşey soruyorum yok. Yani öğretmenleri ben olmasam emin olun dicem öğretmenleri hiç birşey öğretmemiş ya diye.

Araştırmacı: Hocam ben de aynı şekilde kesirlerle çarpma ve bölme yaptık öğrenciler bunlarda birinci ve üçüncü sınıf öğrencileri üniversite hiç birşey yok. (GU2, Konum 501-508)

Örneğin;

Ayten Öğretmen: Mesela ben şey diye düşünüyorum matematik öğretiminde en büyük yapılan yanlış ki ikinci sınıfta diyelim ki toplama konusunda problem var yani on tane problemin konusu varsa onu biz bir defada bitiriyoruz. Ama çocuk bütün toplama şeylerini karıştırıyor. Aslında her yol iki tanesini veya bir tanesi verilse biz birden bütün yani mesela atıyorum toplamayla ilgili ne çeşit problem varsa her şeyi bir anda veriyoruz.

Çiçek Öğretmen: Evet o da karıştırıyor.

Sevinç Öğretmen: Şey de bile karıştırdılar. Toplamada verilmeyen toplananı bulurken bir yandan çıkarma yaptıkları için şimdi bir anda çıkarmada ne yapacağız demeye başladılar. Yani bunlarda niye çıkarma yapıyoruz bu sefer çıkarma gelince ne yapacağız dediler bugün dedim daha çıkarmaya gelmedik siz önce bunu yapın bunu çözelim.

Ayten Öğretmen: Hele 2. Sınıf toplama hemen arkasından eldeli toplama hemen arkasından çıkarma ben 3-4 ay ayıramamıştım birbirinden... (GA6, Konum 647-650)

Bir konuyu, kavramı veya bir problemin çözümünü öğrencilere en iyi ve etkili bir şekilde nasıl ve hangi yöntem ve teknikleri kullanarak öğretebileceklerine odaklandıkları; öğrenme sürecini kolaylaştırmak amacıyla kullanılabilecek araç-gereçleri seçme, bunları tasarlama, geliştirme ve kullanma aşamalarına yönelik bire bir deneyimlerini aktardıkları ve uygulamalarını paylaştıkları görülmüştür. Örneğin;

Canan Öğretmen: Şey, onluk birlikleri işte basamakları anlatırken geçen sene Sıla hocam da yardım etmişti. Şey hazırladım işte birlik evi, onluk evi. Öyle hazırladımki oraya sadece 9 tane sığabildi. Aynı büyüklükteki birimlerden onluk oluşturdum. Ya da sadece 9 tane onluk sığabildi ki, buraya sığmıyor artık, en fazla 9 tane alabiliyoruz, 9'dan fazlası 10'luk oluşturup yan eve geçiyor gibi yani onu öyle bir ayarlamaya çalıştım ki. Sığmasın, sığmasınki heee gerçekten gidiyor, anlasınlar diye (GU2, Konum 129)

Örneğin;

Canan Öğretmen: Hatta bizim şöyle yapmamız gerekiyor. Mesela bizde virgüllü sayı yok ya hani biz sadece doğal sayıları kullandığımız için ölçtüğü şey kazara kitapta düzgün çizilmemişse mesela

2 cm diyelim bulması gerekiyor çocuk. Ama ikiye geçiyor orada milimetreler var hayır diyor bu iki değil ikiden biraz uzun veya ikiden biraz kısa itiraz ediyorlar onu nasıl yazacakları ile ilgili şey yapıyorlar. Diyorum ki ya o biraz yanlış çizilmiş bu 2 cm hadi 2 cm yazalım. Çocuk onu kabul etmiyor zorlanıyor o yüzden bizim cetvelle birimle ölçtüğümüz yerleri gerçekten tam milimi milimine denk gelmesi lazım. Tabi ki standart olmayanlarda parmakla ölçüyoruz vs. şekilde denk geliyor ama bir sürü şey ölçecek hepsini milim milim ayarlayamayız ama bizim 2. Sınıftan 3. Sınıfa kadar net kesin ölçüler vermemiz gerekiyor. Ortaokulda iki onda bir diyebilirsin mesela ama bizde doğal sayılar olduğu için yani orada biraz sıkıntı yaşayabiliyoruz. Çok net olması lazım

Araştırmacı: Yani orada belki biz ne yapabiliriz birimi değiştirmeye geçen hafta olduğu gibi.

Canan Öğretmen: Ama birimi değiştiremiyoruz santimetre ve metre var daha hassas birime gidemiyoruz. Milimetre de yok. O yüzden net olmaması lazım yani.

Araştırmacı: O zaman aralık belirtilebilir değil mi? Aslında biraz da çocuklara bırakmak lazım? Nasıl ifade edebilir? Napabiliriz? Belki onların kendi cevaplarını bulması için onlara şans verebiliriz.

Canan Öğretmen: Şey işte bir ile iki arasında diyoruz. İkiye biraz daha yakın gibi.

Araştırmacı: Yani burada temel sorularımızdan bir tanesi buraya kaç tane birim sığar ya da kaç tanesine eşit olur? Sorularını soruyoruz. (GU2, Konum 178-183)

İşbirlikçi öğrenme ortamında gerçekleşen mesleki çalışmalarda öğretmenlerin öğretimsel farkındalık becerilerine sahip oldukları; gruplardaki her bir üyenin eğitim, öğretim ve öğrenme süreçlerine ilişkin geçmiş yaşantıları, mesleki bilgi, beceri ve yeteneklerini belirlenen amaç kapsamında ve sorgulama temelli öğrenme atmosferinde etkin kullandıkları görülmüştür. Uygulama dökümlerinin incelenmesinde öğretimsel farkındalık becerisi ile herhangi bir kavram ya da konuya ilişkin öğrenme ve öğretme süreçlerini tasarlama ve yönetme, değerlendirme, geri bildirim sağlama ve sınıf içi uygulamalarda öğrenciye aktarımının hangi yöntem ve teknikle, hangi araç-gereç kullanılarak ve nasıl olacağını belirlemeye yönelik öğretim yöntem ve stratejileri bilgisine sahip oldukları, deneyimlerine dayalı olarak öğretimsel bilgi ve becerilerini paylaşarak bunları yapıcı bir şekilde tartıştıkları görülmüştür. Örneğin;

Canan Öğretmen: ... Problem çözelim 1...Çevresinin uzunluğu 72 santimetre ve boyu 24 santimetre olan bir dikdörtgen kesilince iki eşit kare elde ediliyor. Oluşan karelerden birinin çevresi kaç santimetredir?

Araştırmacı: İlk başta şeyi bulacak, diğer kenarı bulacak...

Canan Öğretmen: Genel olarak düşünürsek

Sıla Öğretmen: Hemen bunun arkasından bunu vermek yani hemen bizim bu ekinliği yaptıktan sonra beklenen bir problem değil bence. Çok hızlı girmiş.

Begüm Öğretmen: Çocuğun görsel olarak göreceği ilk önce bir şekilli ...

Sıla Öğretmen: Bu yaptığımız önceki işlemden sonra aynen öyle sayarak yapabileceği çevre uzunlukları hesaplama birim olarak hesaplayacağı problemler vermesi bence daha doğru olur.

Araştırmacı: Aslında bunu yapabilirler belki 72 santimetre uzunluğunda bir ip verilip diğer kenarını kendisi bulsa daha Bir de başka kare oluşturabilirler mi acaba?

Canan Öğretmen: Burada kesilip kesilmeden önceki...

Begüm Öğretmen: Bu soru zor

Sıla Öğretmen: Çocuklar bundan sonra matematikten nefret ediyorlar. Çünkü oyun oynuyorsunuz. Oyundan hemen sonra böyle bir probleme geçiş yapıyorsunuz. Çocuk bu muymuş yani diyor. Az önce oyun oynuyorduk diyor.

Araştırmacı: Böyle bir problemle başlamak daha iyi oyun değil de bu problemi bir ders boyunca nasıl çözeriz üzerinden hem çevreyi hem de şeyi tartışmak...

Sıla Öğretmen: Ama düzgün bir şekli mesela kareninkini hesaplayalım ya da dikdörtgeninkini hesaplayalım bir kenarını bulalım... Kolay bir şeyle başlayıp sonra kolaydan zora doğru gidelim.

Begüm Öğretmen: Bütün çocuklar bir değil mesela alt düzeyde çocuklarımız var bunu kesinlikle bir soruyu okurken bitti zaten.

Sıla Öğretmen: Yapabilen ne olacak? Ben yaptım öğretmenim buna ne gerek var diyen ne olacak?

Araştırmacı: Aslında bir seçenek yani tüm sınıf çalışmasıyla çok zor anca hani grup çalışması olacak birisi de devam ederken öteki, öteki soruda takılmaya devam edecek. Yani hepsini aynı anda götürebilmek çok zor. (GU7, Konum 81-95)

Örneğin;

Araştırmacı: Şurada bir alan formülünün açıklamasıyla ilgili, bununla ilgili ne düşünüyorsunuz?...

Sevinç Öğretmen: Burada yine şey diyordu alan ve çevre formüllerini direkt anlamadan ezberleyen çocuklar ee soru çözerken yaparken mutlaka karıştırıyorlar belli bir hatta yüzde vermişti sanırım yanlış hatırlamıyorsam. [...]. Belli bir yüzde de hani mutlaka çocuklar karıştırıyor hani öncelikle alanın ve çevrenin ne olduğunu bilip sonradan formülle çocukların kendisinin ulaşması gerektiğini söylüyordu

Suna Öğretmen: Burada yaptığımız etkinlik

Sevinç Öğretmen: Evet

Suna Öğretmen: Bizde hani kısa kenar uzun kenar bizde katlayarak öğrenmiştik Burda birim karelere yerleştirmekten bahsetmiş. [...]. Kaç kareyle kaplanmış, nasıl yapılmış önce onu hissetsin çocuklar diyor yani doğrudan formülü vermek yerine kendileri formülü bulsunlar

Araştırmacı: Aşama aşama kendileri bulsunlar. [...].

Suna Öğretmen: Zaten daha çok beşinci ve altıncı sınıftaki öğrenciler bu kavramı daha çok karıştırıyor hani daha çok ortaokul bazında

Araştırmacı: Ama bizde

Çiçek Öğretmen: Dörtte

Ayten Öğretmen: Bizde dörtten başlıyor ya. [...].

Araştırmacı: Siz temellerini atıyorsunuz aslında onlarda. [...]. Üzerine gidiyorlar

Suna Öğretmen: Biraz daha şey

Çiçek Öğretmen: Daha da derinleşiyor (GA7, Konum 395-417)

Belirli bir konu alanı ile ilgili içerik bilgisini öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırabilecek şekilde düzenledikleri; konuya ilişkin kavramların anlaşılmasında ya da problemlerin çözüm yollarının anlaşılmasında kullanılabilecek öğretim stratejilerini açıkladıkları, bunları etkinliklerde uygulamalı olarak gösterdikleri, bunlara yönelik materyal geliştirdikleri ve sınıf içi uygulamalardaki öğretim sunumlarında etkin kullandıkları görülmüştür. Mesleki gelişim çalışmalarındaki örnek olaylarda veya alan bilgisine yönelik etkinliklerde ve uygulamalarda karşılaştıkları içerik bilgisindeki, müfredat programdaki ve sistemdeki eksiklikleri, öğrenci ön bilgilerini, öğrenme ve öğretmede karşılaşılan zorlukları değerlendirdikleri; bir konunun öğretiminde önemli olan faktörleri, hangi öğretim yöntem ve stratejilerinin kullanılacağını, öğrencilerin üstbilişsel düşünme becerilerini geliştirmek, neyi, nasıl ve ne kadar öğrendiklerini belirlemek amacıyla öğretme ve öğrenme süreçlerini değerlendirdikleri görülmüştür. Örneğin;

Suna Öğretmen: Çocuklara bırakılabilir birimlerin hangilerinin kullanılacağı. Aslında çocuklara seçme şansı verebiliriz. Biz veriyoruz. Ama kitapta ne diyor ya kağıt kullanın diyor ya ip kullanın diyor. Biz çocuklara seçme şansı vermiyoruz ki. Daha fazla materyal getirip de bunlardan istediğinizi kullanın diyemiyoruz.

Sevinç Öğretmen: Evet.

Araştırmacı: Hatta doğadan bile seçebilirler.

Suna Öğretmen: Taş olabilir. Kumu belki seçecek çocuk. Minik minik kullanacak onları. (GA1, Konum 647-650)

Örneğin;

Begüm Öğretmen: Bir de şunu düşündüm ben. Kıvrımlı yolların kesinlikle yapılması gerektiğini, uzunluğun hep düz olmayacağını. Yani eğri şeylerin de uzunluklarının ölçülebileceği. Bir ağacın çevresinin uzunluğunun da ölçülebileceği. Bunu aslında ilkokulda 2 de falan ölçtürebiliriz. Hep düzdür mesela. Duvardan duvara, kapıdan kapıya, tahtadan tahtaya ölçümler yapıyoruz. Ama bu şey benim hoşuma gitmişti. Kıvrımlı yollar.

Araştırmacı: Aslında bir problem de çözme. Nasıl ölçeceğiz bir bunun uzunluğunu. Normal cetvelle ölçemeyiz değil mi?

Sıla Öğretmen: Aynen.

Begüm Öğretmen: O çok hoşuma gitmişti benim. (GU2, Konum 235-238)

Örneğin;

Araştırmacı: Kilometre aslında neydi geçen hafta konuşmuştuk? Ne demekti?

Canan Öğretmen: Kilo 1000 demek demiştiniz.

Sıla Öğretmen: 1000 metre.

Araştırmacı: Belki siz de uzun bir süre 1000 metre de diyebilirsiniz.... [...]

Canan Öğretmen: Bununla aslında şey de verilmesi, üçte verilmesi de yanlış. Bunlar bence değişikliğe uğramış. Biz dörtte başlıyorduk kilometreye, metrenin ast katları üst katları ile ilgili. Ama şey biz 1000'i üçüncü sınıfta vermiyoruz. Üçüncü sınıfta biz üç basamaklı sayıları veriyoruz 1000'e dörtte başlamıyor muyuz?

Sıla Öğretmen: Evet.

Canan Öğretmen: Binler basamağı dörtte başlıyor doğal sayılara da. Burada kilometreye, binle ilgili bir şey... Tamam çocuklar öğrenebilir. Ben şu anda da basamakları anlatırken devam ediyor bu, binler var on binler var diye bahsediyorum ama öğretmek amaçla değil. Hani devam ettiğini bilsinler, bu devam edecek sonra diğerlerini de öğreneceğiz gibi.

Araştırmacı: Müfredatı uygun değil, değil mi?

Canan Öğretmen: Yok uygun değil buraya, dördüncü sınıfta olması lazım. Ya da bize üçüncü sınıfta doğal sayılarda bini de öğretmeleri lazım.

Begüm Öğretmen: 999 öğrenip bini öğrendiklerini mi farz ediyorlar acaba(Gülüyor).

Canan Öğretmen: Çok şey farz ediyorlar. Hiç farz ettikleri gibi değil gerçek hayat.

Araştırmacı: Evet ona bakmak lazım.

Canan Öğretmen: Değişmiş olabilir.

Sıla Öğretmen: Doğru ... değişmişti program.

Canan Öğretmen: Ben geçen sene de İYEP kursu verdim ya üçüncü sınıfın müfredatını hatırlıyorum yani matematik... [...]

Araştırmacı: Baktık şimdi tekrar doğru burada, üçte.

Canan Öğretmen: Doğal sayılarda var mı bir değişiklik üçüncü sınıflarda?

Araştırmacı: Yok.

Canan Öğretmen: Üç basamak diyor değil mi?

Araştırmacı: Bini tanıyor diye varsayıyor herhalde orada.

Canan Öğretmen: İşte var saydıkları gibi olsa keşke. Bilen çocuklar var diyorum ya şu anda ikinci sınıfta. Öğretsem dokuz basamaklı sayıyı da okur, yazar ama...

Begüm Öğretmen: Biz bilene göre hareket etmediğimiz için bilmeyene göre hareket edeceğiz. Bunu müfredat yazıyorsa bilmeyene göre yapılacak yani. (GU2, Konum 350-382)

Bir kavram veya konuyu öğrenme ve öğretme, belirli bir problemi çözme süreçlerinde gerekli olan zihinsel eylemleri ve becerileri, hangi öğretim stratejilerini kullandıkları, bunları

nasıl ve hangi materyaller kullanarak uyguladıkları, hangi işlem basamaklarını takip ettikleri hakkında sahip oldukları yöntemsel veya işlemsel bilgileri açıkladıkları görülmüştür. Örneğin aşağıdaki video temelli örnek olay incelemesinde görüldüğü gibi;

Sıla Öğretmen: Hoca daha önce anlattığı için bildiklerini düşünerek yapıyor da burada çocuklar ikinci defa kavrayamamış.

Araştırmacı: Evet.

Begüm Öğretmen: Çocukları bence sorularımızla yönlendirebiliriz. Yönlendiremediğimiz için onlar tıkanıyor.

Araştırmacı: Çocuklar 5.sınıfa gelince matematikle ilgili daha kesin yargıları oluyor. İşlem , formül. Evet, hem yapamıyorum gibi problemimiz çok aydınlatıcı olmuyor belki de. Ne amaçlıyor burada öğretmen belki o da belli değil. Aslında çocuklar ötekinde cevabı verdi yani şeyi görmek istiyor her yere 12 birim sığdırdığımız için tekrar görmek istiyor.

Begüm Öğretmen: Yönlendirmemizde biraz eksiklik olduğunu düşünüyorum. Her bir soruda çocuğu yaklaştırmak lazım aslında.

Canan Öğretmen: Orada birinci bir ikinci bir üçüncü bir gibi bir şey de olabilir satır numarası olduğunu...

Araştırmacı: Belki çok büyük ile başladı. 1'12 1'e 6 gibi daha basit bir şey ile başlasa daha kolay olabilirdi.

Sıla Öğretmen: Sayılar büyük olmamalı bence. Alanda çevrede ben asla istemem yani nasıl ki toplamayı 20'ye kadar yapıyorsak birinci sınıfta bence çevre ve alanda da bir sınır konulmalı. Mesela 1'den 20 kadar olan sayılarla yapılmalı onun içinde çevresini bulma çevrenin bir kenarını bulma alıştırmaları yapılırsa çok daha güzel olur diye düşünüyorum.

Araştırmacı: Yeni bir şey öğreniyorsak bir de sayıların zorluğunu getirdiğimizde iki bir arada şey olmuyor yani. (GU7, Konum 322-330)

4.3.1.4. Amaçsal/Görevsel/Hedefe Yönelik Farkındalık

Mesleki gelişim çalışmalarında öğretmenlerin matematik uygulamalarında öğrenme sürecini bir öğrenci gibi deneyimlerken gerçekleştirecekleri görev, hedef veya amaca yönelik farkındalığa sahip oldukları ve grup içindeki diğer meslektaşlarını da bu konuda bilinçlendikleri görülmüştür. Örneğin;

Araştırmacı: ...Şimdi burdan seçtiğiniz birimlerle masanın alanını şuradan şöyle kesebiliriz. Bir kısmını ölçmenizi isteyeceğim...Bunları ölçelim daha kolay olsun. Şöyle vereyim. Alanını ölçmenizi istesem. Onda küp var hocam onu isterseniz şunla. Şimdi örüntü bloklarını getirelim isterseniz. [...].

Begüm Öğretmen: Tam gelmezse ne yapacaksın?

Canan Öğretmen: Bak Türkiyeyi ölçerken bile hata yapıyorlar. Şurda hata yapsam ne olacak.

Sıla Öğretmen: Ama hiç denk gelmiyor ya.

Araştırmacı: Şu morlardan daha var hocam isterseniz.

Begüm Öğretmen: Kalanını sonra düşünürüm artık. Bu kaçgen, altıgenin alanını biliyor mu sen? Altıgenin alanını.

Canan Öğretmen: Altıgenin alanını söylemiycem ki. Kaç altıgen olduğunu söyleyeceğim. Demi öyledir umarım.

Araştırmacı: Tabi tabi hocam.

Canan Öğretmen: Birim Sayıyoruz Begümcüm. (GU5, Konum 336-362)

Mesleki gelişim çalışmalarında kendilerinden istenilen görevleri seçerken öğrencilerin gelişim düzeyleri, hazırbulunuşlukları, öğrenme hedefleri ve görevin hedefle uyumu arasındaki bağlantıları dikkate aldıkları görülmüştür. Örneğin;

Araştırmacı: ...Aslında temel kazanımlar ikinci sınıftan. Şurda işaretleyebiliriz 2, 3 ,1, 2 var.... 2,3,1,3 var 2,3,1,5 var 2,3,1,6 bir sonraki sütünde pardon satırda 2,3,1,1 var bir de son satırda 2, 3, 1 ,4 var bunlardan birini veya daha fazlasını seçebilirsiniz.

Canan Öğretmen: Şimdi bizimkiler standart olmayanlarla ölçüm yapabiliyor değil mi?

Begüm Öğretmen: Onda birşey yok şu an.

Canan Öğretmen: Tamam

Begüm Öğretmen: Yani standart olmayanlarda ş uan bir sıkıntımız yok yani zaten onlarla da şey yapabiliriz onlarda kavradıklarını düşünüyorum ölçmede hatalarını biliyorlar, boşluk bırakmayacaklarını biliyorlar. Biz artık bu üst şeyde ikinci sınıfta cetvele geçeceğiz metreyi ve santimetreyi yapcaz. Bence onun üzerine birşey yapmak daha mantıklı geliyor.

Araştırmacı: Cetvelle ilgili,

Begüm Öğretmen: Cetvel bana daha mantıklı geliyor. Hani vereceksekte şey olsun yani daha anlamlı birşey olsun. (GU7, Konum 339-347)

Örneğin;

Çiçek Öğretmen: Dördüncü sınıf kazanımına uyuyor ama üçüncü sınıfa uymuyor bu sefer. Üç için bir kaplama bulmamız lazım.

Sevinç Öğretmen: İki ayrı etkinlik yapsak?

Araştırmacı: Tabi tabi... Zaten öyle olması gerekiyor. Dördüncü sınıf için ayrı üçüncü sınıf için ayrı etkinlikler olacak. Önce üçüncü sınıf için konuşalım, sonra dördüncü sınıfa geçeriz. (GA8, Konum 81-83)

Özellikle mesleklerine yönelik özgeci bir amaca hizmet ettikleri, öğrencilerinin iyiliği uğruna fedakârca bir tutum sergiledikleri, meslekleri veya görevleri ile ilgili düşüncelerini, öğretim uygulamalarında ve öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları sınıf düzeyinden veya öğrencilerin bireysel farklılıklarından kaynaklanan zorlukları ve bunlara yönelik önerilerini paylaştıkları görülmüştür. Örneğin;

Sıla Öğretmen: Çocuklar bundan sonra matematikten nefret ediyorlar. Çünkü oyun oynuyorsunuz. Oyundan hemen sonra böyle bir probleme geçiş yapıyorsunuz. Çocuk bu muymuş yani diyor. Az önce oyun oynuyorduk diyor.

Araştırmacı: Böyle bir problemle başlamak daha iyi. Oyun değil de. Bu problemi bir ders boyunca nasıl çözeriz üzerinden hem çevreyi hem de şeyi tartışmak...

Sıla Öğretmen: Ama düzgün bir şekli mesela kareninkini hesaplayalım ya da dikdörtgeninkini hesaplayalım bir kenarını bulalım... Kolay bir şeyle başlayıp sonra kolaydan zora doğru gidelim.

Begüm Öğretmen: Bütün çocuklar bir değil mesela alt düzeyde çocuklarımız var bunu kesinlikle bir soruyu okurken bitti zaten.

Sıla Öğretmen: Yapabilen ne olacak? Ben yaptım öğretmenim buna ne gerek var diyen ne olacak?

Araştırmacı: Aslında bir seçenek yani tüm sınıf çalışmasıyla çok zor anca hani grup çalışması olacak birisi de devam ederken öteki, öteki soruda takılmaya devam edecek. Yani hepsini aynı anda götürebilmek çok zor. (GU7, Konum 90-95)

Mesleki gelişim çalışmalarına katılan öğretmenlerin üst seviyede amaçlara yönelik eğilim içinde oldukları, çalışmalarda bencil olmayan bir ilgi gösterdikleri, özgeci bir tutum içinde herhangi bir maddi veya manevi beklenti gözetmeksizin diğer meslektaşlarını destekledikleri, iş birliği, paylaşım ve etkileşim içinde onlara yararlı olmaya çalıştıkları, gruba yönelik bağlılık ve aidiyet duygusu içinde gruba özdeşim kurabildikleri gözlemlenmiştir.

Öğretmenlerin hem mesleklerine yönelik görev farkındalığına hem de mesleki gelişim amaçları çerçevesinde mevcut çalışmalarda görev temelli bir üstbilişe sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca mesleki gelişim çalışmalarına katılma amaçlarının, bu çalışmalarda uygulamalarda belirlenen amaçların kişisel ve mesleki gelişimlerinin yanı sıra öğretme ve öğrenme süreçlerine katkı sağlayacağına olan inançlarını paylaştıkları, paylaşılan ortak amaçlar doğrultusunda birey ve grup olarak sorumluluk bilinci içinde hareket ettikleri gözlemlenmiştir. Bu süreçte, öğretmenlerin mesleki çalışmalarda görevini etkileyen çeşitli faktörlerin (zaman baskısı, iş yükü, veli profili, program kısıtlaması, özel yaşam gibi) farkında oldukları, aynı amaç ve hedefe sahip olduklarına dair düşüncelerini ve inançlarını paylaştıkları görülmüştür. Örneğin;

Sıla Öğretmen: Yani bunun için küçük yaştan itibaren sayı doğrusunun verilmesinde aslında çok büyük bir avantaj. Uzunluk ölçüleriyle tamamen birebir alakalı bilmiyorum hani hocam. Bağlantı kuruyorum. Ben özellikle toplama ve çıkarma yaparken, çarpma yaparken sayı doğrusundan çok faydalanırım. Bu da uzunluk ölçülerine yapılan bir yatırım bence küçük sınıflardan. Zaten hocam eğitim sistemi hakkında konuşmayalım onu sonra. Köy okullarını söyleyeyim yani. Köy okullarında bundan on sene önceye kadar uzunluk ölçülerine sıra gelene kadar.

Araştırmacı: Konular bitiyordu.

Sıla Öğretmen: Bitmez, bitmez hocam. Yetişmez köy okullarında. Bilmiyorum hani dağ başlarında köylerde yaptınız mı?

Araştırmacı: Tabi tabi köyden köye şey var yani.

Sıla Öğretmen: Yetmediği için de uzunluk ölçüleri çoğu zaman işlenmez. Geometrik cisimler işlenmezdi. Şimdi naptılar. Geometrik cisimleri başa çektiler.

Araştırmacı: Biraz da öteki konular işlenmesin diye.

Sıla Öğretmen: Aynen. Hani bir şekilde öğreniliyor. Hani ama mantıklı yaptılar güzel oldu böyle. Ama eskiden uzunluk ölçülerine gelmeden konuların bittiğini söyleyebilirim.

Canan Öğretmen: Ya da en azından hani okul bitmese bile sene sonu gelip sıkıştırılıp, hadi bu da vardı deyip. Zaten kitaplar da çok kısa alıyor. Yani yeni yeni bu konulara biraz daha geniş yer verilmeye başlandı.

Araştırmacı: Ağırlık verilmeye başlandı.

Canan Öğretmen: Çok kısa mesela tablo konusu, veri onlar da çok önemli. Onlar bizim en son konularımız hep birer sayfa. Hazırlanan ek kaynaklar.

Araştırmacı: Hazır değiliz yani hele de istatistik.

Canan Öğretmen: Evet şimdi onlar mesela görmezden geliniyor. Geçiştiliyor yani bir iki sayfalık etkinliklerle geçiyoruz.

Sıla Öğretmen: Daha o konuya gelmedik kısmındaydı uzunluk ölçüleri. Ama şimdi daha güzel. Tabi merkezi okul olmanın da avantajı bu. Ben köy okullarında durumu şu an da bilemiyorum.

Araştırmacı: Okuldan okula fark ediyordur. Bazıları çok fazla öğretmen değiştiriyorlar. Kimi işte tarım işçisi olarak çalışıyor bazıları.

Sıla Öğretmen: Erkenden gidiyorlar.

Araştırmacı: Yani işte her çocuğun ailenin yapısı farklı oluyor.

Begüm Öğretmen: Standart bir şeyimiz yok. Okuldan okula, sınıftan sınıfa her şeyimiz değişiyor.

Araştırmacı: Değişiyor evet yani malesef öyle. Her çocuk aynı şekilde o şansa sahip olmayabiliyor.

(GU2, Konum 105-122)

Öğretmenlerin mesleki çalışmalarda özellikle kendilerini geliştirebilme arzusuyla uzmanlaşmaya yönelik hedef yönelimine sahip oldukları; mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmeyi, derinleştirmeyi ve yeni kazanımlar elde etmeyi amaçladıkları; öğrenmeye karşı

meraklı ve ilgili oldukları; yaratıcı, yenilikçi ve zorlayıcı görevleri üstlenmeyi sevdikleri; sorumluluk sahibi, azimli, mücadeleci oldukları ve daha fazla çaba gösterdikleri; öğrenmeye ve öğretmeye yönelik yüksek düzeyde öz yeterliğe sahip oldukları ve hataları öğrenme ve gelişme fırsatı olarak gördükleri gözlemlenmiştir. Ayrıca sınıf içi etkinlik hazırlama ve uygulama aşamalarında öğrencilerin bireysel farklılıklarını, gelişim düzeylerini dikkate aldıkları ve onların farklı öğrenme olasılıklarının ve çabalarının farkında oldukları görülmüştür. Bununla birlikte öğrencilerin bilgiyi yapılandırmalarını, önceki bireysel ve sosyal yaşantılarına dayalı olarak yorumlayıp anlamlı öğrenmelerini, bilişsel ve akademik başarının yanı sıra duyuşsal ve sosyal gelişimlerini ve kendilerini gerçekleştirmelerini destekleyen öğrenme ortamları oluşturdukları ve bunları paylaştıkları; öğrencilerin neyi ve nasıl öğrendikleri noktasında bağımsız ve eleştirel düşünebilmelerini sağlamak amacıyla üstbilişsel düşünme becerilerini ortaya çıkarmaya, geliştirmeye ve desteklemeye yönelik öğretme stratejileri kullandıkları görülmüştür. Mesleki çalışmalarda karşılaşılan bir olgu, olay, kavram, problem, görev, hedef veya amaca yönelik bilişsel bir etkinliğe dair bilişsel düşünme süreçlerinin farkında oldukları, bunlarla ilgili düşüncelerini ve geliştirdikleri stratejileri paylaştıkları görülmüştür.

4.3.1.5. Kendine Yönelik Bilişsel Farkındalık/Bildirimsel/Açıklayıcı Bilgi

Öğretmenlerin kendi düşünme süreçlerinin farkında oldukları, kendi bilişsel süreçleri ve düşünsel ürünleri üzerine düşünme, bunları anlama, planlama, izleme, kontrol etme, değerlendirme ve yönetme bilgi ve becerisine sahip oldukları gözlemlenmiştir. Belirli bir kavram veya konuya ilişkin planlanmış bir öğrenmeyi, spesifik bir işi veya görevi yerine getirmeyi, karşılaşılan bir sorunu veya problem çözmeyi gerektiren durumlarda kendi öğrenmelerinin, düşüncelerinin ve bilişsel düşünme süreçlerinin, zorlandıkları veya eksik oldukları yönlerinin farkında oldukları görülmüştür. Örneğin;

Sıla Öğretmen: Uzunluk ölçüsü birimi metredir diye bahsediyoruz çocuklara

Canan Öğretmen: Evet ama biz sanki hep varmış gibi

Sıla Öğretmen: Nasıl anlatacağız bilemiyorum

Araştırmacı: Mesela napmış bir yerde metreyi parçalara ayrılmış alt parçalara ayrılmış her bir alt parçayı ne belirlemiş? sonra yeni bir birim olarak uzunluk aynı zamanda napmış metreyi katlamış on kat bin kat sonrada yeni birimler elde etmiş ihtiyaca göre aslında temelini oluşturan şey metre bu metreyide belirlemek için çok farklı şeyler yapmışlar ne zamandan beri kullanıyoruz biz Türkiye olarak değil de dünya olarak. (GU4, Konum 188-191)

Kendi öğrenme ve problem çözme yollarına ilişkin kullandıkları veya geliştirdikleri zihinsel işlem ve stratejilere yönelik açıklayıcı üstbilişsel bilgiyi paylaştıkları görülmüştür. Ayrıca bilgi, beceri ve deneyimlerinden yararlanarak neyi bilip bilmediğine, bir işi veya görevi başarılı bir şekilde yapıp yapamayacağına veya daha iyi nasıl yapabileceğine ilişkin sahip

olduğu inançlarının ve düşüncelerinin performansına etkisi hakkındaki kendisine yönelik bildirimsel veya tanıtıcı üstbilişsel bilgiyi paylaştıkları görülmüştür. Öğretmenlerin kendisiyle ilgili bilişsel, fiziksel, fizyolojik ve psikolojik faktörlerin bilincinde oldukları; bir öğrenen olarak öğretmenlerin kendisinin, düşüncelerinin, öğrenme yollarının ve uygulamalarının etkileri üzerinde bilinçli bir farkındalığa ve kontrole sahip oldukları gözlemlenmiştir. Örneğin;

Çiçek Öğretmen: İşte ben onun bildikleri anladıklarını düşünüyordum. Benim anlattığım şeyle onların anladıkları şu an çok farklı.

Araştırmacı: Zaten ortak bir dil önemli olan. Evet çok güzel.

Çiçek Öğretmen: Birde kendi ön bilgilerimizde kendimize çok engel oluyor mesela ben biliyorum onlar da biliyormuş gibi geliyor bazen. Hani söyledim ya tamam hadi bitti alanı ölçecekler gibi. Ama onların aklında kocaman bir soru işareti var aslında.

Araştırmacı: Siz anlıyorsunuz ya onlarda hemen anlıyormuş gibi. Yani ne kadar çocuklar hakkında çok az şey biliyoruz.

Ayten Öğretmen: Grupları öne çıkarmışız onu farkettim aslında yazmasak bile olurmuş. Yazmasak diğerini eşitlesek o zaman eksik olduğunu anladık ama orda 1 grup yazıyor ya. Birinci grup o bizim eksik olduğunu görmemizi engellemiş bence.

Araştırmacı: Ne güzel biz yansıtıcı düşünce diyoruz buna ne kadar güzel yapıyorsunuz. (GA11, Konum 412-417)

Ayrıca öğretmenlerin kendi düşünce ve davranışlarının bilincinde olduğu, bunların sonuçlarına ve diğer öğretmenlerin kendisi hakkındaki düşüncelerine de odaklandıkları görülmüştür. Öğretmenlerin kendilerine yönelik bilişsel farkındalık becerisiyle öğreneceği bir konuya odaklanma ve motive olma, öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirme, sahip olduğu ön bilgilerini değerlendirme ve değerlendirme sonucunda yapacaklarını planlama, uygulama, öğrenmeyi nasıl öğrendiğini izleme, bunları düzenleme, kontrol etme ve kendini değerlendirme davranışlarına yönelik kendi düşünme yollarını izledikleri ve öğrenme süreçlerinin öz yönetimini sağladıkları; bunları geliştirerek hem kendilerinin hem de öğretim uygulamalarında öğrencilerinin öğrenme süreçlerine yansıtıkları görülmüştür.

4.3.1.6. Başkalarına/Gruba Yönelik Bilişsel Farkındalık

Öğretmenlerin gruptaki arkadaşları veya diğer meslektaşları hakkında bilişsel farkındalığa sahip oldukları; onların düşüncelerini, söylemlerini, davranışlarını ve eylemlerini dikkatli bir şekilde gözlemledikleri; onların paylaştıkları bilişsel süreçleri ve düşünce ürünleri üzerine yaptıkları açıklamaları, bunları nasıl organize ettiklerini ve yönettiklerini dinledikleri, anladıkları ve yorumladıkları gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin aynı zamanda metin veya video temelli örnek olaylardaki başka öğretmen ve öğrencilerin de duygularını, düşüncelerini ve değerlerini fark ettikleri, bunları anlamlandırmaya ve öğrenme davranışlarını nasıl etkilediğine yönelik sosyal ve duygusal olarak bilinçli farkındalık becerisine sahibi oldukları görülmüştür. Örneğin;

Araştırmacı: Hani odaklandığımız aslında güzel şeyler de var ama geliştirmeye açık yerler de var. Aslında geliştirmek için de çok güzel fırsat...

Ayten Öğretmen: Yapabilmiş olsan kendini daha da değiştirirsin.

Araştırmacı: Amerika'daki okullar için projesi var yani böyle bir sistem kurmuş sınıflara eğer öğretmenler isterlerse kendilerine dönüt verilecek bir sistem. Çünkü gerçekten öğretmenlik gibi bir alan dönüt almak çok zor. Sonuçlarını çok geç alıyorsun. Nerede hata yaptığını öğretmenin anlaması sonucundan çok mümkün değil.

Çiçek Öğretmen: Bize anlatıyormuşuz gibi geliyor aslında ama anlayamadıklarını fark etmiyoruz. Ben anlattıysam onlar anlamıştır gibi bakıyorum.

Araştırmacı: Bana odaklanıyoruz.

Ayten Öğretmen: Ben mesela bazen ihtiyaç hissedirim. Birinci sınıfta anlatıyorsun anlatıyorsun ya ne kadarını başardım acaba bir girse birisi bana bir söylese...

Araştırmacı: İnsanın kendini izlemesi sınıfı izlemesi...

Çiçek Öğretmen: Biz sınıf öğretmenleri olarak haftada bir gün bir saat birbirimizin sınıfını değiştiriyorduk. Sonra konuşuyorduk sınıfımızla ilgili ne eksik ne var çocuklarda.

Araştırmacı: Ya da siz görüyorsunuz çocuklarda...

Sevinç Öğretmen: Herkes de cesaret edemez ona.

Araştırmacı: Ortamın güzel olması ile alakalı.

Ayten Öğretmen: Müdür girse de söylese... Ne zaman girecek?

Araştırmacı: Bu çok güzel. Gelişime açık olduğunuzu gösteriyor. Herkes gelişime açık olmayabiliyor. Düzenim bozulmasın, yeni bir şey öğrenmek zorunda kalmayayım.

Sevinç Öğretmen: Bazen öyle öğretmenler var gerçekten ve insan üzülerken takip ediyor çocuklar adına. Yani o kendine bir yol çizmiş ve hiçbir şey dinlemiyor. O kendi bildiği yoldan devam ediyor.

Suna Öğretmen: Ne gerek vardı? Biz matematiği zaten anlatıyorduk. Niye gidiyorsunuz siz derse? Böyle cümleler aldık arkadaşlardan. Ben kendi zümrelerimden aldım onu.

Çiçek Öğretmen: Bana da şey dediler niye kendini yoruyorsun?

Suna Öğretmen: Ne işin var? Sanki biz bilmiyor muyduk matematiği yıllardır anlatıyorduk? Neden gidiyorsun? Benim zümrelerim hep icat çıkartma. Eski eserler müzesi yaptım sınıfta. Eski eserlerden ne varsa buldum getirdim gaz lambalarından, kılıçlardan, bebeklerden.... Diğerleri ne gerek vardı? Yine icat buldun. Yeni icat çıkartıyorsun.

Araştırmacı: Ne kadar sıkıntı yaşamak istiyorlar.

Sevinç Öğretmen: Evet. Gerçekten öyle. Bir şey yapıp paylaştığın zaman bir de şey oluyor...

Araştırmacı: Belki önemini bile hissetmiyorlar yani onların mesleklerine verdikleri değerle ilgili...

Ayten Öğretmen: Ama şey de var. Kolay olan o belli şeyi yapıp bitirmek... Bu stres... (GA7, Konum 741-761)

Gruptaki meslektaşlarının planlanmış bir öğrenme, iş, görev ya da problem çözme gibi durumlarda nasıl düşündüklerine, hangi zihinsel işlem ve stratejileri kullandıklarına yönelik farkındalığa sahip oldukları; bunları kendi düşünceleri ışığında değerlendirdikleri, birbirlerinin düşüncelerine ve bireyler arası farklılıklara saygı duydukları, yapıcı bir şekilde eleştirdikleri, birbirlerinin düşünme stratejilerinden faydalandıkları gözlemlenmiştir. Video temelli örnek olaylarda videodaki öğretmenlerin sınıf içi öğretim uygulamaları sırasında izledikleri olumlu veya olumsuz durumlara ilişkin farkındalığa sahip oldukları, öğretim ve öğrenme süreci açısından örnek olaya ilişkin düşüncelerini paylaştıkları ve tartıştıkları görülmüştür. Örneğin;

Çiçek Öğretmen: Mesela burda deseydi ki çocuklara, bir kare çizin deseydi onlar defterine çizecekti. Sonra kare deyince farklı sonuçlara ulaşıyoruz bu kareyi çizebilmeniz için ne demem lazım deseydi. Daha net bir soru olurdu hani şu an çok çocuklara açıklayıcı bir şey yapmıyor bence.

Araştırmacı: Aslında başlangıç sorumuzla da pek bir alakası yok. O karedeki kare nerden geliyor diye soruyor, sonra buraya geçti. Aslında orda standart birimlere bir ihtiyaç var orda değil mi? Aynı farklı uzunluk, kare var, kulaç var, bir farklılık var. Standart olmayan da kareler var. Baktığımız

zaman. [...] aslında hep neden nasıl diye soruyor hocamız. O yüzden bu sınıf diğer sınıflara göre, bilmiyorum belki başka nedeni de vardı, çok iyi. Yani çok güzel cevaplar çıkıyor ama hoca tabi değerini bilmiyor. Bence şimdiye kadar güzel cevaplar çıktı ama gol atabilecekken hoca hep fırsatı kaçırdı. [...]

Çiçek Öğretmen: Ya böyle çok şey var öğretmende, öğretmen kendisine bir hedef koymuş o hedefe ulaşmak için söylenenleri dinlemiyor. Sadece o hedef kendisine geliyor mu ona bakıyor. Çünkü çocuklar aslında dediğiniz gibi çok güzel şeyler söylüyorlar ama mesela çocuk anlatıyor, ee diyor. Hani çocuğun ne dediği ile ilgilenmiyor.

Suna Öğretmen: Aslında doğru şeyleri söylüyor çocuklar. (GA5, Konum 1042-1192)

4.3.1.7. Duyuşsal/Motivasyonel/Sosyal/Kültürel Farkındalık

Mesleki gelişim çalışmaları sürecinde öğretmenlerin sadece kendisinin değil aynı zamanda hem gruptaki hem de görev yaptıkları kurumlardaki meslektaşlarının duygularını fark edebilme ve bunları anlamlandırabilme becerisine ve hatta içinde bulunduğu çevreye yönelik duyuşsal, sosyal ve kültürel farkındalığa sahip oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin kendisine yönelik duyuşsal farkındalık becerileriyle bir kavram veya konuyu öğrenmeye, bir problemi çözmeye ve öğrenme ortamına ilişkin neyi nasıl algıladığına, neler hissettiğine, neye ihtiyaç duyduğuna, hangi beklentiler içinde olduklarına, hangi değer yargılarına göre tutum ve davranış geliştirdiklerine yönelik farkındalığa ve bunların gerçekleşebilmesi için kendilerini güdüleyici üstbilişsel becerilere dayalı motivasyonel farkındalığa sahip oldukları görülmüştür. Kendilerine yönelik duyuşsal ve motivasyonel farkındalık becerisine sahip öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmeye ve zenginleştirmeye yönelik daha fazla içsel motivasyona sahip oldukları; kendi duygu ve düşüncelerini kontrol etmek, öğrenme ve gelişmeye yönelik olumlu tutum ve davranışlarını sürdürmek için öz yönetim becerilerini etkin kullandıkları; öğrenme ve öğretme süreçlerine ilişkin bilişsel ve üstbilişsel becerilerini etkili kullanmak ve yaratıcı stratejiler geliştirmek için daha fazla çaba gösterdikleri; süreç boyunca karşılaştıkları zorluklarla, olumsuz duygu, düşünce, kaygı ve stres durumlarıyla başa çıkabildikleri gözlemlenmiştir.

Öğretmenlerin başkalarına yönelik duyuşsal veya sosyal farkındalık becerileriyle başkalarının duygularını, düşüncelerini anladıkları ve onlarla empati kurdukları; onların duygusal ve motivasyonel durumlarını dikkate aldıkları; etkili ve yapıcı iletişim becerisine sahip oldukları; öz yönetim, duygusal zekâ, problem çözme ve kişiler arası becerilerini etkili kullandıkları ve gerektiğinde onlara yardım ve destek sağladıkları görülmüştür. Başkalarına yönelik sosyal veya duyuşsal farkındalık becerisine sahip öğretmenlerin çevrelerinde veya sınıflarında diğerlerinden farklı düşünen, farklı deneyimlere, öğrenme geçmişlerine, toplumsal ve kültürel normlara ya da bakış açılarına sahip olan bireyleri anladıkları, duygudaşlık veya

empati kurdukları; onların düşüncelerine saygı duydukları ve değerli buldukları; onlara hoşgörölü yaklaştıkları ve takdir ettikleri görölmüştür. Örneğın;

Araştırmacı: Önce aile sonra siz burda etkinsiniz. Size geldiğinde tabi belli bir şeysi var. Mesela bir aile düşünün tv karşısında oturuyor sadece. Diğer aile konuşuyor bir sürü kelime öğreniyor. Birlikte problem çözüyorlar. Söz hakkı veriyor. 0 -6 yaş arası kitap okuma çok önemli. Timms pisa başarısında en önemli belirleyicilerden biri bu.

Sevinç Öğretmen: Hem görsel oluyor orda hem işitsel oluyor. Şimdi kendi okulunu bilmediği için hem işittiğini orda hayal gücü ile görüyor, pekiştiriyor.

Ayten Öğretmen: Bir de şey dinlemeyi bildiği için öğretmeni oranı da.

Araştırmacı: Kültür mesela evde herkes aynı anda mı konuşuyor yoksa birbirlerini dinliyorlar mı? Birbirlerine nasıl hitap ediyorlar?

Ayten Öğretmen: O kadar etkiliyor ki her şey.

Araştırmacı: Tabi ama bizde olayları genelde açıklayamadığımız yerleri atfetme özelliğimiz. Şeyi kaçırıyoruz bir çocuk neden başarılı sorusunun cevabını kaçırıyoruz. Oysaki çocuk doğduğunda nerde doğduğu ilerde maalesef ne olacağını yani büyük istatistiksel sonuçlara baktığımızda söylüyor yani.

Sevinç Öğretmen: Bir de şu an uyaran çok fazla hani eskiden ilgili ailelerin çocukları daha aktif olabilirken şimdi her yerde bir uyaran var. Birbirlerine bile yeni şeyler öğretiyorlar. Farklı şeyler öğretiyorlar...

Araştırmacı: Evet bazen iyi bir şey de oluyor bazen elinde tableti küçük yaşta verebiliyorlar yani. İyi mi kötü mü işte onu görücez ilerde. Bu iyi bir şeye mi dönüşecek kötü bir şeye mi dönüşecek?

Ayten Öğretmen: Tartışmalı. ...çocuk da dil gelişimi arkada kalmış. Her şey geride kalmış. Telefonla çok ilgilendiği için. Ama hızlı düşünüyor bak düşüncesinde hiçbir problem yok. Ama diğer fonksiyonlar tamamen sıfır.

Araştırmacı: Sizden de aynı hızı bekliyordur hocam size de odaklanmakta zorluk yaşar.

Ayten Öğretmen: Birebir eğitim alabiliyor. Sınıf eğitimi alamıyor.

Sevinç Öğretmen: bende de var öyle anne baba doktor ikiz bu çocuklar. Biri başka sınıftaydı bana geldi. Diğer de etüt de bende. Ya ikisi de içler acısı aslında çocuklar çok zeki hani zihinden yapıyor işlemleri kâğıt üzerinde yapmıyor. Ona angarya geliyor yazı yazmak işlemini çözmek.

Araştırmacı: Hocam bu uzun vadede sürdürülebilir bir başarı değil çünkü çok basit kazanımlara hemen pıt elde ediyorlar ama diğerleri için çalışmaları gerekiyor. Uğraşmaları baya baya yazmaları gerekiyor.

Ayten Öğretmen: Elde edemediği zaman çabuk vazgeçiyor o çocuklar.

Araştırmacı: Ama ne oluyor işte toplum o çocukları sevmiyor zamanla onları.

Sevinç Öğretmen: Şu an öyle hani raporlu ya o da bende şimdi. Sürekli diyor ki çok sıkıldım eve gitmek istiyorum. Annem evde ders çalışıyor eve gitmek istiyorum. ... Sürekli çocuk öğretmenin yok ya. Beni burda bir şey tutmamalı. Ben bu konuyu bilmiyorum, biz daha bu konuya gelmedik, halbu ki babası aradı en sonunda. Dedim ki ben olabildiğince dirayet gösteriyorum lütfen siz de gösterin hani yoksa eve göndermek en basiti hani gönderirim gitsin eve orada otursun telefonun başına. E bu sefer o evde olunca bendeki çocuk da gelmek istemeyecek. İkinci bir sorun daha oluşacak. Ama anne baba işte sorun yaratıyor. Gelsin eve tabletle oynasın. Tablet pc hepsi var evde. Çünkü anne amerikada kalmış bir süre. Evde ne ararsan var.

Suna Öğretmen: Çocuk o kadar doyumsuz.

Sevinç Öğretmen: Evet hiçbir şey mutlu edemiyor. Bir tanesi obez konumunda bir tanesi incecik. O sürekli kendini yemeğe vermiş. Hayatı yemek mesela onun. Çok üzülüyorum ikisine de.

Araştırmacı: İşte şundan kaynaklı anne ile çoğu baba bu test sisteminden geldikleri için genelde sadece para kazanmak için tıpi seçiyorlar. Para kazanacak mesela cildiyeye gidiyor para kazanmayı düşünüyor. Bu çocuk da ilerde kazansın yapsın akıllıdır yapsın. Ama çocuğun para kazanmak gibi bir motivasyonu yok. Zaten zengin.

Sevinç Öğretmen: Evet yani şu an hiçbir şey onların motivasyonu değil.

Araştırmacı: Ama işte ailede eğitime değer verilmiyor demek ki. Ailenin odağı sadece para olduğu için. O okumayı zaten para kazanmak için istiyor. O çocuğun zaten parası var. (GA11, Konum 1037-1057)

Örneğin;

Araştırmacı: Çok fena bir kız ya. Bu böyle şey ya. Amcasına okuma yazma öğreten 8.sınıftaki.

Sıla Öğretmen: Hıı.

Araştırmacı: Herhalde amcasında biraz öğrenme güçlüğü varmış. Yaşları da yakın... Hem okuma yazma hem toplama çıkarma öğretiyormuş. Geliyordu anlatıyordu bize.).

Begüm Öğretmen: Belli zaten. Hemen kavıyor çünkü öğretmenin dediğini.

Araştırmacı: Tabi tabi...

Begüm Öğretmen: Hemen şey yapıyor.

Araştırmacı: şeysi de çok dersin sonlarına doğru uçuyordu yani. Alan formülünü falan çıkardı. Birtanesinde bu kadar olur şey olur. Baya güzeldi yani.

Begüm Öğretmen: Yani düşünsene 2.sınıf çocuk yani ama şey yapıyor.

Araştırmacı: Merkezde olsa daha iyi bir noktaya gelebilir. Ya tabi bunların hiçbirisi uzunlukla ilgili olmadı yani öğretmenlerimiz alana yöneldiler. (GU7, Konum 298-306)

Öğretmenlerin kendilerinin ve diğer meslektaşlarının yanı sıra öğrencilerine, velilerine, içinde bulundukları ortama ve çevreye (mesleki çalışma ortamı, görev yaptığı kurum, genel eğitim örgütleri ve hizmetleri gibi) ilişkin duyuşsal, sosyal ve kültürel farkındalığa sahip oldukları; öğrenme ve öğretme sürecini etkileyen çevresel faktörlere, bireysel ve toplumsal değerlere, aile, okul ve toplumun ihtiyaçlarına duyarlı oldukları; eğitimin sorunlarına ve bunların çözümüne yönelik düşüncelerini paylaştıkları görülmüştür. Örneğin;

Araştırmacı: Bazı ülkelerde şeyi öğretmiyorlar o algoritmaya o alt altayı öğretmiyorlar sadece öğrenci icabı o stratejiyi verme işte o çarpma bölme küçük parçalara ayırmayı ya da üstüne saymayı.

Canan Öğretmen: Ne yazık ki bizim ülkemizde vermemiz gerekiyor ama en azından bundan sonra mantığını algıladılar ben hepsi birebir tahtaya kalktı tek tek yaptılar.

Sıla Öğretmen: Velierimiz ne der hocam alt alta toplamayı vermiyorlar diye

Araştırmacı: Onlar verirler de mi aa öğretmenin öğretmemiş mi?

Canan Öğretmen: Kaynak kitapta test bekliyor onu nasıl çecekler testi.

Araştırmacı: Doğru doğru herşeyi velilerimiz daha iyi bildikleri için (GU7, Konum 494-499)

Örneğin;

Araştırmacı: Hocam eve böyle boyanmış gidince aileler kızmıyorlar mı?

Canan Öğretmen: Bir şey demediler.

Araştırmacı: İkisi ağladı baya sonra siz onlara boyamayı verince orada mutlu oldular.

Canan Öğretmen: Hepsi boyadı.

Araştırmacı: Ben öyle gitsem ne yapardı annem diye düşündüm de.

Canan Öğretmen: O çıkabilen bir boya onun için sıkıntı olmaz diye düşündüm ama umarım olmamıştır.

Araştırmacı: Çok güzel çocukların onlarla ilgilenmesi.

Canan Öğretmen: Normalde de çok kirlenip gidiyorlar ya bahçede falan bir yerlere yatıyorlar. (GU10, Konum 461-468)

Örneğin;

Araştırmacı: Etkinliklerimiz bitti mi hayır. (Gülerler.) Az önce çıkamadığı için mutsuzdu ağlıyordu. Şimdi o kadar neşeli mutluydu ki bir şeyler yapınca hepsi mutlu oluyor yani.

Begüm Öğretmen: Onlar oraya çökmüşler ya da şey yapmışlar hiç umurlarında değil.

Araştırmacı: Evet.

Begüm Öğretmen: Üzerileri kirlenmiş. Onların sadece o andaki mutluluğu önemli. (GU10, Konum 484-487)

Örneğin;

Suna Öğretmen: ...4. sınıf, 21 mevcudumuz var. 4 tanesi suriyeli onlarla birlikte 25 oluyoruz ama onlar genelde devam etmiyorlar, gelmiyorlar. Çalıştırıyorlar çocukları sağda solda o yüzden gelemiyorlar. Sıkıntılı bir bölge ama

Araştırmacı: Dil biliyorlar mı hocam?

Suna Öğretmen: Bendekiler biliyorlar. İki tanesi hiç gelmedi ama hiç bilemeden gelen çocuklarımız da oluyor bizde. Türkçeyi hiç bilmeden gelen, okuma yazmayı bilmeden gelenler var. Bölgemiz çok sıkıntılı. (GA1, Konum 13-15)

4.3.2. Paylaşılan Üstbilişsel Stratejiler/Eylemler

Mesleki gelişim çalışmalarında “*Paylaşılan Üstbilişsel Stratejiler/Eylemler*” alt temasında “*değerlendirme, tahmin, izleme/kontrol/ düzenleme ve planlama*” olmak üzere dört kod yer almıştır (Tablo 4.5).

4.3.2.1. Değerlendirme

Öğretmenlerin belirli bir hedefe, göreve, öğrenmeye veya problem çözmeye yönelik zihinsel eylemlerinin ve uygulamalarının sonucunda kendini, performansını ve hedefe yönelik kaydettiği ilerlemeleri, uyguladığı stratejileri ve bunların etkililiğini değerlendirdikleri görülmüştür. Örneğin;

Çiçek Öğretmen: Ben şunu fark ettim ki alan formülünü hiç bilmediklerinde formüle ulaşmaları daha kolay oldu. Mesela siz bize onu buldurmaya çalışırken formülü bildiğim için başka bir şey düşünmüyorum. Ben iki kenarı çarpıyorum diyorum başka bir şey demiyorum ama bunlar formülü bilmedikleri için doğrudan formülü buldular aslında. Bilmeden çok da kolay buldular.

Araştırmacı: İkinci sınıflara mı yaptınız bunu hocam?

Çiçek Öğretmen: Evet ikiler yaptı. [...]. Evet şurada ben sonuna yazdım işte. Bir sırada 4 tane var 3 sıra oldu şeklinde şurada şey yaptık karoları belirledik. Yerdeki bunların dizilmelerini istedim. Sonra 4 çocuk daha getirdim. Bir alanı kaplamalarını istedim yerdeki karolarla...

Suna Öğretmen: Kendileri kapladılar yani.

Çiçek Öğretmen: Evet kendileri kapladılar. Şimdi burada da söylüyorlar 3 tane 4 yaptık 12 çocuk oldu diye şimdi oyuna 3 çocuk dahil oluyor. Üç çocuğu yerleştiremiyorlar burada bayağı bir şey çıktı sınıfın içinde burada karıştılar. [...].

Araştırmacı: Mesela burada nasıl bir soru sorabiliriz? Burada cevabını aradınız problem ne?

Çiçek Öğretmen: Oraya kaç tane çocuğun sığdığını bulunmasını istiyorum.

Araştırmacı: Evet dimi

Çiçek Öğretmen: Sonra onu saydırıp nasıl sonuca ulaştığını bulduruyorum ona.

Araştırmacı: Aslında çok güzel etkinlikler yapmışsınız beğendim ama niye problemle şey yapmıyoruz doğru problemlerle taçlandırmayalım.

Çiçek Öğretmen: Evet. Yapıyorum ama hem 2. Sınıf oldukları için hem de çok hâkim değilim sorduğum soruyu bende bir düşünüyorum yani ağızından çıkarken.

Araştırmacı: Yani yaratıcı şeyler düşünmüşsünüz.

Ayten Öğretmen: İnsan bir tedirgin oluyor.

Çiçek Öğretmen: Evet

Araştırmacı: Özellikle bu kaç kişi sığdırırım etkinliği çok güzel ama problemden çocuğun haberdar olması orada amaç alan ölçümü yaptığını hissetmesi çok önemli. Yani bir de neden yapıyorum şimdi mesela ben bu arkadaşlarımı buraya neden sığdırıyorum? Buna bir hikâye yazıyor olmak çok güzel.

(GA6, Konum 2-62)

Mesleki gelişim çalışmalarında öğretmenlerin üstbilişin düzenlenmesine yönelik tahmin, planlama, izleme ve değerlendirme stratejilerini kullandıkları; eylem öncesi, uygulama sırası ve eylem sonrasını kapsayan tüm süreçlerde performansını, hedeflere yönelik zihinsel eylemlerini ve bunların sonuçlarını gözden geçirerek değerlendirdikleri ve değerlendirme sonucuna göre eylemlerine yön verdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda öğrencilerin öğrenme sürecinde ve sonunda öğrenmeye yönelik değerlendirme yaptıkları; neyi, nasıl ve ne kadar öğrendiğini, öğrenme hedeflerini, öğrenme sürecinde kullandıkları stratejileri ve bunları geliştirmenin yollarını, kendisinin veya öğrencilerin öğrenmesinin verimliliğini ve öğrenme ürünlerini değerlendirdikleri görülmüştür. Örneğin;

Canan Öğretmen: Ama o yapınca diğerleri de onun gibi yapmaya çalıştı onun için hatırlatmaya çalıştım.

Araştırmacı: Ezbere yapmadığını gösteriyor aslında ne kadar güzel.

Canan Öğretmen: Mesela 13 ile 18'i toplarken mesela 13'ten iki aldı 18'i 20 tamamladı böyle yaptı. Onu diğerleri bulmamıştı mesela o şekilde yapmış onu hatırlatmaya çalıştım.

Araştırmacı: Ben bunları öğrencilere gösterdiğimde diyorlar ki öğrencilerin kafası karışır maşallah hiç karıştığı falan yok... (GU10, Konum 496-499)

Özellikle belirli bir kavramı öğretmeyi, belirli bir problemi veya karşılaşılan bir sorunu çözmeyi gerektiren bilişsel eylemlerde konu, problem veya sorunu anlayıp anlamadığını, çözüm için kendisinin veya öğrencilerinin kapasitesinin yeterli olup olmadığını, çözüm için uygun stratejiyi seçip seçmediğini, doğru eyleme karar verip vermediğini, çözümün veya cevabın doğru, geçerli ve mantıklı olup olmadığını, çözümün kontrolünü ve önemini, farklı durumlarda çözümün uygulanabilirliğini değerlendirdikleri görülmüştür. Örneğin;

Araştırmacı: Alanını mesela nasıl vermeyi planlıyorsunuz nasıl tanımlarsınız

Ayten Öğretmen: İçinde kalan bölgeye ne diyebiliriz diye diyebiliriz belki

Suna Öğretmen: Hı hı yani

Sevinç Öğretmen: Çevrelediğimiz ipin

Suna Öğretmen: İpin içinde kalan

Ayten Öğretmen: İpin içinde kalan yere ne diyebiliriz

Suna Öğretmen: Benimkiler şeyi söyleyeceklerdir bölgesel alan diye ama onu sen bence sınıfta sor yani çünkü benimkiler bölgesel alanı dört oldukları için biliyorlar biz geçen sene alanın bölgesel alan benim de bir kişi söyleyemeyebilir de

Ayten Öğretmen: Bizimkiler söyleyemeyebilirler çünkü unutmuşlardır direkt bölgeyi işlemedik daha biz

Suna Öğretmen: Hani ben şu özellikle yüzük ile filan yaptım onu yüzüğün çevresinin çember olduğunu içi girdiği zaman daire olduğunu bölgesel alan olduğunu anlattım. Bölgesel alan diyeceklerdir sınıfta değil de sınıfta bu çevreyi yaptığımız zaman değil de şeyin üzerinde

Ayten Öğretmen: Oyun odasında yine konuşuruz da sınıfta ayrıca bir daha konuşabiliriz

Suna Öğretmen: Sınıfta mantar panonun üzerinde belki de kullanılabilir o

Sevinç Öğretmen: Bunlar sanırım olmaz hocam çünkü bunların içine şunlar olmasa

Araştırmacı: Tamam sıkıntı yok (GA9, Konum 80-92)

Ayrıca üstbilişin düzenlenmesi ve kontrol edilmesine yönelik olarak öğretmenlerin kendine, hedeflerine, uyguladığı stratejilere, performansına ve öğrenme çıktılarına yönelik öz düşünme, öz kontrol, öz eleştiri, öz değerlendirme, tekrar gözden geçirme, irdeleme, öz

düzenleme eylemlerini kullandıkları görülmekle birlikte, öğretmenlerin süreç içinde yaptıkları değerlendirmelerin her zaman alan bilgisine ve mesleki gelişime katkı sağlamadığı söylenebilir.

4.3.2.2. Tahmin

Belirli bir hedef, düşünce, durum, olay, konu, kavram veya problem hakkında bilişsel ve üstbilişsel bilgilerine, sezgilerine, mantığına, geçmiş öğrenme ve öğretim süreçlerindeki deneyimlerine veya mevcut verilere dayalı olarak daha eyleme geçmeden önce ve süreç boyunca yapacakları eylemler ile ilgili muhakeme ettikleri, sorular sordukları, karşılaştırmalar yaptıkları, çıkarımlarda bulundukları ve tahmin ettikleri görülmüştür. Örneğin;

Araştırmacı: Peki, burada naptınız? Cetveli kullanmadık, aracı kullanmadık aslında.

Sıla Öğretmen: Burada tahmin ettik yaklaşık olarak bişey söyledik. Herkes ölçmeden aynı sonucu bulamıyacak ama bu birim küpü, size de verdiğimde sizde aynı sonucu bulacaktınız, sonuç olarak bunlar da standart oluyorlar. Hepimiz aynı şeyi kullansaydık ölçme sonucumuz aynı olacaktı.

Araştırmacı: Evet doğru. (GU1, Konum 75-77)

Öğretmenlerin tahmin etme stratejisini öğrenme ve öğretme süreçlerinin her aşamasında etkili bir şekilde kullandıkları; tahmin etme becerisinin üstbilişin düzenlenmesine yönelik planlama, izleme ve değerlendirme stratejilerindeki bilişsel ve üstbilişsel becerilerle içi içe geçtiği ve birbirlerini desteklediği görülmüştür. Örneğin;

Canan Öğretmen: Bizim sayı sistemimiz 10'luk sisteme uygun bir şey olmuş olabilir. Mesela 10'luk sisteme uygun bir şey olmuş olabilir, ona göre düzenlemiş olabilirler. Milimi mesela bir çizgi gibi hesap edersek onun 10 katı, onun 10 katı şeklinde gitmiş olabilirler. Başlangıç noktamız mm'den olabilir.

Araştırmacı: Bu bize aslında nasıl bir fayda sağlıyor.

Canan Öğretmen: Hesaplama açısından kolaylık sağlıyor.

Begüm Öğretmen: Hesaplama açısından kolaylık sağlıyor.

Araştırmacı: Evet, düzenli bir yapı. Sonsuz sürece birimimi arttırıp azaltabiliyoruz.

Begüm Öğretmen: Mesela biraz önce 2,54 cm diyoruz ya inci. Onu hesaplarken mesela çok zorlanıyoruz. Kusuratı olması, ama dediğimiz gibi 10 ve 10 un katları. Hesaplama açısından onu düşünmüş olabilirler. (GU1, Konum 361-366)

Tahmin etme stratejisinin belirli bir hedefe ulaşma, bir görevi yerine getirme, karşılaşılan bir problemi çözme veya planlanmış bir öğrenme sürecinin zorluklarını öğretmenlerin önceden görebilmelerini sağladığı ve çalışma biçimlerini buna göre düzenlemeye imkân tanıdığı görülmüştür. Etkili ve doğru bir tahmin becerisinin belirli bir hedefe ulaşma, problem çözme, materyal hazırlama ve geliştirme, sınıf içi uygulamaları veya mesleki çalışmaları planlama için gerekli olan zaman ve çabayı kestirme gibi durumlarda izleyecekleri strateji hakkında öğretmenlere fikir verdiği görülmüştür.

4.3.2.3. İzleme/kontrol/düzenleme

Öğretmenlerin belirli bir hedefe ulaşmak, bir görevi yerine getirmek, bir problemi çözmek veya bir öğrenme sürecini anlamak ve düzenlemek için eylem gerçekleştirirken amaçlar ve geribildirimler doğrultusunda kendisini, düşüncelerini ve performansını izledikleri; ne yaptığının, niçin yaptığının nasıl ilerlediğinin ve neyi değiştirmesi gerektiğinin farkında oldukları görülmüştür. Ayrıca bilişsel ve üstbilişsel bilgileri, deneyimleri, tahminleri ve planlamaları doğrultusunda karar vererek uygulamakta oldukları bilişsel stratejilerin ve eylemlerin geçerliliğini, işleyişini ve sonuçlarını kontrol ettikleri; eleştirel bakış açısıyla her aşamada anlık olarak süreci sorgulayıcı bir tutumla izledikleri, analiz ettikleri ve duruma göre bunları sürekli güncelledikleri gözlemlenmiştir. Örneğin;

Begüm Öğretmen: Zaten oradaki amacımız da o gerçek bir sonuca ulaştırmak değildi. Ben size söylemişim yuvarlak bir şey koyalım falan bir kivi, portakal resmi koymuştum. Limon resmi sonra yılan bana çok enteresan geldi değiştirdim. Orada hani portakalda hemen etrafını nasıl ölçeriz diye düşünmüştüm. Yılan çok enteresan gelmişti kıvrımlı olduğu için onu koydum. Oradaki amacım zaten sonucu bulsunlar değil nasıl ölçebiliriz onun üzerinde tartışma yaratalım istemiştım ama gerçekten de herkesten bir fikir çıktı ama doğru sonucu biraz zor bulduk açıkçası.

Araştırmacı: Belki daha ince bir ip olsaydı ya da yapıştırıcı gibi bir şey verilebilirdi. O başlı başına bir etkinlik belki.

Begüm Öğretmen: O bence başlı başına etkinlik benim oradaki amacım sadece tartışmak yani sonucu buldurmak değildi ama farklı şeyler ortaya çok çıktı yani bir de o çizimleri koymam çocukların direkt ona odaklanmaları, yalanın uzunluğuna odaklanmamaları ondan kaynaklandı.

(GU10, Konum 192-194)

Özellikle planlama ve izleme stratejilerinin birbiriyle iç içe geçtiği, planlama stratejilerinin uygulamadaki eylemlere ve performansa dayalı olarak izlenmesi sonucunda ortaya çıkan hatalara veya eksikliklere odaklandıkları ve bunları tekrar gözden geçirerek üstbilişsel stratejileri yeniden düzenledikleri görülmüştür. Örneğin;

Begüm Öğretmen: Ama mesela ben bunu Güler'in sınıfında çizdirmeye kalktım şeritlerle onda verimli olmadı. Verimli olmayınca biz direkt çizelim dedik. Ben dedim ki hadi çocukla bahçemiz var bahçeye çiçekler ekilecek birer metre arayla ekeceğiz oralara çiçek çizmenizi istiyorum dediğim zaman çiçekler yatay, dikey çizilmeye başlandı. Orada biz ölçüm hatası sıkıntı yaşadık.

Araştırmacı: Şimdi toplantının başında dedim ya günlük hayat işin içine girince bir sürü değişkeni de derse getirmiş oluyoruz. Bu sefer çiçeklerin ne kadar yerleşeceği sınıfın konusu bu haline geliyor.

Canan Öğretmen: Çiçek çizimine uğraştılar. Küçük çizdiler büyük çizdiler.

Begüm Öğretmen: Sticker yapıştırılalım dedik onda da işte zamanımız yoktu stickerlar yapmaya falan ben de dedim ki en azından çizim yapsınlar.

Araştırmacı: Gayet güzel olmuş bence. (GU10, Konum 224-228)

Öğretmenlerin genellikle karmaşık, zor ve çok yapılı durumlarda üstbilişsel stratejileri ve eylemlerini daha çok izledikleri; belirli bir kavram veya yeni bir konuyu öğrenme sırasında kendi anlamalarını ve öğrenmelerini izledikleri, mevcut bilişsel ve üstbilişsel bilgi ve becerilerini, yeteneklerini ve sınırlılıklarını sorguladıkları ve karşılaştıkları zorlukların, tehditlerin ve fırsatların farkında oldukları görülmüştür. Özellikle karmaşık veya zor bir

problemi anlama ve çözüme veya yeni bir öğretim materyalini geliştirme sırasında kendi yeteneklerine ve seçtiği stratejilere dayalı olarak kendi üretimlerini izledikleri, etkili ve verimli gördükleri stratejileri paylaştıkları, işe yaramayan çözüm yollarını, kaynakları ve stratejileri değiştirerek alternatif seçenekleri benimsedikleri ve bunun nedenlerini açıkladıkları; böylece izleme stratejisini kullanarak öğrenme ve öğretmeye yönelik üst düzeyde zihinsel modeller inşa ettikleri ve bunları paylaştıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca izleme stratejilerinin bilişsel ve üstbilişsel eylemlerin gerekçelerinin ayrıntılı olarak analiz edildiği ve bu eylemlerin gözlemlenerek kontrol edildiği, düzenlenebildiği ve tüm süreçlerde aktif olarak kullanıldığı görülmüştür. Bununla birlikte öğretmenlerin kendi bilişsel ve üstbilişsel eylemlerini izlemelerinin ve öz düzenlemelerinin yanı sıra özellikle grup içindeki işbirlikçi ortamlarda bilişsel süreçlere yönelik aktif bir izlemenin diğer grup üyelerinin üstbilişsel becerilerinin ortaya çıkması, desteklenmesi ve geliştirilmesine imkân tanıdığı görülmüştür. Böylece etkili bir üstbiliş düzenlenmesi ve kontrolüne sahip öğretmenlerin öz farkındalık, öz sorgulama, öz sınıama, öz kontrol, gözlem, sesli düşünme, alternatif seçenekleri tekrar gözden geçirme, uygun iyileştirme stratejilerini seçme, öz düzenleme, diyagramlar ve şemalar kullanma, modelleme gibi izleme eylemlerini etkin kullandıkları görülmüştür.

4.3.2.4. Planlama

Öğretmenlerin üstbilişi düzenlemek ve kontrol etmek amacıyla planlama stratejisini kullandıkları; bir hedefe ulaşmak, bir görevi yerine getirmek veya bir problemi çözmek için süreçte neler yapılabileceğini önceden düşündükleri ve bunları nasıl yapılabileceğine dair planlama yaptıkları görülmüştür. Özellikle matematik uygulamaları aşamasında duruma en uygun düşünceleri, hedefleri, eylemleri, olası çözüm yollarını, genel ve özel stratejileri ve kaynakları seçtikleri; mevcut bilişsel ve üstbilişsel bilgilerini ve deneyimlerini kullanarak bunları yeni durumlara entegre ettikleri ve düzenledikleri, bunların gerekçesini, zamanını ve uygulama sırasını belirledikleri görülmüştür.

Mesleki çalışmalarda öğretmenlerin planlama eylemini gerçekleştirirken bilişsel eylem ve stratejilerini bilinçli bir şekilde seçtikleri ve bunları takip ettikleri görülmüştür. Özellikle öğrenme sürecinde belirli bir kavramı veya konuyu kendilerinin veya öğrencilerinin nasıl öğrendikleri üzerine sesli olarak düşündükleri, bir problemi çözmeden, bir materyali veya ürünü ortaya koymadan önce zihinsel bir çalışma taslağı planladıkları, kendileri için fayda sağlayacak kaynakların ve stratejilerin neler olduğuna, bunları hangi amaçla, hangi sırayla, ne zaman ve nasıl kullanacağına karar verdikleri ve bunları organize ettikleri görülmüştür. Ayrıca üstbilişin düzenlenmesinde ve kontrol edilmesinde hedef ve eylem belirleme, önceki bilgilerini yeni

durumlara entegre etme, uygun stratejiyi ve adımlarını seçme, kaynakları belirleme ve etkili kullanma, uygulama zamanını, sırasını ve biçimini belirleme gibi planlama eylemlerini etkin kullandıkları gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin planlama stratejisini sadece bilişsel ve üstbilişsel eylemlerde değil aynı zamanda mesleki çalışmaların zamanını ve yerini belirlerken de aktif olarak kullandıkları ve grup içinde birlikte karar verdikleri gözlemlenmiştir.

4.3.3. Paylaşılan Zihinsel Modeller/Deneyimler

Mesleki gelişim çalışmalarında “*Paylaşılan Zihinsel Modeller/Deneyimler*” alt temasında “*bireye özgü zihinsel modeller, zihinsel model oluşturma/yapılandırma/şemalaştırma/uygulama, duruma/hedefe/göreve özgü zihinsel modeller, gruba özgü zihinsel modeller/kolektif anlayış, paylaşılan bireysel uygulamalar/deneyimler ve matematiksel modeller*” olmak üzere altı alt kod altında toplanmıştır (Tablo 4.5).

4.3.3.1. Bireye Özgü Zihinsel Modeller

Öğretmenlerin yeni bir hedef, görev, olay, olgu, kavram, sorun veya problem ile ilgili duygu, düşünce, tanım veya çözümlerini açıklama, kestirme ve anlamlandırmaya çalışırken mevcut bilgi, deneyim, inanç, varsayım ve değer yargılarına dayalı olarak zihinsel algılarını paylaştıkları görülmüştür. Bu zihinsel algılamalarını mesleki gelişim çalışmalarında öğrendikleri yeni bilgi, beceri ve kazanımlara dayalı yapılarla bütünleştirdikleri ve sentezledikleri gözlemlenmiştir. Böylece bu süreçte öğrenme ve öğretmeye yönelik kendi zihinsel modellerini ürettikleri ve bu bilişsel yapıları grup içinde paylaştıkları görülmüştür.

Bireye özgü zihinsel modellerin geliştirilmesi sürecinde öğretmenlerin bilişsel (problem çözme, eleştirel ve analitik düşünme, yansıtıcı düşünme, üstbilişsel düşünme gibi), duyuşsal (özyeterlik, içsel motivasyon, özgüven, gelişme ve öğrenme odaklı, uzmanlaşma yönelimi, sorumluluk, öz düzenleme gibi) ve sosyal (paylaşım açıklık, iletişim, liderlik gibi) becerilerini ve mesleki yeterliklerini (alan, pedagojik alan ve meslek bilgisi, mesleki yetenek ve özerklik gibi) etkin kullandıkları gözlemlenmiştir. Özellikle öğretmenlerin mesleki çalışmalara aktif katılımı ve mesleki gelişime yönelik olumlu yaklaşımları bu süreci desteklemiştir. Ayrıca öğretmenlerin kendisine, öğrenciye, öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin bilişsel bilgi ve farkındalığı kendi bilişsel yapılarını düzenlemelerini ve kendi zihinsel modellerini üretmelerini kolaylaştırmıştır. Böylece öğretmenlerin bireye özgü zihinsel modellere dayalı olarak deneyimlerini anlamlandırdıkları, mevcut eylemlerinin olası sonuçlarını tahmin ettikleri, bugün veya gelecekte bunlarla başa çıkabilmek için neler yapılabileceğine ilişkin önerilerde bulundukları görülmüştür.

Bireye özgü zihinsel modeller geliştiren öğretmenlerin bir kavram veya konuyu öğrenme, bir problemi çözme, materyal hazırlama ve geliştirme süreçlerinde çok yönlü bildirimsel, durumsal, yöntemsel ve stratejik bilgileri açıklamaya ve uygulamaya dayalı öğretim modelleri geliştirdikleri görülmüştür. Bununla birlikte öğretmenlerin zihinsel modellerinin dinamik ve geçişken bir yapıya sahip olduğu, duruma göre ve süreç içinde öğrendikleri yeni bilgiler, yöntemler, stratejiler veya deneyimler ile değişebildiği; hatta kavram yanılgılarını, tutarsız, çelişkili, hatalı, eksik bilgilerini veya uygulamalarını düzeltmeleri sonucunda öğretmenlerin kendi zihinsel modellerini sürekli geliştirdikleri veya güncelledikleri görülmüştür. Örneğin;

Araştırmacı: ... Ne düşünüyorsunuz hangi kazanımlar size daha yakın geldi?

Canan Öğretmen: Ben başlangıç aşamasından başlayıp konuya giriş yapmak istedim. Biz metrenin nasıl bulunduğu ile ilgili bir araştırma yapmıştık ya o Aklıma geldi benim onu biraz hikayeleştirerek işte ilk önce insanlar şu şekilde ölçme ihtiyacı hissetmiştir kralın koluymuş ondan sonra işte Şunu ölçmüşler şunu baz almışlar. Fransa'da cetvel standart bir uzunluğa kavuşmuş gibi. Sonra 1 metre uzunluğunda bir cetvel hazırlamaz tahtaya asarım dedim bu bu şekilde Sonra bu yetmemiş derim daha küçükler için ona bölmüşler bu desimetre. Sonra 10 dm asacağım işte Sonra oda yetmemiş cm. Bu şekilde hepsini birlikte göstereceğim diyorum çocuklara sonra insanlar bu şekilde tasarlanmış biz bir cetvel tasarlayalım diyeceğim. Sizin cetvelinizin birimi ne olsun onların kim metre olmuş falan. Kendi birimlerini belirleyerek cetvel tasarlama isteyeceğim. Sonra biz kendi cetvelimizi yapalım diyeceğim. Yaptığımız cetvelle de ölçüm yani ben İlk giriş aşamasını düşündüm ama. [...].

Canan Öğretmen: Şurada standart olan veya olmayan uzunluk birimleri ile uzunluk modelleri oluşturur.

Araştırmacı: Tamam bunu alacaksınız. Bakalım bunun içeriğini bir konuşalım. Ama siz bunu şeyden başlatacaksınız galiba yine standart uzunluk birimleri ne tanır ve Kullanım yerlerini açıklar. İlk başta standart uzunluk ölçme birimlerinin tanıtacaksınız.

Canan Öğretmen: Aslında ben en baştan standart olmayan geçen Sene bildiklerimizden tekrar başlamak istiyorum.

Araştırmacı: O hatırlamak için ama temel amacınız.

Canan Öğretmen: Temel amacım bu etkinlik.

Begüm Öğretmen: Zaten bu etkinliği yapmadan önce 1 2 ders bu kazanımı Çocuğa yerleştirmemiz lazım.

Canan Öğretmen: Ayak adım kulaçla ilgili tekrar bir ölçüm yapacağız geçen sene bildiklerimizi hatırlayıp bir ders ondan sonra buna geçmeyi düşünüyorum.

Begüm Öğretmen: Çünkü çocukları birden bu etkinliği yaparsak hiçbir faydasını göremeyiz yani olumlu bir şey alamayız.

Araştırmacı: O zaman temel amacınız uzunluk birimi oluşturmak.

Canan Öğretmen: Evet. (GU8, Konum 22-42)

Meslek gelişim çalışmalarında sınıf içi uygulamalar için kazanım seçme ve materyal belirleme aşamasında öğretmenlerin seçtikleri kazanımların amacı, kapsamı ve uygulanmasına yönelik zihinsel modellerini paylaştıkları, bu süreçte yapılan tartışmalar sayesinde düşünce ve eylemlerini revize ettikleri görülmüştür. Örneğin;

Araştırmacı: Tamam güzel. O zaman sırayla başlayalım mı? Hep birlikte konuşalım. Hocam şimdi burada önemli olan bir amacımızı net bir şekilde ortaya koymak, yani kazanımımızla uygun olması iki olabildiğince bu kazanımı kapsamaya çalışmamız. Şimdi sizin amacınız neydi?

Begüm Öğretmen: Benim amacım çocuğun metre cm desimetre ile ilişkisini kavraması. 2 metre deyince gözün önüne gelecek, 10 cm deyince ne kadarlık bir uzunluk mesafesi olduğunu kavramasını istiyorum. [...]

Araştırmacı: 3. Sınıf kazanımı. [...]

Begüm Öğretmen: Biz metre ve santimetre ile ölçme yapar. Burada ölçme yapıyor ya ölçme yaparken de bilinçli bir şekilde yapması lazım. Santimetre ve metrenin ne kadar bir mesafe olduğunu, birbiri ile ilişkili olduğunu.

Araştırmacı: Burada amaç biraz değişiyor hocam.

Begüm Öğretmen: Öyle mi?

Araştırmacı: Buradaki daha çok ilişkiye yönelik.

Begüm Öğretmen: İlişki derken cetveli tanımamasını istiyorum ben açıkçası. Cetvelin içerisinde kaç tane birim olduğunu, kaç desimetreden oluştuğunu tanımamasını istiyorum.

Araştırmacı: Burada zaten diyor ki, uzunlukları standart araçlar kullanarak santimetre ve metre cinsinden ölçer diyor.

Begüm Öğretmen: Ölçebilmesi için metreyi tanınması lazım, santimetreyi tanınması lazım.

Araştırmacı: Metre ve cm'yi tanıtmak istiyorsunuz siz o zaman.

Begüm Öğretmen: Evet. Aralarındaki ilişkiyi de kavramalarını istiyorum. Çocuğa 20 cm dediğim zaman ne kadar uzunlukta olduğunu tahmin etmesini istiyorum. Bir tane örnek vardı hatta kitapta arabanın kaç metre olduğunu tahmin et diyor çocuğa. Dört tane metreyi yan yana geçirdiğinde ne kadar uzunluk olduğunu bilmesini istiyorum.

Araştırmacı: O zaman metre ve cm'ye aşına olmasını da istiyorsunuz. Başka ne olabilir bu kazanımla ilgili sizde çağırıştırdıkları? Bu kazanım sizin için ne çağırıştırıyor? Bir üzerindeki de var aslında değil mi? Standart ölçme birimlerine tanır ve kullanım yerlerini açıklar. Siz burada aşinalık kazanmasını ve ölçme yapmasını ve hatta tahminde bulunmasını istiyorsunuz.

Begüm Öğretmen: Öyle bir şeyde olabilir. Biraz önce Serpil'in demiş olduğu şerit var ya onun üzerine ilk önce tahmin ettirip şeridi oraya takıp, çocuk öğrendikten sonra ölçüm yapabilir mesela. Nesneler verebilirim.

Araştırmacı: Ama o cm de rahat olur değil mi metrede sıkıntı

Begüm Öğretmen: Evet metre de olmaz. (GU8, Konum 170-188)

Örneğin;

Canan Öğretmen: Birbirine benzer ama ben standart ölçme birimlerini tanır, ben metrenin tarihçesini falan anlatacağım ya çok tarih gibi değil de. (GU8, Konum 370)

Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda öğretme ve öğrenme sürecinde karşılaştıkları zorlukları, öğrencilerin bir konu veya kavrama yönelik hazır bulunuşluk düzeylerini, bireysel farklılıklarını ve bilgiyi zihinlerinde nasıl yapılandırdıklarını dikkate alarak ürettikleri zihinsel modelleri grup içinde paylaştıkları görülmüştür. Bu süreçte kolaylaştırıcı/moderatörün mesleki gelişim çalışmalarında öğretmenlere sunduğu yapılandırmacı öğretim ortamı ve bilişsel koçluğu, öğretmenlerin kendi zihinsel modellerini keşfetmelerini ve üstbilişsel stratejilerini açığa çıkarmalarını desteklediği, keşfetme, araştırma ve sorgulama yoluyla öğrenme ve öğretmeye yönelik zihinsel modeller üretmelerini kolaylaştırdığı görülmüştür.

4.3.3.2. Zihinsel Model Oluşturma/Yapılandırma/Şemalaştırma/Uygulama

Mesleki gelişim çalışmalarında öğretmenlerin belirli bir kavramı öğrenmeyi deneyimledikleri matematik uygulamalarında sahip oldukları çoklu bilgi türlerine dayalı olarak öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin şemalar ve yapılar oluşturdıkları görülmüştür. Bunları

yeni öğrendikleri bilgilerle bir araya getirerek yapılandırıdıkları ve uyguladııkları, özellikle problem çözme ile ilgili soyut süreçlere ilişkin zihinsel şemaları açıklamak için kendilerine sunulan malzeme ve materyalleri kullandııkları ve zihinsel modelleri geliştirdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin mevcut bilgi ve deneyimlerini kullanarak zihinsel model oluşturma, yapılandırma, şemalaştırma/görselleştirme veya bunları uygulama süreçlerini mesleki gelişim çalışmasının tüm aşamalarında kullandııkları görülmüştür. Özellikle matematik uygulamalarındaki etkinliklerde, uygulama dökümlerindeki örnek olaylar üzerine yapılan tartışmalarda; bir problemi bilişsel ve üstbilişsel becerilerini kullanarak nasıl çözdüğüne yönelik yaptığı tahmin, tanımlama, ilgili yapılarla ilişkilendirme, açıklama, şekil, şema veya görsel ile sunumlarında; bir ürünü veya materyali ortaya koymak için ne düşündüğüne ve bunu nasıl gerçekleştireceğine ilişkin yaptığı planlama, uygulama ve açıklamalarda; gerçek hayatta veya sınıf içi uygulamalarda bunları nasıl gerçekleştirdiklerine dair yaptıkları paylaşımlarda; zihinsel yapılarını derinlemesine anlamak, kavram yanlışlarını ve cevaplarını detaylandırmalarına yardımcı olmak amacıyla sorulan irdeleyici, huni veya sondaj sorulara verdikleri cevaplarda veya tepkilerde ortaya koyduıkları görülmüştür.

Öğretmenlerin oluşturdıkları zihinsel modelleri, matematiksel düşünme ve problem çözme becerisi, öğrenme, öğretme ve uygulama süreçlerinin yanı sıra örnek olayları tartışma, alana ve eğitime yönelik çeşitli konuları yorumlama, bunları anlama, açıklama, farklı çözüm yolları üretme, bunları modelleme ve uygulama amacıyla geliştirdikleri görülmüştür. Karşılaştıkları yeni bir durumu veya belirli bir kavramı öğrenmeyi anlamlandırma, yeni bilgiyi derinleştirme, problemi çözme, kavram yanlışlarını ve eksikliklerini giderme ve öğrenme sürecini kolaylaştırma amacıyla sesli düşündükleri, sorular sordukları, eleştirel ve analitik bir yaklaşımla durumu sorguladııkları, yavaş ve dikkatli ilerledikleri, yeni durumları tekrar gözden geçirdikleri ve yeni bilgiyi edinmek için tüm yolları denemeye çalıştıkları gözlemlenmiştir. Bu süreçte, teoriye dayalı alan ve uygulama bilgisi, işlemsel ve yöntemsel bilgi ve deneyimlerini, mesleki gelişim çalışmalarında elde ettikleri kazanımlar ve yeni bilgiler ile sentezledikleri ve yeni bir zihinsel modelde birleştirdikleri görülmüştür. Özellikle oluşturdıkları zihinsel modelin doğruluğunu ve güvenilirliğini kontrol etmek, eksikliklerini belirlemek ve tamamlamak amacıyla sorular sordukları ve sorguladııkları, bunun sonucunda zihinsel modellerini güçlendirdikleri veya revize ederek yeniden yapılandırıdıkları görülmüştür. Ayrıca mesleki gelişim çalışmalarında yapılandırıdıkları bu zihinsel modelleri ilerleyen otumlardaki yeni kavram veya konuların öğrenme ve öğretimini geliştirmede, örnek olaylara ilişkin tartışmalardaki yeni bilgi veya durumları açıklamada, yeni problemlerin çözümünde tekrar kullanarak özümstedikleri, yeni uygulamalarına ve açıklamalarına yansıtarak yeniden yapılandırıdıkları,

zihinsel yapıları arasındaki ilişkileri tekrarlayarak anlaşılır kıldıkları, görselleştirdikleri ve öğrenmenin kalıcılığına katkı sağladıkları görülmüştür.

4.3.3.3. Duruma/Hedefe/Göreve Özgü Zihinsel Modeller

Mesleki gelişim çalışmalarında öğretmenlerin uzmanlaştıkları, kalıplaşmış veya alışlagelmiş zihinsel modellere körü körüne bağlı kalmadıkları; belirli bir durumdan, hedeften, görevden, konudan, olaydan veya problemten diğerine kolayca akan, değişken, dinamik, esnek ve akışkan bilgilere dayalı duruma özgü zihinsel modeller ürettikleri görülmüştür. Özellikle yaratıcılık, yenilik ve alternatif çaba gerektiren durumlarda sadece kendi zihinsel modelleriyle sınırlı kalmadıkları, birbirlerinin çeşitli zihinsel modelleri arasında da bağlantılar kurdukları ve farklı zihinsel modelleri sentezledikleri görülmüştür. Ayrıca bu duruma özgü zihinsel modelleri mesleki gelişim çalışmalarındaki öğrenme ortamında edindikleri yeni bilgi ve beceriler, meslektaş etkileşimi ve iş birliği ile ortaya çıkan gruba özgü kolektif anlayışlar doğrultusunda zaman içinde ve duruma göre güncelleyebildikleri gözlemlenmiştir.

Duruma özgü zihinsel model geliştiren öğretmenler mesleki gelişim çalışmalarında karşılaştıkları farklı durumları, hedefleri veya görevleri (matematik uygulamalarına ve alana yönelik tartışmalar, problem çözme, uygulama dökümlerini inceleme, materyal geliştirme, sınıf içi uygulamalar gibi), kompleks, değişken ve dinamik bir yapıya sahip olan öğrenme sürecini daha iyi yorumlayarak anlamlandırmış, daha net, rasyonel ve etkili fikirler ortaya koymuştur. Ayrıca öğretmenler, mevcut öğrenme ortamı ve gelecekteki durumlara yönelik daha iyi çözüm önerileri sunmuş, alternatifler arasından en uygun stratejileri seçmeye çalışmış, daha net kararlar alarak uygulamış ve süreci izleyerek değerlendirmiştir. Bununla birlikte öğretmenler sahip oldukları yeterlikleri ve sergiledikleri performansları arasında sık sık mukayese yapmış, mevcut durumu, öğrenme sürecini ve mesleki uygulamalarını analiz etmiş ve öğretim uygulamalarında nasıl bir yol izleyeceğine ilişkin rasyonel kararlar vermiştir.

4.3.3.4. Gruba Özgü Zihinsel Modeller/Kolektif Anlayış

Mesleki gelişim çalışmalarında öğretmenlerin bireysel olarak bilişsel hareket kabiliyetini veya çözüm bulma potansiyelini sınırlayan, iş birliği, etkileşim ve karşılıklı bağımlılık gerektiren görevlerde mevcut resmi anlamlandırmak veya tamamını görebilmek, öğrenme ve öğretme projeksiyonunun kalitesini yükseltmek veya vizyonunu geliştirebilmek için birbirlerinin çeşitli zihinsel modellerinin birikimini bir araya getirerek gruba özgü zihinsel modeller ürettikleri görülmüştür. Gruba özgü zihinsel modelleri üretirken her bir üyenin

öğrenme ve öğretmeye ilişkin mesleki çalışmalar sırasında birlikte uyguladıkları farklı ve sıra dışı yaşam deneyimlerinden, alana yönelik ilgili okumalardan, çeşitli kaynaklardan, disiplinler arası ilişkilerden, birbirlerinin mesleki yeterliklerinden ve sınıf içi uygulamalarından yararlandıkları ve birlikte öğrendikleri gözlemlenmiştir. Gruba özgü zihinsel modellerin gruptaki her bir öğretmenin kendisine, diğer öğretmenlere ve gruba yönelik bilişsel, duyuşsal ve sosyal farkındalığına, grubun bilişsel, duyuşsal, sosyal ve motivasyonel yapısına ve normlarına ve çok yönlü bildirimsel, yöntemsel ve stratejik bilgilerine göre şekillendiği görülmüştür.

Özellikle mesleki çalışmalardaki materyal hazırlama ve geliştirmede, sınıf içi etkinlikler ve uygulamalarda grup içi fikir alışverişi yaptıkları, özellikle kolektif yetenek, işbirlikçi problem çözme, kolektif sorumluluk ve kolektif yeterlik becerisi yüksek olan gruplarda öğretmenlerin gruba özgü zihinsel modelleri oluşturma yönünde daha fazla motivasyona ve kolektif yönelime sahip oldukları; mesleki çalışmalarda daha fazla iş birliği ve etkileşim içinde hareket ettikleri, etkinliklere ve tartışmalara katıldıkları, sorumluluk alma, yaparak ve yaşayarak öğrenme ve deneyimleme için daha fazla performans ve çaba gösterdikleri görülmüştür. Diğer taraftan kişilerarası ilişkiler, iletişim ve sosyal becerileri yüksek ve özgüven, kolektif yeterlik ve kolektif çabası düşük olan gruplarda problem çözmeye, materyal hazırlamaya ve geliştirmeye yönelik etkinlik ve uygulamalarda gruba özgü zihinsel modeller üretme ve bunu uygulamalara yansıtma konusunda daha düşük performans gösterdikleri gözlemlenmiştir.

4.3.3.5. Paylaşılan Bireysel Uygulamalar/Deneyimler

Öğretmenlerin süreç boyunca birbirlerinin hem zihinsel modellerini hem de öğretim uygulamalarına ilişkin bireysel uygulamalarını izledikleri, birbirlerini gözlemledikleri, müfredat programdaki kazanımları ve öğretime ilişkin uyguladıkları yöntem ve teknikleri, kullandıkları araç-gereçleri ve bunların planlanması ve uygulanmasını değerlendirerek birbirlerine dönüt verdikleri, bu uygulama sonuçlarını etkili bir diyalog, karşılıklı saygı ve güven ortamında tartışarak analiz ettikleri ve paylaştıkları görülmüştür. Örneğin;

Araştırmacı: Evet şimdi birazcık kazanımlar hakkında konuşalım istiyorum.

Begüm Öğretmen: Sınıf bazında mı yoksa genel ilköğretim programı içerisinde mi bu?

Araştırmacı: Bunlar hocam şöyle, konulara göre ayırdım. Sınıflara da şeyden bakabilirsiniz, 1,2,3,4.

Canan Öğretmen: Matematik 1 yazan 1. Sınıf.

Araştırmacı: hı hı. Neler yapıyorsunuz derste. Neler yapılabilir. Mesela nesnelerin uzunluklarını az önce konuştuk baya bol bol ama ikincisiyle devam edebiliriz. Problem çözer kendi yine ondan da bahsettik. Problem çok ön plana çıkıyor gördüğümüz kadarıyla programda.

Canan Öğretmen: Bütün konuları hızlı bir şekilde. Mesela işte doğal sayıları işliyoruz. Sonrasında doğal sayıların verdiği işte 100 ün altındaki sayılarla işlem yapar, problem çözer.

Begüm Öğretmen: Her şeyi, mesela işte desteye gir problem, birliğe gir onunla ilgili bir problem. Her girdiğimiz konuda mutlaka problem çözme var.

Araştırmacı: Genelde ortaokul kısmında, gerçi ilkokul kısmında da öyle ama probleme gelince zorluk yaşıyorlar. Sizde de yaşıyor musunuz o zorluğu?

Begüm Öğretmen: Ben mesela şeyi çok soruyorum, artan, azalan. Artınca ne yapıyoruz, azalınca ne yapıyoruz. Hani burada artmam mı var, eksileme mi var, eklemem mi var. Ekledikçe çocuğun orda toplama yapıldığını, bunu hayal ettiği zaman burada aslında bir çoğalma var. Çoğalma varsa toplama yapılacağı, azalma varsa çıkarma yapılacağını. Problemlerde özellikle bunun üzerinde duruyorum ben. O da kavramalarının daha kolay olduğunu düşünüyorum, ezbere değil de.

Canan Öğretmen: biraz somutlaştırmaya çalışıyoruz. Ben resim çizdiriyorum mesela işte önce resmini çiziyor sorunun ondan sonra işlemini yapıyor. Biraz daha hani kafasında canlandırabilsin, anlamlandırabilsin diye soruyu. Bazıları soruyor işte hani böyle algılamada düşüklüğü olan çocuklar toplayacak mıydık, çıkaracak mıydık. Onu sen bulacaksın diyorum ben de. Zaten işlemde hata yaptıklarında kesinlikle şey yok bizde hani yanlış yapmışsın olayı yok. Aaa diyorum işte bak işlemi doğru seçmişsin sadece şurada hatan var. İşte hani o aslında problemin çözümüyle ilgili, aşamalarla ilgili ödüllendiriyoruz işte doğru aşamayı seçmişsin diye. Biraz daha böyle anlamları için bizim somutlaştırmamız gerekiyor.

Begüm Öğretmen: Şekil çizme bence de. Yani direk ilkokulda şekil çizme.

Canan Öğretmen: Şekil, resim.

Sıla Öğretmen: Bir de tek işlem gerektiren problemlerden başlayıp daha sonra karmaşığa doğru gitmeliyiz.

Canan Öğretmen: Aşamalı.

Sıla Öğretmen: Aşamalı. Çünkü çocuk tek işlem gerektiren problemi çözmeden siz ona iki işlem gerektireni verdiğinizde sınıfta bunu yapacaklar sınıfın yarısıysa bir yarım daha düşünüyor.

Araştırmacı: Evet kazanımlarda da önce tek işlemleri tercih ediyorlar. (GU2, Konum 255-270)

Mesleki gelişim çalışmalarındaki tartışmalarda, problem çözme süreçlerinde, örnek olaylarda, materyal hazırlama ve geliştirme çalışmalarında, sınıf içi uygulamalarda öğretmenler birbirlerinin farklı düşünce ve bakış açılarına dayalı deneyimlerini izlemiş, birbirlerini gözlemlemiş ve birbirlerine tavsiyelerde bulunmuştur. Ayrıca kolaylaştırıcı/moderatörün yönlendirici soruları, sınıf içi uygulamalar ile kazanımın amacı arasındaki ilişkiyi sorgulamalarını sağlamaya yönelik verdiği geri bildirimler sayesinde öğretmenler bireysel uygulamaları üzerine derinlemesine düşünmüş, analiz etmiş ve değerlendirmiştir. Örneğin;

Çiçek Öğretmen: ... Belki alan konusu hani ikinci sınıfa indirilebilir miyim diye? Alan korunumunu sezdirmek istedim çocuklara. Bunun için de aklıma tangram geldi... Şöyle dörderli grubuz biz. Oturma düzenimiz bu şekilde. ...Her grupta kaç tane tangram var? Dört tane. Her biri kaç parçadan oluşuyor? Yedi. O zaman kaç tane var? ... 28 parça. Dedim ki bu 28 parçayı birleştiriyorsunuz hepsini. Sonra bana olabilecek en büyük şekli oluşturuyorsunuz. Hangi grup daha büyük bir şekil yaparsa, daha büyük bir alanı, yüzeyi kapalayabilirse o grup kazanacak dedim. Tabi bunlar çabaladılar. Öyle koydular, böyle koydular, bir de bitişik olmasını, arada boşluk kalmamasını istedim. Ama kaldı onlar biraz. Anlamaları sezmeleri biraz zor oldu ikinci sınıfta. Sonra şekiller yaptılar... Sonra mesela bir grup bunu yaptı. Ne bu? ...Köpek yaptılar. [...].

Araştırmacı: Hocam bi bunları bana yollayın olur mu? (GA5, Konum 3-6)

Örneğin;

Suna Öğretmen: At gibi birşey, sanki kuyrukları var. Kaplumbağa da olabilir...

Çiçek Öğretmen: Bir sürü şey yaptıklarından şu an hatırlayamıyorum sonra mesela çalışmayı şu şekilde çevirdiler. Hani boşluklar oldu. Ev yaptılar içini doldurdular.

Suna Öğretmen: Eğlenmişler ama sonuçta.

Çiçek Öğretmen: ... Hepsinin fotoğrafını çekince bunları hepsine gösterdim. Peki dedim sizce hangi grubunki daha büyük bir alanı, yüzeyi kapladı? Hepsi tabiki bizim ki dedi. Peki dedim başlangıçta kaç tane tangramınız vardı? Dört. Şimdi kaç tane var şeklinizde? Yine dört. Tabi bunu hemen bulamadılar ama. Kaç parça kullandınız başlangıçta vardı? 28. E şimdi kaç parça var? 28. O zaman dedim ikisi arasında ne söyleyebiliriz? Bir tanesi dedi ki aynıdır öğretmenim, değişmedi dedi. Yani dedim başlangıçtakiyle tüm grupların ki. O zaman dedi şeklini değiştirdik ama kapladığı yüzeyi değiştiremedik. Dedim o zaman hani şekil değişse bile kapladığı alan korunmuş oluyor. Sonra işte serbest bıraktım kendileri yaptılar.

Ayten Öğretmen: Çok güzel.

Araştırmacı: Sezmeleri açısından.

Çiçek Öğretmen: Bir tanesi cevap veremeseydi amacıma ulaşmayacaktı belki de ama bir tanesi farkettiler. O söyledi. Mesela sorduğum zaman başlangıçtakiyle sondakinin eşit olduğunu da farkettiler. 28 diye... (GA5, Konum 16-22)

Örneğin;

Araştırmacı: Peki güzel, sizler neler yaptınız hocam?

Suna Öğretmen: ... Şu önce hocamın evalarla yaptığı çalışmayı örnek olarak gösterdik. Tamamını kaplamasını istediğimi, Saime hocamın daha önce yapmış olduğu çalışma o.

Ayten Öğretmen: Ben onu daha önce yapmıştım. Ona benzer bir çalışma yapacağımızı söyledik.

Suna Öğretmen: Sonra biz şunu gösterdik çocuklara daha büyük boy çalışmalar için. Şu alanı.

Ayten Öğretmen: Atatürk.

Suna Öğretmen: Kaplayacağımızı. Bunu büyük parçalarla kaplayacağımızı, bunu büyük parçalarla kapladığımızda, kartpostallarla kapladığımızda.

Araştırmacı: Hocam evet ya ben bu resimleri alayım sizden. Üstündeki resimler?

Suna Öğretmen: Kartpostal, dikdörtgen kartpostallarımız. Kartpostallarla kapladığımız bunu örnek olarak gösterdik. Sonra çocuklara bıraktık çalışmayı. İstedığınız şekillerde dikdörtgen, üçgen çalışabilirsiniz. Tabi kendileri kestiler biz hiç karışmadık. Nasıl kaplayabilirsiniz? Yani şekilleri önlerine koyduk nasıl kaplayabilirsiniz? [...]

Suna Öğretmen: Şimdi bir ördeğimiz vardı bir tane nerde o? Hah şu. Su diye bir öğrencimizin yaptığı. Pempe köpeğimiz vardı. [...]

Suna Öğretmen: Çocukları tek tek kaplamaları yaptıktan sonra şeylerle çektik, hatta bu örnekleri de getirdik. Yani kendileri karar verdiler dikdörtgen mi, üçgen mi, kare mi kullanacaklarına. Alanı nasıl kaplayacaklarına? Yalnız biz saydırmadık. Sadece kaplamalarını söyledik.

Ayten Öğretmen: alan kaplatmış.

Araştırmacı: Evet, üste binmeler ve oluşmuş. [...]

Araştırmacı: Güzel, peki alan adına neler konuştunuz? Alanla ilgili ya da birimle.

Ayten Öğretmen: Alanla ilgili hiç konuşmadık daha. Ön çalışma yapmış gibi olduk.

Suna Öğretmen: Sadece kaplamalarını istedik. Nasıl kaplayabileceklerini sorduk sadece. Bu verilen alanı, alanları kendileri seçtiler. Bu alanlar sizin. Bu alanı nasıl kaplayabilirsiniz? Neyle kaplayabilirsiniz? Bunu söyledik. Çocuklar sadece bu sınırı kaplamayı düşündüler.

Araştırmacı: Peki nasıl devam edebiliriz sizce bu etkinliklere? Bunu alan ölçmeye götürecek olursak.

Ayten Öğretmen: Daha sonra belirli belki şeyler verip onu da saydırabiliriz.

Suna Öğretmen: İkinci basamağında evet, sayılarak yapılabilir. Mesela bu alanı kareli kâğıda şu daha büyük bir alan. Şu mesela köpek balığını kareli kâğıtlara bölüp bunu nasıl kapatabileceklerini. [...]

Araştırmacı: Peki şu anda saysa çocuklar neyle karşılaşabilirler? Bunu saymaya kalkışsalar.

Suna Öğretmen: Aynı birim değil.

Ayten Öğretmen: Farklı hepsi.

Suna Öğretmen: Yani farklı farklı o çocuk sadece o an hedeflendiği şey burayı neyle kaplayabilirim. Mesela burda.

Araştırmacı: Güzel bir tartışma noktası olmaz mı aslında? Ne yapacak ne düşünecekler acaba? Üstüste binmeler var, boşluklar var. Demi bayağı bir. Acaba bir sonrakinde nasıl kaplarlar bunu sorun olduğunu anlarılarsa?

Ayten Öğretmen: Aynı olmazsa resimleri çekip geometrik şekillerle kaplattırabiliriz.

Suna Öğretmen: Çocuklara mesela sadece bir köpekbalığı ya da ne bileyim sadece bir balina.

Ayten Öğretmen: Üçgenle kareyle kendileri kapatıp saydırabiliriz.

Araştırmacı: Sorabilirsiniz tek bir tanesini seçecek olursanız hangisiyle kaplamayı tercih ederdiniz diye sorabilirsiniz.

Ayten Öğretmen: Evet, onu sorabiliriz. İkinci aşamada onu yaparım. (GA5, Konum 48-88)

Örneğin;

Araştırmacı: Evet çok güzel olmuş uygulamalarınız... ufacıık bir şey dikkatimi çekti. Kaplamaya odaklanmışsınız çok güzel. Ama biraz daha sanki alandan bahsetsek, işte kaplama, birim.

Ayten Öğretmen: Biz hiç bahsetmek konusuna girmedik. Hocam biz eksik yapmışız.

Araştırmacı: Bir sonraki aşamada yani yaptığımız eylemin bir alan kaplama işlemi olduğunu, alan bulma, alan ölçme gibi çok güzel giriş etkinlikleri olmuş bence. Ama bir sonraki derslerinizde belki bunun ilişkisini kurabilirseniz havada kalmamış olur yani. Şimdi burda bunu yaptık ama neden yaptık? Diye çocuğun kafasında bir soru işareti olabilir.

Ayten Öğretmen: Belki biz şeye de girebiliriz. Günlük hayatta bunu kullanıyor muyuz? Hani fayanslarda falan.

Araştırmacı: Yani böyle çok güzel çıkış noktaları var hani ayrı ayrı beğendiğim. Yani sizin ki belki arkadaşlara bile sorabilirsiniz yani böyle şeyleri sizden bir iki tane alıp sınıflarına götürüp, ya işte bunu daha düzgün şekilde kaplamak için nasıl kaplanabilir? Ne gibi hatalar ...Çok güzel. [...]

Suna Öğretmen: Biz tam tersi düzgün bir şekil verip de nasıl yapacaklarını düşünebiliriz. Siz de düzgün olmayanları verip de hani böyle paslaşabiliriz bir dahaki sefere. (GA5, Konum 230-240)

Örneğin;

Araştırmacı: ... Tamam. Standart birimler sizce öğrencilere nasıl tanıtılmalı? Belki yeterli süremiz yok ama nasıl olmalı sizce? Mesela metre, santimetreyi çocuklar yeterince kavıyorlar mı sizce?

Canan Öğretmen: Yani biz, en azından ben şeyi vurguluyorum. Hep önce standart olmayanlarla çok ölçüm yapıyoruz. İşte tahtayı ben ölçüyorum onlar ölçüyor işte karışlarıyla, kulaçlarıyla. Sınıfı ben boydan boya adımıyorum, onlar adımıyorlar. Onların arasında da şeyi seçmeye çalışıyorum. Kısa boylu, parmağı eli daha kısa öğrenci, orta daha uzun olan hani en azından üç seçenek ordan çıkıyor. İşte benimki de onlardan farklı oluyor dört tane oluyor. Dördümüz de ölçtük. Dördümüzde aynı şekilde ölçtük ama işte farklılıklar oldu. Niye şey vurguluyorum sürekli. Aynı değiliz. Bizim ölçülerimiz aynı olmadığı için ölçümlerimiz de aynı çıkmıyor. Neye ihtiyacımız var? İşte standart olan bir şeye. Ordan standart ölçmeye geçince hani bi ona ihtiyaç duyduğumuzu hissettirmeye çalışıyorum. Bu santimetre var ama niye var? Biraz ona ihtiyaç duysunlar hani. Buna ihtiyacımız var. Herkesinki farklı olmasın gibi. O standart olmayan ölçülerin her zaman her yerde aynı olmayacağını sıkıntılar yaşanabileceğini vurgulayarak ihtiyaçları olduğu için böyle bir seçeneğiniz de var. Bunu kullanıyoruz gibi. O şekilde vurguluyorum yani. (GU2, Konum 84-85)

Bireysel uygulamaların paylaşılması sürecinde iş birliği ve etkileşim içinde hareket eden öğretmenlerin öğretim uygulamalarına ilişkin zihinsel modellerini ve uygulamalarını paylaşırken kendi güçlü ve zayıf yönlerinin farkına vardıkları, birbirlerinin deneyimlerinden ve uzmanlıklarından öğrendikleri, birbirlerini destekledikleri, tavsiyede bulundukları, meslektaş koçluğu yaptıkları, öğretim becerilerini ve uygulamalarını geliştirme fırsatı yakaladıkları görülmüştür.

4.3.3.6. Matematiksel Modeller

Mesleki çalışmalarda öğretmenlerin matematiksel modeller geliştirdikleri; sadece matematik ile ilgili konu ve kavramları değil, aynı zamanda matematiğin dışında kalan alanlardaki, güncel hayattaki veya gelişen dünyadaki gerçek durumları daha iyi anlamlandırabilmek, olaylar arasındaki ilişkileri açıklayabilmek, mantıksal sonuçlar çıkartabilmek, gelişen sorunlara çözüm bulabilmek amacıyla matematiksel dili, terimleri, teknikleri, işlemleri ve üst düzey düşünme biçimlerini kullandıkları görülmüştür. Gerçek yaşamın karmaşık doğasındaki açık uçlu problemler ile matematik arasındaki ilişkiyi kurmak, gerçek yaşam problemlerini tanımlamak, bunlara matematiği uygulamak, tartışmak ve yorumlamak suretiyle problemin çözümüne uygun geliştirdikleri matematiksel modeller ile gerçek yaşam durumlarına etkileri çok yönlü ve farklı düzeylerde olan değişkenlerle geniş bir analiz yapabildikleri, problem çözme becerilerini genişlettikleri, çözüm üretme sürecini yapılandırdıkları, yorumladıkları ve değerlendirdikleri görülmüştür. Mesleki gelişim çalışmalarındaki belirli bir kavramın öğrenilmesinde, örnek olaylarda karşılaşılan sorunları anlamlandırmada, etkinliklerde yer alan problemlerin çözümünde, materyal geliştirme ve bunlara ilişkin sınıf içi uygulamalarda veya gerçek sınıf ortamındaki öğretim uygulamalarında meydana gelen veya gelebilecek durumlara ilişkin matematiksel modeller geliştirdikleri görülmüştür. Örneğin;

Araştırmacı: Peki standart birimleri nasıl tanıtıyoruz, nasıl tanıtmalıyız. Standart olmayan birimlerden cetvel yaptırarak eş olmayan birimleri konuştuk ama bir noktada standart birimlere geçmemiz gerekiyor. Kim bu standart birimler ve nasıl geçebiliriz derslerimizde ondan konuşalım.

Begüm Öğretmen: İlk birimlere başlarken eşitlikten gidiyoruz hepsinin aynı sonuçlar bulabilmesi her ölçtüğümüzde farklı kişilerde ölçseler ölçme araçlarımız birimiz aynı olsada aynı sonuçlar çıkaracağımızı bunun üzerinden gidiyoruz ben öyle gidiyorum açıkcası eşitlik üzerinden

Canan Öğretmen: Ben ona bir ihtiyaç hissetmelerini sağlıyorum mesela bi oyun oynuyoruz sonra on beş adım gel diyorum o yürüyüp geliyor oyun oynarken ama diyor ki sonra orası on beş adım olmadı ben adımlıyorum yeterince gelmedin falan diyorum orda ha seninkiyle benim adımım aynı değil o zaman ne yapacağız anlaşılamayacağız veya işte terziye gittiniz senin karışınla benim karışım aynı değil ben senden beş karış kumaş istedim senin aldığın karışla benimki aynı değil o zaman ne olacak bana yetmeyecek kumaş yani ona ihtiyacımız olduğunu baya bi örnekle vurguluyoruz ondan sonra ne yapalım herkes için aynı olan bir şeyi kullanalım orda santimetre ve metreyi söylüyoruz ihtiyacımız var çünkü herkesin aynı şeyi ifade edebilmesi için anlaşabilmesi için buna ihtiyacımız var yani ben mecbur hissettiriyorum o zaman ne yapalım böyle bir şey yapalım gibi böyle geçiş yapıyorum (*GU4, Konum 176-178*)

Öğretmenlerin kendi sınıf içi uygulamalarında belirli bir konunun öğretilmesine yönelik matematiksel modeller geliştirdikleri, bunları mesleki gelişim çalışmalarında paylaştıkları görülmüştür. Örneğin;

Araştırmacı: Şimdi bizim bir yüksek lisans dersimiz var da orda ... konumuz geçen hafta basamak değeriymiş şimdi çok basamaklı sayıların toplama çıkarma çarpma bölmesi tam da bizim konuyla ilgili oldu o yüzden pür dikkatle bakıyorum. Bu onluk evi yalnız dokuz. [...].

Canan Öğretmen: Şey rakamların en fazla dokuz a kadar olduğunu anlatmak için hani daha fazla olduğunda onluk.

Araştırmacı: Ben olsam onluk yapardım onu takas hani on olduğu zaman bütün alabilirsin

Canan Öğretmen: İşte öyle yaptım onu aslında orada şeritler var ya onluklar var birlikleri onlukların üstüne yapıştırdım.

Araştırmacı: Hıı bak burada oldu şu an

Canan Öğretmen: Dokuz tane oldu bi tane daha gelince on oldu sığmadı ne yapalım birleştirelim ne yapalım yana atalım gibi tam şeye gönderdik elde verdik gibi

Araştırmacı: Hocam bunu bize bir at ya. [...]. Hiç algoritmayı öğretmeyebilirmişsin şeyi vermişsin. [...].

Canan Öğretmen: Önce böyle anlattım zaten ondan sonra işlemi öyle kendileri buldular. [...]. Anlatırken şöyle oldu onluk olarak diğerine verdiler ya yerleştirdiler birlik ve onluğu birlikler halindeydi onluk yaptılar komşuya verdiler diğer birliklerde birlik evinde kaldı. Toplamayı yapmadan direkt söylediler işte elli iki altmış dört direkt resme bakarak.

Araştırmacı: Zaten söylediler.

Canan Öğretmen: Hadi birde burada yapalım işlem olarak buraya da yazalım. Yani işleme geçmesi lazım çünkü hepsi şey yapamaz aktaramazdı mecbur onu da yaptırdım. (GU7, Konum 470-493)

Öğretmenlerin özellikle matematik problemlerini güncel hayatla bağdaştırılmasını veya gerçek hayat problemlerinin sadeleştirilmesini, öğrenciler için karmaşık ve soyut olan kavramların somutlaştırılmasını, öğrenmelerinin kolaylaştırılmasını, zihinsel modellerinin açığa çıkarılmasını sağlamak amacıyla materyal geliştirme aşamasında belirlenen konu, kavram veya probleme ilişkin matematiksel modellemeler ortaya koydukları görülmüştür. Ayrıca bu modelleri sınıf içinde uyguladıktan sonra hem kendi öz yeterliklerini değerlendirerek eksikliklerini, zorluk çektikleri alanları, güçlü ve zayıf yönlerini sorguladıkları hem de öğrencilerin konuyu anlama, kavrama ve öğrenmeleri üzerindeki etkisini yorumladıkları, onların yaşadığı zorlukları ve sorunun kaynağını tespit etme ve öğrenme ortamlarının niteliğini artırma yönünde istek ve çaba gösterdikleri görülmüştür. Örneğin;

Araştırmacı: Çocuk burda bence güzel bir soru sordu. Büyük parçada mı? Şimdi maliyetten konuşuyorduk. O dedi ki büyük parça olduğu için çok maliyetli olur dedi. Ama bir öncekinde de çok fazla olduğu için daha maliyetli olur demiştik. Yuvarlakta da. Evet peki burda ne düşünüyorsunuz? Hemde alanla bağlayacak olursak olayı. Maliyet gerçekten değişir mi değişmez mi? Değişmeli mi alan bağlamında düşündüğümüzde, değişmeli mi?

Çiçek Öğretmen: Normalde değişmemesi lazım kapladığımız alan aynı. Ama mantiken baktığımızda küçük parçalarla uğraşmak zor olduğu için el emeği fazla.

Sevinç Öğretmen: Metre hesabıyla yani aynı metre hesabıyla kumaş yapılıyorsa değişmez.

Çiçek Öğretmen: Evet normalde değişmemesi lazım.

Sevinç Öğretmen: Ama parça adediyle mesela satın alınacaksa değişir.

Ayten Öğretmen: Küçük daha maliyetli olur.

Araştırmacı: Ama normalde alan üzerinden, alan korunumu üzerinden gittiğimizde maliyetin değişmemesi lazım. Ve çocuğa da baktığımızda bazen büyük parça daha maliyetli olur. Az bulunur. Nasıl söyleyeyim kalın gofret 1 lira ise öteki 50 kuruştur. Mesela ince olan. Yani bunda matematik dışı bağlamlara çıktığımızda yorum yapmak daha kolay olabilir. Mesela biz aynısını tamsayılarda çok yaşıyoruz. Dostumun dostu dostumdur. Düşmanımın düşmanı dostumdur gibi. Bağlamlar var ama. Bu bilgiyi ne büyütebiliyorum ne göreceli olduğu için bu sefer karışabiliyor. O yüzden matematik bağlamını tutmak benim naçizane öğrencilerimin de tavsiyemdir. O bizi en doğru yere götürür. Tartışmasız yere.

Çiçek Öğretmen: Biz günlük hayatları ile ilişkilendirmeye çalışıyoruz. Anlayabilmeleri için çünkü yoksa çok havada kalabiliyor çocuklar için.

Araştırmacı: Ya aslında şeye engel değil hocam, ikisini de bir arada götürebiliriz. Engel yok ama.
Çiçek Öğretmen: İşte sizin kadar hâkim olmadığımız için hani hâkim olmadığım bir alana girmek benim için tehlikeli.

Araştırmacı: Artık hakimsiniz yok yok, hiç öyle düşünmeyin.

Çiçek Öğretmen: Eğitim fakültesinin kapısından girerken düşündüm. Ya dedim ki ... hocam nasıl bu kadar matematiğe hâkim. Yani bunu düşünerek girmiştin.

Araştırmacı: Hocam şunu sormak kilit noktası işte bana matematiği ne öğrettii dersiniz? Nasıl öğretebilirim düşüncesi öğretti. Yoksa kendimiz hayatta giderken ne lazımsa kullanıyoruz gerisini de karışmıyoruz. Ama nasıl öğretebilirim düşüncesi hep derine derine inmemize neden oluyor.

Ayten Öğretmen: Konuyu daha çok öğrenmeye sebep oluyor.

Çiçek Öğretmen: Evet evet aslında öyle.

Araştırmacı: Aslında ben en çok ben öğreniyorum sizinle konuşurken burda otururken. Öğrencilerle iletişim kurarken. Çünkü bu sınıfta bile farketmediğim birçok şeyi çocuklar sayesinde farkettim.

Çiçek Öğretmen: Sürekli bir şey öğreniyorum, ben öyle düşünüyorum. Her şey de yeni bir şey öğreniyorum çocuklarda.

Ayten Öğretmen: Her sınıfın farklı karakteri oluyor.

Araştırmacı: Ya teşekkür ediyorum böyle yorumlarınızı da dinliyorsunuz. Eğer ki grup müsait olmasaydı ya iyi böyle deyip bitirebilirdim yani toplantıyı.

Sevinç Öğretmen: Çok güzel bence de.

Suna Öğretmen: Ayten hocam biz zaten yolda bile konuşarak geldik. Hani bende bilmiyorum eksiklerimin ne olduğunu. Eksikim var biliyorum ama adını koyamıyorum. Dedi zaten kendisi de.

Araştırmacı: Hani şöyle söyleyeyim etkinliğiniz çok güzel. Ve sadece burdan başlayıp alan ölçmenin sonuna kadar bu alanla, o belirlediğiniz oyun alanıyla bile devam edebilirsiniz.

Ayten Öğretmen: Aslında giriş gibi olmuş.

Araştırmacı: Evet aşinalık kazanıp çocuk zaten oranın bir yerden sonra uzmanı olunca, alan formülünü falan burdan çok rahat çıkarabilir.

Ayten Öğretmen: Her derste biz bu şekilde seyretme imkânı olsa insan hatasını daha çok görecekt.

Çiçek Öğretmen: Evet. Kendimiz farkedemiyoruz.

Suna Öğretmen: Aslında kameraya çekip sonra izlesek.

Çiçek Öğretmen: Evet bak şu an not alıyoruz. Hocam beni izlerken göreceksiniz, mutlaka ben bunların içinden de hata yapıcım. Çünkü hani çok yeni olduğu için. Mesela onu izlediğimizde üstüne bir şey daha ekleyeceğim. (GA10, Konum 296-323)

4.3.4. Paylaşılan Üstbilişsel Yapıların Katılımcıların Sosyo-Demografik Değişkenlerine Göre Değişimi

Paylaşılan liderlik sürecinde etkili olan üstbilişsel yapılar katılımcıların sosyo-demografik değişkenlerinden mesleki kıdem ve okutulan sınıf düzeyi açısından incelenmiş ve bu değişkenlere göre karşılaştırılmıştır (Tablo 4.5).

Mesleki kıdem açısından kıdem grupları karşılaştırıldığında, paylaşılan liderlik sürecinde 15 yıldan daha az kıdeme sahip öğretmenler ile 15 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenler arasında paylaşılan üstbilişsel yapılarda anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Buna göre, paylaşılan liderlik sürecinde mesleki kıdeme göre benzer üstbilişsel yapıları paylaştıkları, mesleki deneyimin üstbilişsel yapıların ortaya çıkmasında önemli bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Bu durum, mesleki gelişim çalışmalarına katılan her bir

öğretmenin mesleki deneyime dayalı bilgi ve becerilerini açıkça grup içinde paylaşımlarından ve paylaşılan liderlik uygulamalarını ve rollerini üstlenmelerinden kaynaklanabilir.

Okutulan sınıf düzeyi açısından incelendiğinde, paylaşılan liderlik sürecinde 2.sınıfı okutan öğretmenler ile 3.ve 4.sınıfı okutan öğretmenler arasında paylaşılan üstbilişsel yapılarda anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Buna göre, paylaşılan liderlik sürecinde okutulan sınıf düzeyine göre benzer üstbilişsel yapıların ortaya çıktığı ve bunların paylaşıldığı, bu süreçte okutulan sınıf düzeyinin anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Bu durum, öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeylerine bakılmaksızın sahip olduğu bilgi, beceri ve deneyimlerini paylaşımlarından, birbirlerinin ve kendilerinin geçmişteki ve bugünkü uygulamalarını gözden geçirme ve bunları iyileştirme için yakaladıkları fırsatı iyi değerlendirmelerinden kaynaklanabilir.

4.3.5. Paylaşılan Üstbilişsel Yapıların Odak Grupların Karakteristik Özelliklerine Göre Değişimi

Paylaşılan liderlik sürecinde etkili olan paylaşılan üstbilişsel yapılar grubun karakteristik özellikleri (grup büyüklüğü, yakınlık, aşinalık, çeşitlilik -homojen ya da heterojen olma durumu-) açısından her iki odak grup için ayrı ayrı incelenmiş ve karşılaştırılmıştır (Tablo 4.5).

Gruplar genel olarak incelendiğinde, mesleki gelişim çalışmalarında paylaşılan üstbilişsel yapılardan paylaşılan üstbilişsel bilgiler/beceriler/farkındalıklar ve paylaşılan zihinsel modeller/deneyimlerin, paylaşılan üstbilişsel stratejiler/eylemlere göre daha fazla ortaya çıktığı ve paylaşıldığı görülmüştür. Paylaşılan üstbilişsel bilgiler/beceriler/farkındalıklar arasında durumsal farkındalık/durumsal/koşullu bilgi, öğrenci düşüncesi/öğrenmesi/ gelişimi/yararı bilgisi, öğretimsel farkındalık/öğrenme-öğretme süreci/stratejisi/yöntem bilgisi, amaçsal/görevsel/hedefe yönelik farkındalık ve kendine yönelik bilişsel farkındalık/bildirimsel/açıklayıcı bilgilerin daha fazla paylaşıldığı görülürken; paylaşılan zihinsel modeller/deneyimlerden bireye özgü zihinsel modeller, zihinsel model oluşturma/ yapılandırma/ şemalandırma/uygulama ve duruma/hedefe/göreve özgü zihinsel modellerin; paylaşılan üstbilişsel stratejiler/eylemlerden ise değerlendirme stratejisinin daha fazla paylaşıldığı söylenebilir.

Mesleki öğrenme gruplarındaki paylaşılan üstbilişsel yapılar karşılaştırıldığında, uzunluk ölçme grubu (Grup I-GU) ile alan ölçme grubu (Grup II-GA) arasında paylaşılan bilgiler/beceriler/farkındalıklarda anlamlı bir farklılık olmadığı görülmekle birlikte, gruplarda farklı üstbilişsel yapıların baskın olarak paylaşıldığı; ancak paylaşılan zihinsel

modeller/deneyimlerde GU grubu lehine ve paylaşılan üstbilişsel stratejiler/eylemlerde GA grubu lehine anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Buna göre, odak grupların karakteristik özelliklerinin üstbilişsel yapıların paylaşılmasında önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Tablo 4. 5. Mesleki Gelişim Çalışmalarında Paylaşılan Üstbilişsel Yapılar

Tema	Alt Tema-Kod	Gruplar			Sosyo-Demografik Değişkenler		
		GENEL	GRUP I-GU	GRUP II-GA	Kıdem	Sınıf Düzeyi	
					15 yıldan az	15 yıl ve fazla	2.sınıf
PAYLAŞILAN ÜSTBİLİŞSEL YAPILAR		%	%	%	%	%	3.ve 4.sınıf
	Paylaşılan Üstbilişsel Bilgiler/Beceriler/Farkındalıklar	48.7	48.5	48.9	48.1	49.2	48.0
	Durumsal farkındalık/ durumsal/koşullu bilgi	10.3	11.7	9.4	9.4	8.6	9.5
	Öğrenci düşüncesi/öğrenmesi/gelişimi/ yararı bilgisi	8.4	9.8	7.6	7.2	6.9	7.0
	Öğretimsel farkındalık/ öğrenme-öğretme süreci/stratejisi/yöntem bilgisi	7.5	8.1	7.1	6.8	6.5	6.6
	Amaçsal/görevsel/hedefe yönelik farkındalık	7.3	7.2	7.3	7.8	7.8	8.0
	Kendine yönelik bilişsel farkındalık/ bildirimsel/açıklayıcı bilgi	5.9	5.4	6.3	6.3	6.8	6.4
	Duyuşsal/motivasyonel/sosyal/kültürel farkındalık	4.7	3.2	5.7	5.3	6.3	5.2
	Başkalarına/gruba yönelik bilişsel farkındalık	4.7	3.2	5.6	5.3	6.3	5.2
	Paylaşılan Üstbilişsel Stratejiler/Eylemler	16.8	14.6	18.2	19.4	19.0	19.3
	Değerlendirme	6.3	5.5	6.8	6.2	5.7	6.1
	Tahmin	4.1	3.7	4.3	5.1	5.2	5.3
	İzleme/kontrol/düzenleme	3.6	2.8	4.1	4.1	4.2	4.3
	Planlama	2.9	2.6	3.1	3.9	3.9	3.5
	Paylaşılan Zihinsel Modeller/Deneyimler	34.5	36.9	32.9	32.5	31.8	32.7
	Bireye özgü zihinsel modeller	10.8	11.6	10.2	8.1	8.5	8.0
	Zihinsel model oluşturma/ yapılandırma/ şemalandırma/ uygulama	7.3	7.7	7.0	7.6	7.1	7.7
	Duruma/hedefe/göreve özgü zihinsel modeller	6.4	7.6	5.6	6.2	5.4	6.7
	Gruba özgü zihinsel modeller/kolektif anlayış	3.8	2.6	4.5	3.1	4.3	3.1
	Paylaşılan bireysel uygulamalar/deneyimler	3.6	4.3	3.1	3.5	2.9	3.3
	Matematiksel modeller	2.7	3.2	2.4	4.0	3.6	3.9
	Toplam	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	Belgeler/Odak Grup Oturumları	<i>N</i>	23	10	13	33	49
		<i>%</i>	100	43.5	56.5	40.2	59.8
							52.4
							31.7

Odak grupların karakteristik özellikleri açısından bakıldığında, üyelerin birbirine yakın ve aşına, görev alanlarının homojen olduğu küçük gruplarda (GU), *paylaşılan bilgiler/beceriler/farkındalıklardan* durumsal farkındalık/ durumsal/koşullu bilgi, öğrenci düşüncesi/öğrenmesi/gelişimi/ yararı bilgisi ve öğretimsel farkındalık/ öğrenme-öğretme süreci/stratejisi/yöntem bilgisi; *paylaşılan zihinsel modeller/deneyimlerden* bireye özgü zihinsel modeller, duruma/hedefe/göreve özgü zihinsel modeller ve paylaşılan bireysel uygulamalar/deneyimlerin daha fazla paylaşıldığı söylenebilir. Ayrıca üyelerin birbirine

kısmen yakın ve aşına, görev alanlarının çeşitli ve heterojen olduğu büyük gruplarda (GA), *paylaşılan bilgiler/beceriler/farkındalıklardan* kendine yönelik bilişsel farkındalık/ bildirimsel/açıklayıcı bilgi, duyuşsal/motivasyonel/sosyal/kültürel farkındalık ve başkalarına/gruba yönelik bilişsel farkındalık; *paylaşılan üstbilişsel stratejiler/eylemlerden* değerlendirme, tahmin, izleme/ kontrol/düzenleme ve planlama; *paylaşılan zihinsel modeller/deneyimlerden* gruba özgü zihinsel modeller/kolektif anlayışın daha fazla paylaşıldığı söylenebilir.

4.3.6. Paylaşılan Üstbilişsel Yapıların Mesleki Gelişim Çalışmasının Aşamalarına Göre Değişimi

Paylaşılan liderlik sürecinde etkili olan paylaşılan üstbilişsel yapılar mesleki gelişim çalışmasının aşamaları çerçevesinde incelenmiş ve mesleki çalışmaların niteliğine göre karşılaştırılmıştır (Tablo 4.6).

Mesleki gelişim çalışmasının aşamalarına göre paylaşılan üstbilişsel yapılar karşılaştırıldığında, mesleki gelişim aşamalarından matematik uygulamaları, uygulama dökümlerinin incelenmesi, öğretim materyali geliştirme, uygulama ve değerlendirme aşamaları arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Özellikle mesleki gelişim çalışmasının tüm aşamalarında paylaşılan üstbilişsel bilgiler/ beceriler/farkındalıklar ve paylaşılan zihinsel modeller/deneyimlerin daha fazla paylaşıldığı görülmüştür. Buna göre, mesleki gelişim aşamalarının paylaşılan üstbilişsel yapıların ortaya çıkması ve paylaşılmasında önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Matematik uygulamaları aşamasında *paylaşılan üstbilişsel bilgiler/beceriler/farkındalıklardan* durumsal farkındalık/durumsal/koşullu bilgi, amaçsal/görevsel/hedefe yönelik farkındalık, kendine yönelik bilişsel farkındalık/ bildirimsel/açıklayıcı bilgi, duyuşsal/motivasyonel/sosyal/kültürel farkındalık ve başkalarına/gruba yönelik bilişsel farkındalık; *paylaşılan üstbilişsel stratejiler/eylemlerden* tahmin; *paylaşılan zihinsel modeller/deneyimlerden* duruma/hedefe/göreve özgü zihinsel modeller, zihinsel model oluşturma/ yapılandırma/şemalandırma/uygulama daha fazla paylaşılmıştır.

Uygulama dökümlerinin incelenmesi aşamasında *paylaşılan üstbilişsel bilgiler/beceriler/farkındalıklardan* durumsal farkındalık/ durumsal/koşullu bilgi, amaçsal/görevsel/hedefe yönelik farkındalık, öğrenci düşüncesi/öğrenmesi/gelişimi/yararı bilgisi ve öğretimsel farkındalık/öğrenme-öğretme süreci/stratejisi/yöntem bilgisi; *paylaşılan üstbilişsel stratejiler/eylemlerden* tahmin ve değerlendirme; *paylaşılan zihinsel*

modeller/deneyimlerden duruma/hedefe/göreve özgü zihinsel modeller, zihinsel model oluşturma/ yapılandırma/şemalandırma/uygulama daha fazla paylaşılmıştır.

Tablo 4. 6. *Paylaşılan Üstbilişsel Yapıların Mesleki Gelişim Çalışmasının Aşamalarına Göre Değişimi*

Tema	Alt Tema-Kod	1.Hazırlık Aşaması		2.Öğretim Materyali Geliştirme	3.Uygulama ve Değerlendirme
		Matematik Uygulamaları	Uygulama Dökümlerinin İncelenmesi		
		%	%	%	%
PAYLAŞILAN ÜSTBİLİŞSEL YAPILAR	Paylaşılan Üstbilişsel Bilgiler/ Beceriler/ Farkındalıklar	45.8	47.6	48.7	51.8
	Durumsal farkındalık/durumsal/ koşullu bilgi	10.0	10.1	7.3	8.2
	Öğrenci düşüncesi/öğrenmesi/ gelişimi/yararı bilgisi	4.3	6.9	7.0	8.2
	Öğretimsel farkındalık/ öğrenme-öğretme süreci/stratejisi/yöntem bilgisi	2.9	6.5	7.0	7.7
	Amaçsal/görevsel/hedefe yönelik farkındalık	9.7	7.8	7.6	7.2
	Kendine yönelik bilişsel farkındalık/bildirimsel/ açıklayıcı bilgi	6.6	5.8	7.0	7.6
	Duyuşsal/motivasyonel/sosyal/ kültürel farkındalık	6.1	5.2	6.5	6.4
	Başkalarına/gruba yönelik bilişsel farkındalık	6.1	5.2	6.5	6.4
	Paylaşılan Üstbilişsel Stratejiler/ Eylemler	19.8	18.3	19.9	19.3
	Değerlendirme	6.3	5.2	4.4	7.9
	Tahmin	8.0	5.6	5.5	3.3
	İzleme/kontrol/düzenleme	4.4	4.0	2.7	5.7
	Planlama	1.1	3.4	7.2	2.5
	Paylaşılan Zihinsel Modeller/ Deneyimler	34.4	34.1	31.4	28.9
	Bireye özgü zihinsel modeller	8.6	8.4	8.6	8.0
	Zihinsel model oluşturma/yapılandırma/ şemalandırma/uygulama	8.3	7.8	6.8	6.6
	Duruma/hedefe/göreve özgü zihinsel modeller	8.7	6.6	3.7	5.1
	Gruba özgü zihinsel modeller/kolektif anlayış	5.1	4.7	4.0	2.2
	Paylaşılan bireysel uygulamalar/ deneyimler	2.0	3.9	1.9	3.7
	Matematiksel modeller	1.6	2.8	6.4	3.3
	Toplam	100.00	100.00	100.00	100.00
	Belgeler/Odak Grup Konuşmacıları	N	17	32	14
		%	20.7	39.0	17.1
					23.2

Öğretim materyali geliştirme aşamasında paylaşılan üstbilişsel bilgiler/beceriler/ farkındalıklardan durumsal farkındalık/durumsal/ koşullu bilgi, öğrenci düşüncesi/öğrenmesi/ gelişimi/yararı bilgisi, öğretimsel farkındalık/öğrenme-öğretme süreci/stratejisi/yöntem bilgisi, kendine yönelik bilişsel farkındalık/bildirimsel/açıklayıcı bilgi ve amaçsal/görevsel/hedefe yönelik farkındalık; paylaşılan üstbilişsel stratejiler/eylemlerden planlama; paylaşılan zihinsel modeller/deneyimlerden bireye özgü zihinsel modeller, zihinsel model oluşturma/ yapılandırma/şemalandırma/uygulama ve matematiksel modeller daha fazla paylaşılmıştır.

Uygulama ve değerlendirme aşamasında paylaşılan üstbilişsel bilgiler/beceriler/ farkındalıklardan durumsal farkındalık/durumsal/ koşullu bilgi, öğrenci düşüncesi/öğrenmesi/

gelişimi/yararı bilgisi, öğretimsel farkındalık/öğrenme-öğretme süreci/stratejisi/yöntem bilgisi, kendine yönelik bilişsel farkındalık/bildirimsel/açıklayıcı bilgi ve amaçsal/görevsel/hedefe yönelik farkındalık; *paylaşılan üstbilişsel stratejiler/eylemlerden* değerlendirme, izleme/düzenleme/kontrol stratejileri; *paylaşılan zihinsel modeller/deneyimlerden* bireye özgü zihinsel modeller, duruma/hedefe/göreve özgü zihinsel modeller, zihinsel model oluşturma/yapılandırma/şemalandırma/uygulama daha fazla paylaşılmıştır.

4.4. Mesleki Gelişim Çalışmalarında Paylaşılan Liderliğe İlişkin Bulgular

Mesleki gelişim çalışmalarında “*Paylaşılan Liderlik*” temasında “*Paylaşılan Liderlik Uygulamaları*”, “*Paylaşılan Liderlik Roller*”, “*Araştırmacının Liderlik Rolü*” ve “*Paylaşılan Etki*” ve “*Paylaşılan Liderlik Düzeyi*” olmak üzere beş alt tema yer almıştır (Tablo 4.7).

4.4.1. Paylaşılan Liderlik Uygulamaları

Mesleki gelişim çalışmalarında ortaya çıkan “*Paylaşılan Liderlik Uygulamaları*” alt temasında “*dikey liderlik, öz liderlik ve meslektaş koçluğu/akran liderliği*” olmak üzere üç kod yer almıştır (Tablo 4.7).

4.4.1.1. Dikey Liderlik

Mesleki gelişim çalışmalarında ortaya çıkan paylaşılan liderlik uygulamalarından biri dikey liderliktir. Dikey liderlik, grup içinde karşılıklı bağımlılık gerektiren durumlarda öğretmenlerin uzmanlığına, yeterliğine, çoklu bakış açılarına dayalı olarak iş birliği ve etkileşim sonucunda ortaya çıkmıştır. Dikey liderlikte güç, bilgi, kaynak ve etkinin gruptaki öğretmenler arasında yatay olarak paylaşıldığı; ancak kavram, konu, problem, hedef, görev, durum veya bağlama göre dikey liderin değişebildiği; grup içinde dinamik ve çok yönlü yapısıyla bir öğretmenden diğerine geçebildiği ve grup içinde daha fazla bireyin dikey liderliği paylaşılabildiği görülmüştür. Örneğin;

Araştırmacı: Ne idi kenar uzunlukları? Kaça kaçtı? 30’a 15’di değil mi?...

Begüm Öğretmen: 30’a 15 yaptık.

Araştırmacı: Şu an birim kare sayısı kaç oldu?

Sıla Öğretmen: 10’a 5.

Canan Öğretmen: 50 oldu.

Araştırmacı: Ama kaç olması gerekirdi normalde 30x15’de.

Canan Öğretmen: 450.

Begüm Öğretmen: 450 birim kare biz orada birim olarak mesela burası 15 cm ya biz 1 birimi baz olarak 15 cm’yi buluyoruz. Ama buradaki bizim birimimiz 3 cm.

Canan Öğretmen: O yüzden burası 9 birim kare olduğu için bundan kaç tane var 50 tane mi var? 9 birim kare çarpı 50 yine aynı 450'yi buluyoruz. Sizin dediğinizde de 30x15 dediniz burada da 450'yi buluyoruz.

Araştırmacı: Peki neden iki kenarın çarpımı çıkmadı o zaman.

Canan Öğretmen: Alanını hesaplıyoruz, kaplanan alanı. Hıı...

Begüm Öğretmen: Ama ne istediğimiz önemli şuan 1 birimi mi baz alıyoruz şuan yoksa şuradaki 9 birim kareyi mi baz alıyoruz?

Araştırmacı: Neyi baz almalıyız o zaman?

Begüm Öğretmen: İfade ederken sonucumuz önemli ne istiyor bizden?

Araştırmacı: Alanının kaç birim kare olduğunu istiyor?

Begüm Öğretmen: Alanını istiyorsa 450'yi dikkate alacağız.

Araştırmacı: Şöyle göstereyim bir uzunluğunuz var aslında değil mi? 30 cmx15 cm= 450 santimetre kare diyelim. Bu ne demek istiyor sizce?

Canan Öğretmen: 450 Tane 1 santimetre karelik alan var diyor.

Araştırmacı: Biraz daha açarsak.

Canan Öğretmen: 450 Tane 1 birim karelik...

Araştırmacı: Kare sığabileceğini söylüyor değil mi? Ama ne gibi farklılık var burada birim karelerin 1 olmadığı için bu bana ne söylüyor içine 50 tane 9 birim karelik alan olduğunu söylemiş oluyor. Güzel.

Canan Öğretmen: Yani yine aynı alana ulaşıyoruz.

Begüm Öğretmen: Bence ifade etme tarzı. Birisinde 9 birim karelik alan sonuç çıkarıyoruz birinde 1 birim karelik sonuç çıkarıyoruz.

Canan Öğretmen: Yani birimimiz değişiyor. (GU6, Konum 383-406)

Paylaşılan dikey liderlerin bireysel ve grup olarak sorumluluk ve inisiyatif alma, hedef belirleme, karar verme, problem çözme, yaratıcılık, kendine güven, kendi kendine liderlik, işini/görevlerini psikolojik olarak sahiplenme, hataları bir öğrenme fırsatı olarak görme konusunda gereken özerkliğe sahip oldukları; gruptaki diğer öğretmenlere rol model oldukları, onları cesaretlendirdikleri, destek sağladıkları ve güçlendirdikleri görülmüştür. Örneğin;

Begüm Öğretmen: Ama ben, bizde diyoruz ki metre ve santimetreyi vermişken birşey ortaya çıkarabilir miyiz düşünersek. Anladın de mi?

Canan Öğretmen: Ne olabilir ama

Begüm Öğretmen: Ne mi yapabiliriz. Hazır bundan var işte kesicez yapıştırıcaz.

Canan Öğretmen: Ya öyle yapabiliriz hani önce uzunluk hani daha önceki ölçtüğümüzü hatırlatırız daha önce senin şeylerle ölçeriz adımla karışla hatırlatma yaparız ondan sonra

Sıla Öğretmen: Onu ben yapmak sitiyorum yapmadım çünkü

Canan Öğretmen: Ondan sonra o birimi söyleyip hani burada birimler var biz başka ne birim belirleyebiliriz bunları insanlar belirlemişler standart değerler biz de şey yapalım hadi biz de birer birim belirleyelim.

Sıla Öğretmen: O geçiş nasıl olacak ve sınıfta yapmak isterim onu mesela,

Canan Öğretmen: İşte sınıfta sınıfta o standart olmayandan şeye geçebiliriz

Sıla Öğretmen: Geçiş nasıl yapacağız geçiş, neyse onu konuşuruzda o geçiş çok önemli

Begüm Öğretmen: Ama şey diyoruz ya Serpilcim, bunu ölçerken

Sıla Öğretmen: İhtiyaç duyduk tamam

Begüm Öğretmen: Beş parmak diyoruz ve bunun yerine başka neler koyabiliriz şekiller kareler üçgenler koyabiliriz bu düzene devam eden şey. Sonra gelelim kendi cetvelimizle yapalım, anladın mı? (GU7, Konum 458-469)

Mesleki gelişim çalışmalarında ortaya çıkan dikey liderlik sürecinde karşılıklı saygı ve güven ortamında uzmanlık gücüne sahip olan öğretmen ön plana çıkarak liderlik rolünü üstlenmekte veya diğer öğretmenler tarafından kendisine bu liderlik rolü verilmekte, grup

içindeki sosyal etkileşimlerin bir sonucu olarak grup dinamiği canlılığını korumakta ve koordinasyon sağlanmakta, öğretmenler arasında daha fazla biliş, eylem, sorumluluk, çaba ve karşılıklı öğrenme gerçekleşmektedir. Örneğin;

Suna Öğretmen: Çevresi arttıkça alanı artar. Evet.

Çiçek Öğretmen: Ben katılmıyorum.

Suna Öğretmen: Nasıl yani? [...].

Araştırmacı: ...Bir okul öğrencilerinin spor yapması için dikdörtgen şeklinde bir yüzme havuzu yaptırmak istemektedir...Okul yönetimi yapılacak havuzun tabanının 24 lik bir alan kaplaması gerektiğini öğrencilere belirtmiştir. Pardon yani havuzun tabanı 24 lik bir alan olacak...Şimdi ben de sizden bu küplerle ya da şuradaki kareler de olabilir 24 lik bir alan oluşturmanızı istiyorum... Bir de not ederseniz kaç kaç koyduğunuzu. Havuzumuz dikdörtgen şeklinde olacak bu arada. (2 grup halinde birim küplerle alan oluştururlar.). [...].

Sevinç Öğretmen: 4'e 6, 2 ye 12, 1'e 24, 3'e 8, 8'e 3

Suna Öğretmen: Ha yerlerini değiştirebiliriz.

Araştırmacı: Peki ne oldu? Burada ne yaptık?

Çiçek Öğretmen: Aynı alanda farklı dikdörtgenler oluşturduk. Alan korunumu.

Ayten Öğretmen: Belki çevresi farklı oldu ama alanları yine aynı kaldı.

Suna Öğretmen: Az önce hocamın söylediği şeye döndü.

Çiçek Öğretmen: Çevre uzunluğu artınca alanı etkilemiyor.

Araştırmacı: Peki nasıl bir değişim oldu alanda? Arttı mı, azaldı mı? (Alanın sabit olduğunu söylüyorlar.)

Çiçek Öğretmen: Burada alan korunumuna geldik. (GA6, Konum 418-465)

Örneğin;

Araştırmacı: en küçük birim diye bir şey olabilir mi? Sıfır noktası olabilir mi yani oraya gidebilir miyiz?

Canan Öğretmen: yani o zaman insanların hesaplayabildiği birime kadar diyebiliriz onda.

Araştırmacı: ama her zaman ondan da küçüğü çıkacaktır. Mesela şöyle düşünersek organlarımızı düşünelim. Organlarımızdaki şeyleri düşünelim. Bizim için yok görünmüyorlar ama orda da bir uzunluk aslında büyütle baktığınızda orda bir sistem olduğunu görüyoruz. Ya da yere baktığımızda şu an göremediğimiz bir sürü mikroskopik.

Canan Öğretmen: yani zerre diye kasteddikleri. Herbirimizin zerresi her bir noktası mutlaka gözümüzden kaçan bir şeyler var.

Araştırmacı: o zaman tam bir ölçmeden bahsetmemiz mümkün olabilir mi?

Canan Öğretmen: Şu an ki bilimsel verilerle yapılabilecek en hassas ölçüm diyebiliriz yapılan ölçüme yani hiçbir zaman bir sonu olmaz onun.

Araştırmacı: evet mesela şey de demi uzunlukta her zaman yaptığımız bir yer belirleyemediğimiz ufak bir gözardı ediyoruz ama.

Sıla Öğretmen: Mutlaka

Araştırmacı: Demi hep bir zaman kalıyor. 1 mmnin altında da mutlaka bir yer kalıyor ama muhtemelen.

Canan Öğretmen: Cetvelle yaparken bile hata yapıyoruz. Onunla ölçerken ufak da olsa.

Begüm Öğretmen: Çizip kesiyoruz keserken bile 1milimden daha küçük şeyler yapabiliyoruz. Ben inanamıyorum yani haklısınız kızlar. (GU5, Konum 302-312)

Karmaşık bir problem çözmeye, yenilik ve yaratıcılık gerektiren durumlarda dikey liderin uzmanlık gücüne, kapasitesine, beceri ve yeteneğine duyulan ihtiyacın arttığı görülmüştür.

4.4.1.2. Öz Liderlik

Mesleki çalışmalarda öğretmenlerin öz liderlik becerilerine sahip oldukları görülmüştür. Öz liderlik becerisine sahip olan öğretmenlerin bireysel veya grup olarak belirli bir görevi yerine getirebilmek veya başarılı bir performans gösterebilmek için ihtiyaç duydukları kendi kendini etkileme, öz yönetim ve öz motivasyon becerilerini sağlayabildikleri, davranışlarını kontrol ederek öz yönlendirme yapabildikleri ve öz yeterlik algılarını geliştirebildikleri görülmüştür. Öğretmenlerin oturumlar süresince özellikle kendi düşüncelerinin öz liderliğini yönetme becerilerini etkin kullandıkları, kendi bilişsel düşünce süreçlerini geliştirmeye/değiştirmeye ve öz yeterlik inançlarını iyileştirmeye odaklandıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca bu süreçte, kendi bilişsel düşüncelerini analiz ettikleri, kendilerine yönelik yapıcı öz eleştiri yaptıkları, kendi performansını olumlu yönde etkileyebilecek yapıcı düşünce kalıplarını veya bilişsel stratejileri kullandıkları; kendi kendine konuşma/sesli düşünme gibi yollarla kendi düşüncelerini etkiledikleri ve yönetebildikleri görülmüştür.

Ayten Öğretmen: Alan hesaplamasına nasıl geçeriz onu bilmiyorum alanı hissettirdikten sonra onu nasıl hesaplamaya ihtiyaç duyuracağız

Araştırmacı: Evet değil mi burada hem alan ölçmeye nasıl ihtiyaç duyuracağız hem de alan ölçmeyi nasıl tanımlayacağız o çok önemli yani nasıl bir alan ölçmeye ihtiyaç duyacaksınız

Ayten Öğretmen: Bu bir prototip desek yani örnek bunu dışarıda yapmak istiyoruz işte

Araştırmacı: Mesela minder sayısını sorabilirsiniz

Ayten Öğretmen: Yani kaç mindere ihtiyacımız olduğunu sorabiliriz

Suna Öğretmen: Tabi canım yani şey diyeceğiz müdüre liste vereceğiz kaç minder olduğuna dair müdür bey satın alacak mesela

Ayten Öğretmen: Evet olabilir. (GA9, Konum 114-121)

Mesleki gelişim çalışmalarında öz liderlik becerisi yüksek olan öğretmenlerin sürekli öğrenme ve gelişime yönelik içsel motivasyonlarının yüksek olmasının kendi duygularının öz yönetimini kolaylaştırdığı, bu nedenle genellikle belirli bir görevi veya etkinliği motive edici buldukları, performanslarını iyileştirmeyi ve öğrenmeyi bir ödül olarak algıladıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca mesleki gelişim çalışmalarında kendi davranışlarının öz yönetimini sağladıkları; kendi davranışlarını gözlemledikleri, kendilerine yönelik gözlemlerini ve öz eleştirilerine açıkça dile getirdikleri, kendilerini başarılı bulduğu davranışlarını sürdürdükleri ve güçlendirdikleri, kendini başarısız gördükleri davranışlarını ve performanslarını iyileştirmek/düzetmek amacıyla öz hedef belirledikleri, öz geri bildirim uyguladıkları ve davranışlarının öz yönetimini sağladıkları görülmüştür. Örneğin;

Begüm Öğretmen: Öne sürdüğünüz materyallerin uygun olup olmadığı hakkında sizde bize bilgi verin biz de ona göre yapalım.

Araştırmacı: Tamam.

Begüm Öğretmen: Bir şeyler düşünelim yani, şöyle yaparsak daha iyi gibi.

Araştırmacı: Bence biraz detaylandırsak daha iyi olur yani aslında isterseniz bugün bir tanesini konuşalım. Biraz detaylandıralım.

Begüm Öğretmen: Bizim de farklı düşünmemiz gerekiyorsa farklı düşünelim. Eğer yanlış şeyler diyorsak en azından düzeltiriz. Bizi yönlendirme yapabilirsiniz şu anda.

Araştırmacı: Tamam o zaman biraz konuşalım hep birlikte tartışalım.

Begüm Öğretmen: Biz size ilk aklımıza gelen şeyleri söyledik açıkçası.

Araştırmacı: Tamam güzel. (GU8, Konum 163-170)

4.4.1.3. Meslektaş Koçluğu/Akran Liderliği

Mesleki çalışmalarda belirli bir kavramın, konunun veya öğretim becerisinin uygulanmasında, problem çözme, materyal hazırlama/geliştirme, öğretim uygulamalarını planlama ve iyileştirme gibi birçok uygulamada öğretmenlerin grup içinde eşit ve değerlendirme içermeyen yaklaşımla birbirlerine yardım etmelerine dayalı meslektaş koçluğu/liderliği yaptıkları görülmüştür. Örneğin;

Araştırmacı: ... Peki güzel. O zaman şimdi çocuğa dönüp ne diyebiliriz?

Begüm Öğretmen: O zaman diyeceğiz ki çevre sabit olsa dahi alanın değişiklik gösterebileceğini burada kavratacağız.

Canan Öğretmen: Evet. Çevre sabitken alan değişebilir, alan sabitken çevre değişebilir.

Araştırmacı: Peki burada ne var, aynı yere dönersek?

Canan Öğretmen: Kenar uzunluklarının biri sabit diğeri artmış.

Begüm Öğretmen: Bir alan koymuşlar bence.

Araştırmacı: Yani aslında alan yine koyabiliriz. Aslında burada da alan koyulmuş değil mi?

Begüm Öğretmen: Onu düşünüyorum şu anda. Burada da alan koyma var. Fakat burada uzunluk değişmiyor. Burada uzunluk değişmiyor, çevre sabit.

Araştırmacı: Neyi değiştiriyoruz ama?

Canan Öğretmen: Burada ikisi de değişmiş, çevre de değişmiş alan da değişmiş.

Araştırmacı: Şekli de değiştiriyoruz değil mi? Yani alanınızı eklediğimiz de önemli sadece alanı eklememiz değil nereye eklediğimiz de önemli.

Begüm Öğretmen: Kare ya da dikdörtgen şeklini yaptığımız zaman değişiyor. Değil mi?

Canan Öğretmen: Evet.

Begüm Öğretmen: Çevre değişmiyor sabit fakat alan değişiyor. Biz aynı uzunlukları kullanarak şekli değiştiriyoruz ama burada demek istediğim 24'ü biz sürekli şeklini değiştirerek yeni bir alan elde ediyoruz ve alan farklı çıkıyor burada ise yeni bir uzunluk ekliyor.

Canan Öğretmen: Bizim de uzunluklarımız değişiyor ama.

Begüm Öğretmen: Gülercim şöyle değil mi ama 4-4 bunun çevresi ne? 16.

Canan Öğretmen: Evet.

Begüm Öğretmen: Buraya yeni bir tane daha eklediği zaman...

Araştırmacı: Hı hı... Evet güzel orada neler değişti neler sabit kaldı?

Begüm Öğretmen: Bir kenar sabit kaldı diğeri uzadı ve ikisi de değişti.

Araştırmacı: Yani böyle eklemiş olsaydı bunda bir sıkıntı yoktu. Ama şekli biraz değiştirdiğinizde değil mi? Biraz sıkıntılı bir durum söz konusu oluyor. Peki, güzel.

Begüm Öğretmen: Bir sonuca varamadım ben.

Araştırmacı: Aslında bu 5. Sınıfta bir kazanım. Bu ilişkiyi görmesi çocukların... Alan ile çevre birbirine çok fazla karışan 2 tane kavram. Aslında biri korunduğunda diğeri de korunuyormuş gibi bir his var ama. Alan korunduğunda çevre korunmuyor, çevre korunduğunda ise alanın korunmadığını görüyoruz. Bu şekli ikiye bölsem de mesela alan korunmuş olur. Ama iki yeni uzunluk ekleyeceğim için çevreler artmış olacak. Şu şekli iki eş parçaya bölsem, iki tane daha yeni kenar gelmiş olacak. (GU6, Konum 264-286)

Meslektaş koçluğu/liderliği sürecinde öğretmenlerin yapıcı bir eleştirisi, etkin bir dinleyici ve dikkatli bir gözlemci rolü ile grup içindeki meslektaşlarını gözlemledikleri, motive

ettikleri, destekledikleri ve geri bildirim sağladıkları görülmüştür. Ayrıca birbirlerini farklı perspektiflerden görmelerine, paylaşılan ortak bir hedefe ulaşmalarına yardımcı olmak için karşılıklı diyalog geliştirdikleri ve iş birliği yaptıkları görülmüştür. Örneğin;

Begüm Öğretmen: ...baştan başlayayım mı? Yönerge: Aşağıda uzun ve kısa kavramlarını anlamlandırmaya, uzunlukları karşılaştırmaya yönelik bir etkinlik verilmiştir. [...]

Begüm Öğretmen: Zürafanın boyu ile civcivin boyunu karşılaştırınız. Hangisi daha uzundur? Zürafanın boyunun kaç civcivin boyuna eşittir? Elinizdeki zürafa ve civciv kartlarını kullanarak gösteriniz....

Araştırmacı: ...Nasıl değerlendiriyorsunuz? Neyi amaçlamış, nelere odaklanmış?

Begüm Öğretmen: ben şeye takıldım gerçek boyuna takıldım. Masal ama hani zürafanın boyu ile civcivin burda çocuk onu soracak. Mümkün mü değil. Daha gerçekçi birşey olabilir miydi acaba?

Canan Öğretmen: Boyu hani gerçek hayattakine yakın birşeyler.

Begüm Öğretmen: Şunu şöyle getirdiğim zaman diyecek ki kaç katı? Beş katı, beş katı uzunluğunda kullanabilir. Ama burda gerçekçilik payı ne kadar var. Çocuk bunu işte öğretmenim ya gerçek zürafayı getir civcivi getir. Kaç katı uzunlukta olabilir diyebilir. Benim tek takıldığım şu anda. Belki sapmış oldum şu anda ama.

Canan Öğretmen: Şimdi bu biraz masalımsı bir şey ya. Masal olduğu için hikâyeye kaptırıp onu görmezden gelebilirler. Güzel zaten hayvanlarla oyunla. **(GU3, Konum 51-60)**

Meslektaş koçluğu/akran liderliği farklı uzmanlık ve ilgi alanlarına, mesleki bilgi, beceri ve deneyimlere sahip öğretmenlerin karşılıklı bağımlılık, ortak katkı, çaba ve sorumluluk gerektiren mesleki çalışma ortamında meslektaşlarıyla birlikte çalıştıkları, karmaşık bir sorunu veya problemi çözmelerine, kavram/işlem yanlışlarını veya hatalarını görmelerine/düzeltilmelerine yardımcı oldukları görülmüştür. Grup içinde herhangi bir konuda zorluk yaşayan ve motivasyonları düşen öğretmenlere geri bildirim verdikleri görülmüştür. Örneğin;

Suna Öğretmen: Ben oyun odası fikrini kullanalım derim. Hiç ağacı karıştırmayalım. Hikayemiz de hazır.

Sevinç Öğretmen: Çevreye girmeyelim, zaten konumuz alan.

Ayten Öğretmen: Çevreye girmeden nasıl alanı sezdireceğiz? O çok zor.

Araştırmacı: Ya da alan ölçmeye uzunluk ölçmeyi nasıl ilişkilendireceksiniz? Alan ölçmeyi nasıl yapıyoruz? Bir uzunluğu nasıl ölçüyoruz? Bu ikisi birbiriyle nasıl ilişkili? Ordan belki bahsedilebilir. Ya da çevreyi biliyoruz ama bu arada kalan kısmı nasıl ölçebiliriz, burası ne? Çevreyi tanıyoruz da burayı tanımıyoruz diyerek başlayabiliriz. Tamam belki kulak dolgunluğu olarak çocuklar bir şeyler biliyor olabilirler. Ama tam olarak biliyorlar mı şüphe duyuyorum. Çünkü bundan kaç tane kaplar dediğimizde cevaplar geliyor, ama buranın alanı ne dediğimizde cevap veremiyorlar. Acaba bu çevre-alan ilişkisinin altını nasıl çizebiliriz?

Ayten Öğretmen: Mesela çevreyi öğretirken de öyle. Çocuğa ilk çevreyi gösterdiğinde bunu anlıyor ama hespla dediğinde algılayamıyor. ... **(GA8, Konum 255-259)**

Ayrıca öğretim uygulamalarına ilişkin yeni bir bilgi ve beceri öğrenmelerine, öğretim süreçlerine yönelik farklı bir bakış açısı kazanmalarına veya öğretim stratejileri repertuarını genişletmelerine, performanslarını iyileştirmelerine yardımcı olmak, sürekli öğrenme ve mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla paylaşılan ortak bir dil ve düşünce geliştirdikleri, yapıcı sorular sordukları ve mesleki diyalogu artırdıkları; öğretimsel, gelişimsel ve işbirlikçi bir yaklaşımla önerilerde bulundukları görülmüştür. Meslektaş koçluğu/liderliği yapan öğretmenlerin iş birliği ve etkileşim içinde kendi bireysel ve grup olarak deneyimlerini

yansıttıkları mesleki çalışma oturumlarında ve sınıf içi uygulamalardaki gözlemlerinde karşılıklı saygı ve güven çerçevesinde objektif bir meslektaş yansıması sunarak sürekli öğrenme ve gelişim konusunda birbirlerini motive ettikleri ve destekledikleri görülmüştür. Örneğin;

Araştırmacı: Evet, değil mi? Güzel. Peki, o zaman ikizkenar dik üçgen ile ölçekbiliriz, dikdörtgen ve kare ile ölçekbiliyoruz. Altıgen ile ölçekbilir miyiz?

Çiçek Öğretmen: Ölçemeyiz.

Ayten Öğretmen: Altıgen ile olmuyor. Ya ikinci bir şekle daha ihtiyacımız olur kenarda kalan boşluklar için. Ama gerçi yapabilir miyiz? Bir bakabilir miyim?

Çiçek Öğretmen: Yapamayız.

Ayten Öğretmen: Kare yapabilir miyiz?

Çiçek Öğretmen: Kenarlarında boşluk kalıyor.

Ayten Öğretmen: Olmuyor, olmuyor. E bunu nasıl tam kaplamışlar. [...].

Sevinç Öğretmen: Bal peteği dikdörtgende arılar böyle yapıyor. Nasıl kaplamışlar?

Ayten Öğretmen: İlginç, yaparız dedim ama yapamadık.

Çiçek Öğretmen: Onlar tam kaplamak amacıyla değiller aslında. Şunları birbirine geçirmek. Kenara gelen yerleri yarım bırakıyorlardır.

Araştırmacı: Orada bir dikdörtgen yapıyorlar.

Ayten Öğretmen: Evet, dikdörtgeni kaplıyorlar aslında.

Çiçek Öğretmen: Ama doğada kendi hallerine yaparken bir dikdörtgeni kaplamıyorlar. Bir ağacın kovuğuna yuvarlak oluyor şekilsiz oluyor. Düzgün olmayan şekilleri kaplıyorlar aslında.

Araştırmacı: Evet. Şöyle bir baktığımızda bombeli bir görüntüsü var, değil mi? Peki güzel... (GA4, Konum 437-452)

4.4.2. Paylaşılan Liderlik Roller

Mesleki gelişim çalışmalarında “*Paylaşılan Liderlik Roller*” alt temasında “*yönlendirici roller, güçlendirici roller, sosyal destekleyici roller işlemsel/yöntemsel/eylemsel/göreve yönelik roller ve dönüşümsel roller,*” olmak üzere beş kod yer almıştır (Tablo 4.7).

4.4.2.1. Yönlendirici Roller

Öğretmenlerin mesleki çalışmalardaki paylaşılan liderlik sürecinde kendilerine, meslektaşlarına ve öğretim uygulamaları sırasında öğrencilerine rehberlik sağlamaya yönelik yönlendirici liderlik rolleri sergiledikleri görülmüştür. Öz yönlendirici roller sergileyen öğretmenlerin belirli bir görev/hedef veya durumda kendisinin ne yapacağı ve nasıl yapacağına dair bağımsız düşünceler geliştirdikleri, bilişsel yapılarını ve eylemlerini planlama ve yönetme, sorumluluklarını yerine getirme konusunda kendi kendini yönlendirdikleri ve rehberlik ettikleri görülmüştür. Meslektaşlarına yönelik yönlendirici roller sergileyen öğretmenlerin genellikle saygı ve güven çerçevesinde yapıcı bir yaklaşımla rehberlik ve yönlendirme sağladıkları; daha çok herhangi bir görev/durumda ne yapması ve nasıl yapılması gerektiği konusunda hatırlatmaya, belirli bir öğrenme, problem çözme, öğretim uygulaması ve materyal geliştirme

sürecinde motive etmeye, sınıf içi uygulama ve strateji geliştirme sürecinde tavsiye ve geri bildirim vermeye dayalı destekleyici ve teşvik edici bir tutum içinde birbirlerine rehberlik etme sorumluluğunu paylaştıkları görülmüştür. Örneğin;

Araştırmacı: Ne zaman parmağa geçiyoruz? Mesela hani karış kullanırken?

Canan Öğretmen: Daha ayrıntılı. Sınıf bazında mı?

Sıla Öğretmen: Hayır karışım bittikten sonra kalan yere, mesela kaldı burası

Araştırmacı: Küçük biyer kaldıysa? (GU1, Konum 128-131)

Örneğin;

Canan Öğretmen: Şöyle yapabiliriz bu kestiklerimizi yerleştirirsek belki senin yaptığın gibi biraz daha net bir sonuç çıkar.

Begüm Öğretmen: Bir tane daha var bak şurda da var iki birim.

Canan Öğretmen: Sen bütün kestiklerini kullanabildin mi? Ne kadarını arttırdın mesela?

Begüm Öğretmen: Ben hepsini tek tek kestim.

Canan Öğretmen: İşte bak öyle değil de şöyle. Şu kestiklerinizle tamamlayaydın.

Begüm Öğretmen: Olur deneyelim öyle deneyelim.

Canan Öğretmen: O zaman net bir sonuç olabilir.

Sıla Öğretmen: Bak şu bir tane oluyor. Ama kaç taneydi toplam? 12.

Canan Öğretmen: Ne kadar çıkardın? Bir bütün mü çıkardın? Bunlardan kestiğin burda değil mi? Şu, şu kestiklerini de getir. Şurda bir de fazla var.

Sıla Öğretmen: Şu şunun ki.

Canan Öğretmen: Çıkartıklarının hepsini birleştirip.

Sıla Öğretmen: Şu şunun bu da bunun.

Canan Öğretmen: Şimdi bir tanesini birleştiricez bunun.

Sıla Öğretmen: İki bir zaten.

Canan Öğretmen: Yok şu bir parça. Tam değil ama. İnce kestiğin. Bunu biraz fazla kesmişsin. Şu bir desek. Diğer kestiklerini halledelim.

Sıla Öğretmen: Bir bir bu da birden fazla geldi.

Canan Öğretmen: Tamam 12 bütün kare. 2 tanesini çıkarırsak 10 bütün kare.

Sıla Öğretmen: 10 evet 10.

Begüm Öğretmen: 3,4, 10 birim. Kestiklerimi kullandım. (GU5, Konum 584-602)

Örneğin;

Araştırmacı: Evet. Ölçemediğimiz bir kısım var değil mi aslında tek birimle ölçtüğümüzde, belirleyemediğimiz bir kısım var. Bu da aslında bizim hata payımız

Sıla Öğretmen: 2,4,6,7 7 de 1 hatam var. Yani yüzde olarak mı istiyorsunuz?

Araştırmacı: Yani aslında her birine bir birim dersek...

Sıla Öğretmen: Ama ben şurada kalanı 1 birim olarak düşünüyorum. (Gösterir.)

Araştırmacı: Siz onu kalan cinsinden mi hesaplıyorsunuz?

Sıla Öğretmen: Kalanı birim olarak hesaplıyorum.

Canan Öğretmen: Kalanı bir birim olarak değil şunu bir birim olarak hesaplayacaksın. (Birim küpü gösterir.) (GU1, Konum 168-174)

Paylaşılan liderlik sürecinde yönlendirici liderlik rolleri sergileyen öğretmenlerin öğrenci düşüncesi ve öğrenmesine odaklandıkları, öğrenme ve öğretim uygulamalarında ne yapması ve nasıl yapması gerektiğine dair yönlendirmeye, motive etmeye, geri bildirim vermeye, hataları yapıcı bir biçimde düzeltmeye ilişkin birbirlerine rehberlik etmeye önem verdikleri görülmüştür. Örneğin;

Canan Öğretmen: Bence resme hiç gerek olmasın. Bir tane gösterelim herkes tahminini söylesin. Birisi gelsin tahtada ölçsün. Ne kadarmış bulsun. Sonra başka bir şey göstereyim, hadi tahtanın boyunu tahmin edelim metre cinsinden gelin ölçün gibi.

Araştırmacı: Tahminler çok dalgalı çıkarsa ne yaparsınız böyle bir durumda?

Canan Öğretmen: Biraz yönlendirebiliriz. 1 cm'yi gösteririz. Kalemin boyunu gösteririz. Sizce kaç tane bu 1 cm'den sığar gibi yönlendirebiliriz veya tahtanın boyunu orada bir metrelik şey gösterebiliriz, şeridi gösteririz. (GU8, Konum 458-460)

Örneğin;

Suna Öğretmen: Lastik neden kullanmayalım Ayten hocam çocuk çevreyi ipe kendisi oluştursun. Yani ipi buradan takıp işte onu böyle böyle hani lastikte de ip takıp lastik köşelere yapışacak çevreyi kendisi oluştursun o yüzden ip olsun diye düşünüyorum ben

Ayten Öğretmen: Kendisi dokunarak yapsın doğru

Sevinç Öğretmen: Bir de güvenlik tedbirleri açısından da lastik ile oynarlar birbirlerine fırlar yüzüne gözüne gelebilir

Suna Öğretmen: İp daha güvenli renkli ipler yün ip getireceğiz

Ayten Öğretmen: O gün isteriz ben az çok kafamda tasarladım.

Suna Öğretmen: Yine ben de getirteyim garanti olsun

Ayten Öğretmen: Ben bir şeyi kafamda tasarlayınca o endişem gidiyor

Araştırmacı: Planını yaparsanız

Ayten Öğretmen: Eğer tasarlayamazsam çok acayip endişelenirim. (GA9, Konum 37-45)

Paylaşılan liderlik sürecinde yönlendirici liderlik rolleri sergileyen öğretmenlerin aynı zamanda görev/amaç/hedefler, işbirlikçi roller, sorumluluklar, hesap verebilirlik ve çatışmaların çözümü konusunda daha kuralcı veya yönlendirici bir yaklaşım sergiledikleri görülmüştür. Örneğin;

Canan Öğretmen: Biz şöyle bir şey düşündük. Neticede biz bütün kazanımları vereceğiz. Acaba dedik hepimiz bir kazanım da uzmanlaşsak da birbirimizin sınıflarına girip Begüm Öğretmen hazırlandı diyelim metre ve santimetreyi tanıttı çocuklara. Ben de aralarındaki ilişki ile çalışsam. Standart olan ve olmayanlarla modellenmiş cetvel oluşturdum. Sıla Öğretmen de girdi problemleri anlattı. Değişiklik de olur aslında.

Araştırmacı: Tabi ki olabilir. Öğrencilere değişiklik olmuş olur. Güzel olur tabi ki. (GU8, Konum 240-241)

4.4.2.2. Güçlendirici Roller

Mesleki gelişim çalışmalarındaki paylaşılan liderlik sürecinde öğretmenlerin grup içinde birbirlerini güçlendirici roller sergiledikleri; meslektaşlarının kendi kendine liderlik etme potansiyelini ve enerjisini ortaya çıkarmak için birbirlerini motive ettikleri görülmüştür. Ayrıca belirli bir görev, konu veya problem çözmeye yönelik ilgi alanı, kapasite, beceri ve uzmanlığına güvendikleri meslektaşlarını yenilik, yaratıcılık ve yüksek performans gerektiren durumlarda grup içinde yetki ve sorumluluk almaları konusunda teşvik ettikleri ve onların yetkinliğine güven duyduklarını hissettirdikleri gözlemlenmiştir. Bununla birlikte öz güven ve öz yeterlik inancının düştüğünü hissettikleri meslektaşlarıyla düşüncelerini, bilgi ve becerilerini paylaşarak, meslektaş koçluğu yaparak, onlara açıklamalar, örnek stratejiler ve öneriler sunarak, onların liderlik etme becerilerini ve öz liderlik kapasitesini geliştirmek, sürekli öğrenme ve mesleki gelişimlerine katkı sağlamalarına yardımcı olmak için onları motive edici, psikolojik ve davranışsal olarak güçlendirici bir yaklaşım sergiledikleri

görülmüştür. Paylaşılan liderlik sürecinde güçlendirici liderlerin bireysel/kolektif sorumluluk almak, bireysel/grup olarak hedeflerini belirlemek ve gerçekleştirmek için çaba göstermek, problem çözme, yenilik ve yaratıcılık gerektiren durumlarda özerk düşünmek, bağımsız karar vermek ve uygulamak için birbirlerini destekleyerek güçlendirdikleri gözlemlenmiştir.

4.4.2.3. Sosyal Destekleyici Roller

Mesleki gelişim çalışmalarında ortaya çıkan paylaşılan liderlik sürecinde öğretmenlerin grup içinde birbirlerine yönelik sosyal destekleyici liderlik rolleri sergiledikleri görülmüştür. Özellikle özgüven ve öz motivasyonlarının düştüğünü, stres ve kaygı yaşadığını hissettikleri meslektaşlarıyla yapıcı bir iletişim ve etkileşim kurarak, onları motive ettikleri; öğretmenlerin özgüven ve sosyal doyumlarını artırmak, stres ve kaygı düzeylerini azaltmak, hedefe yönelik çaba ve performanslarını artırmak için grup içinde sosyal destekleyici liderlik yaptıkları gözlemlenmiştir. Sosyal destekleyici liderlik rolleri sergileyen öğretmenlerin takım ruhunu, grup dinamiğini, paylaşılan vizyon ve değerleri canlı tutmak, bireyin veya grubun iletişim, etkileşim ve sosyal gelişimini desteklemek, iletişim engellerini, çatışma ve uyumsuzluk gibi sorunların üstesinden gelmek için grup içinde samimi ve yapıcı bir iletişim kurdukları, psikolojik olarak destekleyici bir tutum içinde oldukları görülmüştür.

Çiçek Öğretmen: Dün bir aklıma geldi ilk denemeyi Saime öğretmenim yapacak nasıl ne hissediyor diye bir düşündüm

Ayten Öğretmen: Ben şey diye düşündüm birazcık endişeleniyorum ya bir an önce bitsin

Araştırmacı: Stres üzerinizden bir gitsin istediğiniz

Suna Öğretmen: Çok heyecanlı haftaya mı geliyorsunuz hocam şimdi (GA9, Konum 16-19)

4.4.2.4. İşlemsel/Yöntemsel/Eylemsel/Göreve Yönelik Roller

Paylaşılan liderlik sürecinde mesleki gelişim çalışmalarının etkili bir şekilde yürütülmesini desteklemek, öğrenme, problem çözme, ürün geliştirme ve öğretim uygulamalarını geliştirme gibi mesleki gelişim süreçlerinin devamlılığını ve yönetimini sağlamak, mevcut grup performansının uyumlu ve başarılı bir şekilde sürdürülebilmesini teşvik etmek amacıyla işlemsel/yöntemsel/eylemsel liderlik rolleri sergiledikleri görülmüştür. Bu liderlik rollerini sergileyen öğretmenlerin grup içinde açık ve net bir biçimde hedeflere ve amaçlara odaklandıkları, diğer öğretmenlerde yön ve amaç duygusunu canlı tutarak motivasyon sağladıkları; onların hedeflerine ulaşabilmeleri için çaba gösterdikleri ve performanslarını izleyerek süreç boyunca yapıcı düzeltmeler yaptıkları görülmüştür. Örneğin;

Sevinç Öğretmen: Ama sayılar eşit mi? Yani hepsi 24 birim mi?

Suna Öğretmen: Hayır hepsi 24 değil.

Çiçek Öğretmen: Hayır 24 değil.

Sevinç Öğretmen: Ama aynı birimle yapacaktık ya.

Suna Öğretmen: 24 birim üzerinden mi gidecektik.

Ayten Öğretmen: Tabi.

Sevinç Öğretmen: Aynı alanı farklı şekillerde gösterecektik.

Suna Öğretmen: Her birini 24 birim şeklinde gösterdiniz. Biz herbirini kendi alanıyla yapmaya çalıştık.

Sevinç Öğretmen: Normalde de onların aslında eşit olması gerekiyordu ya.

Suna Öğretmen: Doğru üçünün de eşit olması gerekiyordu. (GA4, Konum 191-200)

İşlemsel/eylemsel/göreve yönelik liderlerin mesleki gelişim çalışmalarında belirlenen hedefe ulaşmak için çaba göstermeye istekli, yol gösterici, görev ve eylem odaklı roller sergiledikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca belirli bir etkinlikte ve uygulamada görev, rol ve sorumluluklarının neler olduğu ve kendilerinden ne beklenildiğini anlama konusunda amaca yönelik eylemlere odaklandıkları ve bu konuda diğerlerine hatırlatıcı uyarılar ve yapıcı yönlendirmeler yaptıkları görülmüştür. Örneğin;

Araştırmacı: Evet, devam edelim.... Elinizdeki dairenin uzunluğunu bir ip yardımıyla ölçerek bulduğunuz sonucu seçtiğiniz birim yardımıyla ifade ediniz.... Çevre uzunluğunda ip kullanmanız bir kolaylık sağlar mı?

Begüm Öğretmen: Evet sağlar.

Canan Öğretmen: Evet sağlar.

Sıla Öğretmen: Evet sağlar.

Begüm Öğretmen: Çünkü her zaman dik giden veya belli bir doğrultusu olan şekiller olmuyor. Daire gibi oval bir şekil olduğunda, girinti çıkıntılı olduğunda, kenarı olmayan şekillerde ip daha şey.

Araştırmacı: Şekile göre.

Begüm Öğretmen: İp yerine ne kullanılabilir? İnce, uzun? Metre gibi koyup çekebileceğim bir şey var mı acaba? Elini kaldırmadan koyacak bant değil de.

Araştırmacı: ...ölçümünüzü daha az hata ile yapabilmek için hangi yolları izlersiniz nedeni ile birlikte açıklayınız.

Canan Öğretmen: Neresi için yuvarlak için mi?

Begüm Öğretmen: Yuvarlak dikdörtgen fark etmez. Yuvarlakta çizebileceğimiz bir şey. İp yerine ne kullanabiliriz?

Canan Öğretmen: Yine aynı mantıkta kurdele vs. her şey olabilir. Yani bükülebilen bir şey olması lazım. Köşeli olmayan. Mesela şerit metreler var onlar da olmaz.

Begüm Öğretmen: Tel olamaz mı ki?

Canan Öğretmen: Tel olur. Tel biraz zor olur ama.

Sıla Öğretmen: İpe geçirilmiş pipetlerle köşeleri de dizebilirler.

Canan Öğretmen: Oyun hamuru gibi bir şey olur. Ama topladığında ölçemezsin bozulur. (GU6, Konum 98-111)

İşlemsel liderlerin aynı zamanda yöntemsel liderlik rolleri sergiledikleri; örnek olaylarda, alana yönelik tartışmalarda ve materyal geliştirme süreçlerinde karşılaştıkları sorunları veya öğrenme ve öğretim süreçlerindeki belirli bir problemi çözerken öncelikle problemin içinde düşündükleri, çözüm yöntemleri, işlem aşamaları ve sonuçlar üzerinde kendilerinin ve diğerlerinin eylemlerini gözlemledikleri, yorumladıkları ve geri bildirim sağladıkları görülmüştür. Bütün bu süreçlerde öğretmenlerin ihtiyaçları olan tek şeyin merak, ilgi, istek, sürekli gelişme ve öğrenmeye dayalı içsel motivasyon olduğu gözlemlenmiştir.

4.4.2.5. Dönüşümsel Roller

Öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarında ortaya çıkan paylaşılan liderlik sürecinde dönüşümcü liderlik rolleri sergiledikleri görülmüştür. Dönüşümcü liderlerin grup içinde olağanüstü sonuçlar elde etmek için birbirlerini teşvik ettikleri ve birbirlerine ilham verdikleri; birbirlerinin motivasyonunu, moralini ve performansını artırarak dönüştürdükleri; birbirlerinin duygu, düşünce, değer ve tutumlarında daha yüksek seviyede olumlu bir değişim ve dönüşüm yaratmak için çabaladıkları gözlemlenmiştir. Dönüşümcü liderlik rolü sergileyen öğretmenlerin grupla özdeşleştikleri, birbirlerinin endişelerini, ilgilerini ve ihtiyaçlarını dikkate aldıkları; kişiler arası ilişkilerde daha fazla duyarlı oldukları; birbirlerinin çabalarını ve gruba olan katkılarını fark ederek saygı duydukları görülmüştür. Ayrıca grup içinde kavram, olay, sorun veya probleme yeni ve farklı perspektiflerden bakabilmeleri için birbirlerinin farkındalıklarını artırdıkları; birbirlerinin yararını gözetmenin yanı sıra grubun yararına göre hareket ettikleri gözlemlenmiştir. Bununla birlikte paylaşılan değerler ve vizyon çerçevesinde ortak hedeflere ulaşmak amacıyla daha fazla çaba gösterdikleri, mesleki gelişim çalışmalarında birlikte öğrenme ve uygulama süreçlerinde grup içinde heyecan ve motivasyon oluşturdıkları, birbirlerinin gelişimlerini destekledikleri, yaratıcı uygulamalarını teşvik ettikleri ve birbirlerine rol model olarak ilham verdikleri görülmüştür.

Dönüşümcü liderlik sayesinde öğretmenlerin bireysel kimlik ve benlik duygusunu grup içinde kolektif kimliğe dönüştürdükleri; grup içinde üyelerin uyum ve bağlılığını artırma çabasının yanı sıra duygusal katılımlarını da artırdıkları görülmüştür. Ayrıca birbirlerinin vizyonunu geliştirmeye teşvik ettikleri gibi, grup olarak mesleki gelişim ve öğretim uygulamalarını yapılandırmaya yönelik daha üst düzey bir vizyon geliştirerek paylaştıkları; mevcut çalışmalara benzer şekilde fark yaratan başarılarla ve mesleki gelişim etkinliklerine katılmayı arzuladıkları görülmüştür.

Suna Öğretmen: ...Ben mesela daha önce Comeniuse da çalıştım. Portekiz'e gittim. 10 gün orda kaldım. 10 gün Varşova'da kaldım, Polonya'da. Yine istiyorum bir K1 yapayım diye ama bu okulda biraz zor. E-twinning ile başladık. Gene istiyoruz e-twinning de birşeyler yapmayı. Bunu da basamak olarak gördük. Bir yerde bize ne verebilir, daha fazla ne alabiliriz diye bu projeye bizde gönüllü olduk. (GA1, Konum 13-15)

Örneğin;

Sevinç Öğretmen.: ...böyle bir projede yer almak çok güzel gerçekten.

Suna Öğretmen: O konuda hemfikiriz.

Sevinç Öğretmen: Çünkü her zaman öğrenmeye açığız, her yeni bilgi öğrencilerimize ekstra faydalı olacaktır diye düşünüyorum. O yüzden teşekkür ederim bizi kabul ettiğiniz için. (GA1, Konum 20-22)

4.4.3. Kolaylaştırıcı/Moderatörün Liderlik Rolü

Mesleki gelişim çalışmalarında “*Kolaylaştırıcının/Moderatörün Liderlik Rolü*” alt temasında “*dış koçluk, bilişsel koçluk/üstbilişi açığa çıkarma/destekleme/geliştirme, geri bildirim, yönlendirme, iş birliği/bağlam/tasarım/deneyim/problem temelli/yansıtıcı/yapılandırmacı öğrenme ortamı, yetkilendirme/güçlendirme ve teşvik/destekleme/özendirme*” olmak üzere altı kod yer almıştır (Tablo 4.7).

4.4.3.1. Dış Koçluk

Mesleki gelişim çalışmalarında ortaya çıkan paylaşılan liderlik sürecinde destekleyici rol oynayan liderlik rollerinden biri kolaylaştırıcı/moderatörün dış koçluk rolüdür. Kolaylaştırıcı/moderatör, mesleki gelişim çalışmalarında öğretmenlerin öğrenmelerini ve mesleki gelişimlerini desteklemek, onlara yol göstermek ve yönlendirmek amacıyla grup içinde dış koçluk yapmıştır. Örneğin;

Araştırmacı: Peki burada ne demesi lazım aslında öğrencinin. Buradaki sorumuz ne olmalı? Nasıl bir soruyla öğrenciye bunun cevabını verdirebiliriz? Bunun 1 buçuk olduğunu, bir buçuk birim olduğunu.

Canan Öğretmen: Bir buçuk birim değil aslında. Benim kast ettiğim şey mesela tam 2 olmadığında şu ikinin ortasına geldi buradaki çizelgede cetvelde bunun bir bir iki arasında işte ikiye daha yakın söyleyebilir ama şurada bundan emin olamaz tam olduğunda birim.

Araştırmacı: Yani nasıl bir soru sorabiliriz öğrenciye? Yani bunu buldurabilmek için. Sormamız gereken soru ne?

Canan Öğretmen: Birimi hissettirmek için mi?

Araştırmacı: Hı hı. Yani aslında işte bu kadarlık gelsin. (Kitaba çizim yapılır.) Ne sormamız gerekir öğrenciye ne gibi bir şey sorabiliriz. Ya aslında bunu karışlarla yapıyoruz. Ne soruyoruz?

Canan Öğretmen: İşte bu uzunluğun kaç birim olduğunu sorabiliriz.

Araştırmacı: Bu uzunluğun aslında kaç birim olduğunu sormamız, kaç tane birimle kaplanabileceğini soruyoruz. Aslında burada çocuk normalde bir tanesini deneyecek sonra da diğerinden fazla mı sence az mı, bir birim daha gelir mi gelmez mi gibi sorularla aslında çocuğun birim kavramına dikkatini çekebiliriz. Yani evet burada sonucu hızlı görmesini sağlıyor ama burada da çocuğun o ölçme sürecini birim kavramını fark etmesine odaklanmasını sağlayabiliriz aslında.

(GU2, Konum 163-169)

Örneğin;

Araştırmacı: ...Peki şurada 3.3.1.1. var. Birazcık ondan bahsedelim...Yarım metre, 1 metre, 10 cm ve 5 cm için standart olmayan ölçme araçları tanımlar, bunları kullanarak ölçme yapar.

Canan Öğretmen: Bu kazanım sonradan mı eklenmiş. Bu 3. Sınıfın kazanımı ama 3. Sınıfta böyle bir kazanım yoktu, bir önceki 3'te hatırlamıyorum.

Araştırmacı: Sizden sonra program değişti hocam. Bu şeyden sonra 15 Temmuz'dan sonra programı değiştirdiler.

Canan Öğretmen: bu bence yeni eklenmiş, çünkü standart olmayan ölçme araçlarını tanımlamayla ilgili bir şey yok. (GU2, Konum 287-290)

Kolaylaştırıcı/moderatör dış koçluk sürecinde öğretmenlerle arasındaki statü engelini en aza indirerek nesnel, tarafsız veya önyargısız bir tutum içerisinde profesyonel bir yaklaşım

sergilemiş; gruptaki öğretmenlerin kendilerini rahat ve güvende hissedebilecekleri, düşüncelerini özgürce söyleyebilecekleri demokratik bir ortam hazırlamıştır. Örneğin;

Araştırmacı: bütün kenarları eşit olabilir mi 1 birime mesela paralelkenarın.

Ayten Öğretmen: var mı öyle bir paralelkenar. Olur neden olmasın ki sonuçta dikdörtgenin ya da karenin şöyle yamulmuş hali ise olur.

Çiçek Öğretmen: evet her kenarı 1 cm olur o zaman.

Araştırmacı: aynı zamanda eşkenar dörtgen de olmuş olur tabiki. Özel bir formül yani. Paralelkenar aslında hem dikdörtgen hem kare hem de eşkenar dörtgen birer paralelkenar aslında. Hatta onu da şeyyapsak yamuk hepsi. Yani temel varsayımlarımız var biliyoruz zaten. Merak etmeyin çok bilinen bir şey değil.

Sevinç Öğretmen: ama biz öğreniyoruz.

Araştırmacı: yani en güzel zaten öğretim üzerine çalışırken matematik öğreniliyor. Bende doktora sonra öğrendim yani bunları o yüzden şey yok yani. İstiyorum ki hani böyle yerlerde ufak ufak paylaşayım ki aklınızda kalması için yani şey yaptım. Peki yamuğu mesela ne ile kaplayabiliriz? (GA5, Konum 947-952)

Örneğin;

Araştırmacı: Ben yok girmeyeceğim bu sefer.

Ayten Öğretmen: Ama orda konuşmanız bana ilaç gibi oldu.

Sevinç Öğretmen: Bence siz olmalısınız hocam en azından şimdi burda kamerada izlediğimiz de sadece tek bakış açısından görüyoruz. Ama siz orda her şeyi görüyorsunuz. Gidişatı görüyorsunuz.

Araştırmacı: Evet bende onu fark ettim çok iyi oldu.

Ayten Öğretmen: Ama çocukları etkilemedi mesela.

Suna Öğretmen: Bence de siz bulunun yani. Uyarı açısından ne yapacağımızı toparlayabiliriz diye düşünüyorum.

Araştırmacı: İyi tamam o zaman.

Sevinç Öğretmen: Baktık ki çıkamıyoruz.

Çiçek Öğretmen: Hayır ben olmanızı istiyorum. (GA10, Konum 761-769)

Dış koçluk rolü ile işbirlikçi, etkileşimci, kapsayıcı ve aktif katılımı ile devam eden yapılandırılmış bir süreçte öğretmenleri doğrudan geliştirmek yerine, kendi performanslarını en üst düzeye çıkarabilmeleri, kendilerini geliştirebilmeleri, beceri ve yetkinliklerini arttırabilmeleri için gerekli olan donanımı kazandırmaya çalışmıştır. Ayrıca öğretmenlerin zayıf yönlerini fark etme, güçlü yönlerini ortaya çıkarma, onları destekleme, iyileştirme ve geliştirmeye odaklanmıştır. Bu süreçte, öğretmenlere doğrudan problemin çözüm aşamalarını göstermek veya çözmek yerine, onların probleme ilişkin kendi çözüm stratejilerini bulmaları ve geliştirmeleri için çaba göstermiştir. Kolaylaştırıcı/moderatör kendi bilgi ve deneyimlerinden faydalanarak bireysel veya grup olarak sürekli öğrenme, gelişim ve iyileşme hedeflerine katkı sağlamak amacıyla süreç içinde yönlendirmeler yapmış ve geri bildirim vermiştir. Ayrıca mesleki gelişim çalışmalarında yetkilendirme, güçlendirme, destekleme, özendirme ve teşvik etme gibi etkileme yöntemlerini kullanarak öğretmenlerin uzmanlığa dayalı liderlik rollerini paylaşmalarını kolaylaştırmıştır.

4.4.3.2. Bilişsel Koçluk/Üstbiliş Açığa Çıkarma/Destekleme/Geliştirme

Kolaylaştırıcı/moderatörün mesleki gelişim çalışmalarında sergilediği liderlik rollerinden diğeri bilişsel koçluktur. Kolaylaştırıcı/moderatör bilişsel koçluk rolü ile öğretmenlerin öğrenme süreçleri ve öğretim uygulamaları ile ilgili deneyimleri üzerine düşüncelerini, daha üst düzey öğrenmelerinin ve bilişsel farkındalık becerilerinin açığa çıkarılmasını ve geliştirilmesini desteklemiştir. Ayrıca öğretmenlerin kendi öğrenme ve öğretim süreçleri hakkında yansıtıcı düşünme ve değerlendirme yapmalarını, bunları diğer öğretmenlerle iş birliği ve etkileşim yoluyla yapılandırmalarını ve uygulamalarına yansıtmasını teşvik etmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin bilişsel süreçlerini planlama, düzenleme, karar verme, yansıtma ve problem çözme, öğrenme ve öğretim süreçlerindeki işlevsel uygulamaları, yaratıcı, bağımsız veya işbirlikçi öğrenme becerisini geliştirmeleri ve güçlendirmelerine yardımcı olmak için desteklemiştir.

Kolaylaştırıcı/moderatör öğretmenlerin derinlemesine düşüncelerini, öğrenme ve öğretim süreçlerine ilişkin zihinsel modellerini açığa çıkarma, destekleme ve geliştirmelerini sağlamak amacıyla üstbiliş öğretim stratejilerini etkin bir şekilde kullanmıştır. Özellikle mesleki gelişim çalışmalarındaki alana yönelik etkinlikler, uygulamalar ve tartışmalar öncesinde, sırasında ve sonrasında öğretmenlerin ne bildikleri, nasıl düşündükleri ve ne şekilde uyguladıkları üzerine analizler ve açıklamalar yapmalarına rehberlik etmiştir. Ayrıca mesleki okumalar ve incelemelerde ne öğrendikleri ve nasıl uygulaması gerektiği konusundaki düşüncelerini açıkça ifade etmeleri ve düşünceleri için teşvik etmiştir.

Kolaylaştırıcı/moderatör öğretmenlerin rutin olmayan bir çalışma ortamı dışında, grup içinde iş birliği ve karşılıklı etkileşim ortamında hem bağımsız hem de karşılıklı bağımlılık gerektiren mesleki çalışma uygulamalarında, karmaşık, bağlama ve ortama göre çok yönlü karar vermelerini gerektiren uygulama ve problem çözme süreçlerinde, araştırmaya ve sorgulamaya dayalı öğrenme ortamında bilişsel koçluk yapmıştır. Bu süreçte, öğretmenlerin üstbilişsel düşünme becerisini derinleştirme, bilişsel özerkliği ve esnekliği geliştirmelerine yardımcı olduğu, kendi öğrenme stillerini keşfetmelerini desteklediği, grup içinde etkileşimi ve dayanışmayı güçlendirdiği görülmüştür.

Mesleki gelişim çalışmasının tüm aşamalarında kolaylaştırıcı/moderatörün bilişsel koçluk rolünü etkin bir şekilde kullandığı gözlemlenmiştir. Özellikle öğretmenlerin kendilerine yönelik bilişsel ve iç gözlemsel analizlerini yapmaları için yönlendirdiği, kendi bilişsel süreçlerinde ve öğrenme eylemlerinde neyi ve nasıl düşündüklerini sorgulamaları için sesli düşüncelerini desteklediği; diyalog ve soru sorma stratejilerini kullanarak öğrenme ve öğretme

süreçlerini derinlemesine anlamalarını sağlamak amacıyla öğretmen düşünceleriyle öğretmen arasında rehberlik ettiği; öğrenme ve öğretim uygulamalarının altında yatan düşünceleri keşfetmelerine, öğrenme becerilerinin ve özgüvenlerinin gelişmesine yardımcı olduğu görülmüştür. Örneğin;

Araştırmacı: ... Tamam. Standart birimler sizce öğrencilere nasıl tanıtılmalı? Belki yeterli süremiz yok ama nasıl olmalı sizce? Mesela metre, santimetreyi çocuklar yeterince kavıyorlar mı sizce?

Canan Öğretmen: Yani biz, en azından ben şeyi vurguluyorum. Hep önce standart olmayanlarla çok ölçüm yapıyoruz. İşte tahtayı ben ölçüyorum onlar ölçüyor işte karışlarıyla, kulaçlarıyla. Sınıfı ben boydan boya adımıyorum, onlar adımıyorlar. Onların arasında da şeyi seçmeye çalışıyorum. Kısa boylu, parmağı eli daha kısa öğrenci, orta daha uzun olan hani en azından üç seçenek ordan çıkıyor. İşte benimki de onlardan farklı oluyor dört tane oluyor. Dördümüz de ölçtük. Dördümüzde aynı şekilde ölçtük ama işte farklılıklar oldu. Niye şey vurguluyorum sürekli. Aynı değiliz. Bizim ölçülerimiz aynı olmadığı için ölçümlerimiz de aynı çıkmıyor. Neye ihtiyacımız var? İşte standart olan bir şeye. Ordan standart ölçmeye geçince hani bi ona ihtiyaç duyduğumuzu hissettirmeye çalışıyorum. Bu santimetre var ama niye var? Biraz ona ihtiyaç duysunlar hani. Buna ihtiyacımız var. Herkesinki farklı olmasın gibi. O standart olmayan ölçülerin her zaman her yerde aynı olmayacağını sıkıntılar yaşanabileceğini vurgulayarak ihtiyaçları olduğu için böyle bir seçeneğiniz de var. Bunu kullanıyoruz gibi. O şekilde vurguluyorum yani. (GU2, Konum 84-85)

Kolaylaştırıcı/moderatör özellikle problem temelli uygulama sırasında veya sürecin hemen sonunda geribildirime dayalı bilişsel koçluk yaparak öğretmenlerin bilişsel bilgi eksikliklerinin giderilmesine, üstbilişsel becerilerinin iyileştirilmesine ve güçlenmesine katkı sağlamıştır. Öğretmenlerin bilmediği bazı kavram veya yöntemlere ilişkin biliş ve üstbilişle yönelik doğrudan açıklama gerektiren bilgileri, bunların modelleme stratejilerini, işlevini, ne zaman ve nasıl kullanılacağına yönelik bilişsel koçluk yapmıştır. Benzer şekilde alana yönelik mesleki okumalara, araştırmalara, ilgi alanlarına veya uzmanlıklarına dayalı olarak grup içinde karşılıklı diyalogların gerçekleşmesi ve birbirlerinin üstbilişsel açıklama ve modelleme stratejilerini paylaşımlarına yönelik öğretmenlere bilişsel koçluk yapmış; bu ortaya çıkan etkileşim, diyalog ve karşılıklı bilgi akışı sırasında öğrenme ve gelişme motivasyonunun artmasını, işbirlikçi öğrenme ve uygulama ortamını desteklemiştir. Ayrıca öğretmenlerin düşüncelerini açıkça paylaşımlarını, kendilerini değerli, güvende ve rahat hissetmelerini sağlamak amacıyla öncelikle güvene dayalı ilişkiler kurmuş, önyargısız bir tutumla onların söylediklerini, düşüncelerini ve eylemlerini özetlemeye, açıklamaya ve anlamaya çalışmış ve empati kurmuş, eleştiri ve övgüleri doğru, yerinde ve zamanında yaparak kendilerini keşfetmelerine yardımcı olmuştur.

Bilişsel koçluk rolü sayesinde öğretmenlerin kendisi, öğrenme ve öğretme süreçleri hakkında düşünme, izleme, analiz etme ve öz değerlendirme yapmasına yardımcı olarak özerk olmalarını desteklemiş; grup içinde öğretmenler arasında uygulanan meslektaş koçluğu ve bilişsel koçluk sayesinde de birbirlerinin bilişsel süreçlerini, tutumlarını, kararlarını, eylem ve davranışlarını geliştirmelerine katkı sağlamıştır. Bilişsel koçluk rolüyle özellikle öğretmenlerin

bilişsel süreçlerini açığa çıkarmak, desteklemek ve geliştirmek amacıyla öğretmenlerde bilişsel farkındalık ve düşünmenin etkisini ortaya çıkarmak için merak uyandırmış, öğretmenlerin deneyim duygu, düşünce ve bilgilerini analiz etme, bunları farklı durumlara veya yeni bilgilere entegre etme, yeni öğrenilen bilgileri sentezleyerek içselleştirme ve uygulamaya yansıtma için desteklemiştir. Ayrıca mesleki gelişim çalışmalarının tüm aşamalarında özerklik, yetkilendirme, güçlendirme, yönlendirme, teşvik etme, destekleme ve geri bildirim sağlamış, oturumları öğretmenlerle birlikte değerlendirmiştir. Bununla birlikte mesleki gelişim çalışmalarında öğretmenin kendisini güçsüz, çaresiz, stresli veya kaygılı hissettiği durumlarda bilişsel koçluk destek stratejileri uygulamıştır. Böyle durumlarda öğretmenin olumlu düşüncelerine, katkılarına ve performansına dikkat çekerek onu güçlendirmiş, gruptaki diğer öğretmenlerin dikkatini bu duruma çekerek durumsal ve bilişsel farkındalığı artırmış ve grup desteğini teşvik etmiştir.

Mesleki gelişim çalışmalarında öğretmenlerin bir problemi veya durumu yalnızca dar veya diğerleriyle ihtilaflı bir bakış açısından değerlendirdiği, belirsizlik yaşadığı veya cevap vermekten kaçındığı, çözüm için fikirlerini tükettiği, amacına ulaşamadığı veya yardıma ihtiyacı olduğu durumlarda kolaylaştırıcı/moderatör bilişsel koçluk stratejilerini kullanmıştır. Böyle durumlarda karşılıklı diyalog ortamında öğretmenlerin düşüncelerini örneklendirmesini sağlamış, gerçekten ne düşündüğü veya neyi amaçladığını derinlemesine düşünmesini sağlayacak sorular sormuş ve cevaplarını irdelemesi için yol göstermiştir. Ayrıca grup içinde beyin fırtınası yaptırarak seçenek üretmelerine yardımcı olmuş, gruptaki diğer öğretmenlerin problemin çözümüne ilişkin düşüncelerinin ve davranışlarının farkındalığını artırmaya çalışmış, geçmiş oturumlarda mevcut probleme benzer durumlardaki deneyimler ve çözümlerin etkililiği üzerine düşünmelerini teşvik etmiştir.

Kolaylaştırıcı/moderatör üstbilişi ortaya çıkarmak, analiz etmek, desteklemek ve geliştirmek için mesleki gelişim çalışmalarında öğretmenleri iyi bir gözlemci olarak izlemiş; oturumlar süresince öğretmenlerin düşünceleri, söylemleri ve bunları dile getiriş şekilleri, davranışları, uygulamaları ve bunların altında yatan düşünceleri dikkate alarak tüm süreci ayrıntılı olarak uygulamış ve analiz etmiştir. Ayrıca öğretmenlerin her düşüncesini özgürce dile getirebileceği güvene dayalı bir ortam tesis etmiş söylemlerinin arkasında yatan düşüncelerini açığa çıkarabilmek için onları konuşturmuş, onlarla karşılıklı diyaloglar geliştirmiş, derinlemesine cevaplar alabileceği sorular sormuş ve cevapları üzerine sesli düşünmelerini teşvik etmiştir. Örneğin;

Araştırmacı: Neden sizce farklı farklı sonuçlar buldunuz?

Canan Öğretmen: Ölçtüğümüz materyaller birbirinden farklı uzunluk.

Araştırmacı: Şeyleriniz aynı ama ölçtüğünüz şeylerin uzunlukları. Evet. Nasıl farklı şekillerde ifade edebiliyoruz bunu, temel sebebi ne sizce?

Begüm Öğretmen: Ölçtüğümüz nesnenin standart olmaması, hepsinin birbirinden farklı olması.
Sıla Öğretmen: Farklı ölçme araçları kullandık.
Araştırmacı: Ölçme araçlarını nasıl isimlendirebiliriz?
Sıla Öğretmen: Herbiri birbirinden farklı.
Araştırmacı: Yani bu mesela küp, ne diyebiliriz aslında?
Canan Öğretmen: Birim küp gibi birşey.
Araştırmacı: Birim küp demi? Burada aslında farklı olan ne baktığımızda bu süreçte?
Sıla Öğretmen: O da birim küp kullandı, benden birim küp kullandım ama onların kenar uzunlukları birbirinden farklı olduğu için bulduğumuz sonuçlar birbirinden farklı çıktı.
Araştırmacı: Peki bu işlemi göz önünde bulundurduğunuzda uzunluk ölçmeyi ya da uzunluk kavramını nasıl açıklayabilirsiniz? Uzunluk nedir sizce? (GU1, Konum 35-46)

4.4.3.3. Geri Bildirim

Kolaylaştırıcı/moderatör, mesleki gelişim çalışmalarında belirlenen hedef doğrultusunda öğretmenlerin bireysel veya grup olarak ortaya koydukları düşünce, eylem ve davranışları hakkında öğretmenlere etkili geri bildirimler vermiş ve açıklayıcı bilgiler sunmuştur. Örneğin;

Araştırmacı: O zaman tam bir ölçmeden bahsetmemiz mümkün olabilir mi?
Canan Öğretmen: Şu an ki bilimsel verilerle yapılabilecek en hassas ölçüm diyebiliriz yapılan ölçüme yani hiçbir zaman bir sonu olmaz onun.
Araştırmacı: Evet mesela şey de demi uzunlukta her zaman yaptığımız bir yer belirleyemediğimiz ufak bir gözardı ediyoruz ama.
Sıla Öğretmen: Mutlaka
Araştırmacı: Demi hep bir zaman kalıyor. 1 mmnin altında da mutlaka bir yer kalıyor ama muhtemelen.
Canan Öğretmen: Cetvelle yaparken bile hata yapıyoruz. Onunla ölçerken ufak da olsa.
Begüm Öğretmen: Çizip kesiyoruz keserken bile 1milimden daha küçük şeyler yapabiliyoruz. Ben inanamıyorum yani haklısınız kızlar.
Canan Öğretmen: Ben şeyi kestim bu arada cetvel de yapmıştınız aslında siz böyle çalışma yapın cetvelle ilgili. Ben işte cetvelle ölçüp yapabilmeleri için küçük kareler üçgenler falan şey yaptım, çıktı aldım, kesmeye çalıştım. Çok zordu onları anladım yani. Eğri bögürü oldu çok çabaladım yani.
Begüm Öğretmen: Çok zor gerçekten. Ölçme bile şey yani. Onu ortaya çıkarabilmek kesmek çok zor yani.
Canan Öğretmen: Baya bi uğraştım ama yok yani öyle milimetrik falan olmadı hiçbiri.
Araştırmacı: yani tabi bunlar ölçmeciden kaynaklı da olabilir elimizdeki ama bir de birimin doğasından kaynaklı olan bir yapı var ki. Orda da hiçbir zaman şeye ulaşamıyoruz yani.
Canan Öğretmen: Yani insan gözüyle görülebilen insan aklıyla ulaşılmış en son noktaya kadar ama mutlaka bir şeyi vardır onun da.
Araştırmacı: Tabi mutlaka yeni bir şeye ihtiyaç oldukça bulunabiliyor. Bir şey kendi içinde büyüyor büyüyor. Biz görebildiğimiz zaman yeterince büyümüş, o zaman ölçmeye bazen başvuruyoruz. Mesela bir bitkiyi düşündüğümüzde ancak topraktan çıktığında bizim için kayda deper bir yapı oluşturuyor. Peki alalım o zaman bunları. (GU5, Konum 306-318)

Kolaylaştırıcı/moderatör, geri bildirim sürecinde yapıcı bir dil kullanmış, objektif ve önyargısız bir tutum içinde problem odaklı bir yaklaşımla spesifik bir durum veya eylem üzerinden hareket etmiştir. Özellikle bir kavramın öğretimi veya bir problemin çözümünde ne yapılması ve nasıl yapılması gerektiği, öğretmenlerin ulaşmalarını beklediği hedefe olan konumlarına ilişkin nasıl bir yol izlemeleri gerektiği konusunda geri bildirim sağlamıştır. Ayrıca mesleki gelişim çalışmalarında birey veya grup olarak gerçekleştirilen bir eylem veya

ortaya çıkan duruma ilişkin belirsizlik yaşadıkları, hatalı veya eksik anlam, çözüm veya bilişsel strateji geliştirdikleri, bir konuda eksik bilgiye veya kavram yanlışlığına sahip oldukları durumlarda düzeltici/açıklayıcı ve yönlendirici bilgiler vermiş veya önerilerde bulunmuş, öğretmenlerin bilişsel ve duyuşsal gelişimine katkı sağlamak amacıyla destekleyici ve yapıcı geri bildirimler vermiştir. Örneğin;

Araştırmacı: Ama aslında o kadar önemli bir noktaya değindiniz ki şimdi biz alan üzerine de çalışıyoruz. Çocuklar genellikle uzunluğu da alanı olan şeylerle ölçtüğü için neyi neyle ölçeceklerini tamamıyla karıştırıyorlar. Uzunluk neresiydi, alan neresiydi burada sadece uzunluktan bahsetmek yani alanı olmayan bir şeyden bahsetmek çocukların uzunluğa odaklanmasını da kolaylaştıracaktır. Hepiniz için de tavsiye edebilirim ben de sizinle buna baktıktan sonra daha iyi anladım yani çocukların nerede zorlandıklarını hep kitapta da bahşeder yani alan ve uzunluğun aynı şeylerle ölçülmesinin sıkıntı olacağını gerçekten orada fark ettim. Çocuklar bir anda bocalama yaşayınca ona da dikkat edebilirsiniz. Belki sadece bir uzunluk verip bir de bundan bir cetvel oluşturun denilebilir yani şöyle bir doğru parçası verilip hadi bundan da bir cetvel oluşturun.

Canan Öğretmen: Ben onun için boyattım daha şey olsun.

Araştırmacı: Evet uzunluğa odaklansınlar diye ... (GU10, Konum 180-182)

Kolaylaştırıcı/moderatör mesleki gelişim çalışmalarındaki sınıf içi uygulamaları grup içindeki öğretmenlerle birlikte değerlendirmiş ve öğretmenlere geri bildirim vermiştir. Örneğin;

Begüm Öğretmen: Ben çok yokmuşum sıkıntı değil.

Araştırmacı: Çünkü siz bütün o süreci etkinliklerinize verdiniz. Şimdi 3 tip aslında şey var. Ders işleme yöntemi var birinde hoca daha aktif. Mesela sizin dersiniz daha çok böyle şenlik tadında orada o etkinlik var, orada bir etkinlik. Siz daha sürece hakimsiniz. Sizin dersinizde tamamıyla etkinlikler başroldeydi. Öğrenciler aktifti. (Sıla Hoca gösterilir.). Sizde ikisi de birlikte gitti. En zorlanılan, öğretmenleri en çok tehlikeye atacak şey sizin yaptığınız aslında. Bir açıdan çocukların etkinliklerine devam etmeleri gerekiyor birbirine hızları uyum sağlamayabilir. Arkasından da öğretmenin onu takip etmesi gerekiyor. [...]. Genelde öğrencilerim ikisi arasında kalırlar staja gittiğinde ve derim ki çuvallayacaksınız ve çuvallarlar çünkü sizin aldığınız önlemleri almadılar. Bu bir nedir? Etkinlik yönergelerinin verilmesi, bir sunu hazırlanması gibi yapılarla onu kontrol altına aldınız. Aslında hepiniz farklı, hiçbirinizin ki aynı metod olmadı ama hepiniz onu topladınız.

(GU10, Konum 353-356)

Kolaylaştırıcı/moderatör özellikle geri bildirim sürecinde öğretmenlerin öğretim sürecindeki uygulamalarında kazanım hedef, içerik ve matematik dili bağlantısını kurmaları gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca günlük hayatla bağ kurmanın öğrencileri ve konuyu bağlamdan uzaklaştırabileceğine dikkat çekmiştir. Örneğin;

Araştırmacı: Peki güzel, bunların hepsi çok güzel şeyler ama hiçbiri şu anda matematikle ilgili değil.

Sevinç Öğretmen: Tabiki.

Suna Öğretmen: Ama bir giriş için hikâyeye ihtiyacımız vardı.

Ayten Öğretmen: Hikâyenin girişi.

Araştırmacı: Orda mesela sizi rahatsız ediyor mu bu nokta. Orda mesela matematiksel bir şeye yönelmemesi çocukların şu an için?

Suna Öğretmen: Hayır, çünkü ikinci sınıf düzeyinde illa bir hikâye gerekir.

Çiçek Öğretmen: Sizi rahatsız ediyor mu? Sizi ediyor.

Araştırmacı: Bakalım ilerleyen dakikalarda. Ama girişlerde olabilir sonrasında önemli olan bu konuştuklarımızın matematik diline nasıl aktarabiliriz. Yani çocukları tamam güzel, çok yaratıcılar yani hatta bende ilk dinlediğimde hepsinden bir cevap çıktı. Hepsinden harika cevaplar çıktı. Ama

bu matematiğe nasıl kanalize olabilir? Gittiğimiz yolu nasıl birleştirebiliriz? Bir bakalım. Bu cevap çok güzeldi mesela bende bunu beğendim. (GA11, Konum 16-23)

Örneğin;

Araştırmacı: günlük hayat bağlamı aslında çok güzel bir bağlam. Gerçekten çocukları çok heyecanlandırıyor ama bir tek şeyi var. Konu bir anda bambaşka noktalara gidebiliyor.

Suna Öğretmen: Oynayacakları alana gitti şimdi onlar.

Araştırmacı: Sonra da bir anda toparlarken bu sefer çocukların hevesleri hoop yukardan bir anda düşebiliyor. (GA11, Konum 38-40)

4.4.3.4. Yönlendirme

Kolaylaştırıcı/moderatör, mesleki gelişim çalışmalarında yapılacak uygulamalar, etkinlikte öğretmenlerden bekledikleri, etkinlik ve uygulamalarda yapılacak işlerle ilgili kurallar hakkında açıklama ve yönlendirme yapmıştır. Örneğin;

Araştırmacı: Peki, hocalarımız böyle. Kazanımlarımızı seçeceğiz

Begüm Öğretmen: 2. Sınıfa yönelik mi yapacağız yoksa yine...

Araştırmacı: Size bırakıyorum. İstediginizi yapabilirsiniz. İster tek bir uygulama geliştirin ister birden fazla uygulama geliştirin ama farklı uygulamalar geliştirip her biriniz farklı uygulamalar yapabilirsiniz ama uygulamayı ortak geliştirmenizi istiyorum. Yani sizin uygulamanız da olsa ortak olsun istiyorum. Üçünüz aynı uygulamayı yapacak olsanız...

Canan Öğretmen: Bizim birlikte hazırlamamızı istiyorsunuz. Üçümüzün fikri de olsun içinde...

Araştırmacı: İki hata bu geliştirmeye harcayacağız sonra biz hazırlığımızı yapacağız işte materyal hazırlığımızı yapacağız sizin için daha sonra bir uygulama yapacağız sonra onu burada değerlendireceğiz. Sonra planlarınızı revize ettikten sonra diğer iki uygulamayı alacağız sonra bir değerlendirme oturumu yapıp bitireceğiz. İlk başta uygulamayı bir geliştireceğiz, hazırlanacağız, sonra biriniz uygulayacaksınız hanginiz isterse. Sonra burada geleceğiz onun bir kısmını kestik biçtikten sonra burada birlikte izleyeceğiz. Sonra uygulamayı yine materyalimizi etkinliğimizi değerlendireceğiz. Sonra genel bir değerlendirme yapacağız.

Sıla Öğretmen: Aynı uygulama olmak zorunda değil ama birlikte yapmamızı istiyorsunuz üç etkinliği de.

Araştırmacı: Evet, birlikte hazırlamanızı istiyorum. Üçünüzün ortak mahsulü olsun. (GU7, Konum 330-336)

Kolaylaştırıcı/moderatör, yönlendirici liderlik rolü ile mesleki gelişim çalışmalarında kullanılan öğrenci etkinlikleri, örnek olaylar, program materyallerine ve matematik öğretimine yönelik okumalar ve öğretmenlerin yapmış oldukları uygulamalara ilişkin uygulama dökümlerinin incelenmesinde öğretmenlere bilgi vermiş, rehberlik etmeye yönelik açıklamalar yapmış ve kendi uygulamalarını geliştirmelerini desteklemiştir. Örneğin;

Araştırmacı: ... Nasıl bir uzunluk parçasıyla başka bir uzunluğu karşılaştırıyorsanız kare parçasıyla ya da başka bir şeyle de karşılaştırabilirsiniz ama ancak düzenli bir dizilim ve kare olduğunda bu formül karşımıza çıkıyor. Aynısı mesela hacim için de geçerli olabilir mi? Mesela buranın hacminde ne yaptım burayı doldurdum. (Örüntü bloklarının doldurduğu kutu gösterilir.) Burayı küplerle doldurduğumu düşünün.

Canan Öğretmen: Birim küpten hesaplarız. Kaç birim küp alan kapladığını buluruz.

Araştırmacı: Formüle nasıl çıkabilirim?

Canan Öğretmen: Küpün de şeyleri eşit ya eni boyu yüksekliği üç tane aynı birimden olduğu için küp.

Araştırmacı: Bu ne demek az önce kare gibi tanımlarsak? Bir kenarı 1 birim olan küp.

Canan Öğretmen: Evet.

Araştırmacı: O zaman burada ne var en alta kaç tane sığmış?

Begüm Öğretmen: 32 Tane.

Araştırmacı: 32 Tane sığmış.

Canan Öğretmen: Üst üste de 3 tane.

Araştırmacı: Her katta 32 tane.

Canan Öğretmen: 96.

Araştırmacı: Evet. Taban alanı çarpı...

Canan Öğretmen: Yükseklik.

Begüm Öğretmen: Aslında formül kendi çıkıyor yaparken biz hiç formülle yapmıyoruz ilk başta formülü vermiyoruz. Gözlemleyerek ve akıl yürüterek yapıyorsun.

Canan Öğretmen: Alan anlatırken de alan hesaplamaya geçerken çocuklarda direkt kısa kenarla uzun kenarı çarpın değil de bunu buldular kapladılar mesela alanı... **(GU6, Konum 483-498)**

Kolaylaştırıcı/moderatör, öğrenme ve öğretme amacından ve bağlamdan uzaklaşılmasını önlemek amacıyla tartışmaları yönlendirmiştir. Özellikle belirli bir kavrama veya problemin çözümüne yönelik yanlış bilgi ve uygulamalarda açıklamalar yapmış; öğretmenlerin bir problem, kavram veya soruna yönelik farklı bakış açılarını daha derinlemesine anlamak amacıyla yönlendirici sorular sormuştur. Ayrıca uygulama dökümlerinde karşılaşılan öğretim uygulamalarına ilişkin sorunlar ve çözümleri veya öğrenci düşünceleri ile öğretmenlerin kendi sınıflarında karşılaştıkları sorunlar, bunların çözümleri ve öğretim uygulamaları arasında bağ kurmalarına yönelik yönlendirmeler yapmıştır. Bu sorunların çözümüne yönelik bireysel uygulamalarını paylaşmaları için cesaretlendirmiştir.

Ayrıca öğretmenleri kendi öğretim uygulamaları üzerine düşünme, sorgulama ve değerlendirme yapmaları için yönlendirmiş, desteklemiş, öğrenci düşünceleri ve öğrenme süreçlerine yönelik farkındalıklarını ortaya koymalarını sağlayacak yönlendirmeler yapmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin yaratıcılıklarını ortaya koyabilmeleri ve bunları sınıf içi uygulama ve değerlendirme aşamasında veya sonraki öğretim uygulamalarında nasıl kullanabilecekleri konusunda yönlendirici ve destekleyici bir rol üstlenmiştir. Örneğin;

Araştırmacı: Çocuklar bu etkinliğin sonucunda alan ölçme ile ilgili neleri bilmeli mesela alanı ne olarak ifade edecekler

Suna Öğretmen: Ama her seferinde de alanın tam kaplanmadığını gördüler

Araştırmacı: Gördüler

Suna Öğretmen: Tam olarak kaplanmadı

Araştırmacı: Ama en başta alan ölçmenin ne demek olduğunu anladılar mı mesela onu soralım mı çok yönlendiriyorum ama soralım mı onu ne dersiniz

Sevinç Öğretmen: Soralım

Suna Öğretmen: Yani

Çiçek Öğretmen: Sizde havaya girdiniz ip ucu veriyorsunuz

Suna Öğretmen: Son derslerimiz ya

Sevinç Öğretmen: Baktı biz sürekli debeleniyoruz **(GA9, Konum 1209-1218)**

Örneğin;

Araştırmacı: Dersi, istatistik gibi düşünün, parçalara ayırmak gibi. Dersin kaç dakikasını alan ölçme ile ilgili konuştuk? Kaç dakikasında minderde, kaplamaydı, oyun yeri, başımı vurdum, bütçeyi hesapladım, kaç dakikasında bununla ilgili konuştuk? Kaç dakikasında sayma işlemiydi, içinelemeyi

yaptım gibi vakitlerle ayırdık? Bu istatistiği tuttuğumuzda karşımıza çıkan tablo bizim için aslında öğretici de bir bilgi veriyor. Yani bu geçişleri iyi yapmamız önemli. Günlük hayat bağlamını sınırlı tutup, yaratıcı cevapları sınırlı tutup ya da matematik haricindeki konuları sınırlı tutabilirsek vaktimizin çoğu aslında kavrama odaklanmış olur. (GA11, Konum 330)

Kolaylaştırıcı/moderatör yansıtıcı düşünme ve uygulamaları açığa çıkarmak, geliştirmek ve desteklemek amacıyla yansıtmaya yönlendirici sorular sormuştur. Öğretmenlerin problemi tanımlayabilmeleri için “ne” ile başlayan “ne düşündün?”, “sizce önemli olan şey neydi?” gibi yönlendirici sorular sormuştur. Problemi derinlemesine analiz etmelerine yardımcı olmak amacıyla “neden” sorularına önem vererek “neden o şekilde düşündün?”, “neden böyle yaptın?” gibi yönlendirici sorular sormuştur. Probleme ilişkin alternatif çözümler oluşturma ve test etme sürecinde “nasıl” sorusunu daha çok kullanarak “başka nasıl yapabiliirdin?”, “bunu böyle bir durumda nasıl kullanabilirsin?” gibi sorular yöneltmiştir. Ayrıca eyleme ve uygulamaya yönelik düşüncelerini yansıtabilmeleri için “ne” ile başlayan “şimdi ne yapman gerekir?”, “bu durumdan ne gibi bir çıkarım yapabiliriz?” gibi yönlendirici sorular sormuştur. Örneğin;

Araştırmacı: Peki buradan bir çıkarımda bulunabilir miyiz? Neden kareyle kapladığımızın cevabına buradan ulaşabilir miyiz?

Çiçek Öğretmen: Eğer seçtiğimiz alanı tam kaplayabilecek bir birimkare seçersek o zaman tam kapladığını, hiçbir yerden taşma olmadığını, hiç boşluk kalmadığını gördüklerinde istediğimiz sonuca ulaştırabiliriz. Çünkü dairelerde, üçgenlerde illa ki boşluk kalacak.

Araştırmacı: Ama mesela bir paralelkenarla kapladığımızda eğer zemin kareyse boşluk kalıyor.

Çiçek Öğretmen: İşte biz ulaşmak istediğimiz hedefe uygun materyal seçersek sonuca ulaşabiliriz.

Araştırmacı: Bu matematiksel olarak doğru bir şey olur mu peki?

Çiçek Öğretmen: Hedefimize doğru yürüteceğiz (gülüyor.).

Araştırmacı: Pek çok seçeneğimiz var ama biz bunu tercih ettik de diyebiliriz aslında. Illaki yönlendirmemize de gerek yok.

Ayten Öğretmen: Çocuk zaten içgüdüsel olarak diğerine kayacaktır.

Araştırmacı: Aslında matematikte pek çok seçenek var ama bazen biz kendimiz tercih ediyoruz. Aslında matematikle de ilgili öğrenmek istediğimiz şeylerden bir tanesi bu. Tabii ki alan formülüne geçtiğimizde bize bir rahatlık sağlıyor ama bu da bir tercih sonuç olarak. Bu tercihten de öğrencilerin haberdar olmaları güzel bir şey bence. Kendileri daha sonra başka bir şey yapmayı da tercih edebilirler.

Sevinç Öğretmen: Bazen problemlerde bile çocuklar kendi yöntemleriyle devam etmek istiyorlar. Daha kolay geliyor o şekilde.

Araştırmacı: Muhtemelen daha sonrasında artan bir kareyle karşılaşabilirler. Bu sefer bir çelişki de yaşayabilirler.

Ayten Öğretmen: O zaman daha mı küçük bir şey kaplamamız gerekiyor ya da daha mı büyük bir şeyle kaplayalım diye soruyu devam ettirebiliriz. Öncelikle sığmayan bir malzeme veririz, daha sonra küçültürüz ve sığan bir malzeme veririz.

Suna Öğretmen: Kendileri bulsunlar. Nasıl büyük mü olmalı, küçük mü olmalı? Çocuklar karar versinler alanı gördüklerinde. Böyle başlayabiliriz.

Araştırmacı: Evet, kendilerine de sorabilirsiniz. Nasıl bir kare istersiniz diye.

Suna Öğretmen: Evet onlar karar versinler. En azından biz orada yönlendirme yapmamış oluruz.

Araştırmacı: O da aslında başka bir etkinlik. Çok güzel olabilir. Birden fazla kare seçeneğinin olması, belirli bir alan verdiğinizde.

Suna Öğretmen: Bir sürü kare olsun farklı boyutlarda, çocuklar kendileri karar versin hangisiyle kaplayacağına. Bu tahmine de giriyor aynı zamanda. Alanı gördüğünde hangi karenin daha uygun olduğunu belirlemesi gerekecek.

Araştırmacı: Alan formülüne girerken benim de kullandığım bir yöntem aslında bu. (GA8, Konum 124-141)

4.4.3.5. İşbirlikçi/ Bağlam/ Tasarım/ Problem/ Deneyim Temelli/ Yapılandırmacı/ Yansıtıcı Öğrenme Ortamı

Mesleki gelişim çalışmalarında öğretmenlerin öğrenme ve öğretmeye ilişkin bilişsel ve üstbilişsel becerilerini geliştirmek ve mesleki gelişimine katkı sağlamak amacıyla kolaylaştırıcı/moderatör veri toplama sürecinde işbirlikçi, bağlam, tasarım, problem ve deneyim temelli yapılandırmacı ve yansıtıcı zengin bir öğrenme ortamı sunmuştur. Örneğin;

Araştırmacı: Şimdi 4 kişi olduğunuz için sadece siz bir grup gibi olabilir ya da farklı da yapabilirsiniz. Şimdi sizden bir uygulama yapmanızı isteyeceğim. Bu uygulama şöyle olabilir: Hepinizin ortak bir deneyimi olsun istiyoruz. Ya hani burada ayrı ayrı uygulamalar vardı ama tek tek konuya odaklanıp, tek tek uygulamaya odaklanıp aynı materyali öğrenme ya da işte sürecini geliştirip hepiniz farklı uygulamalar yapabilirsiniz. Ya da farklı uygulamalar geliştirip farklı kişilere uygulatabilirsiniz. Yani nasıl söyleyeyim 2 ya da 3 uygulama çıkar. Bunu farklı kişilere uygulatabilirsiniz. [...] ...Olur çok güzel farklı şeyler çıksın ama hocamınkini de birlikte yapalım istiyorum onun kazanımına yönelik bir şeyler birlikte yapalım. Yani herkesin yani nasıl söyleyeyim materyalinde herkesin bir tuzu bulunsun.

Suna Öğretmen: Ortak hazırlayalım.

Ayten Öğretmen: Ortak olabilir. Hem farkı daha güzel görebiliriz. 2'ler nasıl tepki veriyor? 3'ler, 4'ler nasıl tepki veriyor?

Çiçek Öğretmen: Evet.

Suna Öğretmen: Her sınıftan ne yapacaklar? Materyal gördüklerinde ne yapacaklar?

Çiçek Öğretmen: Nasıl sorular sorduk? Hangileri doğru, hangileri yanlış? [...].

Sevinç Öğretmen: Ortak materyali uygulama.

Çiçek Öğretmen: Tek materyali uygulama.

Ayten Öğretmen: Bence, evet doğru olabilir. [...].

Araştırmacı: Biz, evet. Yani geliştirmeniz konusunda size yardımcı olacağız. Yani ihtiyacınız olan materyalleri biz mesela bunların hepsinin materyallerini biz yapmıştık... (GA7, Konum 762-809)

Kolaylaştırıcı/moderatör iş birliği temelli öğrenme ortamı ile farklı ilgi alanları, ihtiyaçları, yetenekleri, öğrenme ve öğretme stilleri, deneyimleri ve sosyal becerileri olan öğretmenlerin yer aldığı öğrenme grupları oluşturmuştur. Bu süreçte, öğretmenlerin paylaşılan ortak hedefler doğrultusunda, planlanmış belirli bir etkinlik veya görevi yerine getirirken birbirlerinin öğrenme, performans, katkı ve çabalarından sorumlu olmalarını, birbirleriyle karşılıklı olumlu bağlılık geliştirmelerini, sürekli etkileşim ve diyalog halinde birlikte çalışmalarını, birbirlerine destek ve geri bildirim vererek liderliği paylaşmalarını destekleyici iş birliği ve etkileşim odaklı bir öğrenme ortamı oluşturmuştur. Örneğin;

Araştırmacı: ... Kazanımlarımızı seçeceğiz

Begüm Öğretmen: 2. Sınıfa yönelik mi yapacağız yoksa yine...

Araştırmacı: Size bırakıyorum. İstediklerinizi yapabilirsiniz. İster tek bir uygulama geliştirin ister birden fazla uygulama geliştirin ama farklı uygulamalar geliştirip her biriniz farklı uygulamalar

yapabilirsiniz ama uygulamayı ortak geliştirmenizi istiyorum. Yani sizin uygulamanız da olsa ortak olsun istiyorum. Üçünüz aynı uygulamayı yapacak olsanız...

Canan Öğretmen: Bizim birlikte hazırlamamızı istiyorsunuz. Üçümüzün fikri de olsun içinde... [...]

Sıla Öğretmen: Aynı uygulama olmak zorunda değil ama birlikte yapmamızı istiyorsunuz üç etkinliği de.

Araştırmacı: Evet, birlikte hazırlamamızı istiyorum. Üçünüzün ortak mahsulü olsun. (*GU7, Konum 330-336*)

Kolaylaştırıcı/moderatör iş birliği temelli öğrenme ortamında öğretmenlerin düşüncelerini öğrenme hedeflerine yönlendiren, düşüncelerinin altında yatan üstbilişi açığa çıkarmalarını destekleyen, geri bildirim veren, öğrenmeyi kolaylaştıran gözlemci bir rol üstlenmiştir. Ayrıca mesleki gelişim çalışmalarında öğretmenlerin grup içinde iş birliği, yardımlaşma ve sosyal etkileşim sürecinde birbirlerinin düşünceleri, deneyimleri, motivasyonları, farklı bakış açıları, bilişsel ve üstbilişsel stratejileri ve yöntemleri ile ilgili paylaşımlarından, uygulamalarından ve güçlü yanlarından öğrenebilecekleri uygulama ve deneyime dayalı zengin bir öğrenme ortamı sağlamıştır.

Kolaylaştırıcı/moderatörün gözlem ve rehberliğinde gerçekleşen iş birliği temelli yapılandırmacı öğrenme ortamında, öğretmenlerin mesleki çalışmalarda planlanmış bir öğrenme sürecine aktif katılmaları, önceki bilgilerini ve deneyimlerini yeni öğrendikleri bilgi ve deneyimlerle zihinlerinde yapılandırmaları ve anlamlandırmaları için teşvik etmiştir. Özellikle mesleki gelişim çalışmalarındaki tüm aşamalarda öğretmenlerin iş birliği, etkileşim, karşılıklı diyalog ve bilgi akışı içinde tartışmaları, sorgulamaları ve analiz edebilmeleri, bilişsel ve üstbilişsel becerilerini kullanarak yansıtmaları, derinlemesine öğrenme sağlama ve kalıcı çözümler üretebilmeleri için zengin öğrenme ortamları ve yaşantıları sunmuştur.

Kolaylaştırıcı/moderatör bağlam temelli yapılandırılmış öğrenme ortamında, öğretmenlerin soyut kavramları öğrenme ve öğretme süreci ve günlük yaşamdaki bağlamlarla ilişkilendirmelerini desteklemiştir. Ayrıca gerçek yaşamda veya örnek olaylarda karşılaştıkları problemleri matematikteki ders içerikleriyle ilişkilendirerek farklı çözümler üretmeye yönelik farkındalıklarını artırmak amacıyla aktif katılımlarını destekleyen, onları motive eden, teori ile pratik deneyimlerini sentezlemelerini kolaylaştıran etkileşimli, eğlenceli ve zengin öğrenme ortamları oluşturmıştır. Bağlam temelli yapılandırmacı öğrenme ortamında örnek olaylarda karşılaşılan veya gerçek hayatta yaşanmış/yaşanabilecek olan bir durumu yansıtan ilişkilendirme, karşılaştırma, sınıflandırma gibi üstbilişsel farkındalık, beceri ve bağlama özgü bilgi gerektiren öğrenme ortamları ve problemler sunmuştur. Ayrıca öğrenme, tasarım, uygulama ve problem çözme süreçlerinde uygun alternatif açıklama, yöntem ve çözüm stratejileri geliştirebilmeleri, bunları nasıl ve niçin kullanmaları gerektiğini derinlemesine açıklayabilmeleri, yeni bilgileri anlamlandırabilmeleri için desteklemiştir. İş birliği, deneyim,

tasarım, problem ve etkileşim odaklı yapılandırılmış öğrenme ortamında işbirlikçi sorgulama ve tartışmalara aktif katılım sağlamak, çözümlerin ve yeni bilgilerin kalıcılığını artırmak, geliştirdikleri öğretim materyallerini sınıf içi uygulamalarda kullanmaları için öğretmenleri cesaretlendirmiş ve motive etmiştir. Örneğin;

Araştırmacı: Peki mesela kare olmuş olsaydı, 36 olsaydı en küçük çevreye sahip ne olurdu?

Begüm Öğretmen: 6-6.

Araştırmacı: Güler hocam siz çok emin olamadınız gibi ama.

Canan Öğretmen: Yok benim kafama yatmadı.

Araştırmacı: Bakalım. İsterseniz onu denemenize gerek yok kâğıt üzerinde deneyebilirsiniz. Hatta 16 olsun.

Canan Öğretmen: 1-16, 2-8.

Sıla Öğretmen: Ama dikdörtgen kare diyor kare yapacaksın.

Araştırmacı: Hem dikdörtgen hem kare olmaz mı? Alanı 16 birim kare olan neler olabilir? Dikdörtgen olur mu?

Begüm Öğretmen: Olur.

Canan Öğretmen: 1'e 16, 2'ye 8, 4'e 4.

Araştırmacı: Başka var mı?

Canan Öğretmen: Çarpanları bunlar.

Sıla Öğretmen: 3 ile 12 olur. Pardon olmaz.

Araştırmacı: Çevre ne oldu?

Canan Öğretmen: Çevreleri 34, 20, 16. Dörder dörder azaldı. Neden öyle oldu? Onda bir mantık var mı? Aynı oranda azalıyor çünkü. Bu 32, bu 20, bu 16. Yok bir mantık yok. Ya da 4, 8 diye mi?

Araştırmacı: Yani çarpımsal olarak bir ilişki. 2ab var ya. O zaman nasıl bir mantık? En az masrafi çevresi için düşünürsek okul hangi şekilde yapar?

Canan Öğretmen: Birbirine en yakın olan 4'e 4'te yapar.

Araştırmacı: Ya kare şeklinde olan ya da kareye en yakın şekilde yapar. (GU6, Konum 200-217)

Kolaylaştırıcı/moderatörün rehberliğinde yürütülen tasarım temelli öğrenme ve öğretme ortamında öğretmenlerin matematiği nasıl öğrendiklerini veya öğrettiklerini, matematiksel bilgiyi ve pedagojik alan bilgisini farklı bağlamlarda nasıl kullandıklarını ve bir problemin çözüm sürecinde nasıl mantık yürüttüklerini anlamak amacıyla uygulamaya dayalı zengin bir öğrenme ortamı oluşturmuştur. Özellikle bir problemi tanımlama, probleme uygun en iyi ve etkili çözümü bulma, beyin fırtınası ile alternatif fikirleri analiz etme, olası çözüm ve uygulamalarını gözden geçirme, geri bildirim verme, materyal ve etkinlik tasarlama veya ürün ortaya koyma, üstbilişsel becerilerini kullanma ve yaratıcılıklarını geliştirmeleri için öğretmenleri teşvik etmiş ve desteklemiştir. Ayrıca tasarım temelli yapılandırılmış öğrenme sürecinde öğretmenlerin bireysel veya grup olarak geliştirdikleri düşüncelerini ve tasarımlarını analiz ederek yeniden şekillendirmelerini desteklemiş, materyal seçme, etkinlik hazırlama veya ürün tasarlama sürecinde gerekli olan tüm malzemeleri temin etmiştir. Örneğin;

Araştırmacı: Ama burada santimetreye göre mi oluşturacaksınız? Standart olmayan birimlerle oluşturacak değil mi çocuklar?

Canan Öğretmen: Kendiliğinden standart olmayan oluşturmalarını isteyeceğim. Zaten standart olan var.... Acaba dünyada nasıl olmuş ölçmeye nasıl başlanmış diyip güzel bir hikâye oluşturup...Ne yapmışlar işte metreden başlamışlar desimetre cm ve mm örneklerini de tahtaya asacağım bir metrelik boyda hepsi olacak ama birinde 1 metre birinde 10dm.

Araştırmacı: Şerit mi istiyorsunuz?

Canan Öğretmen: Evet.

Araştırmacı: Onu hemen yazalım. Kaç tane bir metrelik şerit istiyorsunuz hocam.

Canan Öğretmen: Bir tanesi 1 metre bir tanesi 10 dm bir tanesi 100 cm bir tanesi de milimetre olacak şekilde [...]

Araştırmacı: Milimetreye çıkaramaya bilirsiniz. Milimetre de zorluk yaşayabilirsiniz.

Canan Öğretmen: Bir metrelik hazır plastik cetvel var.

Araştırmacı: Kartonun üzerine tek sadece milimetrelerden oluşsun dersek. Mesela milimetreden oluşanda santimetreler görsün mü? [...]

Araştırmacı: Yani aslında siz şunu istiyorsunuz bir metrelik Dört tane cetvel olacak biri bir parçaya ayrılacak biri 100 biri de 1000 belki farklı renklerde. [...]

Araştırmacı: Farklı birimler olduğunu görsünler. Peki bunlardan ayrı ayrı uzunluk ister misiniz?

Canan Öğretmen: Nasıl?

Araştırmacı: Mesela 1 metrelik var ya bir desimetrelik de bir uzunluk ister misiniz?

Canan Öğretmen: Olur 1 dm'nin ne kadar olduğunu gösteririz. [...]

Araştırmacı: Güzel başka bir materyal ihtiyacımız var mı hocam? Öğrenciler için mesela ne istersiniz?

Canan Öğretmen: Kendi cetvellerini yaparken nasıl malzeme kullanmasını önerirsiniz? Ne yapabiliriz? [...]

Araştırmacı: Ne yapabiliriz sizce mesela bütün sınıfa farklı birim vermekle aynı birim vermek arasında ne farklılık var sizce? Aynı birim versek ne olur, farklı birini versek ne olur?

Canan Öğretmen: Aynı birim verirsek üst üste bindirme veya boşluk bırakma hatalarını göstermiş oluruz.

Araştırmacı: Hı hı.

Canan Öğretmen: Ama farklı birim verirsek Bir sürü şey çıkar farklı birimlerde farklı sayıda kullandığını görür

Araştırmacı: Denetlemesi zor olur.

Canan Öğretmen: Evet bir sürü şey çıkar. Bilgi çıkar. O yüzden biraz kontrolden çıkabilirler.

Araştırmacı: Aynı birim vermek sanki burada daha iyi olabilir. Biz verebiliriz birimleri gibi diye düşünüyorum burada.

Canan Öğretmen: Üstüne tasarlayacakları şeriti de önceden hazırlamak gerekiyor.

Araştırmacı: Nasıl bir şey olabilir? Karton mu? [...]

Canan Öğretmen: Şöyle düşündüm ben o şeridin üstünü şeffaf asetat ile kaplarsam ben üstü plastik oluyor onun üzerinden de çıkarmak kolay olur....sticker şeklinde....rahatlıkla çıkartıp yapıştırabilir...yan yana dizebilirler, üzerine yapıştırabilir. [...]

Canan Öğretmen: Çıkartıp yapıştırmak da hoşlarına gider. Uhu olayından da kurtulmuş oluruz. Sür yapıştır onda da biraz zorlanıyorlar. Orada tamamen pratik şekilde cetvelle yoğunlaşmış oluruz. Diğerinde düzgün yapıştırabildi mi ona odaklanırsınız.

Araştırmacı: Siz cetvel ile hangi kavramlara odaklansın istiyorsunuz?

Canan Öğretmen: Ben cetveldeki birimleri görsün istiyorum? Standart birimler nasıl oluşmuş onları görsünler, kendi birimlerini oluştursunlar, birimlerin art arda sıralı...

Araştırmacı: Çentik aralık ya da başlangıç noktası...

Canan Öğretmen: İşte ben 1 2 3 diye birimlerine numara yazabilirsınlar. Çentiği değil de birimi görsünler istedim. Sonra nasıl olsa çentiği normal cetvel de görecekler. Kendi yaptıklarında en azından birini görsünler. [...]

Araştırmacı: Ama neyin üstüne yapıştıracağız bunu?

Canan Öğretmen: Şeritler hazırlayacağım. Üzerine şeffaf asetat ile kaplayınca onu vereceğim herkesin şeridi aynı olacak birimlerinde üzerine yapıştırıp sonra yaptıkları cetvelle ölçüm yapacaklar. Kaç birim olduğunu söyleyecekler. [...]

Araştırmacı: Tamam güzel ... (GU8, Konum 43-119)

Kolaylaştırıcı/moderatör mesleki gelişim çalışmalarında yansıtıcı düşünme ve öğretim becerilerini açığa çıkarmak, geliştirmek ve desteklemek amacıyla kolaylaştırıcı, cesaretlendirici

ve destekleyici bir rol oynamıştır. Öğretmenlerin kendi öğretim uygulamaları ve mesleki kapasitelerine yönelik sorgulamalar yapabildikleri, kendi öğrenme ve gelişimlerinin sorumluluklarını aldıkları, kendi öğretim uygulamaları üzerine düşünerek öğretim süreçlerini yapılandırdıkları, duygu, düşünce ve görüşlerini açıkça ifade edebildikleri, işbirliği ve etkileşim içinde çalışabildikleri, yansıtıcı düşünme ve öğretim becerilerini ortaya çıkarabilecekleri karşılıklı saygı ve güvene dayalı bir öğrenme ortamı sunmuştur.

4.4.3.6. Yetkilendirme/Güçlendirme

Kolaylaştırıcı/moderatör mesleki gelişim çalışmalarında belirli bir görev, öğrenme, problem çözme, materyal hazırlama/geliştirme veya sınıf içi uygulamalarda öğretmenlerin düşüncelerini açıkça ifade etme, bilgi, beceri ve kapasitelerini sonuna kadar kullanma, özerk karar alma ve bunları uygulamalarına olanak sağlayan bir güven ve diyalog ortamı oluşturarak öğretmenleri yetkilendirmiş ve güçlendirmiştir. Örneğin;

Araştırmacı: 5. Yani aslında Canan hocamın yapmak istediği beşinci kazanım.

Canan Öğretmen: Evet. Ben o zaman tarihçeye giremem. Biz bunların hepsini işleyeceğiz ya peş peşe biz o yüzden hepsini kompleks düşünüp plan yapmaya çalışıyoruz.

Araştırmacı: Tamam yapın biz yokmuşuz gibi düşünün. (GU8, Konum 384-386)

Örneğin;

Araştırmacı: Tamam. Burada birer tane mi? Çocuklar olabildiğince dokunsun ister misiniz?

Canan Öğretmen: Şöyle olabilir. Her kümeye birer tane yapabiliriz bir metrelik şeritten. Bir tane ben tahtada gösteririm. Bir deste metrelik yaparız. Ben normalde tahtadan bir metreyi ona bölünmüş göstereceğim ya onlara da birer tane bir desi metrelik verebiliriz.

Araştırmacı: Oradan da dağıtabiliriz diyorsunuz yani anladım.

Canan Öğretmen: Evet. Birer tane de cm örneği veririz.

Araştırmacı: Bunun malzemesini kolaylaştırdık mı belki daha seri üretebileceğimiz bir şeye geçebiliriz.

Canan Öğretmen: Eğer bize tek bir kazanım için yardımcı olacaksınız bunun şeritlerini ben yapabilirim. Ben denedim çünkü 1 metrelik şerit oluşturdum.

Araştırmacı: Bir örneğiniz varsa ondan kalıp çıkarmamız çok daha kolay olur.

Canan Öğretmen: Öyle yapabiliriz. Ben altı üstü 4 tane 1 metrelik şerit yapacağım.

Araştırmacı: İş gücümüz çok hocam öğrencimiz bol. (GU8, Konum 408-416)

Örneğin;

Sıla Öğretmen: Ama onu bir derste yapamazsın.

Araştırmacı: Onu başka bir derste yapmanız lazım.

Begüm Öğretmen: Tek ders ise çıkaralım. Ama iki ders de gelirim dersiniz...

Araştırmacı: Biz geliriz hocam. Siz isteyin biz geliriz istemezseniz ona bir şey diyemem. (GU8, Konum 421-424)

Kolaylaştırıcı/moderatör mesleki gelişim oturumları boyunca yapılan çalışmaların anlamlılığını, uygulamadaki etkisini ve verimliliğini arttırmak, öğretmenlerin özgüvenlerine, mesleki ve özyeterliliklerine ilişkin algılarının olumlu gelişimine katkı sağlamak amacıyla öğretmenlere özerklik sağlamış, onları yetkilendirmiş ve güçlendirmiştir. Örneğin;

Araştırmacı: Hiç önemli değil. Aslında orada şöyle bir şey var. Bir kısmında siz bir aktiviteye hazırlıyorsunuz. Planlanmış bir aktivite var. Hem onu izliyoruz hem de normalde olsa ne yapacaksınız yani normal sınıf ortamınız da nasıl durum onu izlemiş olacağız yani ne kadar rahat edeceksiniz nasıl isteyeceksiniz, ne kadar bizim orada olmamızı isterseniz biz orada oluruz istemediğiniz noktada olmayız.

Canan Öğretmen: yani biz de aynı kazanım da çekebilirsiniz bir şey fark etmez herhalde. [...]

Araştırmacı: Ders planını istediği gibi yapabilirler. Değiştirebilirler.

Canan Öğretmen: Orada sıkıntı oluşur mu?

Araştırmacı: Yok oluşmaz. Siz onun daha uygun olduğunu düşünüyorsanız.

Begüm Öğretmen: Ben o şeritler ile ölçecektim, ben standarta geçmeden önce o şeritlerle ölçüm yapacağım.

Araştırmacı: Tamam hiçbir sıkıntı yok.

Begüm Öğretmen: Çocukların bunu kavraması lazım. Ölçümü yaparken. Nasıl adımı karışı yan yana getirebiliyorsa o şeritleri de yan yana getirip ölçmenin nasıl bir şey olduğunu.... [...]

Araştırmacı: Yani burada önemli olan çocukların eninde sonunda bu kazanımı alması. Eğer bunun dağılımı farklı şekilde olsun diyorsanız olabilir.

Begüm Öğretmen: Öğretmene kalmış birazda o değiştirebilirsin arttırabilirsin. [...]

Araştırmacı: Yok siz nasıl uygun görürseniz hocam. Birlik bir sıkıntı yok. Sadece planınızı yapın, onu belirleyin benim için yeterli. Ne istediğinizi bana söyleyin. (GU8, Konum 525-554)

4.4.3.7. Teşvik Etme/Destekleme/Özendirme

Kolaylaştırıcı/moderatör, mesleki gelişim çalışmalarındaki tüm süreçlerde performansı ve özgüveni düşük olan öğretmenler başta olmak üzere tüm üyelerin özgüven, motivasyon, katılım, çaba ve performanslarını artırmaları için cesaretlendirmiştir. Özellikle problem çözme ve uygulama sürecinde öz yeterlik algısı düşük olan öğretmenlere bilişsel ve üstbilişsel becerilerini geliştirmeleri için destek sağlamıştır. Öğretmenlerin bireysel veya grup olarak olumlu motivasyonlarını, çabalarını ve performanslarını takdir etmiş; güçlü yönlerini ve yaratıcılıklarını geliştirmeleri için teşvik etmiş; daha yüksek performans sergilemeleri, orijinal fikirler ve ürünler ortaya koymaları için cesaretlendirmiştir. Örneğin;

Araştırmacı: Siz nasıl bir şey istersiniz? Fasulye mi isterseniz yoksa başka bir şey mi? Birim küplerimiz var isterseniz onlardan olabilir. En çok sevdiğim şeylerden bir tanesi öğretmenleri bunlarla oynarken görmek, çok hoşuma gidiyor. [...]

Araştırmacı: Ben de yani matematik öğretmenleri bu kadar şey yapmıyorlar. Sınıf öğretmenleriyle çalışmayı o yüzden çok sevdim. (GA2, Konum 85-89)

Örneğin;

Araştırmacı: Aslında şöyle bazen çıkmayabiliyor sınıfta. Arkadaşıyla yapıyorsa aslında öyle düşünüyor ama kendisini ifade etme şansı bulamamış olabiliyor. Ondan güzel bir yol yani. Kullandığınızda bir yöntem aynı zamanda.

Canan Öğretmen: Bizde hatalı çıksın diye özellikle şey yaptık. Yapamayacak öğrencilerden seçtik. Ben özellikle zayıf, düzenleyemeyecek üç öğrenciyi seçtim. Özellikle hatalı çıksın diye. Hatalı yaptı zaten.

Sıla Öğretmen: Baksanıza şunu yapan var. (telefonda görsel gösteriri)

Araştırmacı: Çok güzel bakın hem ...3:41 hem de doğrusallık.

Sıla Öğretmen: Ya sonrada işte neden yanlış hangisi daha doğru diye kıyaslama şansları olduğu için o benim yaptıklarım yapışık olduğu için de güzel oldu. Yapıştırmıştım bu arada ben kendi yaptıklarımı. Gösterebilmek için yapıştırmıştım.

Araştırmacı: Bunlar yapışmış değil demi hocam.

Sıla Öğretmen: Onlar kendi yaptıkları değil hatta diyorum ya yapıştırmış onun için güzel olmuş dediler. Kıyaslama yapma bakımından güzel oldu.

Araştırmacı: Evet yani öğretimsel bir teknik yani. Tebrik ediyorum. Çözmüşsünüz herhalde. Öğretim değil aslında burda temel amaçlarımız öğretmene nasıl yansıdığı aslında. Hani bununla ilgili birşey olsaydı öğretim olsaydı ben tavsiye ederdim mutlaka. Çünkü dediğim gibi her zaman sınıftan veri bilgi çıkmayabilir. (GU5, Konum 13-20)

Kolaylaştırıcı/moderatörün sınıf içi uygulamalara yönelik değerlendirmelerde öğretmenlerin uygulamalarından, gelişimlerinden, öz-düzenleme becerilerinden dolayı kutladığı görülmüş; verimli bir çalışma olduğunu, planlamalarını ve düşüncelerini fazlasıyla uygulamalarına yansıttıklarını ifade etmiştir. Örneğin;

Araştırmacı: Evet mesela ilgimi çeken şeylerden birisi de oldu yanlış bir şey geçiyorsa hemen onu gördünüz zaten o anda dersin sonunda da konuştuk bir sıkıntı olduğunda gördünüz ama üçüde gayet güzel derslerdi teşekkür ediyorum gerçekten. Hepimiz adına çok eğlenceli sınıflar izledik. İçerik açısından çok zengin dersler izledik. Tamamıyla kavrama odaklanmış dersler izledik bunlar da az şeyler değil yani etkinlik temelli derslerde en çok sıkıntı yaşadığımız şeylerden bir tanesi günlük hayatın ya da ders dışı kavramların çok fazla ön plana çıkıp kavramın geride kalması ikisini çok güzel harmanladınız. Burada konuşuyoruz ama en fazla küçük detaylar var, sormak istediğim birkaç şey var onun dışında burada ne tartıştıysak hepsini fazla fazla orada gördük. Teşekkür ediyorum bizim için çok zevkli bir deneyim oldu.

Canan Öğretmen: Biz teşekkür ederiz.

Araştırmacı: Çok uğraşmışsınız çok emek harcamışsınız yani ben şunu gördüm bir öğretmenin başarılı olabilmesinde sanırım en önemli etmen kendi düzenleme sürecidir yani öz düzenleme dediğimiz bir süreç var hepiniz geldiğimizde bizden istediklerinizden fazlasıyla hazırдың daha da hazırlamışsınız her anı planlamışsınız. Hep kontrollü gittiniz, kontrolü hiç bırakmadınız, dağılmadınız belki bazen öyle düşündüğünüz anlar. Oldu ama hiç çaktırmadınız öyle söyleyeyim. Yani burada ne olacak falan ya da burayı unuttu diye düşündüğüm yerlerde sonradan bir şekilde hepsini toparlayabilirdiniz. (GU10, Konum 2-4)

Kolaylaştırıcı/moderatör, mesleki gelişim çalışmalarında sınıf içi uygulamaları değerlendirirken yapıcı eleştirilerde bulunmuş, olumlu çalışmaları desteklemiş ve sürece yönelik çıkarımlarda bulunmuştur. Örneğin;

Begüm Öğretmen: Benim dışımda ders yapmışsınız hocam. (Gülerler.)

Araştırmacı: Sizin sınıf çalışması ağırlıklı bir sınıftı. Birkaç tane daha kamera olsaydı odak grupları incelerdim. Çünkü sınıfta çok şey olmadı. Bütün hikâye grupların içinde oldu ve çok eğlenceli geçti ben çok kaptırdım kendimi biz baya muhabbet ettik. O yüzden grup çalışması için gayet güzel bir ortamdı. Sizden koptuk biz kendi halimizde takıldık. (GU10, Konum 284-285)

4.4.4. Paylaşılan Etki

Mesleki gelişim çalışmalarında “Paylaşılan Etki” alt temasında “uzmanlığa dayalı paylaşılan güç normları/grubu etkileme fırsatı/akran etkisi, yetki/görev/sorumluluk paylaşımı ve liderliğin transferi/kabulü/paylaşımı” olmak üzere üç kod yer almıştır (Tablo 4.7).

4.4.4.1. Uzmanlığa Dayalı Paylaşılan Güç Normları/Grubu Etkileme Fırsatı/Akran Etkisi

Mesleki gelişim çalışmalarında kişisel güç kaynaklarından uzmanlık gücü ön plana çıkmış, öğretmenler arasında akran etkisi, grubu etkileme fırsatı ve uzmanlığına dayalı paylaşılan güç normları ile etki paylaşımı gerçekleşmiştir. Bu süreçte, öğretmenler mesleki bilgi, deneyim, yeterlik ve uzmanlıklarına dayalı bilişsel, sosyal, motivasyonel ve duyuşsal becerilerini etkin kullanmış; karşılıklı diyalog, saygı ve güven ortamında gerçekleşen iş birliği ve etkileşim sürecinde grup üyeleri arasında paylaşılan etki ortaya çıkmıştır. Ayrıca grup üyeleri arasındaki yan etki sürecinin öğretmenlerin kapasite ve uzmanlık gücünün derinliği ve genişliğinin yanı sıra paylaşılan amaç, hedef, durum, görev, bağlam ve zamana bağlı olarak bir öğretmenden diğerine yer değiştirebildiği ve birden fazla öğretmenin uzmanlık gücüne dayalı olarak liderliği paylaştığı görülmüştür.

Akran etkisi ve uzmanlık gücüne dayalı bilgi paylaşımının grup içinde esnek bir yapıda ve çift yönlü bir etkiye sahip olduğu, diğer öğretmenleri etkileyen bir öğretmenin bu süreç içerisinde grup içindeki diğer öğretmenlerden de etkilenebildiği görülmüştür. Ayrıca liderlik kapasitesi yüksek olan gruplarda çoğul bir akran etkisi yani gruptan bireye doğru akan bir etki paylaşımının görüldüğü ve gruptaki birçok öğretmen tarafından uzmanlık gücünün paylaşıldığı ve bir sinerji ortaya çıktığı görülmüştür. Diğer taraftan bireyden gruba doğru akan etki paylaşımında etki gücüne sahip öğretmenin uzmanlığa dayalı bilgisini diğerleriyle paylaştığı ve uzmanlık gücü ile grubu etkileme fırsatı yakaladığı görülmüştür. Uzmanlık gücünü etkili kullanan öğretmenlerin grup içindeki etkinliklerde, problem çözme süreçlerinde, tartışmalarda, yenilik, yaratıcılık ve üst düzey bilişsel beceri gerektiren durumlarda ön plana çıktığı ve aktif rol oynadığı gözlemlenmiştir. Dikey liderlik, meslektaş koçluğu ve akran liderliği başta olmak üzere diğer öğretmenlere göre daha fazla liderlik uygulamaları ve rollerini paylaştığı; oturumlardaki sosyal ağlarda daha fazla etkileşim içinde olduğu ve bilgi paylaşımı yaptığı görülmüştür.

Uzmanlık gücüne dayalı grup normunun öğretmenlerin mesleki çalışmalarda grup bilincini ve dinamiğini canlı tutma, kolektif yönelimi, bireysel ve kolektif sorumluluk, motivasyon, çaba, performans, iş birliği ve etkileşimi artırma konusunda dinamik bir enstrüman olduğu ve katalizör görevi yaptığı görülmüştür. Ayrıca öz yeterliliği ve özgüveni düşük olan, belirsizlik, stres ve kaygı yaşayan, alan bilgisi ve deneyim bakımından yetersiz olan, kavram yanılgısı içinde olan öğretmenlerin grup içinde uzmanlığıyla ön plana çıkan akranlarından daha fazla etkilendiği, zor ve karmaşık görevlerde onları birer kurtarıcı ve

kolaylaştırıcı olarak gördükleri, onların uzmanlık ve becerilerinden yararlandıkları görülmüştür.

4.4.4.2. Yetki/Görev/Sorumluluk/Paylaşımı

Mesleki gelişim çalışmalarında yetki, görev ve sorumluluk grup üyeleri arasında paylaşılmıştır. Öğretmenlerin görev alma ve etkinlikleri uygulama konusunda istekli oldukları görülmüş; alana yönelik okuma, uygulama, etkinlik ve materyal geliştirmeye yönelik verilen görevlerin sorumluluğunu üstlenmişlerdir. Grup içinde aldıkları görevi zamanında ve en iyi şekilde yerine getirme sorumluluğunu paylaştıkları ve sorumluluğun paylaşıldığı gruplarda tüm üyelerin üzerine düşen görevleri yerine getirdikleri görülmüştür. Ayrıca göreve yönelik eylem ve davranışlarının sorumluluğunu birlikte üstlendikleri; bireysel sorumluluk gerektiren görev veya durumlarda yaptığı işin veya kendi davranışının kendisinin veya diğer grup üyeleri üzerindeki etkisinin sorumluluğunu üstlendikleri görülmüştür.

Karşılıklı bağımlılık ve kolektif sorumluluk gerektiren görevlerde grup üyelerinin yetkiyi paylaştıkları ve kolektif karar verdikleri görülmüştür. Liderliğin yetenek, beceri ve uzmanlığa dayalı olarak gerçekleştiği, etkinin grup üyeleri arasında yatay dağıldığı, etkili bir iş bölümü, iş birliği ve eşgüdümün sağlandığı, yetki ve sorumluluğun paylaşıldığı görülmüştür.

4.4.4.3. Liderliğin Transferi/Kabulü/Paylaşımı

Mesleki gelişim çalışmalarında öğretmenlerin herhangi bir zamanda karşılaşılan belirli bir duruma yönelik sorunları, zor veya karmaşık olarak görülen problemleri çözmek, yenilikçi ve yaratıcı görev veya eylemleri gerçekleştirmek için grup içinde uzmanlık gücüne dayalı bilgi, beceri ve kapasitesine güvendikleri kişinin liderliğini kabul ettikleri ve liderliği o konuda uzman olarak gördükleri veya görevi başarılı bir şekilde yerine getirebileceğine veya kendilerine yol göstereceğine inandıkları kişiye transfer ettikleri görülmüştür.

Liderliğin transfer edilmesi sürekli ve dinamik bir süreç olup herhangi bir durumdan, bağlamdan, konudan veya bilgiden diğerine değişebildiği, liderliğin kişinin uzmanlık yeteneğine göre bir üyeden diğerine aktarılabilirdiği ve karşılıklı etkileşim sürecinde paylaşılabildiği görülmüştür. Ayrıca duruma ve bağlama göre liderlik işlevinin kabul edilme ve transfer edilme zamanının paylaşılan liderlik uygulamalarının ve rollerinin biçimini etkileyebildiği gözlemlenmiştir. Liderliğin transfer edildiği kişinin karşılıklı etkileşim içinde ortaya koyduğu uzmanlık bilgisi, zihinsel modelleri, bilişsel ve üstbilişsel becerilerini

paylaşarak grubun kolektif eylemlerine yön verdiği, koordinasyonu sağladığı, grubun kolektif yetenek ve yeterliliğinin artmasında tamamlayıcı bir rol oynadığı görülmüştür.

4.4.5. Paylaşılan Liderliğin Katılımcıların Sosyo-Demografik Değişkenlerine Göre Değişimi

Paylaşılan liderlik süreci katılımcıların sosyo-demografik değişkenlerinden mesleki kıdem ve okutulan sınıf düzeyi açısından incelenmiş ve bu değişkenlere göre karşılaştırılmıştır (Tablo 4.7).

Mesleki kıdem açısından paylaşılan liderlik süreci karşılaştırıldığında, 15 yıldan daha az kıdeme sahip öğretmenler ile 15 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenler arasında paylaşılan liderlik süreçlerinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Buna göre, mesleki gelişim çalışmalarında öğretmenlerin kıdemlerine göre benzer düzeyde etkiyi, paylaşılan liderlik uygulamalarını ve rollerini paylaştıkları, mesleki deneyimin paylaşılan liderlik sürecinde anlamlı bir etki oluşturmadığı söylenebilir. Bu durum, mesleki gelişim çalışmalarına katılan her bir öğretmenin mesleki deneyime dayalı bilgi ve becerilerini açıkça grup içinde paylaşmalarından, birbirlerini yönlendirmeleri ve desteklemelerinden, sorumluluğu grup içinde paylaşmalarından, paylaşılan liderlik uygulamalarını ve rollerini üstlenmelerinden kaynaklanabilir.

Okutulan sınıf düzeyi açısından paylaşılan liderlik süreci incelendiğinde, mesleki gelişim çalışmalarında 2.sınıfı okutan öğretmenler ile 3.ve 4.sınıfı okutan öğretmenler arasında paylaşılan liderlik süreçlerinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Buna göre, mesleki gelişim çalışmalarında öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeyine göre benzer düzeyde etki, paylaşılan liderlik rolleri ve uygulamaları ortaya çıktığı ve bunların paylaşıldığı, paylaşılan liderlik sürecinde okutulan sınıf düzeyinin anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Bu durum, öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeylerine bakmaksızın sahip olduğu bilgi, beceri ve deneyimlerini paylaşmalarından, grup içinde yetki ve sorumluluğu paylaşmalarından, etki ve liderlik paylaşımının bilgi ve beceri temelli gerçekleşmesinden kaynaklanabilir.

4.4.6. Paylaşılan Liderliğin Odak Grupların Karakteristik Özelliklerine Göre Değişimi

Paylaşılan liderlik süreci grup büyüklüğü, yakınlık, aşinalık, çeşitlilik (homojen ya da heterojen olma durumu) açısından her iki odak grup için ayrı ayrı incelenmiş ve karşılaştırılmıştır (Tablo 4.7).

Gruplar genel olarak incelendiğinde, mesleki gelişim çalışmalarında paylaşılan liderlik sürecinde kolaylaştırıcı/moderatörün liderlik rolünün paylaşılan liderlik uygulamaları,

paylaşılan liderlik rolleri ve paylaşılan etkiden daha fazla ön plana çıktığı görülmüştür. Bu süreçte, kolaylaştırıcı/moderatörün dış koçluk, bilişsel koçluk/üstbilişi açığa çıkarma/destekleme/geliştirme, geri bildirim, yönlendirme ve işbirlikçi/bağlam/tasarım/problem/deneyim temelli/yapılandırmacı/yansıtıcı öğrenme ortamı gibi rolleri paylaşılan liderlik sürecini kolaylaştırdığı ve mesleki gelişimi desteklediği söylenebilir. Paylaşılan liderlik sürecinde öğretmenler arasında ise paylaşılan liderlik uygulamalarından dikey liderlik, öz liderlik ve meslektaş koçluğu/akran liderliği; paylaşılan liderlik rollerinden yönlendirici ve güçlendirici rollerin ve paylaşılan etki olarak paylaşılan güç normları/grubu etkileme fırsatı/ akran etkisinin daha fazla ortaya çıktığı ve paylaşıldığı söylenebilir.

Mesleki öğrenme gruplarında paylaşılan liderlik karşılaştırıldığında, uzunluk ölçme grubu (Grup I-GU) ile alan ölçme grubu (Grup II-GA) arasında paylaşılan etkide anlamlı bir farklılık olmadığı görülmekle birlikte, gruplarda farklı etkilerin paylaşıldığı; ancak paylaşılan liderlik uygulamalarında GU grubu lehine, kolaylaştırıcı/moderatörün liderlik rolü ve paylaşılan liderlik rollerinde GA grubu lehine anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Buna göre, odak grupların karakteristik özelliklerinin paylaşılan liderlik sürecinde önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Odak grupların karakteristik özellikleri açısından bakıldığında, üyelerin birbirine yakın ve aşına, görev alanlarının homojen olduğu küçük gruplarda (GU), *paylaşılan liderlik uygulamalarından* dikey liderlik ve öz liderlik; *paylaşılan liderlik rollerinden* güçlendirici roller; *kolaylaştırıcı/moderatörün liderlik rolünden* dış koçluk, bilişsel koçluk/üstbilişi açığa çıkarma/destekleme/geliştirme ve geri bildirim; *paylaşılan etkiden* paylaşılan güç normları/grubu etkileme fırsatı/akran etkisinin daha fazla paylaşıldığı söylenebilir. Ayrıca üyelerin birbirine kısmen yakın ve aşına, görev alanlarının çeşitli ve heterojen olduğu büyük gruplarda (GA), *paylaşılan liderlik uygulamalarından* meslektaş koçluğu/akran liderliği; *paylaşılan liderlik rollerinden* yönlendirici ve sosyal destekleyici roller; *kolaylaştırıcı/moderatörün liderlik rolünden* yönlendirme, işbirlikçi/bağlam/ tasarım/ problem/deneyim temelli/yapılandırmacı/yansıtıcı öğrenme ortamı ve teşvik/destek/ özendirme; *paylaşılan etkiden* yetki/görev/sorumluluk/paylaşımının daha fazla ortaya çıktığı ve paylaşıldığı söylenebilir.

Tablo 4. 7. Mesleki Gelişim Çalışmalarında Paylaşılan Liderlik

Tema		Gruplar			Sosyo-Demografik Değişkenler			
					Kıdem	Sınıf Düzeyi		
		GENEL	GRUP I-GU	GRUP II-GA	15 yıldan az	15 yıl ve fazla	2.sınıf	3.ve 4.sınıf
Alt Tema- Kod		%	%	%	%	%	%	%
PAYLAŞILAN LİDERLİK	Paylaşılan Liderlik Uygulamaları	23.1	24.1	22.4	20.7	21.3	20.9	21.3
	Dikey liderlik	9.0	9.7	8.5	7.8	7.7	7.7	7.7
	Öz liderlik	7.7	8.8	6.9	6.7	7.0	6.9	6.9
	Meslektaş koçluğu/akran liderliği	6.4	5.6	6.9	6.2	6.7	6.3	6.7
	Paylaşılan Liderlik Roller	20.2	19.4	20.7	21.1	21.1	20.9	21.2
	Yönlendirici roller	7.8	7.3	8.1	7.5	7.4	7.5	7.4
	Güçlendirici roller	5.4	6.1	4.9	5.5	5.1	5.5	5.0
	Sosyal destekleyici roller	4.2	3.6	4.7	4.3	4.9	4.3	5.0
	İşlemsel/yöntemsel/eylemsel/göreve yönelik roller	1.9	1.5	2.2	2.9	2.9	2.8	3.0
	Dönüşümsel roller	0.9	0.8	1.0	0.9	0.8	0.8	0.9
	Kolaylaştırıcı/Moderatörün Liderlik Rolü	49.7	49.4	49.9	49.5	48.7	49.4	48.6
	Dış koçluk	10.9	11.9	10.3	9.0	8.3	8.9	8.2
	Bilişsel koçluk/üstbilişi açığa çıkarma/destekleme/geliştirme	9.5	10.1	9.0	8.5	8.2	8.6	8.2
	Geri bildirim	8.1	8.5	7.8	7.8	7.7	7.8	7.6
	Yönlendirme	7.8	7.4	8.1	7.5	7.3	7.5	7.3
	İşbirlikçi/bağlam/tasarım/problem/deneyim temelli/yapılandırmacı/yansıtıcı öğrenme ortamı	5.2	3.8	6.2	6.3	6.9	6.4	6.9
	Teşvik/destek/özendirme	4.8	4.7	4.9	5.7	5.7	5.6	5.8
	Yetkilendirme/güçlendirme	3.4	3.0	3.7	4.6	4.6	4.6	4.6
	Paylaşılan Etki	7.0	7.0	7.0	8.8	8.9	8.8	8.9
	Paylaşılan güç normları/grubu etkileme fırsatı/ akran etkisi	3.6	3.8	3.4	4.0	4.0	3.9	4.0
Yetki/görev/sorumluluk/paylaşımı	2.1	1.9	2.3	3.2	3.3	3.4	3.2	
Liderliğin transferi/kabulü/paylaşımı	1.3	1.3	1.3	1.6	1.6	1.4	1.7	
Toplam		100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
Belgeler/Odak Grup Oturumları		N	23	10	13	33	49	43
		%	100	43.5	56.5	40.2	59.8	52.4
								31.7

4.4.7. Paylaşılan Liderliğin Mesleki Gelişim Çalışmasının Aşamalarına Göre Değişimi

Paylaşılan liderlik süreci odak grup görüşmelerindeki mesleki gelişim çalışmasının aşamaları çerçevesinde incelenmiş ve karşılaştırılmıştır (Tablo 4.8).

Mesleki gelişim çalışmasının aşamalarına göre paylaşılan liderlik süreci karşılaştırıldığında, mesleki gelişim aşamalarından matematik uygulamaları, uygulama dökümlerinin incelenmesi, öğretim materyali geliştirme, uygulama ve değerlendirme aşamaları

arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Özellikle mesleki gelişim aşamalarında başta kolaylaştırıcı/moderatörün liderlik rolü olmak üzere, öğretmenlerin paylaşılan liderlik uygulamaları ve rollerinin daha fazla ortaya çıktığı görülmüştür. Buna göre, mesleki gelişim aşamalarının paylaşılan liderlik uygulamaları ve rollerinin ortaya çıkması ve sürdürülmesinde önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Matematik uygulamaları aşamasında paylaşılan liderlik sürecinde *paylaşılan etkiden* paylaşılan güç normları/grubu etkileme fırsatı/akran etkisi ve yetki/görev/sorumluluk/ paylaşımı; *paylaşılan liderlik uygulamalarından* dikey liderlik, öz liderlik ve meslektaş koçluğu/akran liderliği; *paylaşılan liderlik rollerinden* yönlendirici roller; *kolaylaştırıcı/moderatörün liderlik rolünden* dış koçluk, bilişsel koçluk/üstbilişi açığa çıkarma/destekleme/geliştirme, geri bildirim, yönlendirme ve işbirlikçi/bağlam/tasarım/ problem/deneyim temelli/ yapılandırmacı/yansıtıcı öğrenme ortamı rolleri daha fazla ortaya çıkmıştır.

Uygulama dökümlerinin incelenmesi paylaşılan liderlik sürecinde *paylaşılan etkiden* paylaşılan güç normları/grubu etkileme fırsatı/akran etkisi, yetki/görev/sorumluluk/ paylaşımı ve liderliğin transferi/kabulü/paylaşımı; *paylaşılan liderlik uygulamalarından* dikey liderlik, öz liderlik ve meslektaş koçluğu/akran liderliği; *paylaşılan liderlik rollerinden* yönlendirici ve güçlendirici roller; *kolaylaştırıcı/moderatörün liderlik rolünden* dış koçluk, bilişsel koçluk/üstbilişi açığa çıkarma/destekleme/geliştirme, geri bildirim, yönlendirme ve işbirlikçi/bağlam/tasarım/problem/deneyim temelli/yapılandırmacı/ yansıtıcı öğrenme ortamı rolleri daha fazla ortaya çıkmıştır.

Öğretim materyali geliştirme aşamasında paylaşılan liderlik sürecinde *paylaşılan etkiden* paylaşılan güç normları/grubu etkileme fırsatı/akran etkisi, yetki/görev/sorumluluk/ paylaşımı ve liderliğin transferi/kabulü/paylaşımı; *paylaşılan liderlik uygulamalarından* dikey liderlik, öz liderlik ve meslektaş koçluğu/akran liderliği; *paylaşılan liderlik rollerinden* yönlendirici, güçlendirici, sosyal destekleyici ve işlemsel/yöntemsel/eylemsel/ göreve yönelik roller; *kolaylaştırıcı/moderatörün liderlik rolünden* dış koçluk, bilişsel koçluk/üstbilişi açığa çıkarma/destekleme/geliştirme, geri bildirim, yönlendirme ve işbirlikçi/bağlam/tasarım/ problem/deneyim temelli/ yapılandırmacı/yansıtıcı öğrenme ortamı rolleri daha fazla ortaya çıkmıştır.

Uygulama ve değerlendirme aşamasında paylaşılan liderlik sürecinde *paylaşılan etkiden* paylaşılan güç normları/grubu etkileme fırsatı/akran etkisi, *paylaşılan liderlik uygulamalarından* dikey liderlik, öz liderlik ve meslektaş koçluğu/akran liderliği; *paylaşılan liderlik rollerinden* yönlendirici, güçlendirici ve sosyal destekleyici roller;

kolaylaştırıcı/moderatörün liderlik rolünden dış koçluk, bilişsel koçluk/üstbilişi açığa çıkarma/destekleme/geliştirme, geri bildirim, yönlendirme ve işbirlikçi/bağlam/tasarım/problem/deneyim temelli/ yapılandırmacı/yansıtıcı öğrenme ortamı, teşvik/destek/ özendirme ve yetkilendirme/güçlendirme rolleri daha fazla ortaya çıkmıştır.

Tablo 4. 8. *Paylaşılan Liderliğin Mesleki Gelişim Çalışmasının Aşamalarına Göre Değişimi*

Tema	Alt Tema-Kod	1.Hazırlık Aşaması		2.Öğretim Materyali Geliştirme	3.Uygulama/ Değerlendirme
		Matematik Uygulamaları	Uygulama Dökümlerini İnceleme		
		%	%	%	%
PAYLAŞILAN LİDERLİK	Paylaşılan Liderlik Uygulamaları	22.0	21.7	19.8	21.2
	Dikey liderlik	7.4	8.3	6.9	7.6
	Öz liderlik	8.1	6.4	6.8	7.3
	Meslektaş koçluğu/akran liderliği	6.5	7.0	6.1	6.3
	Paylaşılan Liderlik Roller	17.4	18.9	23.0	23.8
	Yönlendirici roller	7.7	7.6	7.3	7.1
	Güçlendirici roller	3.8	5.6	4.9	5.6
	Sosyal destekleyici roller	2.0	3.7	5.2	6.6
	İşlemsel/yöntemsel/eylemsel/göreve yönelik roller	3.6	0.9	5.0	3.6
	Dönüşümsel roller	0.4	1.1	0.5	0.9
	Kolaylaştırıcı/Moderatörün Liderlik Rolü	50.3	48.7	47.4	50.4
	Dış koçluk	9.8	9.0	7.5	8.3
	Bilişsel koçluk/üstbilişi açığa çıkarma/ destekleme/geliştirme	10.7	8.5	7.5	8.1
	Geri bildirim	9.6	7.8	6.7	7.8
	Yönlendirme	7.5	7.5	7.3	7.1
	İşbirlikçi/bağlam/tasarım/problem/ deneyim temelli/ yapılandırmacı/ yansıtıcı öğrenme ortamı	5.9	6.7	6.1	7.5
	Teşvik/destek/özendirme	3.2	5.1	6.2	7.0
	Yetkilendirme/güçlendirme	3.5	3.9	6.1	4.6
	Paylaşılan Etki	10.4	10.7	9.7	4.6
	Paylaşılan güç normları/grubu etkileme fırsatı/ akran etkisi	3.6	4.5	4.4	2.9
	Yetki/görev/sorumluluk/paylaşımı	5.8	4.1	3.6	0.8
	Liderliğin transferi/kabulü/paylaşımı	0.9	2.2	1.7	0.8
Toplam		100.00	100.00	100.00	100.00
Belgeler/Odak Grup Konuşmacıları		N	17	32	14
		%	20.7	39.0	17.1
				23.2	

4.4.8. Paylaşılan Liderlik Düzeyi

Paylaşılan liderliğin derecesi, bir sosyal ağın üyeleri arasındaki liderliğin ya da etkinin dağılımını ve miktarını göstermektedir (Mayo vd., 2003, s.206). Bu çalışmada, mesleki gelişim çalışmalarında paylaşılan liderlik düzeyinin belirlenmesinde Mayo, Meindl ve Pastor (2003) tarafından sosyal ağlardaki “Paylaşılan ve Dikey Liderliğin Dereceleri” için kullandıkları “yoğunluk” ve “ademi merkezizetçilik” kavramları dikkate alınmıştır. Mesleki gelişim çalışmalarında “*Paylaşılan Liderlik Düzeyi*” alt temasında “*etkileşim sıklığı/yoğunluk ve âdemi*

merkeziyetçilik/sorumluluğun/etkinin eşit dağılımı” olmak üzere iki kod yer almıştır (Tablo 4.9).

4.4.8.1. Etkileşim Sıklığı/Yoğunluk

Etkileşim sıklığı (yoğunluğu), grup içindeki öğretmenlerin bir oturum süresince sosyal etkileşim ağlarında diğerleriyle kurduğu karşılıklı ilişkisel bağlantı sayısını, oturum içindeki bilgi alışverişi veya katkı sıklığını, diyalog veya grup içi liderliği paylaşma miktarını göstermektedir. Etkileşim sıklığının belirlenmesinde “*MAXQDA Analytics Pro 2022*” programındaki “Belge Sistemi” veya “Kod Sistemi” içinde yer alan “*Odak Grup Konuşmacıları*” bölümündeki “katkılar” veri olarak kullanılmıştır. Grupların her bir oturumu için etkileşim sıklığını veya yoğunluğunu belirlemek amacıyla araştırmacı dahil tüm öğretmenlerin toplam katkısı ve oturum süresi dikkate alınarak standart sapma hesaplanmıştır (Tablo 4.9). *[Etkileşim sıklığının standart sapması (ES.Ss)=Oturumdaki toplam katkı (araştırmacı dahil) /Toplam oturum süresix60]*. Etkileşim sıklığının (yoğunluk) standart sapması 400’den küçük ($ES.Ss < 400$) ise etkileşim düşük ve standart sapması 400’den büyük ($ES.Ss > 400$) ise etkileşim yüksek olarak belirlenmiştir. Etkileşim sıklığının standart sapmasının yüksek olması, oturumlarda öğretmenler arasında daha fazla etkileşim, diyalog ve paylaşım olduğunu göstermektedir.

4.4.8.2. Âdemi Merkeziyetçilik/Sorumluluğun/Etkinin Eşit Dağılımı

Ademi merkeziyetçilik, grup içinde merkezileşmenin olmaması, öğretmenlerin mesleki çalışmalarda sosyal etkileşim ağlarına eşit ölçüde ve etkin katılması, grup içinde sorumluluğun, etkinin, gücün ve liderlik davranışlarının öğretmenler arasında nispeten eşit paylaşılmasını ifade etmektedir. Ademi merkeziyetçiliğin belirlenmesinde gruptaki her bir oturum için sadece grup içindeki öğretmenlerin (araştırmacı dahil değil) yüzde (%) katkıları dikkate alınarak grup içi merkezileşmeye ilişkin standart sapma hesaplanmıştır (Tablo 4.9). Merkezileşmenin standart sapması 7’den küçük ($M. Ss < 7$) ise ademi merkeziyetçilik yüksek; merkezileşmenin standart sapması 7’den büyük ($M. Ss > 7$) ise ademi merkeziyetçilik düşük olarak belirlenmiştir. Ademi merkeziyetçiliğin yüksek olması, her bir oturumda grup içindeki tüm öğretmenlerin ağdaki sosyal etkileşim sürecine nispeten eşit ölçüde katıldığını, öğretmenler arasında sorumluluğun, gücün ve etkinin eşit paylaşıldığını göstermektedir.

Mesleki çalışmalarda gruplar içindeki paylaşılan liderliğin düzeyini belirlemek amacıyla “Etkileşim sıklığı” ve “Ademi Merkeziyetçilik” standart sapma düzeyleri

incelenmiştir. Tablo 4.9 incelendiğinde gruplar arasında ve mesleki gelişim aşamalarındaki oturumlarda paylaşılan liderliğin düzeylerinden liderlikten kaçınma (LK), dikey liderlik (DK), düşük paylaşılan liderlik (DPL) ve paylaşılan liderlik (PL) açısından anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Buna göre, mesleki gelişim çalışmalarında paylaşılan liderlik düzeyleri mesleki gelişim aşamalarına göre farklılık gösterdiği söylenebilir. Bu farklılığın GU grubu öğretmenlerinin aynı okulda görev yapmaları ve birbirlerini tanıyor olmaları nedeniyle aralarında ortaya çıkan grup kültüründen, bireysel çalışma ve performans yöneliminden kaynaklandığı ve grup içinde liderlik rollerinin eşit paylaşılmamasından kaynaklandığı söylenebilir. GA grubu öğretmenlerinin sadece ikisinin aynı okulda görev yapmasına rağmen, grup içinde ilk oturumdan itibaren uyum ve iletişimi sağlamalarından, ortak amaç ve kazanım üzerinde birlikte çalışmalarından ve diğer gruba nispeten liderlik rollerinin eşit paylaşılmasından kaynaklanabilir.

Matematik uygulamaları aşaması incelendiğinde, GU grubunda paylaşılan liderlik ve liderlikten kaçınma; GA grubunun ise paylaşılan liderlik ve dikey liderlik davranışı görülmüştür. *Uygulama dökümlerinin incelenmesi aşaması* incelendiğinde, GU grubunda düşük paylaşılan liderlik, liderlikten kaçınma, paylaşılan liderlik ve dikey liderlik; GA grubunda ise düşük paylaşılan liderlik ve paylaşılan liderlik davranışı görülmüştür. *Öğretim materyali geliştirme aşaması* incelendiğinde GU grubunda dikey liderlik; GA grubunda ise liderlikten kaçınma ve paylaşılan liderlik davranışı görülmüştür. *Uygulama ve değerlendirme aşaması* incelendiğinde GU grubunda paylaşılan liderlik; GA grubunun ise sırasıyla dikey liderlik, düşük paylaşılan liderlik ve liderlikten kaçınma davranışı görülmüştür.

Paylaşılan liderlik sürecinde, liderlikten kaçınma (LK) davranışının sergilendiği durumların öğretmenler arasında etkileşim ve âdemi merkeziyetçiliğin düşük olmasından veya az sayıda kişinin liderlik etkisine sahip olmasından kaynaklanabilir. Dikey liderlik (DL) davranışının sergilendiği durumların etkileşimin yüksek ve âdemi merkeziyetçiliğin düşük olmasından, grup içinde etki ve gücün bir veya birkaç kişide toplanmasından kaynaklanabilir. Düşük paylaşılan liderlik (DPL) davranışının sergilendiği durumların etkileşimin düşük ve âdemi merkeziyetçiliğin yüksek olmasından, etki sürecine katılımın düşük olmasından ve sorumluluğun kısmen eşit paylaşılmasından kaynaklanabilir. Paylaşılan liderlik (PL) davranışının sergilendiği durumların ise etkileşim ve âdemi merkeziyetçiliğin yüksek olmasından, grup içinde sorumluluk, güç ve etkinin eşit dağılmasından kaynaklanabilir.

Tablo 4. 9. Mesleki Gelişim Çalışmalarında Paylaşılan Liderlik Düzeyi

Mesleki Gelişim Aşaması	GRUP I-GU										GRUP II-GA											
	Etkileşim Sıklığı (ES)								Ademi Merkeziyetçilik (ADM)		Etkileşim Sıklığı (ES)								Ademi Merkeziyetçilik (ADM)			
									PL											PL		
Oturum	Konuşmacı	f	dk.	ES.Ss.	Düzey	f	%	M.Ss.	Düzey		Oturum	Konuşmacı	f	dk.	ES.Ss.	Düzey	f	%	M.Ss.	Düzey		
Matematik Uygulamaları	U1	Araştırmacı	225								PL*	A1	Araştırmacı	208								
		Güler	173				173	39.23					Çiğdem	123				123	26.80			
		Gülsevim	143	90	444.00	Yüksek	143	32.43	4.49	Yüksek			Selda	122				122	26.58			
		Serpil	125				125	28.34					Burcu	109	90	444.67	Yüksek	109	23.75	1.72	Yüksek	
		Toplam	666				441	100.00					Saime	105				105	22.88			
	U7	Araştırmacı	189								LK	A2	Araştırmacı	257								
		Güler	142				142	41.28					Selda	207				207	33.93			
		Gülsevim	124	131	244.12	Düşük	124	36.05	7.83	Düşük			Çiğdem	169				169	27.70			
		Serpil	78				78	22.67					Saime	150	100	520.20	Yüksek	150	24.59	7.30	Düşük	
		Toplam	533				344	100.00					Burcu	84				84	13.77		DL	
Uygulama Dökümlerini İnceleme	U2	Araştırmacı	184							DPL*	A3	Araştırmacı	169									
		Güler	141				141	42.73					Çiğdem	98				71	22.76			
		Gülsevim	103	80	385.50	Düşük	103	31.21	6.97			Yüksek	Selda	83				98	31.41			
		Serpil	86				86	26.06					Saime	71	85	339.53	Düşük	60	19.23	4.53	Yüksek	
		Toplam	514				330	100.00					Burcu	60				83	26.60		DPL*	
	U3	Araştırmacı	162								LK	A4	Araştırmacı	217								
		Güler	126				126	45.00					Selda	210				210	35.00			
		Gülsevim	100	95	279.16	Düşük	100	35.71	10.63	Düşük			Saime	149				149	24.83			
		Serpil	54				54	19.29					Çiğdem	129	103	475.92	Yüksek	129	21.50	6.17	Yüksek	
		Toplam	442				280	100.00					Burcu	112				112	18.67		PL*	
U4	Araştırmacı	102								LK	A5	Araştırmacı	385									
	Güler	94				94	61.04					Selda	261				261	29.16				
	Gülsevim	35	71	216.34	Düşük	35	22.73	19.77	Düşük			Saime	257				257	28.72				
	Serpil	25				25	16.23					Çiğdem	212	149	515.44	Yüksek	212	23.69	4.36	Yüksek		
	Toplam	256				154	100.00					Burcu	165				165	18.44		PL*		
U5	Güler	214								PL*	A6	Araştırmacı	201									
	Araştırmacı	197				214	40.30					Selda	150				150	30.80				
	Gülsevim	176	102	428.24	Yüksek	176	33.15	5.61	Yüksek			Çiğdem	147				147	30.18				
	Serpil	141				141	26.55					Burcu	107	138	299.13	Düşük	107	21.97	5.77	Yüksek		
	Toplam	728				531	100.00					Saime	83				83	17.04		DPL*		
U6	Araştırmacı	181								DL	A7	Suna Öğretmen	357									
	Güler	144				144	51.43					Araştırmacı	326				357	29.90				
	Gülsevim	105	40	691.50	Yüksek	105	37.50	16.74	Düşük			Çiçek Öğretmen	307				307	25.71				
	Serpil	31				31	11.07					Sevinç Öğretmen	294	130	701.54	Yüksek	294	24.62	3.61	Yüksek		
	Toplam	461				280	100.00					Ayten Öğretmen	236				236	19.77		PL*		

Tablo 4. 9. Mesleki Gelişim Çalışmalarında Paylaşılan Liderlik Düzeyi (Devamı)

Mesleki Gelişim Aşaması	GRUP I-GU										GRUP II-GA													
	Oturum	Etkileşim Sıklığı (ES)				Ademi Merkeziyetçilik (ADM)				PL	Oturum	Etkileşim Sıklığı (ES)				Ademi Merkeziyetçilik (ADM)				PL				
		Konuşmacı	f	dk.	ES.Ss.	Düzy	f	%	M.Ss.			Düzy	Konuşmacı	f	dk.	ES.Ss.	Düzy	f	%		M.Ss.	Düzy		
ÖĞRETİM MATERYALİ GELİŞTİRME	U8	Araştırmacı	294								DL	A8	Selda	100								LK		
		Güler	212					212	47.53					Saime	76				100	35.84				
		Gülsevim	154	95		467.37		154	34.53					Araştırmacı	71				76	27.24				
		Serpil	80					80	17.94					Çiğdem	54	85		247.06		54	19.35			
		Toplam	740					446	100.00					Burcu	49				49	17.56				
	U9	Araştırmacı	156									DL	A9	Selda	463								PL*	
		Güler	123					123	46.24					Araştırmacı	394				463	31.82				
		Gülsevim	86	56		452.14		86	32.33					Saime	367				367	25.22				
		Serpil	57					57	21.43					Çiğdem	325	92		1205.07		325	22.34			
		Toplam	422					266	100.00					Burcu	300				300	20.62				
UYGULAMA VE DEĞERLENDİRME	U10	Araştırmacı	239								PL*	A10	Araştırmacı	264								DL		
		Güler	128					128	39.14					Saime	254				254	37.46				
		Gülsevim	118	51		665.88		118	36.09					Selda	201				201	29.65				
		Serpil	81					81	24.77					Çiğdem	132	141		400.85		132	19.47			
		Toplam	566					327	100.00					Burcu	91				91	13.42				
	U11	Araştırmacı	413									DL	A11	Araştırmacı	413								DL	
		Selda	306								Saida			264				264	29.66					
		Çiğdem	264								Burcu			179	103		759.03		179	20.11				
		Saime	141								Saime			141				141	15.84					
		Toplam	1303								Toplam			890				890	100.00					
U12	Selda	132									DPL*	A12	Selda	128								LK		
	Araştırmacı	128								Araştırmacı			128				132	28.14						
	Çiğdem	128								Çiğdem			122	97		369.28		128	27.29					
	Burcu	122								Burcu			122				122	26.01						
	Saime	87								Saime			87				87	18.55						
U13	Toplam	597									LK	A13	Toplam	469										
	Burcu	97								Burcu			97											
	Araştırmacı	96								Araştırmacı			96				97	43.50						
	Çiğdem	55								Çiğdem			55	66		290.00		55	24.66					
	Selda	46								Selda			46				46	20.63						
Toplam	319									Toplam	223				25	11.21								

[PL*: Paylaşılan Liderlik; DPL*: Düşük Paylaşılan Liderlik; DL: Dikey Liderlik; LK: Liderlikten Kaçınma; f: Frekans (konuşmacının katılım sıklığı); dk: Dakika (oturum süresi); %: Merkezileşme yüzdesi; ES.Ss: Etkileşim sıklığının standar sapması, Ss<400 düşük, Ss>400 yüksek; M.Ss: Mekezileşmenin standart sapması, Ss<7 yüksek, Ss>7 düşük]

4.5. Mesleki Gelişim Çalışmalarında Paylaşılan Liderliği Destekleyici Koşullar ve Kolaylaştırıcı Yapılara İlişkin Bulgular

Mesleki gelişim çalışmalarında paylaşılan liderliği destekleyici koşullar ve kolaylaştıran yapılar teması altında “Görevin Yapısı”, “Fiziksel/Yapısal Kapasite” ve “Sosyal/Kültürel Kapasite” olmak üzere üç alt tema yer almıştır (Tablo 4.10).

4.5.1. Görevin Yapısı

Mesleki gelişim çalışmalarında paylaşılan liderliği destekleyici koşullar ve kolaylaştıran yapılardan “Görevin Yapısı” alt temasında “görevin motive edici doğası, karşılıklı bağımlılık, yaratıcılık/yenilikçilik, karmaşıklık/zorluk ve görevin önemi/aciliyeti” olmak üzere beş kod yer almıştır (Tablo 4.10).

4.5.1.1. Görevin Motive Edici Doğası

Mesleki gelişim çalışmalarında belirlenen etkinliklerin, uygulamaların ve görevlerin ilgi çekici olması, merak uyandırması, öz farkındalık oluşturmaya, farklı perspektiflerden bakmayı ve derinlemesine analiz etmeyi sağlaması, alana yönelik bilgileri güncelleme fırsatı sunması, başarıma hissi ve yenilenme duygusu oluşturmaya yönleriyle öğretmenler tarafından motive edici bulunmuştur. Gelişmeye, öğrenmeye ve yenilikleri deneyimlemeye açık olan öğretmenler araştırma, keşfetme, bilgilerini güncelleme ve yeni bilgiler öğrenme konusunda istekli oldukları; mesleki çalışmalarda öğrenme etkinliklerini ve görevleri hem kendi mesleki gelişimlerine hem de bilgilerini güncelleme fırsatı sunarak yeni bilgi ve deneyimleriyle öğrencilerin öğrenmesine ve gelişimine katkı sağlaması açısından anlamlı, faydalı, değerli ve motive edici bulmuştur.

Öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarına katılarak elde ettiği kazanımları ve gelişimleri kendileri için birer ödül olduğunu düşündükleri ve motive edici buldukları görülmüştür. Örneğin;

Sıla Öğretmen: Canan çok eğleniyor.

Canan Öğretmen: Ben özüm dönmüyorum burda hiç yorulmuyorum. (GU5, Konum 388-389)

Örneğin;

Araştırmacı: Konuşalım.

Sıla Öğretmen: Evet böyle derinleşince daha zevkli oluyor.

Begüm Öğretmen: Düşünmek güzel bir şey ama. (GU5, Konum 444-446)

Mesleki gelişim çalışmalarındaki görevleri motive edici bulmanın yanı sıra öğretmenlerin görev yaptıkları kurumlarda bu tür çalışmalara katılma yönünde diğer meslektaşlarında arzu ve istek uyandırdıkları görülmüştür. Örneğin;

Araştırmacı: Siz nasıl bir şey istersiniz? Fasulye mi isterseniz yoksa başka bir şey mi? Birim küplerimiz var isterseniz onlardan olabilir. En çok sevdiğim şeylerden bir tanesi öğretmenleri bunlarla oynarken görmek, çok hoşuma gidiyor.

Suna Öğretmen: Arkadaşlara diyoruz biz çok eğlenceli, öğrenciliğimize geri döndük diye. Nasıl ya falan diyorlar.

Çiçek Öğretmen: Bir daha olursa bize haber verin diyorlar.

Suna Öğretmen: Dimi haberimiz olsun diyorlar.

Araştırmacı: Ben de yani matematik öğretmenleri bu kadar şey yapmıyorlar. Sınıf öğretmenleriyle çalışmayı o yüzden çok sevdim. (GA2, Konum 85-89)

Görevin motive edici doğası sayesinde öğretmenlerin belirlenen görevi ya da etkinliği en iyi şekilde gerçekleştirmek için daha fazla çaba gösterdikleri ve paylaşılan liderlik uygulamaları ve rollerini paylaştıkları görülmüştür.

4.5.1.2. Karşılıklı Bağımlılık/Dayanışma

Grup olarak öğretmenlerin karşılıklı bağımlılık veya dayanışma içinde oldukları, mesleki çalışmalarda belirli bir hedefe ulaşmak, bir görevi yerine getirmek veya etkinliği tamamlamak için ortak bir uzlaşa ve anlayış geliştirerek çıkar birliği içinde birbirlerine bağlandıkları, birbirlerine olan karşılıklı bağlılıklarının iş birliği, etkileşim, yardımlaşma ve dayanışmayı artırdığı görülmüştür. Mesleki öğrenme grubundaki öğretmenlerin genellikle kendi aralarında karşılıklı bağımlılık ve dayanışma geliştirmelerinin yanı sıra kolaylaştırıcı/moderatörün mesleki gelişim çalışmalarındaki bazı durum ve uygulamalarda da öğretmenlerden karşılıklı bağımlılık ve dayanışma gerektirecek görev yapılarını gerçekleştirmelerini istediği görülmüştür. Örneğin;

Araştırmacı: ... Kazanımlarımızı seçeceğiz

Begüm Öğretmen: 2. Sınıfa yönelik mi yapacağız yoksa yine...

Araştırmacı: Size bırakıyorum. İstediginizi yapabilirsiniz. İster tek bir uygulama geliştirin ister birden fazla uygulama geliştirin ama farklı uygulamalar geliştirip her biriniz farklı uygulamalar yapabilirsiniz ama uygulamayı ortak geliştirmenizi istiyorum. Yani sizin uygulamanız da olsa ortak olsun istiyorum. Üçünüz aynı uygulamayı yapacak olsanız...

Canan Öğretmen: Bizim birlikte hazırlamamızı istiyorsunuz. Üçümüzün fikri de olsun içinde... [...]

Sıla Öğretmen: Aynı uygulama olmak zorunda değil ama birlikte yapmamızı istiyorsunuz üç etkinliği de.

Araştırmacı: Evet, birlikte hazırlamanızı istiyorum. Üçünüzün ortak mahsulü olsun. (GU7, Konum 330-336)

Karşılıklı bağımlılık ve dayanışma gerektiren görev yapısına sahip mesleki gelişim çalışmalarında grup içindeki öğretmenlerin belirli bir görevi yerine getirmek ve paylaşılan ortak hedeflere ulaşmak için iş birliği ve etkileşim içinde hareket ettikleri gözlemlenmiştir. Bu süreçte, birbirlerinin öğrenme, çaba ve performanslarını olumlu etkiledikleri, hedef ve amaç birliği içinde ortak birlik duygusu, düşüncesi, uzlaşa ve çıkar birliği içinde birbirlerine karşılıklı olumlu bağlılık geliştirdikleri görülmüştür. Grup içinde ortak bir hedefi gerçekleştirmeyi, iş birliği içinde hareket ederek problem çözme, etkinlik tasarlama, materyal geliştirme, yenilikçilik ve yaratıcılık gerektiren görevlerde, grup içinde öğretmenlerin birbirlerinin tamamlayıcı bilgi, beceri, deneyim, uzmanlık ve yeterliklerine ihtiyaç duydukları bağlamlarda karşılıklı görev bağlılıklarının daha fazla ortaya çıktığı görülmüştür. Karşılıklı görev

bağımlılığının öğretmenler arasında iş birliği, etkileşim, çaba, yardımlaşma ve dayanışma, sosyal bağlılık ve bütünleşmeyi desteklediği ve grup içinde paylaşılan liderlik süreçlerini kolaylaştırdığı görülmüştür.

4.5.1.3. Yaratıcılık/Yenilikçilik

Mesleki gelişim çalışmalarında yaratıcılık ve yenilikçilik yapısına sahip görevlerin daha fazla bilgi, beceri ve yetenek gerektirdiği ve bu tür görevlerde öğretmenlerin birbirlerinin kapasitelerine ve tamamlayıcı yeteneklerine daha fazla ihtiyaç duyduğu görülmüştür. Yaratıcılık ve yenilikçilik gerektiren görevlerde öğretmenlerin orijinal ve yeni bir ürün koydukları; belirli bir konuda özgün yeni fikirler ürettikleri veya alışılmışın dışında farklı bir bakış açısı ortaya koydukları görülmüştür. Mesleki gelişim çalışmalarında mevcut bilgilerini ve kendilerine sunulan kaynakları kullanarak yeni uygulamalar geliştirdikleri; bir probleme veya soruna alternatif, uygun, hızlı, esnek, çeşitli ve yaratıcı çözüm yolları bulmaya çalıştıkları görülmüştür. Herhangi bir kavram veya konunun öğretimini, nesnelerin işlevini ve materyallerin kullanımını alışlagelmişin dışında düşündükleri ve tasarladıkları görülmüştür. Bu süreçte, daha fazla beyin fırtınası yaptıkları, koordine oldukları, iş birliği ve etkileşim içinde hareket ettikleri, birbirlerinin bilgi ve becerilerine daha fazla ihtiyaç duydukları ve liderliği paylaştıkları görülmüştür.

4.5.1.4. Karmaşıklık/Zorluk

Mesleki gelişim çalışmalarında öğretmenler tarafından bazı görevin karmaşık veya zor olarak algılanabildiği görülmüştür. Karmaşık/zor görevlerin genellikle bir durumdan diğerine ve bir kişiden diğerine değişiklik gösterebildiği; öğretmenlerin daha fazla bilgi, beceri ve desteğe ihtiyaç hissettikleri veya yenilikçilik ve yaratıcılık gerektiren durumlardan, görevin yapısından, ortamdan ve öğretmenlerin bireysel farklılıklarından kaynaklandığı gözlemlenmiştir.

Öğretmenlerin özellikle daha fazla bilgi, beceri ve desteğe ihtiyaç hissettikleri duruma özgü ve değişen şartlara göre çözüm adımlarının farklılık gösterebildiği birbiriyle bağlantılı ve çelişkili olarak gördükleri problem çözme, yeni bir kavramı öğrenme ve deneyimleme süreçlerini veya görevin yapısının birden fazla bileşeni, eylemi, yenilik ve yaratıcılığı gerektirdiği durumları ve materyal geliştirme süreçlerini karmaşık/zor algılayabildikleri görülmüştür. Ayrıca çeşitli bilişsel, duyuşsal ve sosyal becerileri ile mesleki yeterlilikleri bir arada kullanmayı gerektiren mesleki gelişim çalışmalarındaki etkinliklerin ve görevlerin sürekli

dinamik bir yapıda olması, derinleşen bilgilerin ve değişen durumların deneyimlemeyi gerektirmesi nedeniyle bazı öğretmenlerin çalışma ortamını göreceli olarak karmaşık/zor olarak algılayabildikleri görülmüştür.

Görevin karmaşık/zor olarak algılanmasında mesleki çalışmalardaki görevin yapısı ve ortam ile öğretmenlerin bireysel farklılıklarının etkileşiminin rol oynadığı; karmaşıklık algısında öğretmenlerin bilişsel, üstbilişsel, duyuşsal, motivasyonel ve sosyal becerileri, mesleki yeterlilik kapasiteleri ve kişisel deneyimleri gibi birçok durumun etkili olduğu gözlemlenmiştir. Görev karmaşıklığı algısına sahip öğretmenlerin grup içinde daha fazla bilgi, beceri ve deneyime sahip kişilerin desteğine ve liderliğine ihtiyaç duydukları, karmaşık yapıdaki bir görev veya birden çok görev sırasında öğretmenler arasında birden çok etkileşim yapısı, iş birliği, koordinasyon, değiş-tokuş ve bilgi paylaşımının gerçekleştiği görülmüştür. Ayrıca görevin karmaşık/zor olarak algılandığı durumlarda grup içinde daha fazla kolektif sorumluluk üstlenildiği, performans ve çaba gösterildiği, öğretmenler arasında bilgi, beceri, deneyim ve uzmanlığa dayalı liderlik uygulamalarının ve rollerinin paylaşıldığı görülmüştür.

4.5.1.5. Görevin Önemi/Aciliyeti

Mesleki gelişim çalışmalarındaki bazı durumlarda veya çeşitli uygulamalarda öğretmenlerin yerine getirecekleri görevleri önemli buldukları, göreve ilişkin zaman ve aciliyet algısına sahip oldukları görülmüştür. Örneğin;

Sıla Öğretmen: Ama bunu bir iki hafta içerisinde yapacağız ya.

Canan Öğretmen: Tamam biz zaten standart olmayanlardan biliyoruz uzunluğu ölçmeyi biliyoruz, üst üste bindirmemesi gerektiğini birimlerin olduğunu artık, kafalarında bir şey var.

Sıla Öğretmen: Tamam ama onları şeyde yaptık etütte yaptık.

Araştırmacı: Yine ettütte yapabilirsiniz. Orada sıkıntı yok. Hatta yine üçüncü sınıflarda da yapabilirsiniz dörtlerde de yapabilirsiniz hani nersi müsait ise.

Sıla Öğretmen: Siz etüt saatinde gelebilecek misiniz?

Araştırmacı: Her saate gelirim.

Begüm Öğretmen: Benimki ders saatinde olacak eğer karar verirsiniz olacaksa ben.

Araştırmacı: Eğer buna zaten şey

Sıla Öğretmen: Sen de birgün etüt saatini istediğinde

Canan Öğretmen: Bizim sınıfımızda yapabilirsin.

Begüm Öğretmen: Ne biliyim ben

Canan Öğretmen: Kendi öğrencinle çalışmak daha kolay geliyor. (GU7, Konum 394-405)

Bireysel veya grup olarak bir görevin kritik olarak algılanması, o görevin içeriğinin öğretmenlerin ilgileri, ihtiyaçları ve uygulama alanları ile örtüşmesine, görevin yerine getirilmesiyle elde edilen kazanımların pratikte kullanılabilirliğine, öğrenme ve öğretme sürecine olan katkısına bağlı olduğu görülmüştür. Öğretmenler için mevcut bilgilerini güncelleme, yeni bilgiler edinme ve bunları deneyimleyerek uygulamalarına yansıtma fırsatı

sunan mesleki gelişim çalışmalarında yerine getirilecek görevlerin daha önemli olarak algılandığı görülmüştür. Ayrıca belirsizlik veya karmaşıklık algısının yaşandığı durumlarda grup için görevin kritik bir önem arz ettiği, böyle durumlarda gruptaki tüm öğretmenlerin sürece odaklanarak motive oldukları, koordinasyon sağladıkları, iş birliği, etkileşim içinde hareket ederek kolektif çaba gösterdikleri; bilgi, beceri, deneyim ve uzmanlığa dayalı liderlik uygulamalarını ve rollerini daha fazla paylaştıkları görülmüştür.

Öğretmenlerin odak grup görüşmelerindeki oturumlar esnasında belirli bir kavramın, sorunun, olayın veya problemin alışılmışın dışında farklı bir yaklaşımla derinlemesine ve o zaman diliminde ele alınmasını gerektiren görevlere yönelik aciliyet algısına sahip oldukları görülmüştür. Görevin acil ve zamanlamanın önemli olduğu durumlarda öğretmenlerin inisiyatif almaya ve koordinasyon sağlamaya daha fazla ihtiyaç duydukları ve paylaşılan liderlik rollerinin daha fazla ortaya çıktığı görülmüştür.

4.5.2. Fiziksel/Yapısal Kapasite

Mesleki gelişim çalışmalarında paylaşılan liderliği destekleyici koşullar ve kolaylaştırıcı yapılardan “*Fiziksel/Yapısal Kapasite*” alt temasında “*birbirine bağlı öğretim/öğrenme rolleri, etkili iletişim ağları, öğrenme ortamı/mekân/kaynak desteği, karşılıklı performans izleme/değerlendirme/hesap verebilirlik yapıları ve zaman/planlama /koordinasyon*” olmak üzere beş kod yer almıştır (Tablo 4.10).

4.5.2.1. Birbirine Bağlı Öğretim/Öğrenme Roller

Birbirine bağlı öğretim ve öğrenme rollerinin mesleki gelişim çalışmalarında paylaşılan liderlik uygulamaları ve rollerini desteklediği ve kolaylaştırdığı görülmüştür. Tüm öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarına katılmayı kabul etmeleriyle başlayan bu çalışmanın yükümlülüklerinin yanı sıra grup içinde birbirlerine karşı grup olmanın gerektirdiği sorumluluklarda dahil olmak üzere, ortak bir anlayış ve amaç birliği içinde birbirlerine karşı olumlu bağlılık gösterdikleri, kendi öğrenme ve gelişme ihtiyaçlarını karşılarken diğerlerinin de bu ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik karşılıklı ve birbirine bağlı öğrenme ve öğretme rollerini ve sorumluluğunu da üstlendikleri görülmüştür. Örneğin;

Araştırmacı: Hiç düşünebildiniz mi? Hangi kazanıma odaklansak?

Begüm Öğretmen: Biz şimdi bir tane kazanım üzerinden üçümüz ne yürüyeceğiz? Üçümüzün de aynı şeyi mi yapması gerekiyor?

Araştırmacı: Yani şöyle ya öyle yapmanızı istiyorum ya da iki uygulama da yapabiliriz üç yapmak zorunda değiliz. Ya da iki tane uygulama geliştirip üçte olabilir bu farklı farklı uygulayabilirsiniz.

Begüm Öğretmen: Aynı kazanım üzerinden mi?

Araştırmacı: Yok farklı kazanım da olabilir sadece her birinizin elinden çıkmasını istiyorum, her birinizin deneyimlemesini istiyorum.

Begüm Öğretmen: Biz yaparken zaten yardımcı oluruz birbirimize de mesela bir kazanımı Canan hocam seçti o ona göre Bir şey tasarladı. Başka bir kazanımı ben seçtim ona göre bir şey tasarladım. Aynı şekilde Sıla da bir şey seçti ona göre tasarladı. Aynı şeyler seçtik derslerinizde uyguladık bu şekilde de olabilir değil mi?

Araştırmacı: O da olabilir.

Canan Öğretmen: Ya da bir taneyi hepimiz ortak yapıp ayrı ayrı sınıflarda uygulayabiliriz.

Araştırmacı: Yani dediğim gibi iki uygulamada yapabiliriz nasıl rahat edeceksiniz.

Sıla Öğretmen: Peki mesela ben bir problem çözmek istiyorum diyelim. Bu problemi çözmek için cetvele ihtiyacım olacak benim çünkü cetvel üzerinden çözdürmek istiyorum.

Araştırmacı: Tamam.

Sıla Öğretmen: Siz benim cetveli de nasıl yaptığımı görmek istiyor musunuz? Problemi nasıl çözdüğümü mü gözlemleyeceksiniz?

Araştırmacı: Eğer ki kazanım problemse onu gözlemleyeceğiniz.

Sıla Öğretmen: Onu bildiğini varsayacaksınız yani. **(GU8, Konum 8-21)**

Mesleki gelişim çalışmalarında öğretmenlerin oturumlar süresince birlikte çalıştıkları, öğrendikleri ve birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı oldukları, hatta oturumlar dışındaki sınıf içi uygulamalarda da buna devam ettikleri, birbirlerini destekledikleri görülmüştür. Ayrıca hem grup içinde hem grup dışında karşılıklı öğrenme ve öğretme rolleri üstlenen öğretmenlerin iletişim, iş birliği ve etkileşim içinde hareket ettikleri, birbirlerinin eksikliklerini tamamladıkları ve birbirlerine destek oldukları görülmüştür. Örneğin;

Araştırmacı: Hani odaklandığımız aslında güzel şeyler de var ama geliştirmeye açık yerler de var. Aslında geliştirmek için de çok güzel fırsat...

Ayten Öğretmen: Yapabilmiş olsan kendini daha da değiştirirsin.

Araştırmacı: Amerika'daki okullar için projesi var yani böyle bir sistem kurmuş sınıflara eğer öğretmenler isterlerse kendilerine dönüt verilecek bir sistem. Çünkü gerçekten öğretmenlik gibi bir alan dönüt almak çok zor. Sonuçlarını çok geç alıyorsun. Nerede hata yaptığını öğretmenin anlaması sonucundan çok mümkün değil.

Çiçek Öğretmen: Bize anlatıyormuşuz gibi geliyor aslında ama anlayamadıklarını fark etmiyoruz. Ben anlattıysam onlar anlamıştır gibi bakıyorum.

Araştırmacı: Bana odaklanıyoruz.

Ayten Öğretmen: Ben mesela bazen ihtiyaç hissederim. Birinci sınıfta anlatıyorsun anlatıyorsun ya ne kadarını başardım acaba bir girse birisi bana bir söylese...

Araştırmacı: İnsanın kendini izlemesi sınıfı izlemesi...

Çiçek Öğretmen: Biz sınıf öğretmenleri olarak haftada bir gün bir saat birbirimizin sınıfını değiştiriyorduk. Sonra konuşuyorduk sınıfımızla ilgili ne eksik ne var çocuklarda.

Araştırmacı: Ya da siz görüyorsunuz çocuklarda...

Sevinç Öğretmen: Herkes de cesaret edemez ona.

Araştırmacı: Ortamın güzel olması ile alakalı.

Ayten Öğretmen: Müdür girse de söylese... Ne zaman girecek?

Araştırmacı: Bu çok güzel. Gelişime açık olduğunuzu gösteriyor. Herkes gelişime açık olmayabiliyor. Düzenim bozulmasın, yeni bir şey öğrenmek zorunda kalmayayım.

Sevinç Öğretmen: Bazen öyle öğretmenler var gerçekten ve insan üzülerken takip ediyor çocuklar adına. Yani o kendine bir yol çizmiş ve hiçbir şey dinlemiyor. O kendi bildiği yoldan devam ediyor.

Suna Öğretmen: Ne gerek vardı? Biz matematiği zaten anlatıyorduk. Niye gidiyorsunuz siz derse? Böyle cümleler aldık arkadaşlardan. Ben kendi zümrelerimden aldım onu.

Çiçek Öğretmen: Bana da şey dediler niye kendini yoruyorsun?

Suna Öğretmen: Ne işin var? Sanki biz bilmiyor muyduk matematiği yıllardır anlatıyorduk? Neden gidiyorsun? Benim zümrelerim hep icat çıkartma. Eski eserler müzesi yaptım sınıfta. Eski eserlerden ne varsa buldum getirdim gaz lambalarından, kılıçlardan, bebeklerden.... Diğerleri ne gerek vardı? Yine icat buldun. Yeni icat çıkartıyorsun.

Araştırmacı: Ne kadar sıkıntı yaşamak istiyorlar.

Sevinç Öğretmen: Evet. Gerçekten öyle. Bir şey yapıp paylaştığın zaman bir de şey oluyor...

Araştırmacı: Belki önemini bile hissetmiyorlar yani onların mesleklerine verdikleri değerle ilgili...

Ayten Öğretmen: Ama şey de var. Kolay olan o belli şeyi yapıp bitirmek... Bu stres... **(GA7, Konum 741-761)**

Öğretmenlerin tüm aşamalarda deneyimlerini, bilgi, beceri ve uzmanlıklarını ve belirli bir kavrama, konuya, problem çözmeye, materyal geliştirme ve öğretim uygulamalarına ilişkin öğrenme ve öğretme yöntem ve stratejilerini açıkça paylaştıkları, birbirlerinden farklı şeyler öğrendikleri ve birbirlerine öğrettikleri; birbirlerinin fikirlerini ve uygulamalarını yapıcı olarak değerlendirdikleri, birbirlerine geri bildirim verdikleri, birbirlerinin görüş ve önerilerini dikkate alarak gelişimlerine katkı sağladıkları görülmüştür. Birbirine bağlı öğrenme ve öğretme rollerini gerektiren çalışmalarda öğretmenlerin grup içinde bir bütün olarak hareket ettikleri, ekip ruhunu ve grup dinamiğini canlı tuttukları; birbirini anlama, birlikte soru sorma ve cevapları arama, yapılan ortak işten bir anlam çıkarma noktasında uyum içinde çalıştıkları görülmüştür. Ayrıca grubun performansında ve mesleki çalışmaların verimli geçmesinde ortak sorumluluk aldıkları, karşılıklı güven, iş birliği ve dayanışma içinde çaba gösterdikleri, eyleme dönük karşılıklı diyalog geliştirdikleri, öğrenme ve öğretme kapasitelerine ilişkin liderlik rollerini paylaştıkları görülmüştür.

4.5.2.2. Etkili İletişim Ağları

Mesleki gelişim çalışmalarında grup içinde etkili iletişim ağlarının kurulduğu ve bu ağların paylaşılan liderliği kolaylaştırdığı görülmüştür. Etkili iletişim ağlarının kurulmasında iletişimi başlatan, sürdüren, güçlendiren, yönlendiren ve sonlandıran kişinin kolaylaştırıcı/moderatör olduğu ve öğretmenlerde birbirlerini anlama, yanıtlama ve süreci anlamlandırma çabalarında etkileşim, saygı ve güven ortamı tesis ettiği görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin hem birbirleriyle hem de moderatör/kolaylaştırıcı ile gerçekleştirdikleri iletişim ağlarının demokratik ve özgür bir ortamda, saygı ve güven çerçevesinde, karşılıklı ve çok yönlü olarak kurulduğu görülmüştür. Örneğin;

Sıla Öğretmen: ...Aslında hani biz, ben karadenizlilik yapıp uzunlarla ölçtüm ama herhalde arkadaşlarıma anlatıyorum yalnız bilgimi sizinle paylaşmıyorum.

Canan Öğretmen: Biz alışmışız okulda sürekli.

Araştırmacı: Onu görüyorum o iletişim ne kadar güzel. **(GU1, Konum 122-124)**

Kolaylaştırıcı/moderatörün konuşma, soru, yönerge veya açıklamalarının öğretmenlerde bir yansımasının olmadığı, konudan uzaklaşıldığı, anlaşılamadığı, eksik veya

yanlış anlaşıldığı durumlarda, öğretmenlerin odağını konuya çekmek ve düzeltmek için yönlendirme ve geri bildirimler verdiği görülmüştür. Öğretmenlerin eleştiriye ve geri bildirimlere açık oldukları, kendi aralarında oturumlar sırasında belirli durumlarda bilgi, beceri, deneyim, uzmanlık ve yaratıcı çözümleriyle lider olarak ön plana çıkan kişinin iletişim ağlarını yönettiği ve yönlendirdiği, koordinasyonu sağladığı, hatta oturumlar dışında da iletişim ağlarının devam ettiği görülmüştür.

4.5.2.3. Öğrenme Ortamı/Mekân/Kaynak Desteği

Mesleki gelişim çalışmalarında öğrenme ortamı, mekân ve kaynak desteği sağlamanın paylaşılan liderliği desteklediği ve kolaylaştırdığı görülmüştür. Bu süreçte, öğrenme ortamının düzenlenmesi, mekânın belirlenmesi ve gerekli kaynakların sağlanması kolaylaştırıcı/moderatör tarafından gerçekleştirilmiştir. Mesleki gelişim çalışmaları için üniversitede uygun bir mekân ve destekleyici ekip ve ekipmanlar hazırlanmış, öğretmenlerin alan bilgisini geliştirmeye yardımcı olabilecek çeşitli örnek olaylar, örnek etkinlikler, öğrenci cevapları ve ders videoları gibi araçlar ile ders kitapları, program materyalleri ve matematik öğretimine yönelik alan ile ilgili kaynaklar ve materyal geliştirmede kullanılacak malzemeler odak grup görüşmelerinde kullanılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarında kullanacakları malzeme, materyaller ve kaynaklar kolaylaştırıcı/moderatör tarafından temin edilmiştir. Örneğin;

Canan Öğretmen: Sizin bize bol bol şerit metre hazırlamanız lazım.

Araştırmacı: Ötekileri de haberleşelim kim yapacak, nasıl yapacak, nasıl bir maaliyeti olur.

Faturasını fişini konuşalım. (GU8, Konum 567-568)

Örneğin;

Canan Öğretmen: şimdi şöyle yapıyoruz biz kazanımları düşünüyoruz. Hangi kazanımda bize ne gerekiyor onları yazıyoruz sonra.

Araştırmacı: evet biz prototipleri hazırlıyoruz.

Canan Öğretmen: aynı kazanım için farklı materyal istersek onları da yazabiliriz değil mi? Mesela aynı kazanımı ikimizde yapcaz ama serpil hocam farklı materyalle yapmak istiyor ben farklı materyalle. Onları da yazarız.

Araştırmacı: tamam hiç sıkıntı değil.

Canan Öğretmen: ne gerekiyorsa ona göre bilgi veririm.

Araştırmacı: birde bir program hani hangi sırayla gidersiniz ne kadar sürer, hani günler anlatırsınız?

Hani ders programınız nasıl olur? Orda özellikle çakıştığı zaman dersleriniz bizim ekstra kişiyi getirmemiz, fazla gelmemiz gerekiyor. (GU8, Konum 711-716)

Öğrenme ortamı öğretmenlerin bilgilenmenin ötesinde, deneyimleyerek ve diğer öğretmenlerle etkileşime girerek bilgi üretmenlerine imkân verecek şekilde hem bilişsel hem de sosyo-kültürel kuramları temel alan durumsal yaklaşıma uygun bir şekilde yapılandırılmıştır. Bunun için öğretmenlerin birlikte çalışabilecekleri bir öğrenme grubu oluşturulmuş, daha sonra ise öğretmenlere ölçme konusunu tartışmalarına imkân verecek öğrenme ortamı hazırlanmıştır.

Ayrıca öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda kullanacakları materyaller, kullanım amaçları, sınırlılıkları, tartışılmış, birlikte karar verildikten sonra kolaylaştırıcı/moderatör tarafından gerekli olan malzemeler, araçlar ve kaynaklar temin edilmiştir. Örneğin;

Araştırmacı: Evet güzel. Şimdi bunları bir yapılandırmamız lazım. Kaç saatlik bir ders planlıyorsunuz? Nasıl yapacaksınız? Hangi amaçlara odaklanacaksınız? Hem de ne materyalleriniz var, biz size nasıl yardımcı olabiliriz? Biz burada olabildiğince hazırlayalım, elimizden geleni yapalım. Bir de bunları ne zaman uygulayabiliriz? Bunları düşünelim. Nasıl yapalım? [...] Bizim burada hazırlık yapmamız lazım en azından o yüzden sizden detaylı olarak ne istediğinize dair bilgi edinmemiz lazım materyal olarak. Bizden nasıl şeyler istersiniz, kızlar hazırlayacaklar. Biz malzemelerimizi tedarik edelim. Hazırlayalım. Sınıflarınızda kaç kişi var kaç kişilik bir malzeme oluşturacağız onlara karar verelim.

Begüm Öğretmen: Ben zaten yaparsam küme yapmayı düşünüyorum. Her kümeye de altışar kişi oturabilirsek yani malzeme çok yapmamış oluruz. 6 tane yeterli. Birisi 7 kişi oturur çok rahat yapabilirler diye düşünüyorum.

Araştırmacı: Sizin sınıf kaç kişi hocam?

Begüm Öğretmen: 38.

Araştırmacı: Daha fazlasını da yapabiliriz diye düşünüyorum. İstedığınız kadar yaparız. [...]

Araştırmacı: Tamam o zaman biraz konuşalım hep birlikte tartışalım.

Begüm Öğretmen: Biz size ilk aklımıza gelen şeyleri söyledik açıkçası.

Araştırmacı: Tamam güzel. (GU8, Konum 151-170)

Mesleki gelişim çalışmalarındaki öğrenme ortamı ve kaynakların mesleki gelişim aşamalarının hedeflerine uygun bir şekilde tasarlandığı, öğretmenlerin kendilerini rahat ve güvende hissettikleri, iş birliği içinde çalışmalarını kolaylaştırıcı, mesleki bilgi ve becerilerini kullanmalarını ve geliştirmelerini destekleyici bir yapıda olduğu görülmüştür. Ayrıca uygun bir mekân, zengin bir kaynak ve destekleyici bir öğrenme ortamı gibi destekleyici koşulların ve kolaylaştırıcı yapıların, öğretmenlerin sürece entegre olmalarını kolaylaştırdığı, işbirlikçi öğrenme, kolektif çaba, işbirlikçi sorgulama, birbirleriyle fikirlerini ve uygulamalarını paylaşma ve bunlara dönütler verme, birlikte yeni fikirler üretme, alternatif çözüm yolları bulma ve yeni ürünler geliştirme konusunda teşvik ettiği ve liderliği paylaşımlarını kolaylaştırdığı görülmüştür.

4.5.2.4. Karşılıklı Performans İzleme/Değerlendirme/Hesap Verebilirlik Yapıları

Kolaylaştırıcı/moderatör tarafından mesleki gelişim çalışmalarının karşılıklı performans izleme, değerlendirme ve hesap verebilirlik yapılarının kullanılmasına uygun bir şekilde yapılandırıldığı görülmüştür. Öğretmenlerin birbirlerinin uygulamalarını izleme, değerlendirme, birbirlerine geri bildirim sağlama, gerektiğinde yardım etme, önerilerde bulunma ve bireysel veya grup olarak yaptıkları veya yapamadıkları eylemlerin sorumluluğunu alma ve hesap verme gibi mekanizmaların etkili bir şekilde kullandığı görülmüştür. Örneğin;

Araştırmacı: Kendinizi nasıl rahat hissederseniz belki birbirinize destek olmak daha iyi hissettirir.

Canan Öğretmen: Biz zaten birlikte yaparız.

Begüm Öğretmen: O konuda sıkıntımız yok yani.

Araştırmacı: Mesela birbirinizin derslerine dahil olabilirsiniz.

Begüm Öğretmen: Ama bunda idarenin şeyi olur mu?

Canan Öğretmen: İdarenin haberi olursa.

Araştırmacı: İdarenin pek çok şeyden haberi olacak.

Canan Öğretmen: Ben senin sınıfında derste olursam sen benim sınıfımda derste olursan.

Begüm Öğretmen: Bir şey olmaz da bir sorun çıkar belki. (GU8, Konum 532-540)

Örneğin;

Begüm Öğretmen: Ben bu dersi işlemeyen önce zaten size göndermişim karış da adımlarda falan. Bununla ilgili etkinliği ben yine tekrar amaçlı çocuklarıma yapacağım. Ordakileri yapma amacım zaten ölçme, ölçme de nelere dikkat edicez, başlangıç noktası, bitiş noktası, üst üste gelmeme gibi şeyleri, anlatacağım. Bu dersi işledikten sonra ben gülerin bu kazanımını işlemem gerekiyor mu onu sorayım ilk önce.

Araştırmacı: Yani normal şartlarda tabiki de evet.

Begüm Öğretmen: O zaman ben bu kazanımı işleyeceğim. Canan'ın yaptığı etkinliği yaparım büyük ihtimalle. Kendi sınıfımda aynı onun anlattığı gibi.

Araştırmacı: Ya da Canan hoca girebilir.

Canan Öğretmen: Olabilir, öyle de düşündük.

Begüm Öğretmen: Olabilir. (GU9, Konum 89-94)

Mesleki gelişim çalışmalarını destekleyen bu yapıların karşılıklı saygı ve güven, sorumluluk ve duyarlılık çerçevesinde yürütüldüğü; öğretmenlerin materyal geliştirme aşamasında hazırladıkları etkinlikleri sınıf içi uygulamalarda öğrencilerine yaptırdıkları, öğretmenlerin birbirlerinin uygulamalarını izleyerek gözden geçirdikleri ve hem uygulamayı yapan hem de izleyen diğer öğretmenler tarafından değerlendirme, geri bildirim ve önerilerde bulundukları görülmüştür. Örneğin;

Begüm Öğretmen: Bizim ilk iki gün şey anlatmamız lazım ölçme.

Canan Öğretmen: Bizim o adım, karış, ayak, parmakla tekrar birinci sınıfı tekrar etmemiz lazım.

Araştırmacı: En azından birinizi ya da ikinizi izleyebilir miyiz onları anlatırken.

Canan Öğretmen: Hepimizi izleyebilirsiniz.

Araştırmacı: İzleyebilir miyiz?

Canan Öğretmen: Ha şey, o birinci sınıfı tekrar ederken mi? İzleyebilirsiniz sıkıntı değil.

Begüm Öğretmen: İzleyebilirsiniz.

Canan Öğretmen: Onun etkinliği hazır zaten, sıkıntı yok. [...]

Araştırmacı: Yani aslında şöyle bir şey olsa da güzel olur. Biriniz anlatsa baştan, bir sınıf için yapsanız, sonra burda hem bir konuşsak, sorun yaşandı mı nasıl düzeltebiliriz. Gibi ya da neler iyi geçti? Sonra ikinci ve üçüncü oturum yapsak o da güzel olabilir.

Canan Öğretmen: İşte aynı kazanımı yapsaydık bu dediğiniz olacaktı. Biri işleyecekti konuşsacaktık, biri işleyecekti. Ama biz farklı kazanımlar seçip. Ama şöyle konuştuk hani mesela ben gülün sınıfında ilk anlatabilirim. İzlemeye gelme değil de konuşabiliriz onu. Sonra serpil hocamın sınıfında anlatırım en son benim sınıfta çekim yaparız.

Araştırmacı: O da olur tabiki. [...]

Canan Öğretmen: Veya ilk benim sınıfımda anlatayım. Ondan sonra mı onların sınıfına mı gireyim?

Araştırmacı: Siz kendinizi nasıl rahat hissederseniz hocam. Yani burda önemli olan sizin kendinizi rahat hissetmeniz. İlk önce hani ben bir denemek istiyorum dersiniz, orda denersiniz biz ikincisinde dinleriz sizi.

Canan Öğretmen: yani illa benim anlatmam da şart değil. Konuştuk artık ne yapacağımızı birbirimizin biliyoruz. Begüm benim dersimi anlatabilir. Benim dersim halk oyunu veya ingilizce olduğunda ben gider onu izlerim. Mesela o da olur. Nasıl anlatmak isterse hani. Onu şey yaparız.

Araştırmacı: Tabiki tabiki dediğim gibi siz nasıl isterseniz.

Canan Öğretmen: Eksikleri gözlemleriz ona göre ne eklenebilir ne çıkabilir, çocukların kafasını ne karıştırabilir onları şey yaparız ona göre düzenleriz. (GU9, Konum 321-375)

Karşılıklı performans izleme, değerlendirme ve hesap verebilirlik yapılarının öğretmenlerin kendisinin ve diğer öğretmenlerin deneyimlerinden öğrendikleri, uygulamaya yansıtıp yansıtamadıkları eylemlerin farkına vardıkları, uygulamalarının olumlu ve olumsuz yönlerini gördükleri, bunları nasıl düzeltecekleri veya geliştireceklerini öğrenmede ve öğretim uygulamalarının niteliğinin artmasını sağlamada en etkili mesleki gelişim yöntemlerin biri olduğu görülmüştür. Örneğin;

Araştırmacı: Gerçekten çok teşekkür ederim eleştiriye de çok güzel gidiyor benim açımdan. Yani şu ortamı da başka yerde bulmak kolay değil. Bir şey yapıyorsunuz ve dönüt alıyorsunuz hani hep birlikte konuşuyoruz. Çok güzel bir şey yani.

Ayten Öğretmen: Benim en çok heyecanlandığım nokta o. İnsan eksikliğini bilirse.

Araştırmacı: Yani gelişim anca öyle olabilir yani.

Ayten Öğretmen: Kafamda oturuyor diğer derslerimde bunu kullanacağım yani. (GA10, Konum 244-247)

Ayrıca karşılıklı performans izleme, değerlendirme ve hesap verebilirlik yapılarının grup içinde paylaşılan lidelik uygulamaları ve rollerini desteklediği görülmüştür.

4.5.2.5. Zaman/Planlama/Koordinasyon

Mesleki gelişim çalışmasının amacına uygun bir şekilde gerçekleşmesi, kaynakların verimli kullanılması amacıyla çalışmanın tasarımı, zamanı, planlaması ve koordinasyonun sağlanması kolaylaştırıcı/moderatör tarafından gerçekleştirilmiştir. Örneğin;

Araştırmacı: ...Kazanımlarımızı seçeceğiz

Begüm Öğretmen: 2. Sınıfı yönelik mi yapacağız yoksa yine...

Araştırmacı: Size bırakıyorum. İstediginizi yapabilirsiniz. İster tek bir uygulama geliştirin ister birden fazla uygulama geliştirin ama farklı uygulamalar geliştirip her biriniz farklı uygulamalar yapabilirsiniz ama uygulamayı ortak geliştirmenizi istiyorum. Yani sizin uygulamanız da olsa ortak olsun istiyorum. Üçünüz aynı uygulamayı yapacak olsanız...

Canan Öğretmen: Bizim birlikte hazırlamamızı istiyorsunuz. Üçümüzün fikri de olsun içinde...

Araştırmacı: İki hata bu geliştirmeye harcayacağız sonra biz hazırlığımızı yapacağız işte materyal hazırlığımızı yapacağız sizin için daha sonra bir uygulama yapacağız sonra onu burada değerlendireceğiz. Sonra planlarınızı revize ettikten sonra diğer iki uygulamayı alacağız sonra bir değerlendirme oturumu yapıp bitireceğiz. İlk başta uygulamayı bir geliştireceğiz, hazırlanacağız, sonra biriniz uygulayacaksınız hanginiz isterse. Sonra burada geleceğiz onun bir kısmını kestik bittikten sonra burada birlikte izleyeceğiz. Sonra uygulamayı yine materyalimizi etkinliğimizi değerlendireceğiz. Sonra genel bir değerlendirme yapacağız.

Sıla Öğretmen: Aynı uygulama olmak zorunda değil ama birlikte yapmamızı istiyorsunuz üç etkinliği de.

Araştırmacı: Evet, birlikte hazırlamanızı istiyorum. Üçünüzün ortak mahsulü olsun. (GU7, Konum 330-336)

Mesleki gelişim çalışmalarında bir sonraki oturumun zamanını belirlemede katılımcı öğretmenlerin fikrinin alındığı, gerekli esneklik ve kolaylığın sağlandığı, değişen durumlara

uyum sağlayabilmeleri için etkili bir koordinasyon yürütüldüğü ve planlama yapıldığı görülmüştür. Bir oturumun zamanının veya uygulanacak etkinlik biçiminin öğretmenler tarafından netleşmediği durumlarda planlamanın öğretmenlere bırakıldığı ve aldıkları kararı daha sonra kendisine iletmeleri konusunda esneklik sağlandığı görülmüştür. Örneğin;

Araştırmacı: Bence şöyle yapalım isterseniz bu hafta biraz düşünün 11 haftaya buluştuğumuzda hem karar vermiş olursunuz hem de nasıl bir planda vereceksiniz çocuklara nasıl hani o dersin silsilesini nasıl yapacaksınız hangi kazanımlara odaklanacaksınız onlarına bir planını yapmış olunuz birlikte. O planla birlikte bizde hazırladığımız makaleyi hazırlarız. Sonra müsait olursanız sonraki haftaya olmazsa şey e giriyoruz araya giriyoruz,

Sıla Öğretmen: Evet

Araştırmacı: De mi? 18 -22 arası bir ara var sonraki hafta ya da siz ne zaman isterseniz o zaman uyulamayı yaparız. Hani şey yapmayın acele edipte,

Canan Öğretmen: Düşünücez gelicen burada birlikte konuşacağız, ondan sonra materyal tasarlayacağız birlikte,

Araştırmacı: Hı hı evet

Canan Öğretmen: Sonra hazır olan şeyi sunumda uygulayacağız tamam

Sıla Öğretmen: Peki o modelimizi önceden mi hazırlayıp çocuğa vermemiz gerekiyor?

Araştırmacı: Eğer çocuğun hazırlayacağı bir şey değilse sınıfta o anda dağıtabiliriz. Ya da çocukla birlikte geliştirecekseniz,

Canan Öğretmen: Parçaları koyarız orada birleştirir

Araştırmacı: Biz parçaları veririz onlar orada birleştirirler.

Sıla Öğretmen: Yani o daha zevkli olmaz mı o daha güzel olur gibime geliyor.

Araştırmacı: Nasıl isterseniz tabiki. Yani böyle bir şeyi hazır vermektense çocukla birlikte geliştirmeli.

Sıla Öğretmen: Orada kendileri yapıp

Araştırmacı: Zaten eğer ki onu seçecekseniz birim ölçme aracı oluşturmı seçecekseniz tabiki birlikte

Sıla Öğretmen: Öyle gibi görünüyor (GU7, Konum 428-442)

Öğretmenlerin kendi programları ve iş yoğunluklarına göre mesleki gelişim çalışmalarının zamanını belirlerken, uygulama dökümlerini inceleme ve mesleğe ilişkin alan okumalarını yaparken de kimin neyi, ne zaman ve nasıl yapacağı konusunda koordine oldukları, paylaşım ve planlama yaptıkları görülmüştür. Örneğin;

Sıla Öğretmen: Hadi Begüm.

Canan Öğretmen: Sözcü olarak Begüm'ü seçtik.

Sıla Öğretmen: Begüm'ün etütü yok ona çalış sen dedik bize anlat dedik.

Begüm Öğretmen: Biraz okudum da internetten okudum tabi. (GU5, Konum 674-679)

Örneğin;

Suna Öğretmen: Ara tatilde bir oturum daha alabiliriz. Biz Burcu hocamla onu konuşmuştuk.

Araştırmacı: Ha, şimdi onu söylüyordum. İsterseniz siz de ara tatile kadar sınavlarınız ve yazılılarınız varsa haftaya eğer ara tatilde programınız yoksa öğleden sonraları 2 oturumu mesela bir hafta içinde yapabiliriz.

Sevinç Öğretmen: Olabilir aslında.

Suna Öğretmen: Bize uyar. Arkadaşların çocukları evde olacaklar. Nasıl olur?

Çiçek Öğretmen: Evde olacaklar.

Araştırmacı: Hani daha geç saatte değil de erken çıkmış olunuz.

Suna Öğretmen: Daha erken çıksak olur.

Çiçek Öğretmen: Ben eve bırakıp gelebilirim. Benim için sorun olmaz.

Suna Öğretmen: Daha erken saatte. Çünkü 13.30'a kadar okuldayız. 13.30'dan sonra bir saatte bir araya gelebiliriz.

Araştırmacı: Yan sınıfta kreş yaparız, belli olmaz.

Suna Öğretmen: O da doğru.

Çiçek Öğretmen: Dedik ki görsün, kurstan amcası alsın.

Araştırmacı: Ama bana derse ki “ Hoca annemi erken bırak”, ben ona hayır diyemem.

Çiçek Öğretmen: Evden çıkmadan çok ısrar etti. Aradı, “Erken göndersin seni” diye.

Suna Öğretmen: Ay kuzum benim. (GA7, Konum 814-828)

Ayrıca moderatörün görev paylaşımı, görevlerin zamanı ve planlanması konusunda grup içinde öğretmenlerin birlikte karar vermeleri ve koordinasyonu sağlamaları için güvene dayalı, rahat ve destekleyici bir ortam sunduğu görülmüştür. Örneğin;

Araştırmacı: Peki en son araca mı karar verdiniz şimdi

Sıla Öğretmen: Öyle gibi görünüyor ama biz size bildirelim yine

Begüm Öğretmen: Birde biz şunu yapsak bizim için çok şey olacak ne onun adı çabuk yapılabilen bir etkinlik olacak yani zorlanmayacağız.

Araştırmacı: İlk turda kim yapacak onuda karar verelim.

Canan Öğretmen: Onu tasarladıktan sonra karar verelim

Begüm Öğretmen: Onu biz şey yapıyoruz zaten ya işte sen yap ben yap o anda oluyor sıkıntı yok yani **Araştırmacı:** Tamam.

Canan Öğretmen: Kim daha heyecanlı hissederse kendini o gün o yapar.

Sıla Öğretmen: Ben sona kaldım o zaman.

Araştırmacı: Tamam peki o zaman bugünlük bu kadar.

Begüm Öğretmen: O zaman biz bu haftalık birşey yok.

Araştırmacı: Bu haftalık bu düşüncemiz.

Begüm Öğretmen: Düşüncemiz pazartesi getireceğiz.

Araştırmacı: Haftaya hep birlikte şeyi planlayacağız ilk dersi planlayacağız.

Begüm Öğretmen: Daha iki haftamız var o zamana kadar

Araştırmacı: Rahatız

Begüm Öğretmen: Rahatız yani sıkıntı yok

Araştırmacı: Daha sonra isterseniz biraz daha hazır hissetmezseniz bir hafta daha (GU7, Konum 499-516)

Örneğin;

Araştırmacı: Şimdi ikinci kazanıma gelelim. Standart uzunluk ölçme birimlerini tanıy ve kullanım yerlerini açıklar. Sonra uzunlukları standart araçlar kullanarak metre ve cm cinsinden ölçer diyor.

Sıla Öğretmen: Bu oluşturmadan önce mi? Modelden önce mi hocam o?

Araştırmacı: Modelden önce hocam. Model de daha sonra hocam. Uzunlukları metre ve cm türünden tahmin eder ve tahminlerini ölçme sonucu ile karşılaştırarak kontrol eder var.

Begüm Öğretmen: Hocam bu benimkinde biraz...

Araştırmacı: Var zaten. Beş standart olan veya olmayan uzunluk ölçme birimleri ile uzunluk modelleri oluşturur.

Canan Öğretmen: 5.

Araştırmacı: 5. Yani aslında Canan hocamın yapmak istediği beşinci kazanım.

Canan Öğretmen: Evet. Ben o zaman tarihçeye giremem. Biz bunların hepsini işleyeceğiz ya peş peşe biz o yüzden hepsini kompleks düşünüp plan yapmaya çalışıyoruz.

Araştırmacı: Tamam yapın biz yokmuşuz gibi düşünün. (GU8, Konum 378-386)

Öğretmenlerin materyal geliştirme aşaması için etkinlik seçme, hazırlama, geliştirme ve sınıf içi uygulama ve değerlendirme aşamasında planlama ve koordinasyonu sağlama

konusunda karar vermek amacıyla beyin fırtınası yaptıkları, iletişim ve etkileşim içinde birlikte karar verdikleri görülmüştür. Örneğin;

Araştırmacı: Evet güzel. Şimdi bunları bir yapılandırmamız lazım. Kaç saatlik bir ders planlıyorsunuz? Nasıl yapacaksınız? Hangi amaçlara odaklanacaksınız? Hem de ne materyalleriniz var, biz size nasıl yardımcı olabiliriz? Biz burada olabildiğince hazırlayalım, elimizden geleni yapalım. Bir de bunları ne zaman uygulayabiliriz? Bunları düşünelim. Nasıl yapalım?

Begüm Öğretmen: Bence uygulamalar tatilden sonraki süreçte gerçekleşecek. Şu anda imkânsız zaten olsada kısıtlı bir süremiz var. İstedığımız şeyi ortaya koyamayız gibi geliyor. Tatilden sonrasına kalsın birkaç haftamız kaldı zaten.

Canan Öğretmen: Bizim de bu sırada toplama çıkarma biter.

Araştırmacı: Tabi tabi. Şimdi bir haftamız var zaten ondan sonraki haftaya da seminer haftası. Sizin nasıl olacak?

Canan Öğretmen: Biz seminere gideceğiz. Çocuklar olmayacak.

Begüm Öğretmen: Seminerde bir şey yapacak mıyız?

Canan Öğretmen: Evet var. (GU8, Konum 151-157)

Örneğin;

Araştırmacı: O zaman şöyle bir şey yapabiliriz. Yine bu hafta cuma ya da pazartesi konuşup biz hani cumaya kadar bir taslak çıkartabilirsek onu size göstermek isteriz. Yani biz onu yaptığımızda gelirsiniz. En azından sınıfta ne yapacağımızı onun üzerinden konuşmuş oluruz. Biz debir yapı oluşturmada gelirsiniz bu sefer yine aynı şekilde dönmüş oluruz.

Begüm Öğretmen: Tek döngü olmuş olur yani.

Araştırmacı: Siz aslında bana bir liste yapsanız. Bu hafta için bana onu gönderseniz biz birer şey çıkarsak. Model çıkarsak sonra yine onun üzerinden dersi planlasak daha güzel olur.

Canan Öğretmen: Evet öyle yapalım biz.

Araştırmacı: Tamam. O zaman siz planınızı yaptığınızda bu cuma ya da pazartesi gibi ararsanız şey yapalım. Planlamamızı yapalım. (GU8, Konum 622-626)

Örneğin;

Araştırmacı: Bu hafta isterseniz biraz düşünün.

Suna Öğretmen: Evet, düşünelim. Bir dahaki toplantımızda da kesinleştirelim. Materyali oluşturalım. Hatta seminer de yapalım. Materyal oluşturalım. Ondan sonra...

Çiçek Öğretmen: Sonraki hafta da...

Suna Öğretmen: uygulamalara geçeriz. [...]. Çünkü iki hafta var önümüzde. [...]. Haftaya karar verip seminerde de materyal oluşturalım. [...].

Sevinç Öğretmen: İki hafta var yine de. [...].

Çiçek Öğretmen: Hı, tamam. Ben okulun kapanmasını şey yaptım.

Suna Öğretmen: Ha, yok yok. Ara tatilde biz yine çalışacağız ya. [...].

Araştırmacı: Şimdi eğer ki şey olacaksa 18'inde biraz daha müsait olacaksınız. Şey isteyeyim biz sizden haftaya müsaade isteyelim. Eee çocuklarımızın vize haftası...[...]. Eğer ki şeyse 18 ve haftası birlikte şey yaparız, atarız.

Suna Öğretmen: Ha, iki kere de toplanabiliriz. Olabilir.

Araştırmacı: Hı, iki kere toplanırız. Siz de bu sıra hem bir plan yapar, düşünürsünüz. Sonrasında zaten ee işte sırayla uygulayacağız. Her hafta birisine gelecek. İzleyeceğiz. Sonra değerlendir...

(GA7, Konum 1273-1305)

Grup içinde öğretmenlerin özellikle belirli bir problemin çözümü veya herhangi bir konunun öğretimi konusunda yaptıkları planlamaları, varsayım, analiz, tahmin, olası seçenek ve karar verme aşamalarını, bireysel olarak uyguladıkları çözüm stratejilerini paylaştıkları, değerlendirdikleri ve geri bildirim verdikleri görülmüştür. Ayrıca mesleki gelişim çalışmaları sırasında deneyimledikleri ve yeni öğrendikleri uygulamaları, örnek olay ve uygulamalarda

beğendikleri etkinlikleri kendi sınıflarında veya belirli bir sınıf düzeyindeki öğretim uygulamalarında nasıl ve ne şekilde kullanabilecekleri yönündeki geleceğe dair planlamalarını paylaştıkları görülmüştür.

4.5.3. Sosyal/Kültürel Kapasite

Mesleki gelişim çalışmalarında paylaşılan liderliği etkileyen destekleyici koşullar ve kolaylaştırıcı yapılardan “Sosyal/kültürel kapasite” alt temasında “*mesleki diyalog, açık/pozitif/destekleyici öğrenme iklimi, sorgulama/araştırma/problem/deneyim temelli öğrenme, güven/saygı/özsaygı, sürekli öğrenme/iyileştirme/bilgi paylaşımı ve işbirlikçi/kolektif öğrenme*” olmak üzere altı kod yer almıştır (Tablo 4.10).

4.5.3.1. Mesleki Diyalog

Mesleki gelişim çalışmalarında öğretmenlerin karşılıklı öğrenme, anlayış, uyum ve anlam arayışı içerisinde olduklarını gösteren mesleki diyaloglar kurdukları görülmüştür. Örneğin;

Canan Öğretmen: Biz zaten mecbur hepsini işleyeceğiz diye düşündüğümüz için hepsini hazırlanırız. O zaman kim hangi kazanım da çekmek isterse, biz hepsiyle ilgili materyal hazırlayacağız yani.

Begüm Öğretmen: Ama gene bizim kendimizin yoğunlaşacağı bir kazanım olacak yani.

Canan Öğretmen: Evet herkesin kendini rahat hissettiği.

Begüm Öğretmen: Zorunlu değiliz yani. Mesela benim senin kazanımına yoğunlaşmama gerek yok süreç içerisinde senin de bana yok. Biz kendi kazanımımıza yoğunlaşalım.

Araştırmacı: Kendinizi nasıl rahat hissederseniz belki birbirinize destek olmak daha iyi hissettirir.

(GU8, Konum 528-532)

Öğretmenler arasındaki diyalogların mesleki gelişim çalışmalarının tüm aşamalarında etkili bir şekilde sürdürüldüğü, süreçten kopan veya kendini izole eden öğretmenler için kolaylaştırıcı/moderatörün odağın o kişide toplanmasını sağladığı görülmüştür. Bu süreçte, uygulama veya etkinlikte ele alınan kavram veya problem hakkındaki düşüncelerini o kişiye sorarak veya yönlendirerek diyalog ve etkileşim sürecine dahil edildiği, mesleki konuşmalara katılımının ve devamlılığının sağlanması yönünde teşvik edildiği görülmüştür. Mesleki diyaloglarda öğretmenlerin birbirlerini anlama ve birlikte öğrenme konusunda çaba gösterdikleri, birbirleriyle karşılıklı güvene ve saygıya dayalı ilişkiler kurdukları, rekabet yerine yardımlaşma ve dayanışma içinde hareket ettikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca mesleki diyalog ortamında fikirlerini açık yüreklilikle savundukları; birbirlerini sabırla, hoşgörü ve içtenlikle dinledikleri; birbirlerinin bakış açılarını ve farklı düşüncelerini saygıyla karşıladıkları; birbirlerinin sorularını yanıtladıkları, geri bildirim ve önerilerini dikkate aldıkları; birbirlerinin

kaygılarını empati ve anlayış ile karşıladıkları görülmüştür. Bununla birlikte öğretmenler arasında ortaya çıkan mesleki diyaloglar sırasında üstünlük kurma, küçümseme, alay etme, önemsememe, önyargı, baskı, fikrini zorla kabul ettirme gibi olumsuz davranışların ve konuşmaların hiçbir zaman olmadığı gözlemlenmiştir. Ayrıca mesleki gelişim çalışmalarında öğrenme ve öğretim uygulamalarına ilişkin diyalogların yanı sıra eğitimin genel sorunlarına, öğrencilere ve velilere ilişkin görüşlerin ortaya koyulduğu mesleki diyaloglar da gerçekleştirilmiştir. Mesleki gelişim çalışmalarında öğretmenler arasında ortaya çıkan diyalogların paylaşılan liderlik uygulamaları ve rollerinin paylaşılmasını kolaylaştırdığı görülmüştür. Örneğin;

Araştırmacı: Hocam yarın derste izletebilir miyim diye de sorucam? Biraz izletsem olur mu?

Ayten Öğretmen: ha beni mi? Estagfirullah tabi.

Sevinç Öğretmen: Nasıl olsa kimse tanımıyor.

Araştırmacı: Sınıf ortamları kurmak kolay değil yani çocuklar okula da gidiyorlar yani geleneksek sınıf ortamını görüyorlar. O yüzden materyal de nasıl uygulayacağız, ne olacak deyince hep şey yapıyorlar.

Suna Öğretmen: Sonuçta onlar da öğretmen adayı olacak izlesinler. [...].

Sevinç Öğretmen: Şeyi unutmam staja gittiğim de. Şey vardı ya gözlerini bağlayıp en bilimleri dersinde yumuşak sert o konuyu işliyoruz. Şimdi çocuğun gözü bağlı şimdi. Tanımıyorum çocuğu. Çocuğa gitmişim ki taşı elliyor yumuşak dedi.

Araştırmacı: Artık yaparsan yap.

Sevinç Öğretmen: Ben ne yapabilirim orda. Şimdi öyle bir panikledim ki. Emin misin dedim bir daha dokunur musun? Yumuşak diyor çocuk. Meğer sıkıntılı bir çocukmuş, kaynaştırmamış. Ordan pamuğu veriyorum bunu elle diyorum. Yumuşak diyor. Ona da taşa da. Ben soğuk soğuk terler akıtmıştım hani nasıl çeviricem diye. Orda staja gitmek çok zor.

Araştırmacı: Evet doğru öğrenciye ulaşmak.

Sevinç Öğretmen: Rastgele bir öğrenciye gittim meğer hiç gitmemem gereken bir öğrenciye gitmişim. (müfettiş ve sınıf anıları anlatılıyor.) (GA10, Konum 865-874)

4.5.3.2. Açık/Pozitif/Destekleyici Öğrenme İklimi

Mesleki gelişim çalışmalarının grup içinde ortaya çıkan açık/pozitif ve destekleyici bir öğrenme ikliminde sürdürüldüğü, demokratik bir ortam, karşılıklı saygı ve güvene dayalı ilişkiler çerçevesinde öğretmenlerin duygu, düşünce ve görüşlerini açıkça ifade ettikleri ve bu iklimin kolaylaştırıcı/moderatör tarafından desteklendiği görülmüştür. Örneğin;

Begüm Öğretmen: Can'ın bir tane şarkısı vardı işte örümcek kayarken yağmur yağmış düşmüş. Aslında onun üzerinden bir problem yapılabilir.

Araştırmacı: Bir daha söyleyin hocam.

Begüm Öğretmen: Bu şarkı aslında. Bir kurbağa var kurbağa duvara tırmanıyor tırmanıyor yağmur yağıyor. Yağmur yağınca kayıp düşüyor. Sonra da güneş çıkıyor tekrar tırmanıyor. Onunla ilgili bir problem olabilir ama.

Sıla Öğretmen: O da çok güzel ama siz merdiveni sevmiyorsunuz. [Merdiven: uzunluk ölçme birimleri arasındaki ilişki merdiveni]

Araştırmacı: Bunu gerçekten zıplatsa çok tatlı olur. Farklı mesela kurbağalar var bir tanesi bu kadar bir tanesi 10 katı kadar. Bir tanesi de 100 katı kadar gitmiş. Ne kadar yol gitmiş.

Sıla Öğretmen: Hocam merdiven kaçınılmaz.

Araştırmacı: Evet sonunda ulaşacağımız tek yol merdiven diyorsunuz. Hocam bir idealler var birde gerçekler var diyorsunuz. (GU8, Konum 657-663)

Ayrıca bazı gruplarda öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda yöneticilerinin mesleki çalışmalara katılmalarını desteklediği ve kendilerine o güveni sağladığı görülmüştür. Örneğin;

Araştırmacı: Yani eğer ki çok da önemli bir program yoksa ben müdürlerinizle görüşüp sizi birazcık erken isteyebilirim. [...]. Zaten şey yapmazlar diye sanıyorum hani ama...

Ayten Öğretmen: Biliyorlar zaten geldiğimizi.

Araştırmacı: tabi ben yine görüşürüm. Mesela Eda hocam için bir öğleden sonrasını değiştirmiştin yine böyle bir projeye katılacağı için.

Sevinç Öğretmen: Bizde sorun olmaz çünkü...

Ayten Öğretmen: Bizde de olmaz çünkü...

Sevinç Öğretmen: Şu an müdür yok çünkü. Müdür yardımcısı...

Suna Öğretmen: Bizde de sorun olmaz.

Araştırmacı: Yani eğer ki halledebilsek daha erken de buluşuruz yani.

Suna Öğretmen: Yok bizde de sorun olmaz. Müdürümüz destekler bizi. [...]

Araştırmacı: Ben hani asıl hocamla hiç konuşmadık, görüşemedik. Biliyor mu böyle bir projeye katıldığınızı? [...].

Çiçek Öğretmen: Ya biliyorduk aslında ben söylemiştim. Sonra bugün “Napiyorsun?” dedi, öyle ben okuyordum teneffüs arasında. Böyle hiç bilmiyormuş gibi davrandı.

Araştırmacı: Allah Allah. Hocam hangi okulda? [...]. Çünkü kamerayla geldiğimizi görüp şaşırırsa...

Çiçek Öğretmen: Hmm. Bir şey diyeceğini zannetmiyorum ama

Suna Öğretmen: Bizimki bir şey demez. Tam tersi bizim müdürün hoşuna gider.

Araştırmacı: Hmm. Çok güzel.

Suna Öğretmen: Hocamız böyle şeyleri sever.

Araştırmacı: O zaman belki daha erken artık şey yaparız. Haberleşiriz. Gruptan yazarız veya daha erkene alabilirsek ee daha erken saatte buluşuruz zaten buradayız. (GA7, Konum 1413-1445)

Açık/pozitif/destekleyici öğrenme ikliminde öğretmenlerin öğrenme ve mesleki gelişim süreçlerine aktif katıldıkları ve bundan zevk aldıkları, mesleki öğrenme ortamına ilişkin iklim algılarının olumlu ve mesleki gelişimleri açısından destekleyici olduğunu vurguladıkları görülmüştür. Ayrıca destekleyici öğrenme ikliminin grup içinde öğretmenlerin iş birliği, yardımlaşma, çaba, moral ve motivasyonlarını arttığı gözlemlenmiştir. Açık, pozitif ve destekleyici öğrenme ortamında öğretmenlerin bilgi, beceri ve deneyimlerini daha fazla paylaştıkları, uzmanlığa dayalı liderlik rollerini ve liderlik kapasitelerini daha fazla ortaya çıkardıkları görülmüştür.

4.5.3.3. Sorgulama/Araştırma/Problem/Deneyim Temelli Öğrenme

Mesleki gelişim çalışmalarında öğretmenler arasındaki sorgulama, araştırma, problem çözme ve deneyime dayalı öğrenme ortamının paylaşılan liderliği desteklediği ve kolaylaştırdığı görülmüştür. Kolaylaştırıcı/moderatör tarafından mesleki gelişim çalışmalarının bu ortamı destekleyecek şekilde tasarlandığı görülmüştür. Bu sürecin, karmaşık veya gerçek öğrenme ve öğretim uygulamalarında karşılaşılan problemlerin araştırılması, sorgulanması ve

çözümü çerçevesinde organize edildiği, öğretmenlerin hem bilişsel hem de beceri yönünden öğrenme sürecine aktif katılmalarını, bireysel veya grup olarak deneyimleyerek öğrenmelerini, kendi öğrenmelerinin ve gelişimlerinin sorumluluğunu almalarını, soru sorma, merak uyandırma, eleştirel sorgulama, açıklama, bilgiyi yapılandırma, ilişkilendirme ve yansıtma yapmalarını destekleyecek şekilde yapılandırıldığı görülmüştür. Ayrıca bu süreçte, kolaylaştırıcı/moderatörün destekleyici ve yönlendirici bir rol oynadığı, sorgulayıcı/araştırma/problem/deneyim temelli öğrenme ortamında öğretmenlerin kavramsal anlayışlarını yapılandırmalarını teşvik ettiği ve bunları öğretim uygulamalarıyla ilişkilendirmeleri için uygulama imkânı tanıdığı; diğer taraftan öğretmenlerin ise bilginin kaynağını araştıran, bilimsel sorgulama yapan, açıklayan, tartışan ve farklı bakış açılarını ortaya koyan bir rol üstlendiği görülmüştür.

Mesleki gelişim çalışmalarında yapılandırılmış bir problem, örnek olay, etkinlik veya durum ile başlayan sorgulama/araştırma/problem/deneyim temelli öğrenme ortamında, öğretmenlerin soru sorma, problemi fark edebilme, eleştirel ve analitik düşünme, tahmin etme, sebep-sonuç ilişkisini kurma, sorgulama, analiz etme, değerlendirme, mevcut bilgilerini ve tecrübelerini kullanarak yeni bilgi ve deneyimleri anlamlandırma, çıkarımda bulunma, karar verme, yeni bilgi ve deneyimlerini yansıtma becerilerini etkin kullandıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin öğrenme, merak ve keşfetme duygularının yoğunlaştığı; belirli bir kavram/konu/problem hakkındaki bilgiyi anlamlandırdıkları, farklı bakış açılarını ortaya koydukları, kendi uygulamalarını gözden geçirdikleri, yeni öğrendikleri bilgileri ve kazandıkları tecrübeleri sonraki uygulamalarına yansıttıkları, verimli bir iş birliği ve etkili problem çözme ve içerik geliştirme becerileri geliştirdikleri, iş birliği ve etkileşim içinde bilgi, beceri ve uzmanlıklarını paylaştıkları görülmüştür. Böylece sorgulama, araştırma, problem ve deneyim temelli öğrenme ortamının öğretmenlerin paylaşılan liderlik uygulamaları ve rollerinin ortaya çıkmasını ve sürdürülmesini desteklediği görülmüştür.

4.5.3.4. Güven/Saygı/Özsaygı

Mesleki gelişim çalışmalarında hem öğretmenler ile kolaylaştırıcı/moderatör arasında hem de grup içindeki öğretmenler arasında karşılıklı saygı ve güvene dayalı ilişkilerin kurulduğu görülmüştür. Kolaylaştırıcı/moderatörün öğretmenlerin kendini güvende, rahat ve huzurlu hissedebilecekleri; doğru veya yanlış, bildikleri veya bilmedikleri şeyleri çekinmeden söyleyebilecekleri; kendilerini, duygu ve düşüncelerini açıkça ifade edebilecekleri destekleyici bir öğrenme ortamı inşa ettiği ve sürdürülmesini teşvik ettiği görülmüştür. Örneğin;

Araştırmacı: Şimdi de bunlarla alanlarını ölçmenizi isteyeceğim

Begüm Öğretmen: Böyle yapma şansımız var mı?

Araştırmacı: İstedığınız gibi yapabilirsiniz. Makas alabilir miyim bir tane varmış.

Begüm Öğretmen: Bende şey olmayacak diye düşünüyorum. Bende bi kare dikdörtgen keseyim.

Canan Öğretmen: Katlayacağım. Önce bir bitireyim de.

Begüm Öğretmen: Öğretmenim üst üste biniyor aralardan boşluk kalıyor da. Oluyor yani yapacak hiçbir şey yok.

Sıla Öğretmen: Ordayken düz duruyorlardı bak bir de burda.

Araştırmacı: Sizinkiler iyice ayaklanmış hocam ya.

Canan Öğretmen: Benim ilkokul öğretmenim hiç kaslarımı geliştirmemiş. Küçük kaslarımı.

Araştırmacı: Benim de çok fena. Anaokulunda belki demek ki. (konu dışı konuşmalar)

Canan Öğretmen: A yine de olmadı. Arkadaşlar bundan sonra çocuklar yapamayınca olur normal olur diyeceğiz. (GU5, Konum 558-568)

Grup içinde ve dışında da devam eden zamanla daha da geliştirilen güven, saygı ve özsaygı kültürünün iş birliği, etkili iletişim, açıklık, yardımlaşma, dayanışma ve liderlik gibi unsurların paylaşılmasını desteklediği görülmüştür.

4.5.3.5. Sürekli Öğrenme/İyileştirme/Bilgi Paylaşımı

Mesleki gelişim çalışmalarının sürekli öğrenme, iyileştirme ve bilgi paylaşımını destekleyici bir yapıda tasarlandığı ve öğretmenlerin de bu sürece paylaşımlarıyla katkı sağladıkları görülmüştür. Sürekli öğrenme sürecinde öğretmenlerin kendi deneyimlerinden, gruptaki diğer öğretmenlerin deneyimlerinden ve kolaylaştırıcının/moderatörün bilgi ve tecrübelerine dayalı mentorluğundan yararlanarak kendi öğrenme ve gelişiminin sorumluluğunu aldıkları ve deneyimleyerek sürekli öğrendikleri görülmüştür. Sürekli iyileştirme sürecinde öğretmenlerin öğretim süreçleri, yöntem ve teknikleri, uygulamaları hakkında mesleki gelişim çalışmalarında veya kendi uygulamalarında karşılaştıkları durumları tartıştıkları, işbirlikçi sorgulama yoluyla, iş birliği ve etkileşim içinde deneyimleyerek çözüm aradıkları, öneri geliştirdikleri, bu durumları iyileştirmenin etkili ve verimli yollarını aradıkları görülmüştür. Örneğin;

Begüm Öğretmen: Yani mesela Sıla'nın yaptığı materyali ben kullanacağım benim yaptığımı o.

Sıla Öğretmen: Ne yaptık, artılarını eksilerini konuşup ilerleteceğiz konuyu.

Begüm Öğretmen: Aynen. (GU8, Konum 512-514)

Sürekli öğrenme ve iyileştirme sürecinde öğretmenlerin bilgi, beceri ve deneyimleri ve uzmanlıklarına dayalı liderlik rollerini ve uygulamalarını paylaştıkları gözlemlenmiştir.

4.5.3.6. İşbirlikçi/Kolektif Öğrenme

Mesleki gelişim çalışmalarında öğretmenlerin iş birliğine açık oldukları, birlikte öğrenme ve uygulama konusunda çaba gösterdikleri görülmüştür. Ayrıca kolaylaştırıcı/moderatör tarafından mesleki gelişim çalışmalarının iş birlikçi öğrenmeyi

destekleyecek şekilde yapılandırıldığı görülmüştür. Kolaylaştırıcı/moderatörün gözleminde ve rehberliğinde gerçekleşen iş birliği temelli yapılandırmacı öğrenme ortamında, öğretmenlerin mesleki çalışmalarda planlanmış bir öğrenmeye ve bilgiye bireysel veya grup olarak aktif katılmaları, önceki bilgilerini ve deneyimlerini yeni öğrendikleri bilgi ve deneyimlerle zihinlerinde yapılandırmaları ve anlamlandırmaları için öğretmenleri teşvik ettiği gözlemlenmiştir. Ayrıca bu süreçte, öğretmenlerin alana yönelik öğrenmeleri, öğretim uygulamalarını, örnek olayları, gerçek sınıf ortamındaki öğrenme ve öğretme bağlamına uygun problemleri iş birliği, etkileşim, karşılıklı diyalog ve bilgi akışı içinde tartışmaları, sorgulamaları ve analiz edebilmeleri, bilişsel ve üstbilişsel becerilerini kullanarak yansıtmaları, derinlemesine öğrenme ve kalıcı çözümler üretebilmeleri için zengin öğrenme ortamı ve yaşantıları sunduğu görülmüştür.

Kolaylaştırıcı/moderatörün iş birliği temelli öğrenme ortamı ile farklı ilgi alanları, ihtiyaçları, yetenekleri, öğrenme ve öğretme stilleri, deneyimleri ve sosyal becerileri olan öğretmenlerin yer aldığı gruplarda öğretmenlerin paylaşılan ortak hedefler doğrultusunda, planlanmış belirli bir etkinlik veya görevi yerine getirirken birbirlerinin kolektif ve bireysel öğrenme, performans, katkı ve çabalarından sorumlu oldukları, birbirleriyle karşılıklı olumlu bağlılık geliştirdikleri, sürekli etkileşim ve diyalog halinde birlikte çalıştıkları, öğretim uygulamalarını tartıştıkları, birbirlerine destek ve geri bildirim vererek liderliği paylaştıkları işbirliği odaklı bir öğrenme ortamı oluşturduğu görülmüştür.

İşbirlikçi öğrenme ortamında grup içindeki öğretmenlerin meslektaşlarıyla etkileşim kurarak çoklu bilgi ve uzmanlık kaynaklarından faydalandıkları; daha zengin kolektif öğrenme ortamında açıklık, güven ve destekleyici bir iklim sayesinde daha fazla iş birliği yaparak kolektif sorumluluk aldıkları; birbirlerini destekledikleri, bilgiyi, sorumluluğu ve liderliği paylaştıkları gözlemlenmiştir. İşbirlikçi öğrenme sürecinde kullandıkları bilgi, beceri, yöntem ve ortaya koydukları ürünü analiz ettikleri ve kolektif öğrenme ortamında birlikte çalışmaktan mutlu oldukları görülmüştür. İşbirlikçi öğrenme yöntemini kullanan gruplarda öğretmenler arasında amaç birliği, bireysel ve kolektif sorumluluk, karşılıklı görev bağımlılığı, bilgi paylaşımı, yardımlaşma, karar sürecine katılım, karşılıklı güven, liderliğin paylaşımı, karşılıklı anlayış, iletişim, empati, iş birliği gibi kişilerarası veya sosyal becerilerin daha fazla ortaya çıktığı görülmüştür. Ayrıca işbirlikçi öğrenme ortamında öğretmenler arasında grup çalışmasının ötesinde takım çalışması, olumlu bir çalışma iklimi, kolektif çaba, grup dinamiği, pozitif dayanışma (olumlu bağlılık) ve paylaşılan liderlik rollerinin sergilendiği görülmüştür.

4.5.4. Paylaşılan Liderliği Destekleyici Koşullar/Kolaylaştırıcı Yapıların Katılımcıların Sosyo-Demografik Değişkenlerine Göre Değişimi

Paylaşılan liderlik sürecini destekleyici koşullar/kolaylaştırıcı yapılar katılımcıların sosyo-demografik değişkenlerinden mesleki kıdem ve okutulan sınıf düzeyi açısından incelenmiş ve bu değişkenlere göre karşılaştırılmıştır (Tablo 4.10).

Mesleki kıdem açısından paylaşılan liderliği destekleyici koşullar/kolaylaştırıcı yapılar incelendiğinde, kıdem grupları arasında görevin yapısı, fiziksel/yapısal kapasite ve sosyal/kültürel kapasitede anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Buna göre, mesleki kıdemin paylaşılan liderliği destekleyici koşullar/kolaylaştırıcı yapılar üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Görevin yapısı ve fiziksel/yapısal kapasite kıdem açısından incelendiğinde, paylaşılan liderliği destekleyici koşullar/kolaylaştırıcı yapılarda kıdem grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farklılığın 15 yıl ve daha fazla kıdem grubu lehine olduğu görülmüştür. Mesleki gelişim çalışmalarında 15 yıl ve daha fazla kıdem grubunda görevin yapısından karşılıklı bağımlılık/dayanışma; fiziksel/yapısal kapasiteden etkili iletişim ağları, öğrenme ortamı/mekân/kaynak desteği, karşılıklı performans izleme/değerlendirme/ hesap verebilirlik yapıları ve zaman/planlama/koordinasyonun diğer gruba nispeten daha fazla ortaya çıktığı görülmüştür. Buna göre, daha deneyimli öğretmenlerin görev yapısı algıları ve fiziksel/yapısal kapasitelerinin paylaşılan liderliği destekleyici koşullar/kolaylaştırıcı yapılar üzerinde önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Sosyal/kültürel kapasite kıdem açısından incelendiğinde, kıdem grupları arasında paylaşılan liderliği destekleyici koşullar/kolaylaştırıcı yapılarda anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farklılığın 15 yıldan daha az kıdem grubu lehine olduğu görülmekle birlikte her iki kıdem grubunda da farklı yapıların destekleyici olduğu görülmüştür. Bu süreçte, 15 yıldan daha az kıdem grubunda sosyal/kültürel kapasiteden sorgulama/araştırma/problem/deneyim temelli öğrenme, işbirlikçi/kolektif öğrenme ve sürekli öğrenme/iyileştirme/bilgi paylaşımı; 15 yıl ve daha fazla kıdem grubunda ise mesleki diyalog ve açık/pozitif/destekleyici öğrenme iklimi kapasitelerinin diğer kıdem grubuna göre daha fazla orta çıktığı görülmüştür. Buna göre, daha az deneyimli öğretmenlerin öğrenme ve gelişme, deneyimli öğretmenlerin ise yansıtıcı diyalog ve tecrübelerini açıkça paylaşabilecekleri destekleyici bir öğrenme iklimi gibi sosyal/kültürel kapasitelerin paylaşılan liderliği destekleyici koşullar/kolaylaştırıcı yapılar olduğu söylenebilir.

Okutulan sınıf düzeyi açısından paylaşılan liderliği destekleyici koşullar/ kolaylaştırıcı yapılar incelendiğinde, sınıf düzeyi gruplarına göre anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Sınıf

düzeyi gruplarına göre, görevin yapısı, fiziksel/yapısal kapasite ve sosyal/kültürel kapasitede anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Buna göre, okutulan sınıf düzeyinin paylaşılan liderliği destekleyici koşullar/kolaylaştırıcı yapılar üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Görevin yapısı ve fiziksel/yapısal kapasite okutulan sınıf düzeyi açısından incelendiğinde, paylaşılan liderliği destekleyici koşullar/kolaylaştırıcı yapılarda anlamlı bir farklılık olduğu, bu farklılığın 3.ve 4.sınıfı okutan öğretmen grubu lehine olduğu görülmekle birlikte, her iki grupta da farklı yapıların ortaya çıktığı ve destekleyici olduğu görülmüştür. Bu süreçte, 3.ve 4.sınıfı okutan öğretmen grubunda görevin yapısından görevin motive edici doğası, karşılıklı bağımlılık dayanışma ve yaratıcılık/yenilikçilik; fiziksel/yapısal kapasiteden birbirine bağlı öğretim/öğrenme rolleri, etkili iletişim ağları, öğrenme ortamı/mekân/kaynak desteği ve zaman/planlama/koordinasyon yapıları ortaya çıkarken; 2.sınıfı okutan öğretmen grubunda ise görevin yapısından karmaşıklık/zorluk yapısının daha fazla ortaya çıktığı görülmüştür. Buna göre, alt sınıfı okutan öğretmenlerin karmaşık veya zor, daha üst sınıfı okutan öğretmenlerin ise etkili iletişime dayalı destekleyici bir öğrenme ortamında, karşılıklı bağımlılık, yaratıcılık ve yenilik gerektiren öğrenme-öğretme görevleri ve rollerini motive edici bulmalarından kaynaklandığı söylenebilir.

Sosyal/kültürel kapasite okutulan sınıf düzeyi açısından incelendiğinde, paylaşılan liderliği destekleyici koşullar/kolaylaştırıcı yapılarda anlamlı bir farklılık olduğu, bu farklılığın 2.sınıfı okutan öğretmen grubu lehine olmakla birlikte, her iki grupta da farklı yapıların daha baskın olduğu görülmüştür. Bu süreçte, 2.sınıf öğretmen grubunda sosyal/kültürel kapasiteden sorgulama/araştırma/problem/deneyim temelli öğrenme, işbirlikçi/kolektif öğrenme ve sürekli öğrenme/iyileştirme/bilgi paylaşımı; 3.ve 4.sınıf okutan öğretmen grubunda ise sosyal/kültürel kapasiteden mesleki diyalog ve açık/pozitif/destekleyici öğrenme iklimi kapasitelerinin daha fazla ortaya çıktığı görülmüştür. Buna göre, sosyal/kültürel kapasitelerden alt sınıfı okutan öğretmenlerin araştırma, sorgulama, öğrenme ve gelişme motivasyonlarının; daha üst sınıfı okutan öğretmenlerin ise mesleki diyalog ve tecrübelerini açıkça paylaşabilecekleri destekleyici bir öğrenme ikliminin paylaşılan liderliği kolaylaştırıcı ve destekleyici yapılar olduğu söylenebilir.

4.5.5. Paylaşılan Liderliği Destekleyici Koşulların/Kolaylaştırıcı Yapıların Odak Grupların Karakteristik Özelliklerine Göre Değişimi

Paylaşılan liderlik sürecini destekleyici koşullar/kolaylaştırıcı yapılar grup büyüklüğü, yakınlık, aşinalık, çeşitlilik (homojen ya da heterojen olma durumu) açısından her iki odak grup için ayrı ayrı incelenmiş ve karşılaştırılmıştır (Tablo 4.10).

Gruplar genel olarak incelendiğinde, temalar arasında anlamlı farklılıklar olduğu, paylaşılan liderliği destekleyici koşullar/kolaylaştırıcı yapılar üzerinde sosyal/kültürel kapasite ve fiziksel/yapısal kapasitenin, görev yapısından daha fazla bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Özellikle sosyal/kültürel kapasiteden mesleki diyalog, açık/pozitif/destekleyici öğrenme iklimi, sorgulama/araştırma/problem/deneyim temelli öğrenme ve güven/saygı/özsaygının; fiziksel/yapısal kapasiteden birbirine bağlı öğretim/öğrenme rolleri ve etkili iletişim ağlarının; görevin yapısından görevin motive edici doğası ve karşılıklı bağımlılık/dayanışmanın paylaşılan liderliği destekleyici koşullar ve kolaylaştırıcı yapılar arasında daha önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 4. 10. *Mesleki Gelişim Çalışmalarında Paylaşılan Liderliği Destekleyici Koşullar/ Kolaylaştırıcı Yapılar*

Tema	Alt Tema-Kod	Gruplar			Sosyo-Demografik Değişkenler		
		GENEL	GRUP I-GU	GRUP II-GA	Kıdem		Sınıf Düzeyi
					15 yıldan az	15 yıl ve fazla	2.sınıf
							3.ve 4.sınıf
		%	%	%	%	%	%
PAYLAŞILAN LİDERLİĞİ DESTEKLEYİCİ KOŞULLAR/ KOLAYLAŞTIRICI YAPILAR	Görevin Yapısı	12.5	13.0	12.1	14.9	15.7	14.8
	Görevin motive edici doğası	4.7	5.1	4.4	5.0	5.0	4.9
	Karşılıklı bağımlılık/dayanışma	3.4	2.3	4.0	4.2	5.2	4.3
	Yaratıcılık/yenilikçilik	2.2	2.4	2.0	2.8	2.9	2.7
	Karmaşıklık/zorluk	1.5	2.0	1.1	2.0	1.8	2.0
	Görevin önemi/aciliyeti	0.8	1.1	0.6	1.0	0.8	0.8
	Fiziksel/Yapısal Kapasite	33.8	30.2	36.1	34.1	35.8	33.7
	Birbirine bağlı öğretim/öğrenme rolleri	9.3	9.7	9.0	8.3	8.2	8.0
	Etkili iletişim ağları	8.5	7.2	9.3	8.8	9.7	9.0
	Öğrenme ortamı/mekân/kaynak desteği	6.0	5.0	6.6	6.8	7.0	6.7
	Karşılıklı performans izleme/ değerlendirme/ hesap verebilirlik yapıları	5.5	4.3	6.3	5.3	5.6	5.5
	Zaman/planlama/koordinasyon	4.5	4.0	4.9	4.9	5.3	4.5
	Sosyal/Kültürel Kapasite	53.8	56.9	51.7	51.0	48.4	51.5
	Mesleki diyalog	12.1	11.5	12.5	10.8	11.0	10.8
	Açık/pozitif/destekleyici öğrenme iklimi	11.5	11.0	11.9	10.5	11.1	10.6
	Sorgulama/araştırma/problem/deneyim temelli öğrenme	9.6	10.6	9.0	9.3	8.6	9.5
	Güven/saygı/özsaygı	9.2	10.3	8.6	8.9	8.5	8.9
	İşbirliği/kolektif öğrenme	6.9	8.9	5.6	6.4	5.0	6.6
	Sürekli öğrenme/iyileştirme/bilgi paylaşımı	4.4	4.7	4.2	5.2	4.3	5.1
	Toplam	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	Belgeler/Odak Grup Oturumları	<i>N</i>	23	10	13	33	49
		%	100	43.5	56.5	40.2	59.8
							43
							26
							52.4
							31.7

Mesleki öğrenme gruplarında paylaşılan liderliği destekleyici koşullar/kolaylaştırıcı yapılar karşılaştırıldığında uzunluk ölçme grubu (Grup I-GU) ile alan ölçme grubu (Grup II-GA) arasında anlamlı farklılıklar olduğu; görevin yapısı ve sosyal/kültürel kapasitede GU grubu lehine, fiziksel/yapısal kapasitede GA grubu lehine olduğu görülmüştür. Buna göre, odak grupların karakteristik özelliklerinin paylaşılan liderliği destekleyici koşullar ve kolaylaştırıcı yapılar üzerinde önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Odak grupların karakteristik özellikleri açısından bakıldığında, üyelerin birbirine yakın ve aşına, görev alanlarının homojen olduğu küçük gruplarda (GU), *görevin yapısından* görevi motive edici doğası ve yaratıcılık/yenilikçilik; *sosyal/kültürel kapasiteden* ise sorgulama/araştırma/ problem/deneyim temelli öğrenme, güven/saygı/ özsaygı, işbirlikçi/ kolektif öğrenme ve sürekli öğrenme/iyileştirme/bilgi paylaşımı; *fiziksel/yapısal kapasiteden* birbirine bağlı öğretim/öğrenme rollerinin daha fazla paylaşılan liderliği kolaylaştırdığı ve desteklediği söylenebilir. Ayrıca üyelerin birbirine kısmen yakın ve aşına, görev alanlarının çeşitli ve heterojen olduğu büyük gruplarda (GA), *görevin yapısından* karşılıklı bağımlılık/dayanışmanın; *sosyal kültürel kapasiteden* mesleki diyalog ve açık/pozitif/ destekleyici öğrenme iklimi; *fiziksel/yapısal kapasiteden* etkili iletişim ağları, öğrenme ortamı/mekân/kaynak desteği, karşılıklı performans izleme/değerlendirme/ hesap verebilirlik yapıları ve zaman/planlama/koordinasyonun paylaşılan liderliğin ortaya çıkması üzerinde kolaylaştırıcı ve destekleyici bir rolünün olduğu söylenebilir.

4.5.6. Paylaşılan Liderliği Destekleyici Koşulların/Kolaylaştırıcı Yapıların Mesleki Gelişim Aşamalarının Kapsamına Göre Değişimi

Paylaşılan liderliği destekleyici koşullar/kolaylaştırıcı yapılar odak grup görüşmelerindeki mesleki gelişim çalışmasının aşamaları çerçevesinde incelenmiş ve karşılaştırılmıştır (Tablo 4.11).

Mesleki gelişim çalışmasının aşamalarına göre paylaşılan liderliği destekleyici koşullar/kolaylaştırıcı yapılar karşılaştırıldığında, mesleki gelişim aşamalarından matematik uygulamaları, uygulama dökümlerinin incelenmesi, öğretim materyali geliştirme, uygulama ve değerlendirme aşamaları arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Özellikle bu süreçte, sosyal/kültürel kapasite ve fiziksel/yapısal kapasitenin görevin yapısına göre paylaşılan liderlik sürecinde daha fazla destekleyici ve kolaylaştırıcı olduğu görülmüştür. Buna göre, mesleki gelişim aşamalarının paylaşılan liderliği destekleyici koşullar/kolaylaştırıcı yapıları ortaya çıkarma ve anlamada önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Matematik uygulamaları aşamasında paylaşılan liderlik sürecinde *fiziksel/yapısal kapasiteden* etkili iletişim ağları, birbirine bağlı öğretim/öğrenme rolleri, karşılıklı performans izleme/ değerlendirme/ hesap verebilirlik yapıları ve öğrenme ortamı/mekân/kaynak desteği; *sosyal/kültürel kapasiteden* mesleki diyalog, açık/pozitif/destekleyici öğrenme iklimi, sorgulama/araştırma/problem/deneyim temelli öğrenme, güven/saygı/özsaygı ve işbirlikçi/kolektif öğrenme ve sürekli öğrenme/iyileştirme/bilgi paylaşımı; *görev yapısından* görevin motive edici doğası ve karşılıklı bağımlılık/dayanışmanın paylaşılan liderlik sürecinde daha fazla destekleyici ve kolaylaştırıcı olduğu görülmüştür.

Tablo 4. 11. *Paylaşılan Liderliği Destekleyen/Kolaylaştıran Yapıların Mesleki Gelişim Çalışmasının Aşamalarına Göre Değişimi*

Tema	Alt Tema-Kod	1.Hazırlık Aşaması		2.Öğretim Materyali Geliştirme	3.Uygulama ve Değerlendirme
		Matematik Uygulamaları	Uygulama Dökümlerinin İncelenmesi		
		%	%	%	%
PAYLAŞILAN LİDERLİĞİ DESTEKLEYİCİ KOŞULLAR/ KOLAYLAŞTIRICI YAPILAR	Görevin Yapısı	14.1	15.8	17.4	13.3
	Görevin motive edici doğası	5.4	5.9	4.3	3.8
	Karşılıklı bağımlılık/dayanışma	4.9	4.1	6.7	4.1
	Yaratıcılık/yenilikçilik	1.5	2.4	3.9	3.2
	Karmaşıklık/zorluk	1.7	2.5	1.6	1.0
	Görevin önemi/aciliyeti	0.6	0.8	0.9	1.1
	Fiziksel/Yapısal Kapasite	26.7	33.3	40.0	38.1
	Birbirine bağlı öğretim/öğrenme rolleri	6.0	8.0	8.6	9.5
	Etkili iletişim ağları	9.2	8.9	9.3	10.7
	Öğrenme ortamı/mekân/kaynak desteği	5.0	7.8	8.9	3.9
	Karşılıklı performans izleme/ değerlendirme/ hesap verebilirlik yapıları	5.2	4.6	3.5	9.7
	Zaman/planlama/koordinasyon	1.3	4.0	9.6	4.3
	Sosyal/Kültürel Kapasite	59.3	50.9	42.6	48.6
	Mesleki diyalog	10.5	10.4	10.8	12.3
	Açık/pozitif/destekleyici öğrenme iklimi	10.2	10.2	10.4	13.1
	Sorgulama/araştırma/problem/ deneyim temelli öğrenme	11.5	9.6	7.4	7.6
	Güven/saygı/özsaygı	9.6	8.5	7.6	9.4
	İşbirlikçi/kolektif öğrenme	11.4	7.2	3.2	1.6
	Sürekli öğrenme/iyileştirme/bilgi paylaşımı	6.0	5.0	3.3	4.6
	Toplam	100.00	100.00	100.00	100.00
	Belgeler/Odak Grup Konuşmacıları	<i>N</i>	17	14	19
		<i>%</i>	20.7	17.1	23.2

Uygulama dökümlerinin incelenmesi aşamasında paylaşılan liderlik sürecinde *fiziksel/yapısal kapasiteden* etkili iletişim ağları, birbirine bağlı öğretim/öğrenme rolleri, karşılıklı performans izleme/ değerlendirme/ hesap verebilirlik yapıları ve öğrenme ortamı/mekân/kaynak desteği; *sosyal/kültürel kapasiteden* mesleki diyalog, açık/

pozitif/destekleyici öğrenme iklimi, sorgulama/araştırma/problem/deneyim temelli öğrenme, güven/saygı/özsaygı ve işbirlikçi/kolektif öğrenme ve sürekli öğrenme/iyileştirme/ bilgi paylaşımı; *görev yapısından* görevin motive edici doğası ve karşılıklı bağımlılık/ dayanışmanın paylaşılan liderlik sürecinde daha fazla destekleyici ve kolaylaştırıcı olduğu görülmüştür.

Öğretim materyali geliştirme aşamasında paylaşılan liderlik sürecinde *fiziksel/yapısal kapasiteden* zaman/ planlama/koordinasyon, etkili iletişim ağları, öğrenme ortamı/mekân/ kaynak desteği ve birbirine bağlı öğretim/öğrenme rolleri; *sosyal/kültürel kapasiteden* mesleki diyalog, açık/pozitif/destekleyici öğrenme iklimi, güven/saygı/özsaygı ve sorgulama/ araştırma/problem/deneyim temelli öğrenme; *görev yapısından* görevin motive edici doğası ve karşılıklı bağımlılık/dayanışmanın paylaşılan liderlik sürecinde daha fazla destekleyici ve kolaylaştırıcı olduğu görülmüştür.

Uygulama ve değerlendirme aşamasında paylaşılan liderlik sürecinde *fiziksel/yapısal kapasiteden* etkili iletişim ağları, karşılıklı performans izleme/ değerlendirme/ hesap verebilirlik yapıları ve birbirine bağlı öğretim/öğrenme rolleri; *sosyal/kültürel kapasiteden* mesleki diyalog, açık/pozitif/destekleyici öğrenme iklimi, güven/saygı/özsaygı ve sorgulama/ araştırma/problem/deneyim temelli öğrenme; *görev yapısından* görevin motive edici doğası ve karşılıklı bağımlılık/dayanışmanın paylaşılan liderlik sürecinde daha fazla destekleyici ve kolaylaştırıcı olduğu görülmüştür.

4.6. Mesleki Gelişim Çalışmalarında Paylaşılan Liderliğin Engellerine İlişkin Bulgular

Mesleki gelişim çalışmalarında “*Paylaşılan Liderliğin Engelleri*” teması altında “*Bireysel Engeller*”, “*Grupsal Engeller*”, “*Yapısal Engeller*” ve “*Yönetsel Engeller*” olmak üzere dört alt tema yer almıştır (Tablo 4.12).

4.6.1. Bireysel Engeller

Mesleki gelişim çalışmalarında paylaşılan liderliği engellerinden “*Bireysel Engeller*” temasında “*deneyim/uygulama eksikliği/uygulamaya yansıtamama, alan bilgisi eksikliği, özgüven eksikliği/çekingenlik/onay bağımlılığı, düşük öz-yeterlik, yanıt baskılama/öğrenme-öğretme bağlamından uzaklaşma, bireysencilik/bireysel performans yönelimi, kavram yanılgısı/çelişki/uyumsuzluk/tutarsızlık/çatışma, motivasyon düşüklüğü/ilgisizlik/isteksizlik, Eleştirilme-başarısızlık/hata yapma/yeteneksiz görünme korkusu/stres/kaygı/aşırı özeleştirme, yeniliklere/farklı uygulamalara karşı önyargı/direnç ve değerlendirme yapmaktan/geri bildirimden kaçınma*” olmak üzere on bir (11) kod yer almıştır (Tablo 4.12).

4.6.1.1. Deneyim/Uygulama Eksikliği/Uygulamaya Yansıtamama

Mesleki gelişim çalışmalarında deneyim ve uygulama eksikliği yaşayan öğretmenlerin belirli bir kavramı bildikleri, problemi veya sorunu tanımladıkları, ancak kavramın etkinlikte uygulanması sürecinde deneyim eksikliği yaşadıkları veya problemin çözümünde problem alanını veya kavramı fazla daralttıkları, öğrenci bilgisine ve öğretimsel süreçlere ilişkin durumları daha yüzeysel bilgilerle tartıştıkları, bilgi ve düşüncelerini uygulamaya yansıtamadıkları görülmüştür. Örneğin;

Araştırmacı: Peki evet neden bu birimleri seçtiniz hocam?

Canan Öğretmen: Şöyle düşündüm birinin kendisini feda etmesi lazım. Yeterince dikkörtgen ve karesel alan yoktu. Üçgenlerden de oraya çıkamayacağımı onlar büyük görüldüğü için gözüme en kolay. Aslında kolay olmayacağını biliyordum ama şey.

Araştırmacı: Mesela tam kaplayacağını düşündünüz mü ölçtüğünüzde onu?

Canan Öğretmen: Yok tam kaplayacağını düşünmedim. Çünkü illaki bu altıgen ölçtüğüm yer dikkörtgen o yüzden illaki bbir şey olan yer çıkacaktı. Belki daha farklı bir yerleştirme düzeni belirlesem belki kaplanabilir ama böyle ilk etapta yapabileceğimi düşünmedim daha. Artan bir yer olacak ama bu artan yerleri ben şunlarla telafi edebileceğimi düşündüm ben. Şunun gibi bir üçgen bulabileceğimi düşündüm.

Begüm Öğretmen: Şu kapatmadı mı?

Begüm Öğretmen: Yok kapatmadı burdaki üçgenler. Biraz daha geniş açılı bir üçgen olsaydı böyle ince başka bir üçgen. Mesela şunun biraz daha şeyi. Öyle kapatırım diye düşündüm ama öyle bir üçgen de bulamadım.

Araştırmacı: Olmadı diyorsunuz. Canınız sağolsun. Hocam siz neden bu birimi seçtiniz?

Begüm Öğretmen: Bende ifade etmesi kolay olsun diye karelerle başladım fakat karelerin yeterli olmadığını gördüm dışarıya çıktı yeterli kalmadı.

Araştırmacı: Yani o da tam bir şey vermedi.

Begüm Öğretmen: O da yeterli gelmeyince mecburen üçgenleri devreye soktum. Üçgenlerle tamamlamaya çalıştım. Ama şu köşelerdeki dik üçgene uygun bir materyal bulamadım ve onları koyamadım. Diğer şeyde de bir sıkıntı yaşamadım yani. (GU5, Konum 454-463)

Uygulama dökümlerinin incelemesi sürecinde öğretim uygulamalarına ilişkin eksikliklerini fark ettikleri, tartışmalarda yaptıkları açıklamaların, problem çözümlelerinde veya etkinliklerde yaptıkları uygulamaların eksik olduğu, materyal geliştirme aşamasında planladıkları veya söyledikleri uygulamaya dönük düşüncelerini, geliştirmeyi düşündükleri etkinliklere ilişkin zihinsel modellemeleri yeterince uygulama aşamasına yansıtamadıkları görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmaları sürecinde sürekli olarak kendileri, düşünceleri, eylemleri ve uygulamaları üzerine düşündükleri, eleştiri, sorgulama ve değerlendirme yaptıkları, olumsuz yönlerinin farkına varabildikleri ve bunları iyileştirmek amacıyla çözümler ürettiği, bu konuda fikirlerini açıkça paylaşmaları, istekli ve sorumluluk sahibi olmalarına rağmen bu çözümleri uygulamaya yansıtamadıkları görülmüştür. Örneğin;

Araştırmacı: Aslında çok güzel etkinlikler yapmışsınız beğendim ama niye problemle şey yapmıyoruz doğru problemlerle taçlandırmayalım.

Çiçek Öğretmen: Evet. Yapıyorum ama hem 2. Sınıf oldukları için hem de çok hâkim değilim sorduğum soruyu bende bir düşünüyorum yani ağızımdan çıkarken. (GA6, Konum 57-58)

Ayrıca öğretim materyali tasarlama ve etkinlik planlama sürecinde kavramlar ve konulara arasında ilişki kurmayı gerektiren durumlarda bazı öğretmenlerin zorlandıkları ve uygulamada eksiklik yaşadıkları görülmüştür. Bu durumda kolaylaştırıcı/moderatörün geri bildirim ve yönlendirmeleri etkili olmuştur. Örneğin;

Suna Öğretmen: Ben oyun odası fikrini kullanalım derim. Hiç ağacı karıştırmayalım. Hikayemiz de hazır.

Sevinç Öğretmen: Çevreye girmeyelim, zaten konumuz alan.

Ayten Öğretmen: Çevreye girmeden nasıl alanı sezdireceğiz? O çok zor.

Araştırmacı: Ya da alan ölçmeye uzunluk ölçmeyi nasıl ilişkilendireceksiniz? Alan ölçmeyi nasıl yapıyoruz? Bir uzunluğu nasıl ölçüyoruz? Bu ikisi birbiriyle nasıl ilişkili? Ordan belki bahsedilebilir. Ya da çevreyi biliyoruz ama bu arada kalan kısmı nasıl ölçebiliriz, burası ne? Çevreyi tanıyoruz da burayı tanımıyoruz diyerek başlayabiliriz. Tamam belki kulak dolgunluğu olarak çocuklar bir şeyler biliyor olabilirler. Ama tam olarak biliyorlar mı şüphe duyuyorum. Çünkü bundan kaç tane kaplar dediğimizde cevaplar geliyor, ama buranın alanı ne dediğimizde cevap veremiyorlar. Acaba bu çevre-alan ilişkisinin altını nasıl çizebiliriz?

Ayten Öğretmen: Mesela çevreyi öğretirken de öyle. Çocuğa ilk çevreyi gösterdiğinde bunu anlıyor ama hesapla dediğinde algılayamıyor. ... (GA8, Konum 255-259)

Uygulama dökümlerinin analiz edilmesi sürecinde örnek olay ve etkinliklerde gördüğü öğretim ve öğrenme uygulamaları ile ilgili durumları analiz ettikleri, eleştirdikleri, neleri yapıp yapamayacakları konusunda değerlendirmeler yaptıkları, sorunlara çözümler ürettikleri, kendi sınıf içi öğretim uygulamaları ile bağ kurdukları ve bunları mesleki gelişim sürecinde paylaştıkları, ancak yeni öğrendikleri bilgileri ve yaşadıkları deneyimleri, geliştirdikleri çözümleri, planlamaları ve düşüncelerini tam olarak uygulamaya yansıtamadıkları görülmüştür. Belirli bir kavramı öğrenme veya probleme çözüm bulmaya çalışırken her bir bilgi ve düşüncenin kendisinden önceki veya sonraki düşünceyle bağlantısını kurmada ve uygulamaya yansıtmada deneyim eksikliği yaşadıkları; sınıf içi uygulamalarda genel olarak hazırladıkları etkinliğin veya eylemin tamamlanmasına odaklandıkları ve öğretim görevinin yerine getirildiğini düşündükleri, uygulama sonrasında kazanımla bağ kurmadıkları, bazı durumlarda sınıf seviyesini de göz ardı ettikleri görülmüştür. Belirli noktalarda öğretmenlerin başkalarının farklı bakış açılarını, yöntemlerini ve uygulamalarını fark etme, belirli bir kavrama, kavramlar arasındaki ilişkilere, işlemlerin altında yatan anlamların açıklanması ve uygulanmasında ve kavramın öğrenilmesi veya öğretilmesine yönelik kendi eksik noktalarını belirlemede güçlük yaşadıkları görülmüştür. Örneğin;

Begüm Öğretmen: Bugün iki çocuğun yaşamış olduğu bir olay öğretmenim benim cetvelim yirmi tane var arkadaşımın cetvelinde otuz tane var dedi onlar ne dedim otuz adım mı evet otuz tane ayrı ayrı şeyler var dedi bir çocuklada şey yaşamıştım bunu fark edebiliyorlar içerisinde yirmi tane sayının hatta sonlara mı bakıyorlar bilmiyorum ama öğretmenim yirmi tane var diyor arkadaşımın otuz

Canan Öğretmen: Yani santimetreyi bilmedikleri için

Begüm Öğretmen: Evet bilmedikleri için bende çok şey yapmadım santimetre felan demedim bi çocuktan yirmi santimetrelik cetvel istedim bir tanesinden otuz istedim öğretmenim neden otuz istiyorsunuz neden yirmi istiyorsunuz? dedim ki kısa mesafeyi ölçmem gerekiyor onu yirmiyle

ölçeceğim büyük mesafeyi otuzla ölçmem gerekiyor hani bunu bile sorgulayabiliyorlar neden otuzluk cetvel istedin diye

Araştırmacı: Aslında bizim bildiklerini düşündüğümüz pek çok kavramı bilmiyorlar aslında başka bir mantık yürütüyorlar aslında bir fark olduğunun farkındalar ama farkın nerde olduğunu nereden kaynaklandığını belki sorguluyorlar. (GU4, Konum 154-157)

Değerlendirme aşamasında bazı öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda kazanımların sınıf düzeyinde olup olmadığını bilmediği veya hatırlamadığı, belirli bir konu veya kavramın öğretimi hakkında sınıf düzeyine uygun olarak nasıl ifade edeceğini bilemediği durumlar olduğu ve hazırladıkları planları uygulamaya yansıtamadığı görülmüştür. Örneğin;

Araştırmacı: Peki alan tanımı hakkında ne düşünüyorsunuz?

Ayten Öğretmen: Alan tanımında ilerleyemedik.

Suna Öğretmen: Alan. 3. Sınıfta alan yok zaten demi? Çevre uzunluğu var.

Araştırmacı: Var.

Ayten Öğretmen: Var 3'te. 2 de aslında bahsetmiş miydik?

Suna Öğretmen: 3 de vardı alan tanımı vardı vardı. Ben hatırlayamadım ne zaman vardı diye.

Ayten Öğretmen: Alandan hiç bahsettim mi hatırlamıyorum.

Araştırmacı: Aslında burda siz de bahsedebilirdiniz.

Ayten Öğretmen: Evet ama bende nasıl ifade edebileceğimi bilmediğim için direkt esgeçtim.

Çiçek Öğretmen: Ya bende şimdi aslında alanı nasıl tanımlıyoruz diye düşünmeye başladım şimdi.

Ayten Öğretmen: Nasıl tanımlayabiliriz?

Suna Öğretmen: Hani belli sınırlarla çevrilmiş bölge.

Ayten Öğretmen: Aslında Musa öyle deyince birazcık kaçtım.

Suna Öğretmen: Musa da belli bir yer dedi. (GA10, Konum 79-92)

Örneğin;

Araştırmacı: Çocuklar yani burda temel varsayımımız, biz alan ölçmeyi öğretmek için burdayız. Ama çocuklar şu an da neyi ölçeceklerine ilişkin bir şey bilmiyorlar. O zaman bizim temel varsayımımız ile ilgili bir çatlak var. Bir sıkıntı var demi? Bir öğretmen olarak, ilk öğreteceğimiz bir şey var ama onunla ilgili en temel özelliği çocuk bilmiyor.

Sevinç Öğretmen: Oranın alan olduğunu mu anlatmalıyız?

Ayten Öğretmen: Giriş olarak mı yanlış yaptık?

Araştırmacı: Alanın ne olduğunu?

Sevinç Öğretmen: Alanın ne olduğunu mu anlatmalıyız?

Ayten Öğretmen: Aslında alan nedir diye tartışarak mı başlasaydık keşke acaba hikâye yerine düşündüm. Çünkü ben hiç girmedim için.

Araştırmacı: Sanki biraz da kaçınıyor musunuz gibi bir hisse kapılmadım değil. Sanki biraz korkmuş gibi alan kavramından hissettim. Hele sizle konuşunca çocuklar bilmedi ya eşime sordum. Demek ki hoca onu düşünmüş planlamış ama kaçınmış.

Çiçek Öğretmen: Ama ben dersin tamamını planladım. Mesela hani alternatif size de gösterdim ya. Şimdi defterimi de getirecektim unuttum. Orda tahtaya çizip o aynı büyüklükteki bir alanı farklı birimlerle ölçtüğüm zaman farklı sonuçlara ulaşırım, için çizecektim ama bazı şeylerde, şimdi hatırlamıyorum ama cevap vermekte bulmakta zorlandıkları için gereksiz bir uzamaya sebep olacak diye ondan vazgeçmiştim.

Araştırmacı: Bıraktınız. (GA11, Konum 70-78)

4.6.1.2. Alan/Pedagojik Alan Bilgisi Eksikliği

Mesleki gelişim çalışmalarında öğretmenlerin zaman zaman alana ilişkin kavramsal bilgilerinin veya kavramın öğretilmesine yönelik pedagojik alan bilgilerinin eksik ya da yetersiz

olduğu; ayrıca bazı durumlarda kavramlara odaklanamadıkları, kavramlar, olgu ve olaylar arasındaki sebep-sonuç ilişkilerini göremedikleri gözlemlenmiştir. Örneğin;

Araştırmacı: Evet bizim yaptığımız olarak düşünebilirsiniz? Sonuçta bir kartımız var ve o kartımızın uzunluğunu belirlemek için hepimiz birşeyler yaptık. Naptık?

Sevinç Öğretmen: Önce alanını kaplamaya çalıştık. Hani elimizdeki materyallerle onun ne kadar olduğunu tespit edebilmek için alanını kaplamaya çalıştık. Yani onu tamamen örtmeye çalıştık.

(GA1, Konum 82-83)

Örneğin;

Araştırmacı: Noktaları mı sayıyoruz? Nokta ne demek?

Çiçek Öğretmen: Kalemin kâğıda bıraktığı iz.

Sevinç Öğretmen: Tanımımız bu çocuklara.

Araştırmacı: Peki çok güzel bir tanım. Genelde de öyle tarif ediyoruz. Peki kaç boyutlu?

Ayten Öğretmen: İki boyutlu çünkü bir eni var birde derinliği yok yani demek istiyorum.

Çiçek Öğretmen: Ama kalemle yaptığımızda derinlik de olur. Mürekkep boyadan sonuçta. Derinliği de oldu.

Ayten Öğretmen: Onu düşünürsek.

Araştırmacı: Kaç boyutlu o zaman?

Çiçek Öğretmen: 4 boyutlu.

Araştırmacı: Burada yaptığınız şey 3 boyutta yok.

Çiçek Öğretmen: 3 boyutlu.

Sevinç Öğretmen: Yeni kavramlar geliştiriyoruz.

Araştırmacı: Ama biz noktayı boyutsuz olarak tanımlıyoruz. (GA2, Konum 425-437)

Örneğin;

Araştırmacı: Standart ve standart olmayan alan ölçme birimlerine örnek vermenizi istesem?

Ayten Öğretmen: Adım deriz.

Sevinç Öğretmen: Adım, ayak

Ayten Öğretmen: Kulaç

Suna Öğretmen: Çok büyük alanlarda olmayabilir ama ölçülür

Sevinç Öğretmen: Karışla ölçebiliriz.

Suna Öğretmen: Uzunlukta kullanabildiklerimizi alanda da kullanabiliriz (GA3, Konum 338-344)

Örneğin;

Araştırmacı: Peki uzunluğu nasıl tanımlayabiliriz? Nasıl bir şeydir?

Suna Öğretmen: Hiç tanımlamamıştık aslında şu ana kadar. Uzunluk nedir diye hiç düşünmedik direk ölçtük işte hocamın (çiğdem hocayı göstererek) dediği gibi gösterdik uzunluk nedir deyince.

Araştırmacı: Ya da böyle en boy mesela az önce onu konuştuk. Nasıl eni boyu?

Suna Öğretmen: Dikine herhangi bir şeyin öyle diye düşünüyorum bir an enine ve dikine. Yatay ya da dik. Ama yatay geliyorsa en devreye girecektir.

Araştırmacı: Genişlik.

Suna Öğretmen: Genişlik devreye girecektir.

Ayten Öğretmen: Ne kadar büyük ya da ne kadar küçük olduğunu mu

Suna Öğretmen: Ha büyük ya da küçük?

Sevinç Öğretmen: Yani aslında hep karşılaştırma ile verdiğimiz için derste, kısa boylu uzun boylu gibi çocukları.

Ayten Öğretmen: Tanım olarak düşünmedik hiç.

Sevinç Öğretmen: Hep böyle bir karşılaştırmayla anlatıyoruz çocuklara. Hani birebir tanım, uzunluk şudur demiyoruz. [...]

Ayten Öğretmen: Küçük yaş grubunda tanım öğretilmiyor. Sezdiriyoruz onlar bulamazsa göstererek yapıyoruz yani. O yüzden hiç tanım yok yani.

Suna Öğretmen: Hiç tanım yapmayınca, bizde bir afalladık. [...]

Araştırmacı: Ya aslında şöyle bazen işleme o kadar çok odaklanıyoruz ki, uzunluğu çok ölçüyoruz ama uzunluk neydi onu düşünmüyoruz.

Ayten Öğretmen: Hiç düşünmüyoruz.

Araştırmacı: Hani gösterebiliriz, tanımlayabiliriz, yani şey hissedebiliyoruz ama tanımlayalım deyince biraz zor geliyor yani.

Çiçek Öğretmen: Çıkıyor. (GA1, Konum 105-123)

Örneğin;

Araştırmacı: ...Peki uzunluk nasıl bir kavram, nasıl açıklayabiliriz bu kavramı da? Yani masanın uzunluğu derken, tabi şimdi hepimiz bi ölçme bakıyoruz ama neden ona bakıyoruz? Bu kelime anlamının altında sizce nasıl bir şey yatıyor? Ne hissi veriyor size?

Begüm Öğretmen: Yükseklik değil.

Sıla Öğretmen: Kendimize göre galiba, kendi yüz ölçülerimize göre mi boyumuza göre mi kıyaslıyoruz?

Araştırmacı: Yani kelime anlamı gibi düşünürsek.

Sıla Öğretmen: Uzunluk nedir diyorsunuz?

Araştırmacı: Evet

Sıla Öğretmen: Uzunluk nedir? Bir nesnenin yerden yüksekliği mi diyelim ne diyelim? (GU1, Konum 53-59)

Örneğin;

Araştırmacı: Güzel yaklaşım. Peki başka mesela noktayı nasıl tanımlıyorsunuz.

Canan Öğretmen: Kalemin ucunun kâğıtta bıraktığı iz değil mi noktanın tanımı. (Gülüşmeler)

Sıla Öğretmen: Hemen bir tane tebeşirler. Dimi hocam.

Araştırmacı: Peki kaç boyutlu nokta.

Sıla Öğretmen: Çok boyutlu.

Begüm Öğretmen: Evet çok boyutlu. Üzerinden birçok doğru geçmiyordu.

Araştırmacı: Yok boyut varya iki boyutlu, üç boyutlu. Dört boyut yok zaten bizim dünyamızda. Üç boyutlu dünyada yaşıyoruz dimi.

Canan Öğretmen: İki boyutlu gibi.

Sıla Öğretmen: Çok boyutlu değil evet.

Canan Öğretmen: İki boyutlu bence.

Araştırmacı: Hiç hatırlamıyor musunuz noktayla ilgili böyle boyutsuz olduğunu. Kalıplaşmış tanımlar vardır işte bir tanesi boyutsuz olduğuna ilişkin. Boyut da yoktur. Doğru mesela kaç boyutlu.

Canan Öğretmen: Tek boyutlu.

Araştırmacı: Tek boyutlu dimi.

Sıla Öğretmen: noktanın hiç mi boyutu yok.

Araştırmacı: Hiç yok hocam. (GU3, Konum 173-187)

Bazı öğretmenlerin problem çözme veya belirli bir kavramın öğretilmesine yönelik yapılan etkinliklerde yaptıkları işlemlere ve uygulamalara yönelik veya uygulama dökümleri incelemelerindeki hataları fark etmelerine rağmen gerekli ve yeterli açıklamayı yapamadıkları; uygulama ve değerlendirme aşamasında bildikleri bir kavram veya konunun açıklama ve öğretimine ilişkin pedagojik alan bilgilerinde eksiklik olduğu görülmüştür. Örneğin;

Araştırmacı: Peki matematiksel olarak özellikle bir alandan bahsediyorsak sadece bölgesel yer dememiz sizce yeterli olur mu?

Suna Öğretmen: Bizim müfredata göre öyle demek zorundayız ama. Bizim müfredatta karesel bölge, üçgensel bölge. Hep öyle sınırlandırdığı için.

Araştırmacı: Onda tamam zaten onun olması lazım. Müfredattan bağımsız değil. Sadece bunu söylemek yeterli mi yoksa.

Sevinç Öğretmen: O bölgenin kapladığı.

Ayten Öğretmen: Nasıl ifade edebiliriz hiç bilmiyorum. Alan nasıl anlatılır. (GA10, Konum 93-97)

Alan bilgisindeki eksikliğin, kavramların yanlış anlaşılmasına, kavramlar ve işlemler arasındaki ilişkilerin yanlış veya eksik kurulmasına, hatalı veya eksik eleştiri ve analizlerin yapılmasına, problemin çözümüne yönelik yanlış adımların atılmasına, bir kavramın kullanılması ve öğretilmesine yönelik yanlış örnekler verilmesine, hatalı araç-gereç ve materyal seçilmesine, hatalı işlemler uygulamalar yapılmasına, mevcut bilgileriyle yeni bilgileri yanlış yapılandırmalarına neden olduğu görülmüştür.

4.6.1.3. Düşük Öz-Yeterlik

Mesleki gelişim çalışmalarında düşük öz-yeterliğe sahip olan öğretmenlerin grup içinde daha az paylaşılan liderlik uygulamaları ve rolleri sergiledikleri görülmüştür. Öz-yeterlik algısı düşük olan öğretmenlerin, kendilerini bilgi, beceri ve yetenek açısından yetersiz gördükleri, sahip oldukları bilgi, beceri, yetenek ve kapasite ile belirlenen görevi başaramayacaklarını ya da performansı gerçekleştiremeyeceklerini düşündükleri, hedeflere odaklanmakta güçlük çektikleri, zorluklarla karşılaştıklarında pes ettikleri, yüksek performans ve risk gerektiren çalışmalardan kaçındıkları, kaygı duydukları ve stres yaşadıkları görülmüştür. Öz-yeterlik inancı düşük olan öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarında uygulama dökümlerinin incelenmesi, materyal geliştirme ve uygulama süreçlerinde daha az katılım gösterdikleri, sessiz kaldıkları, motivasyonlarının daha düşük olduğu, daha yüksek performans, yenilikçilik ve yaratıcılık gerektiren karmaşık çalışmalarda kendilerini geri planda tuttukları ve başarısız olma ve yeteneksiz görünme korkusu yaşadıkları görülmüştür.

4.6.1.4. Özgüven Eksikliği/Çekingenlik/Onay Bağımlılığı

Mesleki gelişim çalışmalarında öz-güven eksikliği yaşayan, çekingen olan veya eylem ve söylemlerinde onay bekleyen öğretmenlerin grup içinde daha az paylaşılan liderlik uygulamaları ve rolleri sergiledikleri görülmüştür. Öğretmenlerin karşılaştıkları problemleri çözmeye ya da belirli bir etkinliği başarılı bir şekilde yapabilecekleri konusunda yeteneklerine güvenmedikleri bağlamlarda etkinliklere daha az katıldıkları, sessiz kalmayı tercih ettikleri, kendilerini aşırı eleştirdikleri, yaşadıkları stres ve kaygıyı açıkça ifade ettikleri görülmüştür. Ayrıca özgüveni düşük olan öğretmenlerin eleştirilmekten ve başarısız olmaktan korktukları, kendi yeterliliklerinden şüphe duydukları, çekingen ve sessiz bir tutum sergiledikleri, motivasyonlarının düştüğü, daha az etkileşim, katılım ve çaba gösterdikleri, daha fazla başkalarının onayına, desteğine ve teşvikine ihtiyaç duydukları, karar verme ve sorumluluk

almaktan çekindikleri görülmüştür. Mesleki gelişim çalışmalarında belirli bir problemin çözümüne yönelik işlemleri yaptıktan sonra veya belirli bir öğrenme, etkinlik veya uygulamaya ilişkin düşüncesini onaylatma ihtiyacı hisseden, çekingen veya düşük öz güvene sahip öğretmenlerin paylaşılan liderlik rollerini ve uygulamaların daha az sergiledikleri görülmüştür.

Örneğin;

Araştırmacı: ...Üçüncüsü tırtıl her bir görselde ne kadar yol gittiğini size verilen şeritleri kullanarak gösteriniz. Ölçümünüz sonunda kullandığınız şeritleri yan yana dizerek gidilen yolların uzunluklarını karşılaştırınız, buradan yola çıkarak her bir şeklin uzunluğunu santimetre cinsinden ifade ediniz. Bunu yapabiliriz galiba.

Begüm Öğretmen: Aslında çevre uzunluğu şöyle düşününce kaplanan alanın direkt dış çevresi onu söyleyeceği mesela kapladığı alandan gideceğiz bence çevreye bu da çevre ama bizden istenen kaplanan alanın çevre uzunluğunu soruyor.

Araştırmacı: Yani evet bağlantısı var. Bu ses kayıt cihazının etrafını gösterebiliriz bir alan belirleyebiliriz. Geçen hafta da bu alan ölçmeyle ilgili yaptınız. En son sınırlayan kısmı yaptınız. En detaylı verdiğim yer aslında...

Begüm Öğretmen: Sınırlandırmak. Alanının sınır çizgisinin etrafı gibi bir şey bence. Bu şekilde nitelendirebiliriz.

Araştırmacı: Tabi alandan farklı olarak kaç boyutlu?

Canan Öğretmen: Tek boyutlu.

Araştırmacı: Evet tek boyutlu değil mi? Tek boyutu nasıl gösterebiliriz? Çevreyi materyallerle ölçebilir miyiz?

Canan Öğretmen: Alanı mı çevreyi mi ölçüyoruz hocam?

Araştırmacı: Çevreyi... (GU6, Konum 12-20)

Sınıf içi öğretim uygulamalarına yönelik materyal seçme ve hazırlık aşamasında daha önceki oturumlarda üzerinde durulmasına rağmen özgüveni düşük olan bazı öğretmenlerin bazı bilgileri veya düşüncelerini yine de onaylatma ihtiyacı hissettikleri görülmüştür. Örneğin;

Araştırmacı: Cetvel için ayrıca bir kazanımımız var. [...]

Sıla Öğretmen: 1,5. Benim işte ben cetvel yapıcım.

Canan Öğretmen: Cetvel yap ama modeller oluşturur uzunluk modelleri.

Araştırmacı: Standart olan ve olmayan. O işte hocam uzunluk modeli deyince cetvel zaten.

Sıla Öğretmen: Peki standart olan ve olmayanla ne demek istiyor koza -hocam?

Araştırmacı: Yani mesela hocam ellerle cetvel. İlk yaptığımız cetveller vardı ya.

Sıla Öğretmen: Yapabilirim tamam. Tamam tamam anladım hocam. (GU9, Konum 179-189)

4.6.1.5. Yanıt Baskılama/Öğrenme-Öğretme Bağlamından Uzaklaşma

Bazı durumlarda, karmaşık problemlerde veya çoklu yapıli görevlerde öğretmenlerin mevcut durumu, problemi veya görevi arka plana atarak öğrenme ve öğretme bağlamından uzaklaştıkları, kendilerine yöneltilen soruya veya konu hakkındaki düşüncesine odaklanmak yerine düşüncelerini ve dikkatini daha farklı veya önemli gördüğü başka bir yöne çevirerek yanıt baskıladıkları görülmüştür. Yanıt baskılamanın öğretmenlerin o an için problemin çözümünü karmaşık veya zor bulmaları, alternatif çözüm yolları geliştirememeleri, yaratıcı veya yenilikçi bir yaklaşım sergileyememeleri, mevcut duruma ilişkin geçmiş yaşantılarının

etkisi altında kalmaları, yapılan yönlendirme ve geri bildirimlere rağmen kendi düşüncelerinin, eylemlerinin ve bakış açılarının doğru olduğuna inanmaları, konu dışı veya çözümle ilgisi olmayan bağlam dışı konulardan veya geçmiş yaşantılarından bahsederek yeteneksiz görünmek istememeleri gibi bilinçli veya bilinçsiz olarak gerçekleştirilen birçok durumdan kaynaklandığı görülmüştür.

Araştırmacı: Peki size bir soru soracağım, burayı dikdörtgenlerle kaplamışlar değil mi? Neden kareyle değil de dikdörtgenle kaplamış olabilirler?

Çiçek Öğretmen: Görsel olarak daha güzel görünüyor bence.

Suna Öğretmen: Kare de olabilirdi aslında evet, neden bu laminentler hep dikdörtgen oluyor?

Sevinç Öğretmen: Laminentler dikdörtgen, seramikler kare oluyor.

Araştırmacı: Mesela dolaplar da dikdörtgen.

Suna Öğretmen: Birbirine geçmesi için mi acaba?

Ayten Öğretmen: Normalde eskiden o zeminler, birbirine geçmesi için dikdörtgen seçiliyordu ama bu nasıl bilmiyorum. Parça parça mı geliyor?

Suna Öğretmen: Parça parça geliyor, iç içe geçiriyorlar kaplarken.

Araştırmacı: Aslında kare her zaman bize kaplama kolaylığı sağlamıyor. Peki, ne sağlıyor? Yani ne ile ifade ediyorum? Sayısal olarak kareyle ifade ediyorum. Yani aslında bana bir ifade etme kolaylığı, alan formülünde bir hesaplama kolaylığı sağlıyor. Yani kaplama kolaylığı sağladığından değil, hesaplama ve ifade kolaylığı sağladığından dolayı kareyi seçiyoruz. O yüzden dördüncü sınıfta alan formüllerine geldiğimizde, mutlaka kullanmamız gereken bir şey ama bir önceki kısımda yaparsak bu sefer de çocukta bir kavram kargaşası oluşabilir. O yüzden burada bence farklı şekiller kullanıyor olmanız güzel... *(GA8, Konum 207-215)*

Yanıt baskılamada öğretmenlerin herhangi bir problem çözme sürecinde problemi anlamlandırırken, çözümü etkileyen faktörleri ve stratejileri belirlerken veya alternatif çözümler üretmeye çalışırken problemi çok yönlü ve bağlamına özgü düşünmek yerine problemin sadece istedikleri kısmına odaklandıkları, yeni edindiği bilgi ve deneyimleri dikkate almadıkları, eski çözümleri ile yeni duruma ilişkin çözüm arasındaki farkı ortaya koyamadıkları veya eski deneyimlerine dayalı çözümlerini aynı şekliyle kullanmaya devam ettikleri görülmüştür. Bazen de mevcut problem veya konuya ilişkin tartışma, uygulama veya çözüm bitmesine ve başka bir konuya geçilmesine veya problemin farklı bir noktasına ulaşılmasına rağmen düşünce ve eylem olarak hala bir önceki noktada kalmaya devam ettikleri görülmüştür. Bazı durumlarda da öğretmenlerin problem çözme, materyal geliştirme için etkinlik belirleme, yaratıcı ve yenilikçi zihinsel modeller tasarlama ve geliştirme gibi süreçlerde mevcut bilgi ve deneyimlerine dayalı olarak o anda zihninin hazır olmaması veya duruma özgü bir zihinsel model oluşturamaması nedeniyle o anki duruma ilişkin düşüncelerini ve yanıtlarını baskıladıkları görülmüştür. Bu süreçte, yanıt baskılayan öğretmenlerin sağlıklı ve etkili bir paylaşılan liderlik rolleri sergileyemedikleri görülmüştür.

4.6.1.6. Bireyselcilik/Bireysel Performans Yönelimi

Mesleki gelişim çalışmalarında grup içinde bazı öğretmenlerin bazı durumlarda bireysel performansını ön planda çıkardığı veya sınıf içi uygulamalarla ilgili kazanım seçme konusunda bireysel çalışmaya yönelik bir tutum izlediği görülmüştür. Örneğin;

Canan Öğretmen: Biz zaten mecbur hepsini işleyeceğiz diye düşündüğümüz için hepsini hazırlarız. O zaman kim hangi kazanım da çekmek isterse, biz hepsiyle ilgili materyal hazırlayacağız yani.

Begüm Öğretmen: Ama gene bizim kendimizin yoğunlaşacağı bir kazanım olacak yani.

Canan Öğretmen: Evet herkesin kendini rahat hissettiği.

Begüm Öğretmen: Zorunlu değiliz yani. Mesela benim senin kazanımına yoğunlaşmama gerek yok süreç içerisinde senin de bana yok. Biz kendi kazanımımıza yoğunlaşalım. (GU8, Konum 528-531)

Bireysel performans yönelimli öğretmenlerin etkinliklerde belirli bir görevi veya problem çözme sürecinin sorumluluğunu tek başına yürüttüğü, diğerlerine fırsat tanımadığı veya grup olarak gerçekleştirilebilecek veya gerçekleştirilmesi gereken bir uygulamaya bireysel olarak devam ettiği veya grup çalışmasının bireysel çalışmaya doğru dönüşebildiği görülmüştür. Grup içinde bireyselcilik/bireysel performans yönelimi daha çok özgüveni, özyeterliği ve başarıma hırsı daha yüksek olan veya zorlayıcı bir görevi üstlenerek daha yüksek performans ve yetenek sergilemek veya kendi başarısını/yeteneğini kanıtlamak isteyen kişilerde görülmüştür. Böyle durumlarda bilgi paylaşımının ve yardımlaşmanın azaldığı, paylaşılan liderlik rolleri ve uygulamalarının daha az ortaya çıktığı görülmüştür.

4.6.1.7. Kavram Yanılgısı/Çelişki/Uyumsuzluk/Tutarsızlık/Çatışma

Öğretmenlerde matematik ile ilgili bazı kavram, konu, kural ve yöntemlere ilişkin algı, anlayış ve kavrayış eksikliği olduğu, belirli bir kavramı bilimsel anlamından uzak veya hatalı olarak kullanıldığı, belirli kavramları birbirinin yerine kullanıldığı, bazı kuralları, formülleri veya işlemlerin yanlış uygulandığı, belirli bir nitelik veya kuralın yanlış yorumlanarak bütün durumlara genellendiği görülmüştür. Örneğin;

Araştırmacı: Kenarı değil de biriminizin iç tarafıyla veya dış tarafıyla ölçüyor oluşunuz değiştirir mi? [...]

Canan Öğretmen: Yok burada doğrultuyu kaybetmemek için bu daha doğru olur. Diğer türlü doğrultu kaybolabilir. Görünmüyor çünkü. Tekrar döneceğim yeri görmüyorum orada bir bozulma olabilir. Dıştan daha kolay olur.

Araştırmacı: Daha büyük bir alanı ölçmeye başlar mı acaba çocuk?

Begüm Öğretmen: Bantta bir de şöyle bir şey var iç dış ölçüsü. [...].

Canan Öğretmen: Orayı bant kapladığı için. Bantın kapladığı alan da dahil olur. Dışından ölçünce daha büyük bir alanı da ölçmüş oluyor.

Begüm Öğretmen: Ama biz ölçerken çocuğa şu sınırı ölçeceğimizi kavratığımız için çocuk buraya odaklanmayacaktır.

Canan Öğretmen: Çoğunlukla şunu koyup ölçmezler genelde böyle olur...

Araştırmacı: Metrede de acaba nasıl koyuyorlar?

Canan Öğretmen: Dıştan koyuyorlar genelde. Çünkü öyle daha kolay

Araştırmacı: Tabi. Parça parça ölçmek o açıdan daha kolay olabilir.

Begüm Öğretmen: Bant da riskli aslında. İç mi, dış mı?

Araştırmacı: Bant çok riskli.

Begüm Öğretmen: Çocuk şuraya koydu ölçtü diyelim içindeki bantı mı hesaplayacak dışındaki mi?

Araştırmacı: Muhtemelen dışını da yapabilir çünkü dışına koyabilir cetveli orada bir kafa karışıklığı olabilir.

Begüm Öğretmen: Evet orada bir kafa karışıklığı var. O yüzden ip daha şey.

Araştırmacı: Bir de orası eşit mi değil mi diye bir düşünceye girebilir mi acaba? Şimdi bant gelsin bir bakalım da. ... Evet hem alan var hem de daha büyük bir alanın çevresi olduğu için çevre de büyümüş oluyor. [...]. Aslında şöyle yapalım. (Masaya banttı dikdörtgen şeklinde bir şekil yapılır) ... [...]. Çevresini. İçerideki bölgenin ölçmek istedik. Ama şu bölge?

Canan Öğretmen: Bantla birlikte yeni bir alan oldu.

Begüm Öğretmen: Ben ilk şeyde dışarıdaki alanı dikkate alırdım. ... Evet içeriği de dahil etmiş olurdum. (Masa üzerindeki şekil ölçülür.)

Araştırmacı: 14 cm. Ama burada ne kadar? 12. Yani 2 cm bozuluyor. Yani aslında alanda da aynı şey geçerli. Alan için de yeni bir alan oluşmuş oluyor ve onun çevresi olmuş oluyor. Aslında çok soyut bir kavram, ama kalınlaştırdığımız zaman ne oluyor? Yeni bir alan, yeni bir çevre oluşmuş oluyor.

Begüm Öğretmen: Bantı elemiş oluyoruz.

Sıla Öğretmen: İpten başka tel de olabilir.

Araştırmacı: Değil mi ince bir şey olabilir, bantı belki tartışmak için kullanabilirsiniz. (...Hangi alanın çevresi?). Hatta bende bile vardı bu kavram yanılgısı sanki ikisi de eşit olmaz mı diye düşünüyordum. İçiyse dışını ölçmek aynı olmaz mı diye düşünüyordum.

Begüm Öğretmen: Ama işte üst üste biniyor ya siz ölçerken.

Araştırmacı: Tabi tabi bunu ölçerken daha büyük bir alan ölçmüş oluyoruz. Kalınlık var o da işin içine girmiş oluyor. (GU6, Konum 120-152)

Matematikte öğrenilen her bir kavramın veya uygulanan işlemin sonrakileri etkilemesi nedeniyle, öğretmenlerde ortaya çıkan kavram yanılgılarının kolaylaştırıcı/moderatör tarafından yapılan yönlendirme, geri bildirim ve açıklayıcı bilgilerle giderilmeye çalışıldığı hem ilerleyen uygulamalarda hem de öğrencilere öğretilmesinde oluşabilecek hataları önlemeye yardımcı olunduğu görülmüştür. Bu yanılgıların özellikle öğretmenlerin teoriden uzak kalmaları, matematik alan bilgisi ve öğretimine ilişkin amaç, hedef, içerik ve kavram hakkında anlayış ve bilgi eksikliğinden, öğretim programlarındaki amaç ve hedef ve kazanımların içeriğinin yetersiz olması veya öğretmenler tarafından bunların incelenmemesinden, alışlagelmiş yanlış anlayış ve uygulamaların düzeltilmeden kullanılmaya devam edilmesinden ve kavram yanılgısına yönelik farkındalık eksikliği gibi birçok nedenden kaynaklandığı görülmüştür. Ayrıca sınıf içi uygulama ve değerlendirme sürecinde etkinlikleri tamamlamaya çalıştıkları, ancak belirli bir kavramın öğretilmesi sürecinde yeterli açıklamaları yapamadıkları, kazanımla ilişkilendiremedikleri veya hedeften uzaklaştıkları görülmüştür. Örneğin;

Araştırmacı: Peki bu açıklama için ne düşünüyorsunuz? Bu iki açıklama için. Boşluk ve binişme için. Hocanın yaptığı iki açıklama.

Suna Öğretmen: Boşluk kalmamasını iyi yakaladılar bence. Canları yanmasın diye ne yapmak gerekiyor deyince yakaladılar boşluk kalmayacak diye. Biz uyarı yapacaktık aslında. Uyarı

yapmamıza gerek kalmadı. Onu iyi yakalamışlar. Ha maliyeti azalsın diye daha büyük alanlar kullanmamız gerektiğini söylemişler.

Ayten Öğretmen: Yanlış oldu. Ama üst üste gelememesini anlatamadım başka nasıl sorabilirim diye düşündüm. Üst üste ben direk söyleyeyim diye düşünmüştüm de. O anda o geldi aklıma maliyetini. Üst üste gelirse sayı artar.

Suna Öğretmen: Peki onu biz söyleyebilir miyiz üst üste gelmemesiniz?

Sevinç Öğretmen: Sanki çocuklar yaptıktan sonra yapılan üzerinden mi konuşulacak acaba?

Araştırmacı: Yani tabi öğretimsel tercih. Orası size kalmış ama ben sadece şunla ilgileniyorum.biz bunları neden yapıyoruz? Neden boşluk kalmaması gerekiyor ve neden binişme olmaması gerekiyor?

Çiçek Öğretmen: Doğru çözüm çıkartmak için.

Araştırmacı: Peki burda çocuklar bunu ne için yapacaklar?

Çiçek Öğretmen: Canları acımasın diye.

Araştırmacı: Ve fazla maliyet olmasın diye. Yani alan ölçme ile bağ kurmamız.

Ayten Öğretmen: Gerekirken ben hedef sapıtmışım.ama şöyle de düşündüm.bir çocuğun daha çok ihtiyaç hissedebileceği iki konu diye düşündüm. Diğeri onun ihtiyacı değil. Yani alan kaplamak gibi bir ihtiyacı olmadığını düşündüğüm için.

Suna Öğretmen: O parayı düşünecek, canının yanmadığını düşünecek.

Araştırmacı: Ama sonra bunu alanla nasıl ilişkilendirecek?

Ayten Öğretmen: Benim yapmam lazımdı.

Araştırmacı: Birde şöyle diyebilirdiniz minderle ilgili. İki kişinin mesela üst üste binişirse kimin minderi oturacak, kimin minderi altta kalacak? Belki bu biraz daha alanla ilgili olabilirdi.

Ayten Öğretmen: Hiç aklıma gelmedi. [...]. Benim aslında açıklama yapmam gerekiyormuş orda. Açıklama eksik.

Araştırmacı: çocuklar burada evet ne kadar söylemelidir diye aslında bizim matematikte hep konuştuğumuz bir şey var. Neyi biz çocuklara söylemeliyiz, neyi keşfetmeli? Yani burda alan kavramını çocuk kendi kendine keşfedemez aslında. Bizim onu mutlaka yönlendirmemiz, işte onun büyüklük olduğundan bahsetmemiz gerekiyor. Ama şeyi çocuk mesela kendisi keşfedebilir. Yani bir ölçüm yaparken boşluk. Kamera görüntülerini verelim isterseniz. Boşluk kalmaması ya da binişme olup olmayacağını çocuk kendisi fark edebilir ama dediğim gibi temel kavramın ne olduğunu bilemez. En az bir lira diyor, hesaplama yapıyor. **(GA10, Konum 153-182)**

Mesleki gelişim çalışmalarında ortaya çıkan uyumsuzluk, tutarsızlık veya çelişkinin daha çok kavramsal anlam ve algı farklılıklarından, alışkanlıklardan, kalıplaşmış öğretim uygulamalarından ve alana yönelik bilgi ve deneyim eksikliğinden kaynaklandığı görülmüştür. Ayrıca düşük öz yeterliliğe sahip öğretmenlerde bazı durumlarda kolaylaştırıcı/moderatör ile öğretmenler arasında iletilmek istenilen mesajın veya kavrama ilişkin anlayış ve algılamamanın istenilen düzeyde gerçekleşmediği ve belirlenen hedeften sapmalar olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin bazen kendi içinde kendi mesleki bilgi, beceri ve tutumlarında bazen de diğer öğretmenlerle özellikle ortak hedefe odaklanma, ortak bir anlayış geliştirme, sorun çözme, ürün ortaya koyma, ilgi, algı ve iletişim becerileri yönünden farklılıklar olduğu durumlarda uyumsuzluk, tutarsızlık ya da çatışma yaşadıkları görülmüştür. Etkinlik hazırlama ya da materyal geliştirme etkinliklerinde hazırlık ve planlama aşamasındaki söyledikleri ile uygulama aşamasındaki yaptıkları arasında tutarsızlıklar olduğu gözlenmiştir. Kavram yanılgısı, tutarsızlık, çelişki veya çatışma yaşanan durumlarda paylaşılan liderlik rolleri ve uygulamalarının daha az ortaya çıktığı görülmüştür.

4.6.1.8. Motivasyon Düşüklüğü/İlgisizlik/isteksizlik

Mesleki gelişim çalışmalarında öğretmenlerin bazı durumlarda öğrenme veya başarıma motivasyonlarının düştüğü görülmüştür. Karmaşık veya zor olarak algılanan kavram, problem veya görevlerde, eksik bilgi, algı veya kavramanın olduğu durumlarda, bir konuda farklı bir bakış açısı, daha ileri düzeyde bir çözüm veya yaratıcı/yenilikçi bir uygulama gerektiren etkinliklerde, grupta kendini yetersiz hisseden veya esneklik ve yaratıcı düşünme becerisi daha düşük olan öğretmenlerin motivasyonunun düştüğü görülmüştür. Özellikle kişilik olarak çekingen, sabırsız, öz güveni ve öz saygısı düşük olan, kendi yeteneklerine ve gücüne inanmayan öğretmenlerin hedefe odaklanmada zorluk çektiği, endişeye kapıldığı, kendine olan güveninin sarsıldığı ve başarılı olamayacağına inandığı, kaygı ve stres yaşadığı ya da ilgisiz, kararsız ve tutarsız bir tutum sergilediği görülmüştür. Bazı öğretmenlerin de rekabet duygusunun yüksek olduğu ve bu nedenle motivasyonunun düştüğü, eleştirilme, yetersiz görülme veya başarısızlık korkusu yaşadığı gözlemlenmiştir. Motivasyon düşüklüğü yaşayan öğretmenlerin paylaşılan liderlik süreçlerine daha az katıldığı görülmüştür.

4.6.1.9. Eleştirilme/Başarısızlık/ Hata Yapma/ Yeteneksiz Görünme Korkusu/ Stres/ Kaygı/ Aşırı Öz Eleştiri

Mesleki gelişim çalışmalarında öğretmenlerin bazen hata yapma, eleştirilme, başarısızlık ve yeteneksiz görünme korkusu yaşadıkları, sabırsız oldukları veya hemen sonuca ulaşmak istedikleri görülmüştür. Özellikle öz-yeterlik ve özgüveni düşük olan öğretmenlerin sahip oldukları bilgi, beceri, yetenek ve kapasite ile belirli bir görevi başaramayacaklarını ya da performansı gerçekleştiremeyeceklerini düşündüklerinde hedefe odaklanmakta güçlük çektikleri, yüksek performans ve risk almayı gerektiren çalışmalardan kaçındıkları, sınıf içi etkinlik ve uygulamaların değerlendirilmesi aşamasında öğretmenlerin kaygı ve stres yaşadıkları görülmüştür. Örneğin;

Sıla Öğretmen: Hocam bunu ben de yapabilirim çünkü ben çok arada kaldım.

Araştırmacı: Yok hocam daha var mı? Problem var.

Sıla Öğretmen: Zaten onu ben yapmak mecburiyetindeyim onu ben yaparım. Ama problemde kullanmak için farklı modeller oluşur mu, ben onu yapabilir miyim 37 öğrenci ile onu bilemedim.

Araştırmacı: İsterseniz problem kalsın.

Sıla Öğretmen: Modelleri oluşturayım ama hepsi aynı model mi olsun?

Araştırmacı: Nasıl olsun, nasıl yapaalım?

Sıla Öğretmen: Çok çeşitli şeyler geliyor benim aklıma ama.

Begüm Öğretmen: Farklı model olabilir bence, hep aynı model değil de.

Sıla Öğretmen: Grup yapacağımız için her birine verilen malzeme ile çocuklar farklı şeyler oluşturabilirler. Daha eğlenceli olabileceğini düşünüyorum ama ben eğlenir miyim bilemedim çekim sırasında siz de beni çekerken.

Araştırmacı: Yani evet hatta sizinki bir ders saati değil de iki ders saatine rahat yayılmış gibi geliyor. [...]

Sıla Öğretmen: Kesmeleri yapıştırmaları gerekebilir neyi hazır verebiliriz.

Araştırmacı: Bu konuda hocalarımdan destek alabilirsiniz.

Sıla Öğretmen: Grup çalışması olacağı için eğlenceli olacağını düşünüyorum.

Araştırmacı: Bence en eğlenceli kazanım belki sizinki olacak. Çocuklar yaratıcılarını gösterecekler.

Sıla Öğretmen: Ama malzemeleri ben vereceğim yani biz vereceğiz. Bunlarla oluşturulacak diye. [...].

Canan Öğretmen: Bu benim stickerlar ile yapacağım şey değil mi?

Araştırmacı: Evet.

Sıla Öğretmen: Ne oldu, nereden nereye geldik? Ben böyle çok geri, arkada kalınca ben yapayım diye atlardım.

Begüm Öğretmen: Mıknatısları da sen yap tamam. Ben de göstereceğim bitti.

Sıla Öğretmen: Ben de vicdan yapmıştım eminim sen daha iyi yaparsın.

Araştırmacı: Hocam sizin de materyalleriniz var.

Canan Öğretmen: Desimetrelerim var. Ben sadece göstereceğim. (GU8, Konum 471-494)

Sınıf içi uygulamaların değerlendirilmesi sırasında bazı öğretmenlerin eleştiri ve değerlendirme sürecinde kaygılı olduğu, bir an önce değerlendirme sürecinin bitmesine odaklandığı veya eleştirilme korkusuyla öğrencilerin durumundan kaynaklandığını belirttiği savunmalar yapmaya çalıştığı görülmüştür. Örneğin;

Çiçek Öğretmen: Dün bir aklıma geldi ilk denemeyi Saime öğretmenim yapacak nasıl ne hissediyor diye bir düşündüm

Ayten Öğretmen: Ben şey diye düşündüm birazcık endişeleniyorum ya bir an önce bitsin

Araştırmacı: Stres üzerinizden bir gitsin istediğiniz

Suna Öğretmen: Çok heyecanlı haftaya mı geliyorsunuz hocam şimdi (GA9, Konum 16-19)

Örneğin;

Araştırmacı: Bunu biraz yanlış yerde kesmişiz ama baya problem çözüldü. Mühim olduğu yerlerden birtanesi rakamların neden önemli olduğunu tartıştılar. Şimdi asıl önemli olan kısım

Sıla Öğretmen: Hepsi benimle alakalı ateşler basıyor bana.

Araştırmacı: Sadece birkaç tane daha izleyeceğiz. Hocam baya bütün üç saat değil ama. Ders sonunda da konuştuk zaten bu en son cetveli yaparken zorlandılar.

Sıla Öğretmen: Ama hocam artık pilleri bitti çocukların yani artık o bezginlikleri ortaya çıkmıştı ki bende biraz önce biraz toparlayayım modundaydım sizin sürenizi bilemediğim için.

Araştırmacı: Hocam zaten o çok normal bir süreç şimdi izleyelim anlatacağım. Alanı olan şeylerden sadece uzunluğu olan bir birime geçtiniz ve tabiki çocuklar ister istemez orada da zorlanmışlardır. Sonuçta hep büyük büyük şeylerle ölçüm yapıyorlardı orada bir şey yok yani sadece uzunluğa odaklandıkları bir anı oldu... (GU10, Konum 170-174)

Örneğin;

Canan Öğretmen: Geçmiş olsun. (Gülerler.)

Begüm Öğretmen: Geçmiş olsun.

Araştırmacı: Korkacak hiçbir şey yok.

Canan Öğretmen: Saat kaç? Saat kaçta gidiyorduk?

Sıla Öğretmen: Yok şimdi ben izleyeceğim. (GU10, Konum 185-189)

Örneğin;

Araştırmacı: Sıfırdan başlıyorlar yapmaya. Tahminler baya yaklaştı birbirine. Hatta birebir doğruya kadar gitti yani. Peki gelelim yıla. Yani daha çok benim. Hocam hiç endişelenmene gerek yokmuş.

Begüm Öğretmen: Bende şimdi onu düşünüyorum. Hiç endişelenmeyeyim ben.

Araştırmacı: Yok yok bitti zaten 2 tane kaldı. (GU10, Konum 330-332)

Mesleki gelişim çalışmalarında mükemmeliyetçi ve üstün performans yönelimli öğretmenlerin de kendilerine yönelik olağanüstü performans ve başarı beklentisi içinde oldukları, yeteneksiz görünmekten ve hata yapmaktan korktukları, başarısız olma kaygısı yaşadıkları, herhangi bir olumsuzluk yaşamadığı durumlarda bile sürekli kendine yönelik aşırı öz eleştiri yaptıkları ve kendilerini suçlama eğiliminde oldukları, yeteneksiz görünmelerine neden olabilecek etkinlik ve uygulamalardan kaçındıkları veya kendilerini geri plana çektikleri görülmüştür. Aşırı derecede olumsuz öz eleştiride bulunan öğretmenlerin başarıya yönelik daha fazla hedef belirleme endişesi taşıdıkları, mükemmeliyetçi biri olup yüksek kişisel standartlara sahip oldukları veya kendisinden ulaşması zor beklentilerin içine girdikleri ve bunun sonucu olarak aşırı kaygı ve stres yaşadıkları ve paylaşılan liderlik sürecine daha az katıldıkları görülmüştür.

4.6.1.10. Yeniliklere/Farklı Uygulamalara Karşı Önyargı/Direnç

Mesleki gelişim çalışmalarında öğretmenlerin genellikle öğrenme, gelişme ve yeni deneyimlere açık oldukları görülmekle birlikte, kendi deneyimlerine, bakış açılarına, kalıplaşmış yargılarına ve alışkanlıklarına bağlı oldukları durumlarda az da olsa yeni yöntemlere ve farklı uygulamalara karşı önyargılı veya isteksiz olabildiği görülmüştür. Bu tür durumlarda kolaylaştırıcı/moderatörün deneyim, eğitim, iletişim, katılımı sağlama, destek, cesaretlendirme, teşvik etme, tartışma ve kolaylaştırma becerisi sayesinde öğretmenlerde yeni bilgi, öğrenme ve öğretme yöntemlerindeki doğruluk, yararlılık ve kolaylık algısı arttıkça önyargı ve direncin azaldığı görülmüştür.

4.6.1.11. Değerlendirme Yapmaktan/Geri Bildirimden Kaçınma

Mesleki gelişim çalışmalarında öğretmenlerin bazı durumlarda değerlendirme yapmaktan, geri bildirim vermekten veya performans sergilemekten kaçındıkları görülmüştür. Bunun genellikle öğretmenlerin alan bilgisi ve deneyim eksikliği yaşadıkları, belirli bir kavramı öğrenmeye veya problemin çözümüne yönelik o an için açıklamaya değer veya yeterli görebilecekleri bir fikir veya çözüm yolu bulamadıkları, yaratıcı ve yenilikçi uygulamalarda orijinal veya yeni bir fikir veya ürün düşünemedikleri, düşük düzeyde özyeterlik ve özgüven algısına bağlı olarak başarısız olmaktan, herhangi bir hata yapmaktan veya yeteneksiz görünmekten çekindikleri durumlarda ortaya çıktığı görülmüştür. Diğer taraftan bu özelliklerin yanı sıra sınıf içi uygulamalarda eleştirme ve değerlendirme yapmaktan veya geri bildirim

vermekten kaçınan öğretmenlerin kendi uygulamalarında da diğerlerinden aynı şekilde davranma beklentisi içinde olabildikleri görülmüştür. Aynı şekilde grup içindeki bazı öğretmenler her ne kadar kendi sınıflarında geri bildirimye yönelik uygulamalar yapsalar da okullardaki diğer meslektaşlarının bu tür uygulamalara çok da olumlu bakmadığı söylenebilir.

Örneğin;

Araştırmacı: Hani odaklandığımız aslında güzel şeyler de var ama geliştirmeye açık yerler de var. Aslında geliştirmek için de çok güzel fırsat...

Ayten Öğretmen: Yapabilmiş olsan kendini daha da değiştirirsin.

Araştırmacı: Amerika'daki okullar için projesi var yani böyle bir sistem kurmuş sınıflara eğer öğretmenler isterlerse kendilerine dönüt verilecek bir sistem. Çünkü gerçekten öğretmenlik gibi bir alan dönüt almak çok zor. Sonuçlarını çok geç alıyorsun. Nerede hata yaptığını öğretmenin anlaması sonucundan çok mümkün değil.

Çiçek Öğretmen: Bize anlatıyormuşuz gibi geliyor aslında ama anlayamadıklarını fark etmiyoruz. Ben anlattıysam onlar anlamıştır gibi bakıyorum.

Araştırmacı: Bana odaklanıyoruz.

Ayten Öğretmen: Ben mesela bazen ihtiyaç hissederim. Birinci sınıfta anlatıyorsun anlatıyorsun ya ne kadarını başardım acaba bir girse birisi bana bir söylese...

Araştırmacı: İnsanın kendini izlemesi sınıfı izlemesi...

Çiçek Öğretmen: Biz sınıf öğretmenleri olarak haftada bir gün bir saat birbirimizin sınıfını değiştiriyorduk. Sonra konuşuyorduk sınıfımızla ilgili ne eksik ne var çocuklarda.

Araştırmacı: Ya da siz görüyorsunuz çocuklarda...

Sevinç Öğretmen: Herkes de cesaret edemez ona.

Araştırmacı: Ortamın güzel olması ile alakalı.

Ayten Öğretmen: Müdür girse de söylese... Ne zaman girecek?

Araştırmacı: Bu çok güzel. Gelişime açık olduğunuzu gösteriyor. Herkes gelişime açık olmayabiliyor. Düzenim bozulmasın, yeni bir şey öğrenmek zorunda kalmayayım.

Sevinç Öğretmen: Bazen öyle öğretmenler var gerçekten ve insan üzülerek takip ediyor çocuklar adına. Yani o kendine bir yol çizmiş ve hiçbir şey dinlemiyor. O kendi bildiği yoldan devam ediyor.

Suna Öğretmen: Ne gerek vardı? Biz matematiği zaten anlatıyorduk. Niye gidiyorsunuz siz derse? Böyle cümleler aldık arkadaşlardan. Ben kendi zümrelerimden aldım onu.

Çiçek Öğretmen: Bana da şey dediler niye kendini yoruyorsun?

Suna Öğretmen: Ne işin var? Sanki biz bilmiyor muyduk matematiği yıllardır anlatıyorduk? Neden gidiyorsun? Benim zümrelerim hep icat çıkartma. Eski eserler müzesi yaptım sınıfta. Eski eserlerden ne varsa buldum getirdim gaz lambalarından, kılıçlardan, bebeklerden.... Diğerleri ne gerek vardı? Yine icat buldun. Yeni icat çıkartıyorsun.

Araştırmacı: Ne kadar sıkıntı yaşamak istiyorlar.

Sevinç Öğretmen: Evet. Gerçekten öyle. Bir şey yapıp paylaştığın zaman bir de şey oluyor...

Araştırmacı: Belki önemini bile hissetmiyorlar yani onların mesleklerine verdikleri değerle ilgili...

Ayten Öğretmen: Ama şey de var. Kolay olan o belli şeyi yapıp bitirmek... Bu stres... **(GA7, Konum 741-761)**

Bilgi, beceri, kapasite veya özyeterlik açısından kendisini yeterli görmeyen performans yönelimli öğretmenlerin kendisini başkalarıyla kıyaslama yaparak algıladığı özdeğerini düşürmemek için başkalarından daha düşük performans sergileyebileceğini düşündüğü görev veya performanslardan kaçındıkları, aksine kendini yeterli gören öğrenme ve beceri kazanma yönelimli öğretmenlerin de çok basit görev ve alt düzey öğrenme becerileri gerektiren performanslardan kaçındıkları görülmüştür. Değerlendirme yapmaktan/geri bildirimden/performanstan kaçınan öğretmenlerin aynı zamanda uzmanlıklarını bilgi ve becerilerini de

paylaşmadıkları ve paylaşılan liderlik rollerini daha az sergiledikleri görülmüştür. Bütün bunlara rağmen kolaylaştırıcı/moderatörün liderlik becerileriyle tüm öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarına aktif katılımının sağlandığı görülmüştür.

4.6.2. Grupsal Engeller

Mesleki gelişim çalışmalarında paylaşılan liderliğin engellerinden “*Grupsal Engeller*” alt temasında “*düşük kolektif çaba, düşük kolektif yeterlik, düşük grup dinamiği/motivasyonu, iş birliği/etkileşim eksikliği, grup içi iletişim eksikliği/engeli ve kolektif sorumluluktan kaçınma*” olmak üzere altı kod yer almıştır (Tablo 4.12).

4.6.2.1. Düşük Kolektif Çaba

Bazı durumlarda daha düşük kolektif çaba gösteren grupların daha az etkileşim ve diyalog gerçekleştirdikleri, daha az sorumluluk aldıkları, belirli bir kavramın öğrenilmesi veya problemin çözümüne yönelik bilgi ve becerilerini daha az paylaştıkları görülmüştür. Düşük kolektif çabanın genellikle grubun kolektif yeteneğinin daha yetersiz algılandığı ve ortaklaşa gerçekleştirilecek yaratıcı veya yenilikçi görev ve etkinliklerde ortaya çıktığı görülmüştür. Ayrıca grup içinde düşük kolektif çabanın paylaşılan liderlik uygulamaları ve rollerinin ortaya çıkmasını olumsuz etkilediği görülmüştür. Örneğin;

Araştırmacı: Çocuklar bu etkinliğin sonucunda alan ölçme ile ilgili neleri bilmeli mesela alanı ne olarak ifade edecekler

Suna Öğretmen: Ama her seferinde de alanın tam kaplanmadığını gördüler

Araştırmacı: Gördüler

Suna Öğretmen: Tam olarak kaplanmadı

Araştırmacı: Ama en başta alan ölçmenin ne demek olduğunu anladılar mı mesela onu soralım mı çok yönlendiriyorum ama soralım mı onu ne dersiniz

Sevinç Öğretmen: Soralım

Suna Öğretmen: Yani

Çiçek Öğretmen: Sizde havaya girdiniz ip ucu veriyorsunuz

Suna Öğretmen: Son derslerimiz ya

Sevinç Öğretmen: Baktı biz sürekli debeleniyoruz (GA9, Konum 1209-1218)

4.6.2.2. Düşük Kolektif Yeterlik

Kolektif yeterlik/etkinlik algısı düşük grupların mesleki çalışmalardaki performanslarında başarısızlık beklentisi içine girdikleri, kolektif çabaların sonuç getirmeyeceğine inandıkları için motivasyon ve performans düşüklüğü yaşadıkları görülmüştür. Ayrıca bu grupların kolektif karar alma ve uygulama becerilerini gerçekleştirmek için hızlı ve etkili koordine olamadıkları, kolektif sorumluluk ve ortaklaşa çaba, iş birliği ve

etkileşim, kolektif yönelim içinde etkili bir performans sergilemeye odaklanamadıkları görülmüştür. Hedef belirleme ve eylemi gerçekleştirme kapasitesine ilişkin grubun kolektif yeterlik/etkinlik algısının düşmesi ile birlikte grup dinamiği ve sinerjisinin azaldığı, mesleki gelişim çalışmalarındaki etkinlik ve görevlerde bireysel ve grup olarak bilgi, beceri ve uzmanlıklarını paylaşmaktan uzaklaştıkları görülmüştür.

4.6.2.3. Düşük Grup Dinamiği/Motivasyonu

Mesleki gelişim çalışmalarında bazı durumlarda grup dinamiği ve motivasyonunun düştüğü, belirli bir göreve, performansa veya amaca odaklanma konusunda isteksizlik yaşadıkları, grup içi katılım, kolektif çaba ve sorumluluk, etkileşim ve iş birliğinin azaldığı, dolayısıyla paylaşılan liderlik rolleri ve uygulamalarının daha az sergilendiği görülmüştür. Karşılıklı bağımlılık gerektiren karmaşık/zor algılanan veya yaratıcılık/yenilikçilik gerektiren görevlerde ve etkinliklerde, grubun kolektif yetenek algısının grup dinamiğinin ve motivasyonunun düştüğü ve paylaşılan liderlik uygulamaları ve rollerinin daha az ortaya çıktığı görülmüştür.

4.6.2.4. İş Birliği/Etkileşim Eksikliği

Bazı durumlarda öğretmenlerin grup içinde daha az iş birliği ve etkileşim içinde hareket ettikleri görülmüştür. Genellikle materyal hazırlama ve etkinlik geliştirme aşamasında bireysel yapılan çalışmalarda, bireysel gerçekleştirilen görevlerde veya problem çözümünde, rekabet ortamı veya daha başarılı olma isteğinin olduğu durumlarda grup içinde daha az iş birliği ve etkileşimin ortaya çıktığı görülmüştür. İş birliği ve etkileşimin düşük olduğu durumlarda paylaşılan liderlik uygulamaları ve rollerinin de daha az sergilendiği görülmüştür.

4.6.2.5. Grup İçi İletişim Eksikliği/Engeli

Mesleki gelişim çalışmalarında öğretmenlerin grup içinde zaman zaman iletişim eksikliği veya engelleri yaşadıkları görülmüştür. Öğretmenlerin algılama farklılıklarına dayalı olarak farklı düzeyde ilgi alanlarına, bilgi, beceri ve deneyimlere sahip oldukları ve konuya karşı tutumlarının farklılaşabildiği, bunun sonucunda farklı olayları, olguları ve durumları farklı algılayabildikleri, hatta aynı olay veya durumları önyargıları ve çeşitli bakış açılarıyla farklı düzeyde algılayabildikleri, katılımcıların algıda seçiciliğine bağlı olarak yanlış ve eksik algılamalara dayalı iletişim engellerinin ortaya çıkabildiği görülmüştür.

Öğretmenlerin farklı tutum ve davranışlarının yanı sıra konuya yönelik tutumunun da iletişimde engellere yol açabildiği görülmüştür. Özellikle mesleki gelişim çalışmalarında öğretmenlerin konuya ilişkin ilgi veya bilgisinin yetersiz olduğu durumlarda, daha çok dinleyici ve onaylayıcı bir tutum sergilediği gözlemlenmiştir. Ayrıca bazen gruplardaki bilgi eksikliğinin çalışmaların yavaş ilerlemesine neden olduğu görülmüştür. Diğer taraftan araştırmacının açıklamaları ya da sorularına yönelik ilettiği mesajların algılanmasında ya da bunlara geri bildirim verilmesinde öğretmenlerin karşısındakini dinlememe ya da kendi kafasındaki düşünceye ya da cevaba odaklanma, çok ya da boş konuşarak konuyu dağıtma ya da soruyu atlama, sorulan soruya cevap vermeme ya da duyarsızlaşma gibi grup içi iletişim engellerinin ortaya çıktığı görülmüştür. Bununla birlikte öğretmenlerin kendisine karşı tutumunun da iletişim de engellere yol açabildiği görülmüştür. Özellikle öz güven veya öz yeterlik algısı düşük olan öğretmenlerin duygu ve düşüncelerini etkili bir şekilde yansıtmakta zorlandığı, kendisine yönelik aşırı öz eleştiri de bulunduğu, bireysel veya kolektif uygulamalardaki sorumluluğunu yerine getirmede başarılı olamayacağına yönelik önyargı ve saplantı içerisine girdiği, hemen sonuca ulaşmak ya da sorumluluğundan bir an önce kurtulmak istediği durumlarda grup içinde iletişim engellerinin yaşandığı görülmüştür.

Grup içi iletişim eksikliği veya engeli yaşayan grupların takım çalışması, işbirlikçi sorgulama, farklı düşünceler ve çözüm yolları üzerinde tartışma, ortak anlayış ve uzlaşma, iş birliği ve dayanışma içinde problem çözme ve kolektif karar verme, liderlik becerisi gibi bazı grup içi iletişim, kişilerarası veya sosyal becerileri daha az kullandıkları ve paylaşılan liderlik uygulamaları ve rollerini daha az sergiledikleri görülmüştür.

4.6.2.6. Kolektif Sorumluluktan Kaçınma

Mesleki gelişim çalışmalarında bazı durumlarda öğretmenlerin kolektif sorumluluk almaktan kaçındıkları görülmüştür. Kolektif sorumluluktan kaçan öğretmenlerin tek başına görev alma eğiliminde olduğu veya grup içinde iş birliği, etkileşim, yardımlaşma, bilgi, beceri ve deneyimlerini paylaşma konusunda kendini daha geri plana attığı, dinleyici ve izleyici bir rol üstlendiği, daha az katılım gösterdiği ve grup içinde paylaşılan liderlik uygulamaları ve rollerinin daha az ortaya çıktığı görülmüştür.

Araştırmacı: Birazda metrenin tarihini konuşalım ondan sonrada bitirelim. Saati çünkü 8 yapmışız yine çalışma haklarına aykırı. Evet peki neymiş metrenin tarihi?

Sıla Öğretmen: hadi Begüm.

Canan Öğretmen: Sözcü olarak Begüm'ü seçtik.

Sıla Öğretmen: Begüm'ün etütü yok ona çalış sen dedik bize anlat dedik.

Begüm Öğretmen: Biraz okudum da internetten okudum tabi. (GU5, Konum 675-679)

4.6.3. Yapısal Engeller

Mesleki gelişim çalışmalarında paylaşılan liderliğin engellerinden “*Yapısal Engeller*” alt temasında “*bağımsız/bireysel görev yapısı, zaman baskısı/iş yoğunluğu/sınırlılıklar, basit/kolay görev algısı ve rekabet ortamı/paylaşmaktan kaçınma*” olmak üzere dört kod yer almıştır (Tablo 4.12).

4.6.3.1. Bağımsız/Bireysel Görev Yapısı

Bağımsız ve bireysel görev yapısına sahip etkinlik ve uygulamalarda öğretmenlerin paylaşılan liderlik rollerini ve uygulamalarını daha az sergiledikleri görülmüştür. Mesleki gelişim çalışmalarında nispeten bağımsız veya bireysel görevlerde grup içindeki öğretmenlerin iş birliği, etkileşim ve koordinasyona ihtiyaç duymadığı veya çok az ihtiyaç duyduğu gözlemlenmiştir. Bu durum, grup içinde paylaşılan liderlik uygulamalarının azalmasına ve ekip etkinliği üzerindeki etkisinin önemsiz olmasına neden olmuştur.

4.6.3.2. Zaman Baskısı/İş Yoğunluğu/Sınırlılıklar

Mesleki gelişim çalışmalarında öğretmenlerin zaman baskısı veya iş yoğunluğu nedeniyle bazı sınırlılıklar yaşadıkları görülmüştür. Örneğin;

Canan Öğretmen: Ama yine de yapmadım atladım mesela o yerdeki şeritleri ben şey yapacaktım. Yine birkaç şey mesela kaldı. Süreyle ilgili arada beni bir çağırdılar falan derste.

Araştırmacı: Müdür çağırdı galiba evet. Bir de yerli malı haftası vardı.

Canan Öğretmen: ...O sıkıntı değil o kendi sınıflarındaydı sadece davet etti öğretmeni de ben o gün nöbetçiydim. Benim teneffüste nöbetime çıkmamı beklediler...

Araştırmacı: sınıf ortamında bir sürü beklemediğimiz şey çıkabiliyor. (GU10, Konum 395-398)

Öğretmenler müfredatta konuların yoğun olduğunu ve öğretim programını belirli bir zamanda tamamlama zorunluluğu olduğunu, bu durumun öğretim süreçlerinde uygulamaya yönelik etkinlik yapma konusunda kısıtlamalara ve sınırlılıklara yol açtığını belirtmişlerdir. Aynı zamanda mesleki gelişim çalışmalarında zaman baskısı, iş yükü/yoğunluğu, program, okul olanakları, yönetim, öğrenciler, veliler, toplum ve özel yaşam kaynaklı bazı sınırlılıkları ve engelleri açıkça paylaşmıştır. Örneğin;

Araştırmacı: Birazda metrenin tarihini konuşalım ondan sonrada bitirelim. Saati çünkü 8 yapmışız yine çalışma haklarına aykırı. Evet peki neymiş metrenin tarihi?

Sıla Öğretmen: hadi Begüm.

Canan Öğretmen: Sözcü olarak Begüm’ü seçtik.

Sıla Öğretmen: Begüm’ün etütü yok ona çalış sen dedik bize anlat dedik.

Begüm Öğretmen: Biraz okudum da internetten okudum tabi. (GU5, Konum 675-679)

4.6.3.3. Basit/Kolay Görev Algısı

Mesleki gelişim çalışmalarında yaratıcılık veya inisiyatif almayı gerektirmeyen, herkesin yapabileceği, üst düzey bilgi ve beceriye ihtiyaç duyulmayan, basit adımlardan oluşan görev yapılarını basit /kolay algıladıkları görülmüştür. Öğretmenlerin yerine getirilecek görevi veya çözülecek problemi basit veya çok kolay bulduklarında, diğerlerinin uzmanlığa dayalı bilgiye ihtiyaç duymayacakları için paylaşılan liderlik rolleri ve uygulamalarını daha az sergiledikleri veya kaçındıkları görülmüştür. Bazı durumlarda öğretmenlerin basit algıladıkları görevlerde ve bireysel çabalarının değerlendirildiği durumlarda performanslarını artırdıkları görülmekle birlikte, karmaşık/zor görevlerde ise bireysel çabaları değerlendirilmese bile performanslarını artırdıkları görülmüştür. Bunun yanı sıra grup olarak kolektif çaba gerektiren basit/kolay görevlerde yüksek performans, zor/karmaşık görevlerde düşük performans veya geri çekilme görülmüştür.

4.6.3.4. Rekabet Ortamı/Paylaşmaktan Kaçınma

Mesleki gelişim çalışmalarında öğretmenler arasında bariz bir rekabet ortamı yaşanmamakla birlikte, öğretmenler kendi okullarında öğretmenler arasında rekabet ortamının olduğunu ve öğretmenlerin iş birliği yapmaktan, bilgi, beceri ve uygulamalarına dayalı deneyimlerini paylaşmaktan kaçındıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin;

Araştırmacı: Çünkü şu anda benim görev sınırim, tanımımdan biraz daha fazla müdahale ediyorum. Normalde oturumlarda hiç renk vermiyordum farkındaysanız. Biraz şeyi aştım çizgiyi. Denemek istiyorum. Ben çizgiyi aştığımda öğretmenlerde bir ilerleme olacak mı?

Suna Öğretmen: Ama bizim bilmemiz lazım. Yani siz değerlendirmede hatamızı söyleyeceksiniz ki biz bir daha ki sefere yapmayacağız.

Sevinç Öğretmen: Evet sonuçta biz mesleğe devam edeceğiz hani çocukları şimdi 4leri mezun edicez ama yenileri gelecek. Yani aynı hataları en azından o zaman yapmayız bir de başkalarının videolarını da izleyince hani farklı farklı konular. Ordan da güzel fikirler geliyor. Bakış açıları geliyor. Bence her yeni bir öğretmen.

Araştırmacı: Yeni bir şey.

Sevinç Öğretmen: Bunu okulda yaşayamıyoruz çünkü okulda rekabet var. Böyle yaptığımız etkinlikleri bile birisi birisinden yaptığına ona vermek istemez. Paylaşmak istemez. Ama burda hani herkes aynı amaçla burda. Ve bence çok olumlu olduğunu düşünüyorum

Suna Öğretmen: Kesinlikle.

Sevinç Öğretmen: Kendimizi geliştirmek adına. (GA11, Konum 798-803)

4.6.4. Yönetsel Engeller

Mesleki gelişim çalışmalarında paylaşılan liderliğin engellerinden “Yönetsel Engeller” alt teması “engelleyici/zorlaştırıcı yapılar ve standartların dışına çıkamama/risk almaktan kaçınma” olmak üzere iki kod yer almıştır (Tablo 4.12).

4.6.4.1. Engelleyici/Zorlaştıracı Yapılar

Mesleki gelişim çalışmaları gerçekleştirilirken bazı okul yöneticilerinin sürekli kontrol etme, tedirgin edici sorular sorma gibi öğretmeni huzursuz eden ve güvensizlik veren bir tutum sergiledikleri veya velilerin kendi çocuklarının çalışmaya katılmasını başlangıçta istemediği daha sonra pişman olduklarını ifade ettikleri görülmüştür. Örneğin;

Sevinç Öğretmen: Teşekkür ederim. Bu arada sürekli bölündü de birileri girdi. Müdür geldi, müdür yardımcısı geldi, hizmetli geldi. Ne yaptınız başladınız mı diye? Müdür Bey ile görüşemedi hocam yoktu yerinde. Müdür yardımcısı da yoktu.

Araştırmacı: Bende tabi biraz doku tutacak bir ara korktum. Sonradan şey yapmadım.

Sevinç Öğretmen: Çünkü izin falan istedi de. İzin belgesi falan istedi.

Suna Öğretmen: Hadi ya.

Sevinç Öğretmen: Çünkü bizim konyaaltında’de bir olay olmuş hocam.

Araştırmacı: Hı hı.

Sevinç Öğretmen: Sonra bir anket falan doldurulmuş. Bunları şikâyet eden olmuş. Baya bir karışmış. Onun için oraya gitti geldi ya...

Araştırmacı: Aslında çok normal hepsi isteyebilirdi.

Sevinç Öğretmen: Anketi ne dolduruyorsunuz diye açtı baktı.

Suna Öğretmen: O yüzden panikledi.

Sevinç Öğretmen: Evet orada bir şey duyduğu için şey yaptı.

Araştırmacı: Tedirgin olmuş çok normal.

Sevinç Öğretmen: Sonra tam başladık. Ben içeri girdim. Müdür Bey geldi. Geldiniz mi hoşgeldiniz. Ooo falan yaptı kameralara baktı. Sonra o gitti arkadan müdür yardımcısı geldi. Müdür Bey burada mı, başladınız mı naptınız? Arkadan o gitti şey geldi. Okul aile birliğinden birisi. Hocam sıralar neden dışarıda.

Araştırmacı: Gelmeyen öğrenciler de vardı boşalttık biraz.

Sevinç Öğretmen: Sınıfı açtık yani orta sıraları falan çıkardık. 2 kişinin de ailesi kabul etmedi. Sana demiştin şaşırmıştım ama bende de kabul etmeyen oldu.

Suna Öğretmen: Benimkiler de kabul etmediler sonra keşke girseydi dediler.

Sevinç Öğretmen: İşte gönderdim onları başka sınıfa derken.

Suna Öğretmen: Bende gönderdim o şekilde.

Araştırmacı: En mantıklısı öyle. **(GA13, Konum 9-27)**

Örneğin;

Canan Öğretmen: Ama yine de yapmadım atladım mesela o yerdeki şeritleri ben şey yapacaktım. Yine birkaç şey mesela kaldı. Süreyle ilgili arada beni bir çağırdılar falan derste.

Araştırmacı: Müdür çağırdı galiba evet. Bir de yerli malı haftası vardı.

Canan Öğretmen: ...O sıkıntı değil o kendi sınıflarındaydı sadece davet etti öğretmeni de ben o gün nöbetçiydim. Benim teneffüste nöbetime çıkmamı beklediler. Benim dersi anlattığımı aslında müdür yardımcısı geldi gördü. Bizde 3 müdür yardımcısı 1 de müdür var. Biri geldi ben ona durumu izah ettim ama diğerlerine söylememiş. Bu defa hepsi ayrı ayrı benimle konuşmaya çalıştı. Sonra aslında diğer müdür yardımcılarını ile de konuştum ben biraz ondan dolayı da şey oldu hani bir de çağırdı gitmedim. Bir de şey gibi siz geldiniz daha öncesinde biz hani toplantı yaptık ya hep beraberdik diğer öğretmenler yok muydu sen neden gelmedin gibi şey yaptı. Hocam dedim dersi anlatan benim o yüzden ben geledim ya dedi ben bizi saymadığımı düşündük falan. Estağfurullah hocam öyle şey mi olur dedim öyle bir durum yok. Ondan şey oldu orada gittim geldim takıldım falan.

Araştırmacı: Sınıf ortamında bir sürü beklemediğimiz şey çıkabiliyor. **(GU10, Konum 395-398)**

Ayrıca bazı öğretmenlerin okul müdürünün mesleki gelişim çalışmalarından haberdar olduğunu ve kendilerine destekleyeceğini söylemelerine rağmen, okul müdürünün bazı tutum ve davranışları nedeniyle yine de kaygılı oldukları görülmüştür. Örneğin;

Sevinç Öğretmen: Müdür de çok titizlerince yani onun pat diye gelmesi de beni gerdi. Şey yapmadı ama kolay gelsin ooo falan yaptı ama. ... (GA13, Konum 117)

Örneğin;

Araştırmacı: Yani eğer ki çok da önemli bir program yoksa ben müdürlerinizle görüşüp sizi birazcık erken isteyebilirim. [...]. Zaten şey yapmazlar diye sanıyorum hani ama...

Ayten Öğretmen: Biliyorlar zaten geldiğimizi.

Araştırmacı: tabi ben yine görüşürüm. Mesela Eda hocam için bir öğleden sonrasını değiştirmiştin yine böyle bir projeye katılacağı için.

Sevinç Öğretmen: Bizde sorun olmaz çünkü...

Ayten Öğretmen: Bizde de olmaz çünkü...

Sevinç Öğretmen: Şu an müdür yok çünkü. Müdür yardımcısı...

Suna Öğretmen: Bizde de sorun olmaz.

Araştırmacı: Yani eğer ki halledebilirsek daha erken de buluşuruz yani.

Suna Öğretmen: Yok bizde de sorun olmaz. Müdürümüz destekler bizi. [...]

Araştırmacı: Ben hani asıl hocamla hiç konuşmadık, görüşemedik. Biliyor mu böyle bir projeye katıldığımızı? [...].

Çiçek Öğretmen: Ya biliyordun aslında ben söylemiştim. Sonra bugün “Napiyorsun?” dedi, öyle ben okuyordum teneffüs arasında. Böyle hiç bilmiyormuş gibi davrandı.

Araştırmacı: Allah Allah. Hocam hangi okulda? [...]. Çünkü kamerayla geldiğimizi görüp şaşırırsa...

Çiçek Öğretmen: Hmm. Bir şey diyeceğini zannetmiyorum ama

Suna Öğretmen: Bizimki bir şey demez. Tam tersi bizim müdürün hoşuna gider.

Araştırmacı: Hmm. Çok güzel.

Suna Öğretmen: Hocamız böyle şeyleri sever.

Araştırmacı: O zaman belki daha erken artık şey yaparız. Haberleşiriz. Gruptan yazarız veya daha erkene alabilirsek ee daha erken saatte buluşuruz zaten buradayız. (GA7, Konum 1413-1445)

4.6.4.2. Standartların Dışına Çıkamama/Risk Almaktan Kaçınma

Mesleki gelişim çalışmalarında okul yönetiminin engelleyici veya olumsuz tutum ve davranışlarının paylaşılan liderlik sürecinde etkili olabileceği görülmüştür. Mesleki gelişim çalışmalarına katılan öğretmenler, öğrencilerin konulardan geri kalmasından ve velilerden tepki alınmasından korktukları için okul yönetiminin mesleki gelişim çalışmaları sırasında standartların dışına çıkmakta zorlandıkları ve risk almaktan çekindikleri ve kaygılı olduklarını ifade etmişlerdir. Mesleki gelişim çalışmaları sırasında öğretmenlerin birbirlerinin derslerini izleme, yer değiştirme, karşılıklı bağımlılık gerektiren işbirlikçi uygulamalara yönelik okul idaresinin sorun çıkarabileceğine yönelik kaygı taşıdıkları görülmüştür. Örneğin;

Araştırmacı: Mesela birbirinizin derslerine dahil olabilirsiniz.

Begüm Öğretmen: Ama bunda idarenin şeyi olur mu?

Canan Öğretmen: İdarenin haberi olursa.

Araştırmacı: İdarenin pek çok şeyden haberi olacak.

Canan Öğretmen: Ben senin sınıfında derste olursam sen benim sınıfımda derste olursan.

Begüm Öğretmen: Bir şey olmaz da bir sorun çıkar belki. (GU8, Konum 535-540)

4.6.5. Paylaşılan Liderliğin Engellerinin Katılımcıların Sosyo-Demografik Değişkenlerine Göre Değişimi

Paylaşılan liderliğin engelleri katılımcıların sosyo-demografik değişkenlerinden mesleki kıdem ve okutulan sınıf düzeyi açısından incelenmiş ve bu değişkenlere göre karşılaştırılmıştır (Tablo 4.12).

Mesleki kıdem açısından paylaşılan liderliğin engelleri incelendiğinde, kıdem grupları arasında bireysel engeller, grupsal engeller, yapısal engeller ve yönetsel engellerde anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Buna göre, mesleki kıdemin paylaşılan liderliğin engelleri üzerinde önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Bireysel engeller kıdem grupları açısından incelendiğinde, 15 yıl ve daha fazla kıdem grubu lehine anlamlı farklılık olduğu görülmekle birlikte, her iki kıdem grubunda da farklı bireysel engellerin baskın olduğu görülmüştür. Bu süreçte, 15 yıldan az kıdem grubunda bireysel engellerden bireysellik/bireysel performans yöneliminin; 15 yıl ve daha fazla kıdem grubunda bireysel engellerden deneyim/uygulama eksikliği/uygulamaya yansıtamama, özgüven eksikliği/çekingenlik/onay bağımlılığı ve motivasyon düşüklüğü/ilgisizlik/isteksizlik gibi engellerin daha fazla ortaya çıktığı görülmüştür. Bu durumun, daha az deneyime sahip öğretmenlerin bireysel performans yöneliminin teorik bilgilerinin yeni olmasından; deneyimli öğretmenlerin ise pratikleri ile teori arasında bağ kurma, kalıplaşmış bireysel uygulamalarının dışına çıkma ve deneyim temelli öğrenme konusunda zorluk yaşamalarından kaynaklandığı söylenebilir.

Grupsal engeller kıdem açısından incelendiğinde, kıdem grupları arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın 15 yıl ve daha fazla kıdem grubu lehine olduğu görülmüştür. Bu süreçte, 15 yıl ve daha fazla kıdem grubunda grupsal engellerden düşük kolektif çaba ve düşük kolektif yeterlik gibi engellerin ön plana çıktığı görülmüştür. Buna göre, mesleki deneyimi fazla olan öğretmenlerin paylaşılan liderlik sürecinde grup performansını olumsuz etkileyebilecek engeller oluşturduğu söylenebilir. Bu durumun, deneyimli öğretmenlerin deneyimlerini uygulamaya yansıtamama, düşük öz-yeterlik ve öz güven, eleştirilme ve yeteneksiz görülme korkusundan kaynaklanabilir.

Yapısal ve yönetsel engeller kıdem açısından incelendiğinde, kıdem grupları arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın 15 yıldan az kıdem grubu lehine olduğu görülmüştür. Bu süreçte, 15 yıldan az kıdem grubunda yapısal engellerden bağımsız/bireysel görev yapısının; yönetsel engellerden engelleyici/zorlaştırıcı yapıların daha fazla ortaya çıktığı görülmüştür. Bu durum, daha az deneyime sahip öğretmenlerin bireysel performans yöneliminden ve yöneticilerin zorlaştırıcı tutumlarından kaynaklanabilir.

Okutulan sınıf düzeyi açısından paylaşılan liderliğin engelleri incelendiğinde, yönetsel engellerde anlamlı bir farklılık görülmezken; bireysel, grupsal ve yapısal engellerde anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Buna göre, okutulan sınıf düzeyinin paylaşılan engeller üzerinde önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Bireysel engeller okutulan sınıf düzeyi açısından incelendiğinde, okutulan sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farklılığın 3.ve 4.sınıf öğretmenleri lehine olduğu görülmekle birlikte her iki sınıf grubunda da farklı engelleyici yapıların baskın olduğu görülmüştür. Bu süreçte, 3.ve 4.sınıfı okutan öğretmen grubunda bireysel engellerden düşük öz-yeterlik, özgüven eksikliği/çekingenlik/onay bağımlılığı, yanıt baskılama/öğrenme/öğretme bağlamından uzaklaşma, motivasyon düşüklüğü/ilgisizlik/ isteksizlik ve eleştirilme/başarısızlık/hata yapma/yeteneksiz görünme korkusu/stres/kaygı/ aşırı özeleştirme; 2.sınıfı okutan öğretmen grubunda ise bireysel engellerden deneyim/uygulama eksikliği/uygulamaya yansıtamama, alan/pedagojik alan bilgisi eksikliği ve bireysellik/bireysel performans yönelimi engellerinin daha fazla ortaya çıktığı görülmüştür. Bu durumda bireysel engellerin, 2.sınıf öğretmenlerinin bilgi, öğrenme, uygulama ve performans yöneliminden; 3.ve 4.sınıf öğretmenlerinin ise duyuşsal ve motivasyonel durumlarından kaynaklandığı söylenebilir.

Grupsal engeller okutulan sınıf düzeyi açısından incelendiğinde, okutulan sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farklılığın 3.ve 4.sınıfı okutan öğretmen grubu lehine olduğu görülmüştür. Mesleki gelişim çalışmalarında 3.ve 4.sınıfı okutan öğretmen grubunda grupsal engellerden düşük kolektif çaba ve düşük kolektif yeterliğin daha fazla ortaya çıktığı görülmüştür. Bu durumda grupsal engellerin, daha üst sınıfta görev yapan öğretmenlerinin duyuşsal, motivasyonel durumlarından, iş birliği ve kolektif hareket etme zorluklarından kaynaklandığı söylenebilir.

Yapısal engeller okutulan sınıf düzeyi açısından incelendiğinde, okutulan sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın 2.sınıfı okutan öğretmen grubu lehine olduğu görülmüştür. Bu süreçte, 2.sınıfı okutan öğretmen grubunda yapısal engellerden bağımsız/bireysel görev yapısının daha fazla ortaya çıktığı görülmüştür. Bu durumun, 2.sınıfı okutan öğretmen grubunun mesleki gelişim çalışmalarındaki bağımsız görev algısı ve bireysel performans yönelimlerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Yönetsel engeller okutulan sınıf düzeyi açısından incelendiğinde, okutulan sınıf düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık olmadığı, sınıf düzeylerine göre öğretmenlerin yönetsel engellere ilişkin algılarının benzer olduğu söylenebilir.

Gruplar genel olarak incelendiğinde, paylaşılan liderliği engelleyen temalar arasında anlamlı farklılıklar olduğu; paylaşılan liderlik sürecinde bireysel engellerin grupsal, yapısal ve yönetsel engellerden daha fazla etkiye sahip olduğu görülmüştür. Özellikle bireysel engellerden deneyim/uygulama eksikliği/uygulamaya yansıtamama, alan/pedagojik alan bilgisi eksikliği, düşük öz-yeterlik ve özgüven eksikliği/çekingenlik/onay bağımlılığının; grup engellerinden düşük kolektif çaba ve düşük kolektif yeterliğin; yapısal engellerden bağımsız/bireysel görev yapısının paylaşılan liderliği engelleyen yapılar arasında daha önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Mesleki öğrenme grupları paylaşılan liderliğin engelleri karşılaştırıldığında uzunluk ölçme grubu (Grup I-GU) ile alan ölçme grubu (Grup II-GA) arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Bu süreçte, yönetsel engellerde gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı; ancak bireysel ve grupsal engellerde GA grubu lehine, yapısal engellerde GU grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Buna göre, odak grupların karakteristik özelliklerinin paylaşılan liderlik üzerinde önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Odak grupların karakteristik özellikleri açısından bakıldığında, üyelerin birbirine yakın ve aşına, görev alanlarının homojen olduğu küçük gruplarda (GU), *bireysel engellerden* alan/pedagojik alan bilgisi eksikliği, yanıt baskılama/öğrenme/öğretme bağlamından uzaklaşma ve bireysellik/bireysel performans yönelimi; *yapısal engellerden* bağımsız/bireysel görev yapısının paylaşılan liderlik süreci üzerinde engelleyici yapılar olduğu söylenebilir. Ayrıca üyelerin birbirine kısmen yakın ve aşına, görev alanlarının çeşitli ve heterojen olduğu büyük gruplarda (GA) ise, *bireysel engellerden* deneyim/uygulama eksikliği/uygulamaya yansıtamama, düşük öz-yeterlik ve özgüven eksikliği/çekingenlik/ onay bağımlılığı; *grupsal engellerden* düşük kolektif çaba ve düşük kolektif yeterlik yapılarının paylaşılan liderliğin ortaya çıkması ve sürdürülmesinde engelleyici etkisinin olduğu söylenebilir.

4.6.7. Paylaşılan Liderliğin Engellerinin Mesleki Gelişim Çalışmasının Aşamalarına Göre Değişimi

Paylaşılan liderliğin engelleri odak grup görüşmelerindeki mesleki gelişim çalışmasının aşamaları çerçevesinde incelenmiş ve karşılaştırılmıştır (Tablo 4.13).

Mesleki gelişim çalışmasının aşamalarına göre paylaşılan liderliğin engelleri karşılaştırıldığında, mesleki gelişim aşamalarından matematik uygulamaları, uygulama dökümlerinin incelenmesi, öğretim materyali geliştirme, uygulama ve değerlendirme aşamaları arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Özellikle mesleki gelişim aşamalarında

bireysel engellerin grupsal, yapısal ve yönetsel engellere göre daha fazla ortaya çıktığı görülmüştür. Buna göre, mesleki gelişim aşamalarının paylaşılan liderliği engelleyen yapıları ortaya çıkarma ve anlamada önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Tablo 4. 13. *Paylaşılan Liderliğin Engellerinin Mesleki Gelişim Çalışmasının Aşamalarına Göre Değişimi*

Tema	Alt Tema-Kod	1.Hazırlık Aşaması		2.Öğretim Materyali Geliştirme	3.Uygulama ve Değerlendirme
		Matematik Uygulamaları	Uygulama Dökümlerinin İncelenmesi		
		%	%	%	%
PAYLAŞILAN LİDERLİĞİN ENGELLERİ	Bireysel Engeller	72.8	74.7	60.3	70.7
	Deneyim/uygulama eksikliği/uygulamaya yansıtamama	15.6	24.7	12.0	18.9
	Alan/pedagojik alan bilgisi eksikliği	16.2	14.1	6.3	6.9
	Düşük öz-yeterlik	6.7	6.8	9.6	12.5
	Özgüven eksikliği/çekingenlik/onay bağımlılığı	6.8	6.1	9.2	12.2
	Yanıt baskılama/öğrenme/öğretme bağlamından uzaklaşma	7.8	6.3	4.0	6.9
	Bireysellik/bireysel performans yönelimi	7.4	3.4	5.2	1.8
	Kavram yanılgısı/çelişki/uyumsuzluk /tutarsızlık/çatışma	9.0	3.1	6.7	1.3
	Motivasyon düşüklüğü/ilgisizlik/isteksizlik	1.7	5.1	5.0	5.0
	Eleştirilme/başarısızlık/hata yapma/ yeteneksiz görünme korkusu/stres/ kaygı/aşırı özeleştirme	0.2	2.1	1.8	4.8
	Yeniliklere/farklı uygulamalara karşı önyargı/direnç	0.7	1.5	0.3	0.4
	Değerlendirme/geri bildirim/ performanstan kaçınma	0.6	1.4	0.3	0
	Grupsal Engeller	16.5	16.2	35.8	26.4
	Düşük kolektif çaba	8.6	7.4	11.1	12.5
	Düşük kolektif yeterlik	6.7	6.8	9.6	12.5
	Düşük grup dinamiği/motivasyonu	0.8	0.4	5.5	0.7
	İş birliği/ etkileşim eksikliği	0.2	0.7	4.8	0.4
	Grup içi iletişim eksikliği/engeli	0	0.8	4.4	0.3
	Kolektif sorumluluktan kaçınma	0.2	0.1	0.6	0
	Yapısal Engeller	10.7	9.0	3.8	2.5
	Bağımsız/bireysel görev yapısı	8.4	7.0	2.1	2.3
	Zaman baskısı/iş yoğunluğu/sınırlılıklar	0.9	1.4	1.7	0.0
	Basit/kolay görev algısı	1.4	0.5	0	0
	Rekabet ortamı/paylaşmaktan kaçınma	0	0	0	0.2
	Yönetsel Engeller	0	0.1	0.1	0.4
	Engelleyici/zorlaştırıcı yapılar	0	0.1	0	0.4
	Standartların dışına çıkamama/risk almaktan kaçınma	0	0	0.1	0
Toplam		100.00	100.00	100.00	100.00
Belgeler/Odak Grup Konuşmacıları		17	32	14	19
		20.7	39.0	17.1	23.2

Matematik uygulamaları aşamasında paylaşılan liderlik sürecinde bireysel engellerden deneyim/uygulama eksikliği/ uygulamaya yansıtamama, alan/ pedagojik alan bilgisi eksikliği, kavram yanılgısı/çelişki/uyumsuzluk/tutarsızlık/çatışma, yanıt baskılama/ öğrenme/öğretme

bağlamından uzaklaşma, bireyselcilik/bireysel performans yönelimi, özgüven eksikliği/çekingenlik/onay bağımlılığı ve düşük öz-yeterlik; *grupsal engellerden* düşük kolektif çaba ve düşük kolektif yeterlik; *yapısal engellerden* bağımsız/bireysel görev yapısı engellerinin daha fazla ortaya çıktığı görülmüştür.

Uygulama döktümünün incelenmesi aşamasında paylaşılan liderlik sürecinde *bireysel engellerden* deneyim/uygulama eksikliği/uygulamaya yansıtamama, alan/pedagojik alan bilgisi eksikliği, düşük öz-yeterlik, yanıt baskılama/öğrenme/öğretme bağlamından uzaklaşma ve özgüven eksikliği/ çekingenlik/onay bağımlılığı; *grupsal engellerden* düşük kolektif çaba ve düşük kolektif yeterlik; *yapısal engellerden* bağımsız/bireysel görev yapısı engellerinin daha fazla ortaya çıktığı görülmüştür.

Öğretim materyali geliştirme aşamasında paylaşılan liderlik sürecinde *bireysel engellerden* deneyim/uygulama eksikliği/uygulamaya yansıtamama, düşük öz-yeterlik, özgüven eksikliği/çekingenlik/onay bağımlılığı, kavram yanılgısı/çelişki/uyumsuzluk/tutarsızlık/ çatışma ve alan/pedagojik alan bilgisi eksikliği; *grupsal engellerden* düşük kolektif çaba, düşük kolektif yeterlik, düşük grup dinamiği/motivasyonu, iş birliği/ etkileşim eksikliği ve grup içi iletişim eksikliği/engelinin daha fazla ortaya çıktığı görülmüştür.

Uygulama ve değerlendirme aşamasında paylaşılan liderlik sürecinde *bireysel engellerden* deneyim/uygulama eksikliği/uygulamaya yansıtamama, düşük öz-yeterlik, özgüven eksikliği/çekingenlik/onay bağımlılığı, alan/pedagojik alan bilgisi eksikliği ve yanıt baskılama/öğrenme/öğretme bağlamından uzaklaşma; *grupsal engellerden* düşük kolektif çaba ve düşük kolektif yeterlik engellerinin daha fazla ortaya çıktığı görülmüştür.

4.7. Paylaşılan Liderliğin Sürekli Mesleki Gelişime Etkisine İlişkin Bulgular

“Paylaşılan Liderliğin Sürekli Mesleki Gelişime Etkisi” teması altında “Bilişsel/Akademik Gelişim”, “Duyuşsal/Psikolojik Gelişim”, “Davranışsal/Sosyal gelişim” ve “Öğretme/öğrenme Sürecinin Kalitesini İyileştirme/Niteliğini Artırma” olmak üzere dört alt tema yer almıştır (Tablo 4.14).

4.7.1. Bilişsel/Akademik Gelişim

Paylaşılan liderliğin mesleki gelişime etkilerinden “Bilişsel/Akademik Gelişim” alt temasında “sınıf içi uygulamalar/diğer alanlar/gerçek hayatla bağ kurma, mesleki sorgulama/öz-değerlendirme, deneyime dayalı/aktif öğrenme/öğretme, sorgulama/araştırma temelli öğrenme/öğretme, yansıtıcı/üstbilişsel öğrenme/öğrenmeyi öğrenme/öğretme,

kolektif/işbirlikçi öğrenme/uygulama, alan/pedagojik alan bilgisi, problem/vaka temelli öğrenme/öğretme, hatalardan öğrenme, yaratıcı öğrenme/öğretme” olmak üzere on kod yer almıştır (Tablo 4.14).

4.7.1.1. Sınıf İçi Uygulamalar/Diğer Alanlar/Gerçek Hayatla Bağ Kurma

Mesleki gelişim çalışmalarında ortaya çıkan paylaşılan liderlik sürecinin öğretmenlerin sınıf içi öğretim uygulamaları, diğer disiplin alanları ve gerçek hayatla bağ kurmalarını desteklediği görülmüştür. Bu süreçte, öğretmenlerin matematik uygulamaları ve uygulama dökümlerinin incelenmesi sürecinde öğretim ve öğrenme uygulamalarında karşılaştıkları çeşitli sorunlara odaklandıkları, bunlar ile kendi sınıf içi öğretim uygulamaları ve yaşadıkları sorunlar arasında bağ kurdukları, hatta diğer disiplin alanları veya gerçek yaşamadaki olaylarla ilişkilendirdikleri ve öğrendikleri görülmüştür. Örneğin;

Sıla Öğretmen: Çünkü biz matematikte konuları işledikten sonra görsel sanatta da ona paralel şeyler yapıyoruz ki çocukların algıladıkları kavramlar daha fazla gelişsin diye. Geometrik cisimleri öğrettikten sonra hadi bir de bunları çizelim. Ev çizelim evin çatısı olsun gibi. Onlar resim yaptıklarını zannediyorlar ama bir yandan da matematiğe devam ediyorlar. Mutlu oluyorlar. (GU3, Konum 261)

Örneğin;

Araştırmacı: Kilo, ne olabilir? Bin, 1000 gram, evet “300k” da 300 bin. Kilo bin anlamında Fransızca’da.

Canan Öğretmen: Kilo bin?

Araştırmacı: Evet bin, bin gram.

Sıla Öğretmen: Bin.

Begüm Öğretmen: Bin gram.

Araştırmacı: Düşündüğünüz zaman kilo metre de var, kilo gram da var. İkisi de aslında bin kat.

Begüm Öğretmen: Kilonun anlamı bin mi?

Canan Öğretmen: Bin kat. Ben aslında biraz Fransızca öğrenmeye çalışmışım oradan bini düşünüyorum. Yüz san, bin mil gibi bir şeydi. Ben mi yanlış hatırlıyorum acaba? Yanlış hatırlıyorum olabilirim.

Araştırmacı: Ben baktım. O “k” da 300 bin, bin anlamında kullanılıyor.

Begüm Öğretmen: O zaman takipçi sayısı oradan bin geliyor 300 bin takipçi. (GU1, Konum 570-579)

Öğretmenlerin uygulama dökümlerinin incelenmesi sırasında karşılaştıkları güzel ve örnek uygulamaları büyük bir hayranlıkla inceledikleri, not aldıkları ve kendi öğrencilerinin öğretim ve öğrenme uygulamalarında kullanacaklarını ifade ettikleri görülmüştür. Örneğin;

Araştırmacı: Hangisi hocam şey bi bakalım mı?

Suna Öğretmen: Eğri ölçümüyle ilgili nerdeydi uzunluk ölçülerinde hatta ben not almıştım. [...]. Hatta ben fotoğrafını çekmişim bunların alana gelmeden önce uzunluk ölçülerinde işte burada çekmişim.

Çiçek Öğretmen: Buradaydı hatırlıyorum heh işte burada kıvrımlı yollar etkinliği. [...].

Suna Öğretmen: Şunu yapacağım mutlaka

Araştırmacı: Ne var hocam burada bana hatırlatsanız biraz

Suna Öğretmen: Ya bir eğri şeyi çiziyorsun bahçeye yola işte sınıfa da olabilir o şeyi önce diyor ki o eğri şeyi bunu nasıl ölçebilirsiniz yani bunu nasıl ölçebilirim önce bir yöntemleri deniyorsunuz çocuğa önce bir soruyorsun ne yapılabilir bu uzun mudur değil midir onu bir kıyaslatıyorsun uzunluğu hakkında soruyorsun benim çok hoşuma gitti bu etkinlik

Çiçek Öğretmen: Çok güzel evet. [...].

Suna Öğretmen: Sonrada bunu iple. [...]. Eğer ip diyor daha şey ise kısa kalıyorsa nasıl ekleyebilirsin ne yapabilirsin ip daha uzunsa onu nasıl ölçebilirsin çocuğa sadece çocuğa atıyorsun topu ve çok yapılabilir bir etkinlik bir iki tane daha çekmiştim fotoğraflarını **(GA7, Konum 88-106)**

Örneğin;

Çiçek Öğretmen: Benim de böyle hoşuma gidenler var mesela şurada şey diyor vücut ölçüleri eğlencelidir. [...]. Mesela burada işte göbeğinden ayağına kadar mesafeyi ölçmesi kendi vücudunu kullanması eğlencelidir diyo eeeee bunu zaten yapmaya çalışıyoruz

Araştırmacı: Aslında şeyde olabilir nereyi ölçebilirsiniz bu mesafeyle yani göbeğinden aşağısıyla ya da omzundan beline kadar olan kısım

Çiçek Öğretmen: [...]. Sonra yine onla ilgili da şey vardı çeşitli şeyler verip tahmin yaptırıyordum işte 1 metrelik ne örnek verebilirsin ya da bir buçuk kilodan fazla iki kilodan az ne olabilir gibi. [...]. O da çok hoşuma gitti. [...].

Araştırmacı: Hepsini okumuşsun. [...].

Suna Öğretmen: Şu şu bende çok hoşuma giden etkinliklerin fotoğrafını çekmişim şu

Çiçek Öğretmen: Hemen onun üstünde şipşak tahmin yöntemi müdür geçiyor bir kutu, kavanoz, balkabağı işte tek bir şeyi seçip onun bir niteliğini ölçmek tahmin etmesini söylüyor ya ve hatta müdür diyor ya diyorum tı müdür değildir bu başka bir şeydir yanlış yazılmıştır sonra öncekinden aklıma çıkarak dedim ki yani bu müdür evet müdür

Araştırmacı: Hızlıca müdürün kilosunu tahmin edin sınıf için oldukça eğlenceli olabilir

Sevinç Öğretmen: Evet

Çiçek Öğretmen: Evet

Araştırmacı: Müdür bey için pek olmaz belki de ama

Çiçek Öğretmen: Aynen öyle... **(GA7, Konum 107-133)**

Mesleki gelişim çalışmalarındaki uygulamalarda karşılaşılan durumları gerçek hayatta

karşılaştıkları veya karşılaşılabilecekleri durumlarla ilişkilendirdikleri görülmüştür. Örneğin;

Araştırmacı: Şimdi, mesela, parmağınız sizin için bir ölçüt olabilir yani bir şey yaparken parmağınızla direk karşılaştırmaya girebilirsiniz aslında. Bunu kastediyor. Ya da kolunuzla girebilirsiniz. Terzilerin ya da esnafların kendine ait ölçme şeyleri vardır. Mesela parmak aralarını kullanırlar. Aslında inç de bir boğum kadarlık referansdan çıkıyor aslında. Sanırım bundan bahsediyor. Mesela bunlarla birlikte direk ölçümleri zihninizde bunlarla yapabiliriz işte. Benim babam mesela burayı ölçecek olsa metreyi kullanmadan önce sadece adımlar. Adımlarını çarparak bulur. Ya da işte farklı şekillerde yapılabilir.

Canan Öğretmen: Ben ev aldığımda tadilat yapılması gerekiyordu. Eve gelen her ustada şeyi gördüm. Bir duvar ölçecekler ya da duvar örülecek, fayans yapılacak, parke yapılacak. Adımlıyorlar falan. Ben hatta o sırada esprisine vurmuştum. Bir yeri ölçünce böyle adımlarını geniş geniş atarak metreyle. Ustalar genelde öyle.

Araştırmacı: Pratik olarak bakıyorlar. Erkeklerin bacaklarının açıklıkları da tabi bir metreye yakın oluyor. Bizim ki kadar.

Canan Öğretmen: Evet birazda geniş açıyorlar. Dikkat ettim hepsi aynı mantık hemen bi kaba hesap yaparken onu kullandılar.

Araştırmacı: Evet onlar çok daha fazla kullandıkları için daha iyi. Mesela kuzey ülkeleri böyle testlerden daha iyi sonuç veriyorlar. Çünkü hep kendileri işleri kendileri yapıyorlar. Evlerini, bahçelerini kendileri yaptıkları için daha yetenekli oldukları söyleniyor. Çünkü birazda pratikle ilişkili yani her gün bir evi döküyor olsak, yerleştiriyor olsak, muhtemelen herhalde bizimki de geliştirdi. Daha iyi tahmin edebildik.

Sıla Öğretmen: Aynen doğru avrupa ülkelerinde tamirci bile çağırıyorlarmış. Her şeylerini kendileri yapıyorlarmış. Badanalarını, boyalarını heryerlerini kendileri yapıyorlarmış.

Araştırmacı: Evet evet evlerini bile kendileri yapıyor yani. Aslında güzel bir şey tabi keşke biz de yapabilirsek. Mesela buraya kaç tane masa, sandalye sığar? Herhalde bi on kere yapsak ondan sonra direk göz kararı kendimizce bir yol geliştiririz diye düşünüyorum. (GU2, Konum 4-10)

Örneğin;

Begüm Öğretmen: Bunu ben görünce geçen hafta yapmıştık ama şey aklıma geldi yine kesirlerle ilgili böyle bir çalışma yaptırmıştı matematik öğretmenimiz bize kesirlerle ilgili. Bir bütün aynı eşit boyutta o cetvelin bir ismi vardı neydi kureyızın mıydı?

Araştırmacı: Kretuar. Kesir çubukları diye biliniyor.

Begüm Öğretmen: Evet onun gibi bir kâğıt üzerinde bir birim onu ikiye böldük iki eşit parça onu sonra böldük. Bunu görünce direk onu hayal ettim. Aşağı ine ine birimleri karşılaştırmak. (GU2, Konum 150-152)

Mesleki gelişim çalışmalarında matematik kazanımlarının uygulanmasına yönelik tartışmalar ile kendi sınıf içi öğretim uygulamaları, yaşadıkları sorunlar, hatta diğer disiplin alanları arasında bağ kurdukları görülmüştür. Örneğin;

Araştırmacı: Evet. Dönüşümü dörtte vermiş. Aslında vermeye gerek var mı bilemiyorum ama. Ne yapılabilir kilometre için?

Sıla Öğretmen: Kilometre için.

Begüm Öğretmen: Futbol sahası bir km yoktur herhalde var mıdır?

Canan Öğretmen: Okulun bahçesinin çevresi ölçülebilir. Çocukların ellerine işte birer metrelik ip hazırlanır. Kırk öğrencim var, kırk tane bir metrelik ip. Getirebilirler evden onu. Kırk tanesi bitince tekrar başa dönüp okulun çevresini kaç tur döndüğümüzde... sayabiliriz kırk bir kırk iki, kırk üç diye o şekilde bulabiliriz.

Begüm Öğretmen: Ama biraz şey kalmaz mı?

Canan Öğretmen: Yani çok uygulanacak alanı yok onun. Çok şey yapamayız. [...].

Sıla Öğretmen: Dörtte zaten kilometreyi mecbur vermek zorunda arkadaşlar. Çünkü artık sınırlar mınırlar, sınır komşularımız falan giriyor. Artık bölgelerimiz falan giriyor.

Araştırmacı: Coğrafya da.

Sıla Öğretmen: Tabi, coğrafya falan girince.

Begüm Öğretmen: Hepsî, birbiri ile alakalı yani.

Sıla Öğretmen: Belki en fazla belki beşe ertelenebilir.

Canan Öğretmen: Dörtte verilebilir de üçte vermesi sıkıntı.

Begüm Öğretmen: Üçte km vermesi sıkıntı.

Canan Öğretmen: Yani bence bizde çeviri yaptırmamalılar. İlk birden dörde kadar çeviri değil.

Araştırmacı: Hiçbir zaman çeviri yaptırmalarına aslında ihtiyaçları yok ama.

Begüm Öğretmen: Değil mi? Mantığını kavratmak önemli bence. (GU2, Konum 394-429)

Örneğin;

Araştırmacı: ...Peki neden azalıyor, nasıl bir şey bu hata payı? Tabi hata yapmanın birçok çeşidi var. Ama bu neye bağlı bir hata sizce?

Begüm Öğretmen: Bence birim küçüldükçe hata oranı azalıyor. Birim arttıkça hata oranı da artıyor.

Sıla Öğretmen: Tabi ayrıntı çoğalıyor. Haritalar da öyle ya

Canan Öğretmen: Birazda doğrusal değil ya. Doğrusal olmadığı için kıvrımlı olduğu için hata payı daha çok bence. Yani biz kıvrımlı kısmını ölçmüyoruz. Nasıl anlatayım, yani şu çevredekini. Yoksa ortadakini hata yapmıyoruz. Tamamen sayma işlemi gibi. Ama o kıvrımlı kısımlar orda daha çok kaldı. Tam kaplamayanları almadığımız için burda daha küçük alanlar kaldığı için hata payı daha çok azaldı.

Araştırmacı: Azaldı yani belirleyemediğimiz alan azaldı. Haritalarda hocam dediniz.

Sıla Öğretmen: Haritalarda da ayrıntı çoğaldıkça tabi daha fazla şey görüyoruz.

Araştırmacı: Daha çok yaklaşmış oluyor.

Sıla Öğretmen: Ölçek küçüldükçe daha az ayrıntı görüyoruz. (GU5, Konum 223-230)

Bu süreçte paylaşılan liderlik rolleri ve uygulamaları ile gerek diğer öğretmenlerin bilgi, beceri, tecrübe, düşünce, eleştiri ve uygulamalarından gerekse kolaylaştırıcı/moderatörün yönlendirici sorularıyla ve geri bildirime dayalı açıklamalarından yararlandıkları görülmüştür. Örneğin;

Araştırmacı: Aslında çok güzel bir noktaya geldik bu söylediklerinizden. Mesela sayı saymada da var aynı şey bu yinelemede de var. Şimdi bir kitap vardı hocamızın yazdığı işte hoca bir kalemi kaldırıyor burada kaç kalem var bu kaç? Bir. Öbür kalemi kaldırıyor bu kaç? İki. Sonra tekrar birinciyi kaldırıyor. Öğrenciler ne cevap veriyor? İki. Şimdi şöyle bir durum söz konusu oluyor aslında sıralayarak çocuklar işte 1,2,3... diye gittiğimizde o da bir aslında siz de birsiniz siz de birsiniz. Yani çocuğun zihninde canlanan şey sadece bir aslında size de 2 ismini veriyor oysa 2 olan şey ne aslında? Yan yana geldiğinizde olan şey ya da 3 üçünüz bir araya geldiğinizde olan şey.

Sıla Öğretmen: Deste ve düzinede yaşıyoruz mesela onları. Deste öğretiyorum ben çocuğa işte 3 deste ne yapar diyorum. Bir desteyi çok güzel anlıyor. Çizdik parmaklarımızla gösterdik defterlerine yaptırdık çok güzel ama çocuğa 3 deste dediğin zaman bakıyor yine olmuyor. Bütünleştiremiyor, birleştiremiyor. Ama çocuklar defterinize bakın bir deste kaç tane parmak? 10 Tane parmak. Hani her türlü deniyoruz ama çocuk ona on diyor.

Araştırmacı: Evet çünkü onu kodlamış yani muhtemelen. Pek çok öğrenci yapıyor aslında sadece sizin öğrencileriniz değil bir sürü öğrenci yapıyor. (GU2, Konum 207-209)

4.7.1.2. Mesleki Sorgulama/Öz-Değerlendirme

Mesleki gelişim çalışmalarında grup içinde paylaşılan liderlik uygulamaları ve rolleri öğretmenlerin mesleki sorgulama ve öz değerlendirme yapmalarına katkı sağlamıştır. Mesleki gelişim çalışmaları boyunca uygulama dökümlerinin incelenmesi sırasında öğretmenlerin kendi öğretim uygulamaları üzerinde düşündükleri, sınıf içi uygulamalar arasında bağ kurdukları grup içindeki diğer öğretmenlerin paylaştıkları bilgi, düşünce ve sınıf içi uygulamaları ile kendi uygulamalarını karşılaştırdıkları, mesleki sorgulama ve öz-değerlendirme yaptıkları görülmüştür. Örneğin;

Araştırmacı: Var mı eklemek istediğiniz bir şey genel de söyleyebilirsiniz.

Çiçek Öğretmen: Güzeldi. Çok şey öğrendim yani gerçekten.

Sevinç Öğretmen: Kesinlikle.

Araştırmacı: Övgüleri alabiliriz. (Gülerler.) Bizim için de çok güzel bir şey geçti. Gerçekten değişimi sizlerle birlikte yaşamak çok zevkliydi. Özellikle istekli oluşunuz sürece full katılımınız bize de enerji verdi gerçekten çarşamba günleri benim için de enerji depolama günü oldu.

Çiçek Öğretmen: Benim için de.

Sevinç Öğretmen: Evet.

Çiçek Öğretmen: Çok keyifli. [...].

Sevinç Öğretmen: Yani ben teşekkür etmek istiyorum hocam. İyi ki böyle bir projenin içinde biz de yer aldık hani kendi adıma ben bu konu ile ilgili çok mesafe kat ettim bunun dışında matematik alanında da.

Araştırmacı: Biraz ısındıysanız matematiğe ne güzel.

Sevinç Öğretmen: Yani ısındık.

Ayten Öğretmen: Hayalimizde artık canlandırabiliyoruz.

Sevinç Öğretmen: Evet evet.

Suna Öğretmen: Neyi yanlış yaptığımızı görebiliyoruz aslında kendimizi eleştirmeye başlıyoruz.

Sevinç Öğretmen: Biz kendimiz gözümüzde büyütüp çocuklara da o şeyi veriyormuşuz bence.

Araştırmacı: Korku.

Ayten Öğretmen: Bende de fluymuş yani olaylar, kavramlar.

Suna Öğretmen: Ama şey hep kaygı, yetiştirebilme kaygısı konu yetiştir onu yetiştir. Hep o kaygıdan dolayı bazı şeyleri atladık. Atlamak zorundaydık.

Çiçek Öğretmen: O da evet ama ben kendi açımdan söyleyeyim ben matematiği biliyormuşum ama anlamıyormuşum mesela yani şu an çok daha farklı bakıyorum.

Araştırmacı: İşlem yapabilmek ama kavramları belki değil mi?

Çiçek Öğretmen: Yani onları yapabiliyorum gayet güzel matematik yapabiliyorum ama anlayamamışım yani çok farklı. Az önce dediniz ya matematik dili varmış aslında ben bunun farkında değilmişim şu an matematik dersi işlerken hep çocukları biraz daha serbest bırakıyorum. Bunu bu şekilde yapın demek yerine tüm şeylerde nasıl yapabilirsiniz önce onlardan dinliyorum kendi yollarını bulmalarını sağlıyorum ondan sonra gerekirse devam ediyorum. O açıdan beni çok geliştirdiğini düşünüyorum bu projenin teşekkür ediyorum tekrar emeği geçen herkese

Suna Öğretmen: Bir de bu ekibin içinde oldu dördümüz bir arada bir şeyler çıkarabilmekte çok önemli.

Araştırmacı: O her zaman olacak bir şey değil çok özel bir şeye sahip oldunuz. Hiç ayarlanmış bir şey değil, ayarlanırsa belki olmazdı. Daha önceki gruplarım da çok iyilerdi ama hiç bu kadar enerjisi tutan insanlar bir araya gelmemişti. Peki teşekkür ediyorum. (GA13, Konum 280-305)

Örneğin;

Sıla Öğretmen: Öyle yaptım ama tabi orada heyecanla çabuk da geçmişim aslında şimdi görünce anlıyorum. Düşününce de bunları çabuk geçtim dediğim şeyler oldu ama. (GU10, Konum 136)

Örneğin;

Begüm Öğretmen: Ama benim kendi etkinliğime döndüğümde, çocuklar sıfır kavramını daha oluşturmazdılar. Çünkü onun üzerine konuşmadık sadece birim üzerine konuştuk. Onlar sadece birimi saydılar. Benim etkinliğimde. Ama ben onlara bu tartışmayı da yapmadım açıkçası. (GU10, Konum 145)

Örneğin;

Ayten Öğretmen: Benim burda hatam alandan çok uzakta kalmışım. Hep ben alan. Yani oyun alanıyla gitmişim. (GA10, Konum 257)

Örneğin;

Sevinç Öğretmen: Bir de şey var hocam matematik için zaman yetmiyor zaten kazanımlara. Bir de ekstra bir şey girdiğimizde onla harcadığımız zaman sanki dersimiz elimizden alacak gibi geliyor. Hani dersteki kullanacağım zaman gidecekmiş gibi.

Suna Öğretmen: Müfredat kaygısı var ya. O konuyu sen orda işlemek zorundasın onun yüzünden de bazı şeyleri maalesef gözardı ediyoruz.

Ayten Öğretmen: Aslında kitaplarda var. Ama.

Suna Öğretmen: Direk sayılara dökmeye çalışıyoruz biz. (GA11, Konum 1139-1142)

Örneğin;

Ayten Öğretmen: Hatalarımı gördüğüme çok memnun oldum biz bazı şeyleri olsun diye yapıyoruz ki ölçme de zaten öyleydi ama hatamı anlamış oldum ben.

Araştırmacı: Ne gördünüz hocam?

Ayten Öğretmen: Mesela cetvel yaptırım diyor ya yani imm cetveli bıraktırıyordum kâğıdın üstüne çizim aynısını deyip geçiyorduk, boyayın hadi desimetrelerini boyattırıp geçiyordum başka hiçbir anlamı yoktu

Suna Öğretmen: Orda dikdörtgen çubuklar yaptırmışlar

Ayten Öğretmen: Ama şimdi nasıl yaptıracağımı aklımda hayalime getirdim.

Sevinç Öğretmen: Ben de mesela şeyi fark ettim ıııı tahmin çok yaptırmıyorduk. [...]. Evet yani hani tahmin evet hani burada tahminin ne kadar önemli olduğunu ve ilgi çektiğini anladım. [...].

Suna Öğretmen: Bir etkinlikte müdürün boyunu tahmin ettirmektir. [...]. Dedim bunu kesin yaptırmalıyım. [...]. Müdürün boyunu tahmin ettirin benimde çok hoşuma gitti o

Sevinç Öğretmen: Benim mesela hiç aklıma gelmedi o okuldan bir müdürü ya da müdür yardımcısını ya da bir Öğretmeni. [...]. Hep sınıf içi tahminler yapıyorduk hani birbirini gördüğü gibi

Suna Öğretmen: Dışarıya biz hiç yönlendirmemiştik çok güzel etkinlikler var içinde.

Sevinç Öğretmen: Evet

Araştırmacı: Tahminin mesela getirdikleri neler var aslında?

Ayten Öğretmen: Merakını uyandırıyor önce. [...]. Konsantrasyon. [...].

Suna Öğretmen: Uzunluk kavramını alabiliyorlar uzunluk konusunda eğer

Çiçek Öğretmen: Aşinalık sağlıyorlar

Suna Öğretmen: O kavrama biraz daha yakınlaşıyor

Araştırmacı: Odaklanabiliyorlar, direkt saymaktansa

Suna Öğretmen: Tabi uzunluğun ne olduğunu görebiliyorlar uzunluğu nasıl ölçeceğiz onu görüyor çocuklar

Ayten Öğretmen: Tahmin ettikten sonra sonuca bakarken acaba doğru mu çıkardım yanlış mı çıkardım diye

Çiçek Öğretmen: Bir heyecanla. [...]. Tahminde de not almışım ama tahminde yaklaşıncaya mutlu oluyor çocuk. [...]. Ne kadar yaklaşırsa o kadar mutlu olacak yapmak isteyecek böyle hoşuna gidecek

Ayten Öğretmen: Daha da yapmak isteyecek. (GA7, Konum 8-50)

Örneğin;

Araştırmacı: Tahmin için bile ayrı oturum yapmakta fayda var. Biz nasıl tahmin ediyoruz? Sadece şansa dayalı bir tahminde bulunmak değil birkaç farklı metodu var. Bu metodlarla daha farklı tahminler yapılabilir. Bir tanesi az önce dediğimiz gibi alt alanlara ayırma ya da nasıl olabilir? İkiye bölsen nasıl olur? Ya da sizin dediğiniz gibi zihnimizde canlandırabiliriz. Ya da bildiğimiz bir şeyin boyutundan yararlanarak onu bir referans noktası yaparak tahminde bulunabiliriz.

Çiçek Öğretmen: Alışkanlık mı bu? Ben hep metreden yola çıkıp yaptığım için.

Araştırmacı: Evet alışkanlık. Aynı zamanda bir strateji yani biraz daha üzerine düşündükçe birlikte düşündükçe ortaya çıkacaktır yani. Gerçekten birkaç alan hesapladıktan sonra... Belki yapmıyoruz işte onu hatamız var.

Sevinç Öğretmen: Yapmıyoruz. Tahmin hiç yapmıyoruz.

Çiçek Öğretmen: Ben hep çok tahmin ederim.

Araştırmacı: Çok güzel bir şey yani tahmin yapabilmek...

Sevinç Öğretmen: Çocuklarda da hani çok kısa geçiyoruz tahmin konusunda.

Araştırmacı: Hızlıca bir sayı söyleyeyim geçeyim gibi oluyor.

Suna Öğretmen: Konular çok yoğun yani bilmiyorum o geçiyor çabasıyla da dolay tahminler çok uzun....

Araştırmacı: Eski programda tahmin biraz daha ağırlıklıydı şimdi biraz geri çekilmiş sanki değil mi?

Sevinç Öğretmen: Yani amacımız hemen ölçmek. Ölçüp bir kenara koymak hani buna odaklanıyoruz. Öncesine değil de sonuca odaklanıyoruz. Aslında öncesinin ne kadar önemli olduğunu anladık. (GA7, Konum 508-518)

Paylaşılan liderlik rolleri ve uygulamaları ile öğretmenler arasında bilgi, beceri ve tecrübeye dayalı paylaşımların olduğu ve bu paylaşımların öğretmenlerin alan/pedagojik alan bilgisi ile ilgili eksikliklerini fark etmeleri ve mesleki öz-değerlendirme ve sorgulama yaparak gelişimlerine katkı sağladığı görülmüştür. Örneğin;

Begüm Öğretmen: Ama bir birimler bence çocuklara o geçen hafta yaptığımız cetvellerde gösterilebilir. Bir birimlik, birer santimlik. Çocuklar bunu kavrayabilir ve kendi cetvellerini yapabilirler.

Araştırmacı: Biraz daha sanki deneyime sahip olsalar.

Canan Öğretmen: Biz ... yapmadık şimdiye kadar. Bizim kullandığımız etkinlik kitaplarımız. Milli eğitimin verdiği kitaplarda da ona yönelik hiçbir etkinlik yok.

Araştırmacı: Çok fazla deneyim yaşayacakları yok galiba.

Canan Öğretmen: Birimlerle ilgili bahsetmişsiniz ya hani. Oradaki birimleri farkediyorlar mı diye? Farketmiyorlar genelde işte başı ucuna getirdik, sonuna gelen sayıyı söylüyoruz. Çünkü kitapta bu şekilde yönlendiriyor. Hani bu aşamaları söylerken bu şekilde yönlendiriyor. Tabi bizde hiç tabi benimde dikkatimi hiç çekmemiş yani oradaki birimi vurgulamak. Daha önce hiç öyle bir şeyimiz olmadı yani. Yani birim vurgulaması aklıma bi kesirle alan da geliyor başka yerde birim vurgulanmıyor. (GU2, Konum 91-95)

Mesleki gelişim çalışmalarındaki örnek olaylarda veya sınıf içi uygulamalarda karşılaştıkları/karşılaşabilecekleri olumlu veya olumsuz tutum, davranış ve uygulamaları sorguladıkları ve bu sürecin kendilerinde veya öğrencilerinde ortaya çıkan yansımalarına yönelik eleştiri ve değerlendirmeler yaptıkları görülmüştür. Örneğin;

Çiçek Öğretmen: Ya böyle çok şey var öğretmende, öğretmen kendisine bir hedef koymuş o hedefe ulaşmak için söylenenleri dinlemiyor. Sadece o hedef kendisine geliyor mu ona bakıyor. Çünkü çocuklar aslında dediğiniz gibi çok güzel şeyler söylüyorlar ama mesela çocuk anlatıyor, ee diyor. Hani çocuğun ne dediği ile ilgilenmiyor.

Suna Öğretmen: Aslında doğru şeyleri söylüyor çocuklar. (GA5, Konum 1042-1192)

Örneğin;

Sıla Öğretmen: Ama siz olmasaydınız da farklı şekilde ilerleyebilirdi. Yani ben tam olarak oradaki öğretmen olmazdım anlatabiliyor muyum?

Araştırmacı: O ben değilim diyorsunuz.

Sıla Öğretmen: Gerçekten hani tam olarak değil.

Canan Öğretmen: Biraz geriliyor insan.

Araştırmacı: Tabiki tam olarak olmayabilir.

Sıla Öğretmen: Gerginliğin dışında zaman yetiştirme konu yetiştirme var mesela ben o kadar arka arkaya 3 dersi yapmazdım.

Araştırmacı: Tabiki tabiki.

Sıla Öğretmen: Çocuklar o kadar sıkılmazdı. Onlar da belki siz vardınız diye. Mesela benim gözlemlediğim kadarıyla benim aktif öğrenciler hiç fark edilmemiş sınıfta çünkü hepsinin bir işi var hepsi işine odaklıydı o anda. [...]

Sıla Öğretmen: Hepsı katıldılar. Benim zaten cetvel yapmada en güzel olan şey hepsinin birebir önünde malzemesinin olmasıydı bence. Yoksa hocam o sınıfa ben hâkim olamazdım.

Araştırmacı: Etkinlikler bir de hocam. Seviyelerine çok uygundu. Genelde diğer gruplarda biraz sıkıntı yaşadık. Çocukların seviyesinin üzerine çıktığında konu çocuklar hemen geri çekiliyorlar ve kopuyorlar....

Sıla Öğretmen: Ama küçükler hocam.

Araştırmacı: Çok küçükler

Sıla Öğretmen: İkinci sınıf oldukları için aslında çok büyük. Ben şimdi gördüğümde daha mutlu oldum onlar adına.

Araştırmacı: Çok uzun bir maraton yani 3 saat boyunca bir çocuğu devam ettirebilmek. 2. Sınıf yani 8 yaşındalar ve yine katıldılar yine devam ettiler.

Sıla Öğretmen: Bir de sizde kaygılısınız onlar adına, hani bir annenin bebeği annesinin kaygısını anlaması gibi onlar da sizi anlıyorlar. Size yardımcı olmaya çalışıyorlar. Sıkılıyorlar sıkıntılı olduğunu belli etmiyorlar mesela benim arka tarafta ateşli bir öğrencim vardı. O hani sırf o etkinliğe katılabilmek için, ben çünkü misafirlerlerimiz gelecek, etkinlik yapacağız sınıfımızda dedim diye o gün o gelmiş.

Araştırmacı: O da size önem veriyor.

Sıla Öğretmen: Tabi tabi.

Araştırmacı: Ama ne olursa olsun hocam eğer ki zorlansalar, eğer ki yapmak istemeseler.

Sıla Öğretmen: Yaptıramazdım. Tabi tabi.

Araştırmacı: O yaştaki çocuğun onu ona yaptırmak mümkün değil.

Sıla Öğretmen: Ama hocam rengarenk bir ortam vardı yoksa sayenizde çok güzel hazırlanmışlardı. Benim isteğimin ötesinde çok güzeldi. Ben size teşekkür ederim. [...]

Sıla Öğretmen: Bir de sürekli zaten çocuklar da tuvalete girmek isterler falan sizde hiç tuvalete gitmek isteyen bile olmadı. Normalde böyle değiller. Ben de böyle değilim.

Araştırmacı: Diğer grupta birkaç sınıfta o kadar kontrol problemi yaşadık ki çünkü çocuklar konudan tamamıyla koptular.... Sizin sınıflarda full konsantre devam etti. Arada olacak tabi biz de bile oluyor yani. [...]

Araştırmacı: Ama ben yine aynı şeyi söyleyeceğim. Bu kazanımlara geçerken çocuklar çok hızlı bir şekilde hepsini hatırladılar. Boşluk kalmama, çakışmama hiç ikiletmediler bile. (GU10, Konum 357-394)

Örneğin;

Araştırmacı: Evet güzel çok güzel. Oldukça renkli bir ders olmuş. Var mı hocam ders ile ilgili eklemek istediğiniz bir şey? İstedığınız gibi geçti mi?

Canan Öğretmen: ... Aslında bir sürü derste işlediğim şeyin hepsini birleştirip bir yerde olunca hangi etkinlik ne kadar gelecek ne kadar zaman ayarlamak gerekiyor bir de hepsi aynı etkinliğe katılmak istiyor mesela hepsi boyama yapmak istedi hepsi yarışma pistine çıkmak istedi hepsi görme şeyinde olmak istedi orada biraz şey oldu. Aynı anda bir sürü etkinlik olunca ister istemez dikkat dağılıyor. Toparlamak için uyarı gerekiyor bir şey gerekiyor. Hepsine aynı etkinlik yapılabilir. Ben normalde hepsini aynısını verdim hepsi santimetreleri boyadılar işte yaptılar bir sürü şey ama o anda yine karşılına çıktığında oynamak istediler bir de o yarış pistini kullanmamışlardı onun heyecanı da vardı.

Araştırmacı: Tabii çok renkli oyuncaklar var hepsi hepsiyle oynamak istiyor bir açıdan çok güzel ama bir açıdan keşke hepsine fırsat olsa.

Canan Öğretmen: Ben hepsini bir şeye sığdırmaya çalıştım.

Sıla Öğretmen: Yayılabilir de değil mi?

Canan Öğretmen: Evet. Normalde ben sunum olduğu için peş peşe onu da yapayım, onu da yapayım şeyine girdim ama normalde yaklaşık bir derste yarış pistini bütün öğrencilere oynayana kadar devam ediyor....

Araştırmacı: Tabi tabi o çok normal. [...].

Araştırmacı: Bir yandan o sınıf yönetimi siz biliyorsunuz....

Begüm Öğretmen: Zaten onun tedirginliğini yaşıyorsun yoksa normal sınıfta hiçbir sıkıntı yok ki. Böyle problem yaratacak bir şey hissettiğin zaman insan geriliyor. [...].

Canan Öğretmen: O yürüyüş pistinde tavukla şeyin olduğu suyunu aldı oraya koydu. Normalde oturuyor ben onu uyardım Eren suyunu oradan alır mısın diye aldı tekrar koydu. Siz fark etmediniz ama ben onu gözümle görüyorum o suyu devirecek oraya biraz daha beklersem.

Araştırmacı: O olacak.

Canan Öğretmen: O an onu da şey yapmaya çalışıyorsunuz bir aksilik çıkmasın.

Araştırmacı: Teknoloji olsa o anda o yarış ekrana verilebilse çünkü önünde izleyenler çok güzel izleyebildiler.

Sıla Öğretmen: Evet anında çocuklar görebilse. Hepsi görmüyor, göremedikleri zaman da olaydan kopuyor.

Araştırmacı: Tabi ki çok normal.

Canan Öğretmen: Ekrana bile gerek yok tek bir etkinlik olsa. O etkinlik sadece bir ders için tasarlanırsa ve hepsi aynı anda etkinliğe katılsa mesela ben onu o masada yapmazdım hepsini yuvarlak yapardım. İki kişi ortaya geçerdi hepsi görürdü. Ama hepsini masanın üzerine hazırladım işte öncesinden hazır olsun direkt oynanacak diye. Tek tek düşünülürse biraz daha rahat oynanabilir ve daha iyi yerleşebilir orada vermek istediğim mantık, komplike bir ders oldu.

Araştırmacı: Dinamik bir ders ortamı da bazen öğrenciye farklı bir heyecan verebilir aslında biraz çeşitlendirmek çok önemli her derste farklı bir şey. (GU10, Konum 510-532)

Mesleki gelişim oturumlarında uygulama ve değerlendirme sürecinin sonunda bazı öğretmenlerin bazı konuların öğrencilere öğretiminde zorlandıkları veya nasıl bir açıklama yapacaklarına ilişkin öz değerlendirme ve mesleki sorgulama yaptıkları görülmüştür. Örneğin;

Araştırmacı: Ölçme sürecini anlattınız şimdi dimi hocam? Alana bakalım. Biraz daha alan uzunluk bunların hepsi bir özellik ama nasıl özellik?

Suna Öğretmen: Alan kapladığı yerin ölçülmesi.

Çiçek Öğretmen: Nasıl diyebiliriz?

Araştırmacı: Renkle mesela bunlar nasıl farklılaşıyorlar?

Suna Öğretmen: Renk görülebilir diğerleri ölçülebilir.

Araştırmacı: Daha niteliksel, sınıflıyoruz. Ama alan da ne var daha büyüklük, nicelik, yani bir sayıyla büyüklükle ifade edilebilir bir şey. Bir büyüklük. Uzunlukta bir büyüklük. Bir sıralama yapabilirim, karşılaştırma yapabilirim. Yani Türkçede bir alan kısmı varya. Piknik alanı diyorum ya da işte oyun alanı diyoruz. Tabiki de o alan da alan ama bu alan matematiksel bir bunun bir değeri var. Bu matematiksel değer sınırlarını nasıl belirtebiliriz çocuklara?

Çiçek Öğretmen: Tabi buna şimdi biz cevap veremiyoruz çocuklara nasıl göstercez?

Ayten Öğretmen: Kaçtığım kadar varmış. (GA10, Konum 100-107)

Örneğin;

Araştırmacı: Evet geri çekilme sanki burdan sonra hissediyorum. Yani farkında mısınız bilmem ama benim çok ilgimi çekti. Kafalarından soru işaretleri var. Çok neşeli herkesin katıldığı bir sınıftan bir anda bir sessizlik, başka şeylerle ilgilenmeye başlıyolar. Bütün sınıflar da bur arada pek çok sınıf gözlemledim iki grupta birlikte. Görev zorlaştığında.

Çiçek Öğretmen: Dikkat dağılıyor.

Araştırmacı: Hem de çocuklar geri çekiliyorlar ilk baştaki o kaplamada saymada çok aktif olan çocuklar bu kavram üzerinden tartışırken birden uzaklaştılar. O zaman biz ne yapmalıyız da bu çocuklar için bu kavramları daha ulaşılabilir hale getirmeliyiz? Aslında daha oynayabilecekleri bir formata sokabiliriz? Yani şöyle düşünün alan şurda bir bariyer olsun. Buna bir merdiven hazırlamamız gerekiyor ki çocuk pıt pıt pıt pıt çıkabilsin. Çünkü gerçekten çok zor bir kavram.

Ayten Öğretmen: Hocamları konu dışında tutuyorum ama mesela ben hiç kavramsal olarak ders anlatmadığımı farkettim. Ben direk konuyu verip. [...]. Aslında ben onu yapıyorum zannediyordum. Kelimelerin üzerinde duruyorum ama aslında konuya çok fazla değinmeden direk geçtiğimi farkettim. O yüzden çocuklar o olayı bilmedikleri için doğal olarak.

Araştırmacı: Sizin zihninizde başka bir şey var onunkinde başka bir şey var. ... (GA11, Konum 268-274)

4.7.1.3. Deneyime Dayalı/Aktif Öğrenme/Öğretme

Mesleki gelişim çalışmalarında ortaya çıkan paylaşılan liderlik sürecinin öğretmenlerin deneyime dayalı öğrenme ve aktif öğrenme becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı görülmüştür. Bu süreçte, öğretmenlerin yeni yaklaşımlar deneyerek hem kendi deneyimlerinden hem de başkalarının deneyimlerinden öğrendiği ve öğrenme sürecine etkin bir şekilde katıldığı ve sınıf içi öğretim uygulamalarında öğrencilerini de aktif öğrenme sürecine kattıkları görülmüştür. Öğretmenlerin deneyime dayalı öğrenme/öğretme sürecinde aktif rol aldığı, önceki bilgi, yetenek ve tecrübeleri ile mesleki gelişim oturumlarında belirli bir konuyu/kavramı öğrenme veya problem çözme sürecinde yaptığı gözlemler, grup içindeki

etkileşimler, eylemler, çıkarımlar ve elde ettiği tecrübeler arasında ilişki kurdukları ve bunları deneyimledikleri ve uygulamalara yansıttıkları görülmüştür. Örneğin;

Araştırmacı: Tabi tabi. Ama şunu gördüm. Ne kadar çok denemeye onu ispatlamaya ihtiyaçları var aslında. Ne kadar olduğunu göstermeye.

Canan Öğretmen: Mesela o şeyi ona tekrar yaptırdınız. Düzgün ölçmezse eğri giderse o kendi gördü. Fazlaymış dedi kendi cevabını buldu ama bunu başka bir çocuğun bulması diğerleri için bazen yeterli olmuyor. Kendi bulunca netleşiyor kafasında.

Araştırmacı: Aynen öyle o deneyime sahip olması gerekiyor. (GU10, Konum 293-295)

Deneyime dayalı/aktif öğrenme sürecinde öğretmenlerin algı ve dikkatlerinin sürekli açık olduğu, mesleki gelişim çalışmalarında öğrenme, uygulama veya problem çözmeye ilişkin somut deneyimleme yapmaya, uyumlu çalışmaya ve fikirlerini paylaşmaya açık oldukları görülmüştür. Bu süreçte, yansıtıcı gözlemler yaptıkları, belirli bir duruma (kavram/problem/ olay vb.) ilişkin gözlem ve düşüncelerini farklı açılardan ele alarak sorguladıkları, objektif ve dikkatli bir şekilde durum analizi ve değerlendirmeler yaptıkları, bunlara yönelik algılamalarını ve gözlemlerini birbirleriyle paylaştıkları görülmüştür. Ayrıca yansıtıcı gözlemler ve değerlendirmeleri sonucunda kendi bilgi, beceri, mantık, düşünce ve tecrübeleri ile diğer öğretmenlerinkiler arasında bağ kurdukları görülmüştür. Bu süreçte, bilişsel ve üstbilişsel becerilerini kullanarak yaptıkları çıkarımlar sonucunda soyut olan durumları kavramsallaştırmaya çalıştıkları, kavramsal çıkarımlarını yeni durumlarda test ederek aktif ve deneyimlemeye dayalı öğrenmeler gerçekleştirdikleri görülmüştür.

Deneyime dayalı/aktif öğrenme sürecinin her bir öğretmenin mevcut bilgi birikimi, ilgisi ve tecrübeleri ile her bir oturumun kapsamı ve ele alınan durumun niteliği bakımından öğrenmenin farklı düzeylerde veya şekillerde gerçekleştiği gözlenmiştir. Bu süreçte daha çok somut deneyimleme ve yansıtıcı gözlem yapan bazı öğretmenlerin, genellikle etkili iletişim becerisine sahip oldukları, uygulama dökümlerinin incelenmesine ve matematik uygulamalarına yönelik tartışmalarda daha fazla beyin fırtınası yaparak fikir ürettikleri, daha çok anlam ve değerler üzerine odaklandıkları, örnek olayları farklı perspektiflerden değerlendirdikleri ancak aktif deneyimleme ve öğrenmeye biraz uzak kaldıkları görülmüştür. Diğer taraftan yansıtıcı gözlemlerinden yola çıkarak tümevarım yoluyla mantıklı çıkarımlar ve kavramsallaştırmalar yaparak duruma özgü zihinsel modeller üreten öğretmenlerin deneyimlediği öğrenme sürecini özümledikleri görülmüştür. Bununla birlikte kavramsallaştırmanın yanı sıra buna yönelik aktif deneyimlemeye önem veren öğretmenlerin ise problem çözme, karar verme, pratik düşünce ve uygulamalar yapma gibi bilişsel ve işlemsel becerilerini kullandıkları, deneyimleme ve aktif öğrenmeye daha yakın bir konumda yer aldıkları görülmüştür. Ayrıca belirli bir problem veya duruma ilişkin fikirlerini açıkça ifade ederek somut olarak deneyimleyen, uygulayan ve deneyimleme sürecinde aktif olarak yer alan

öğretmenlerin düşünceleriyle uygulamalarını daha fazla bağdaştırdıkları, sürekli görev alma, etkinliklerde problem çözme, değişen durumlarda esnek düşünme ve risk alma becerilerini etkin kullanmaya, yeni uygulama ve tecrübelerin içinde yer almaya özen gösterdikleri ve bu süreçte deneme-yanılma yöntemine ve diğerlerinin teorik bilgilerine daha fazla ihtiyaç duydukları görülmüştür.

4.7.1.4. Sorgulama/Araştırma Temelli Öğrenme/Öğretme

Mesleki gelişim çalışmalarında ortaya çıkan paylaşılan liderlik sürecinin öğretmenlerin sorgulama/araştırma temelli öğrenme becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı görülmüştür. Öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmaları boyunca öğrenme, gelişme, yenilikleri deneyimleme, merak ve keşfetme motivasyonlarının yüksek olduğu, iş birliği ve etkileşim içinde işbirlikçi sorgulama, eleştirel ve analitik düşünme, problem çözme gibi üst düzey bilişsel becerilerini kullandıkları, bu süreçte paylaşılan liderlik rolleri ve uygulamaları sergileyen meslektaşlarının bilgi, beceri, tecrübe ve uzmanlıklarından yararlandıkları görülmüştür. Örneğin;

Araştırmacı: O zaman yamuğu mesela ne ile kaplayabiliriz? Üçgenle mi? Mesela bunları.

Begüm Öğretmen: Yamuğu dikdörtgenle de kaplayabiliriz. Arasına kare de koyabiliriz.

Canan Öğretmen: Üçgen yine gerekir. Bir dikdörtgensel bölge bir üçgensel bölgeler var.

Begüm Öğretmen: İki dik üçgen bir kare yapar.

Canan Öğretmen: Hepsinin içinde bir üçgen mi var sanki öyle bir şey oldu. Kareyi de üçgenle ölçebiliriz. Dikdörtgende de üçgensel bölge var.

Begüm Öğretmen: Şunları da koyabilirsin. Dikdörtgen de koyabilirsin.

Araştırmacı: Ama şöyle ölçemedik demi burda. Dikdörtgeni üçgenle. Belirleyemediğimiz bir yer çıktı.

Begüm Öğretmen: Oraya olmuyor, orayı görmüyor dik olması lazım yarısı.

Araştırmacı: O zaman nasıl bir üçgenle ölçebiliriz belki?

Canan Öğretmen: Eşkenar üçgen olsa, kare oluşturacak bir üçgen olması lazım dik üçgen mi?

Sıla Öğretmen: Dik dik.

Canan Öğretmen: Dik üçgen oluştursa karesel bölge oluşur. (GU5, Konum 484-495)

Sorgulama/araştırma temelli öğrenme çerçevesinde öğretmenlerin belirli bir kavram/konu/problem hakkında bilgiyi anlamlandırdıkları, farklı bakış açılarını ortaya koydukları, kendi uygulamalarını gözden geçirdikleri, yeni öğrendikleri bilgileri ve kazandıkları tecrübeleri genellikle sonraki uygulamalarına yansıttıkları görülmüştür. Sorgulama/araştırma temelli öğrenme sürecinde öğretmenlerin bilginin kaynağını araştıran, bilimsel sorgulama yapan, açıklayan, tartışan ve farklı bakış açılarını ortaya koyan bir rol üstlendikleri görülmüştür. Ayrıca kendi öğrenmelerinin ve gelişimlerinin sorumluluğunu alarak öğrenme sürecini deneyimlemeye aktif katıldıkları, soru sorma, merak uyandırma, eleştirel

sorgulama, açıklama, bilgiyi yapılandırma, ilişkilendirme ve yansıtma becerilerini etkin kullandıkları görülmüştür.

4.7.1.5. Yansıtıcı/Üstbilişsel Öğrenme/Öğrenmeyi Öğrenme/Öğretme

Mesleki gelişim çalışmalarında ortaya çıkan paylaşılan liderlik sürecinin öğretmenlerin yansıtıcı/üstbilişsel öğrenme ve öğrenmeyi öğrenme becerilerinin gelişimine katkı sağladığı görülmüştür. Bu süreç, öğretmenlerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları, öğrenmeyi öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini deneyimlemeleri, kendi öğrenme yaşantılarını yapılandırmaları ve yansıtmaları ve kendi mesleki gelişimini denetlemeleri için bir fırsat sunmuştur. Ayrıca sınıf içi öğretim uygulamalarını analiz etme ve anlama, öğretim uygulamalarını yeniden yapılandırma, öğrencilerin yansıtıcı/üstbilişsel düşünme becerilerini ortaya çıkarmalarını destekleyebilecek bir öğrenme ortamı oluşturma konusunda katkı sağlamıştır.

Öğretmenlerin yansıtıcı/üstbilişsel öğrenme becerilerinin genellikle yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Bu süreçte, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalara yönelik öz-değerlendirme yaptıkları, kendi düşünceleri, öğrenme biçimleri ve öğretim hedefleri, yöntem, araç-gereç ve uygulamaları gibi süreçler üzerine bilinçli ve amaçlı bir şekilde düşündükleri, bunları gözden geçirdikleri ve değerlendirdikleri, kendi öğretim uygulamalarını iyileştirme ve geliştirmeye yönelik öneri, eleştiri, yönlendirme ve geri bildirimlere açık oldukları görülmüştür. Örneğin;

Araştırmacı: ... Şimdi ilk başta sizin deneyimlerinizi biraz dinleyelim sonra da izledikçe konuşuruz. Benden önce olan denemeleriniz nasıldı?

Canan Öğretmen: Ben söyleyebilirim onu. Şimdi ben ilk baştaki birinci kazanım da daha doğrusu ikinci sınıfın ikinci kazanımında yani uzunluk ölçme birimlerine tanır kısmıydı. O çok sözel kaldı. Sizinle de konuştum hatta içime sinmedi ben anlatırken öyle -mış gibi anlattım yani çocuklara. Çocuklarda da çok etki yaratmadığını gördüm. Ders içerisinde bile hemen fark ediyorsunuz. Hemen anlıyorsunuz, çocukların aslında anlattığımızdan hiçbir şey anlamadığını. İlk dersi anlatırken ben sadece bir öğrenciye Mısır kralı kostümü giydirdik o orada işte Mısır'da eskiden Mısır'da nasıl uzunluk ölçme birimi neler kullanılmış, nasıl ölçülmüş onları anlattık. O çocukla beraber göstererek o kendini tanıttı falan sonra dersin sonunda baktım çocuklar sadece onu anlamış kübik diyorlar, palm diyorlar. Benim söylediklerimin hepsi havada kalmış. Öyle sadece sözel bir şey olunca havada kaldığını gördüm. Materyal vardı metreyi gösterdim falan ama. [...]

Canan Öğretmen: O da vardı. Sadece Mısır kralında vardı. Onlarda ölçü şöyle yaptım bir şeye asmadık ama şuradan şurasını ölçtüm dedim ki buradan burasıdır tabi her gittikleri yere kralı götürmemişler yapmışlar buradan buraya ölçü almışlar işte bir tane kurdele ile kestim bu ölçüyü bu işte 1 kübik kadar işte Palm kestik bir tane öyle anlattım. Sonra da sadece o çocukların akıllarında kaldığını gördüm hatta bir sonraki tekrar anlatışında hemen onu söylediler Serpil'in sınıfına da anlatırken direkt ne ile ölçeriz dediğimde kübik ile ölçeriz falan onu söylediler. (GU10, Konum 4-9)

Öğretmenlerin grup içinde bilgi, beceri ve uzmanlığa dayalı sergilenen paylaşılan liderlik rolleri sayesinde diğerlerinin belirli bir probleme veya soruna yönelik farklı bakış

açıları veya geliştirdikleri alternatif çözüm yollarını ve kolaylaştırıcı/moderatörün yönlendirme ve geri bildirimlerini dikkate alarak kendi öğretim uygulamaları, bilgi ve inançları üzerine yansıtıcı düşünme ve öğrenme, kendi mesleki anlayışını keşfetme, değiştirme ve geliştirme imkânı buldukları görülmüştür. Örneğin;

Çiçek Öğretmen: En büyük eksiklik o aslında çünkü çocuklara alan ölçtürürken formül ölçüyor yapıyor tamam sonuç buluyor ama neyi ölçtüğünü bilmiyor aslında neyin sonucunu bulduğunu bilmiyor. Alanı buldum diyor ama ne olduğunu bilmiyor. O yüzden alanın ne olduğu üzerine çok daha uzun süre durmak lazım.

Araştırmacı: Yani aslında hep kavramlarda yani sizinle birlikte ilk defa toplamadan çarpmaya, alana, geometrik şekillere ilk sizinle çocuklar merhaba diyorlar yani hiçbir şey yapmasalar bile dört işlemi öğrenseler bir de bu kavramları tanısalar ilk dört yılda çok şahane bir şekilde ayrılmış olurlar.

(GA13, Konum 158-159)

Örneğin;

Araştırmacı: Birim mi ölçme aracı yoksa

Canan Öğretmen: Birim ölçme değil mi cetveldeki santimetre mi birim ordaki araç mı santimetre cetvel mi?

Araştırmacı: Santimetre mi araç yoksa cetvel mi araç?

Canan Öğretmen: Yani aslında orda bence birim araç o birimlerden o araçlardan daha fazlasının bir araya gelmesiyle cetvel oluşmuş gibi düşünüyorum ben.

Araştırmacı: Mesela şöyle düşünebilirsiniz sadece uzunluktan değil başka ölçme araçlarında var tartıyı düşünebilirsiniz mesela termometreyi düşünebilirsiniz

Begüm Öğretmen: Ama bence araç olan cetvel birim olan santimetre terazi bi araç yani ağırlığımızı ölçmemiz için onun içindeki birimler değil mi?

Canan Öğretmen: Normalde bu eğitimden önce cetveli araç olarak düşünüyordum.

Araştırmacı: Kitaplarda geçiyor birimi de araç olarak adlandırıyorlar ama birimle ölçme aracını kesin çizgilere dayanmak gerekiyor yani seçtiğiniz şekli ölçmek için seçtiğiniz araç aslında bu bir birim ama bundan oluşan araca da ölçme aracı diyoruz aslında çünkü ölçmemize yardımcı oluyor.

(GU4, Konum 98-105)

Ayrıca öğretmenlerin kendi bilişsel süreçleri ve düşünsel ürünleri üzerine düşündükleri, nasıl düşündükleri ve öğrenmeyi nasıl öğrendikleri konusunda anlama, planlama, izleme, kontrol, değerlendirme ve yönetme beceri ve stratejilerini etkin kullandıkları; kendi öğrenme ve problem çözme yollarına ilişkin kullandıkları veya geliştirdikleri zihinsel işlem ve stratejileri açıkladıkları ve paylaştıkları görülmüştür. Örneğin;

Suna Öğretmen: Ama bak şurada 3 sıra demiş kenar uzunluğuna bunu önce verip diğer etkinliğe sonra geçmeliydi kesinlikle.

Sevinç Öğretmen: Şu an aslında benim çocukların çoğunun yaptığı bu içlerini rakamla doldurdular.

Çiçek Öğretmen: Şu bahçelinin fotoğrafını çekeyim. Yaptırmayı deneyeceğim.

Ayten Öğretmen: Yaptığımız etkinliği niçin yaptığımızı soracağım ilk aklımda benim de o var. Yaptık biz o şeyleri küplerle çizdik doldurduk neden yaptık diye soracağım.

Suna Öğretmen: Ben alan formülünü verdim zaten onlara...

Araştırmacı: Hocam nereden geliyor gibi sorabilirsiniz. Neden nasıldır sorun mecbur cevaplayacaklar yani. (GA6, Konum 412-417)

Öğretmenlerin kendilerine yönelik bilişsel farkındalık becerisiyle öğreneceği bir konuya odaklanma ve motive olma, öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirme, sahip olduğu ön bilgilerini değerlendirme ve değerlendirme sonucunda yapacaklarını planlama, uygulama,

öğrenmeyi nasıl öğrendiğini izleme, bunları düzenleme, kontrol etme ve kendini değerlendirme davranışlarına yönelik kendi düşünme yollarını izledikleri ve öğrenme süreçlerinin öz yönetimini sağladıkları ve bunları geliştirerek hem kendilerinin hem de öğretim uygulamalarında öğrencilerinin öğrenme süreçlerine katkı sağladıkları görülmüştür.

4.7.1.6. Kolektif/İşbirlikçi Öğrenme/Uygulama

Mesleki gelişim çalışmalarında sergilenen paylaşılan liderlik rollerinin ve uygulamalarının öğretmenlerin kolektif/işbirlikçi öğrenme becerilerini ve uygulamalarını desteklediği görülmüştür. Kolektif/işbirlikçi öğrenme ve uygulama sürecinde öğretmenlerin iş birliği ve etkileşim içinde gerçekleştirdikleri mesleki diyaloglar ile bilgi, beceri ve tecrübelerine dayalı problem çözme becerilerini, öğretim stratejilerini ve uygulamalarını paylaştıkları görülmüştür.

Mesleki gelişim oturumlarının karşılıklı saygı ve güven çerçevesinde gerçekleştiği; paylaşıma açık, işbirlikçi ve destekleyici bir öğrenme ortamında sergilenen paylaşılan liderlik rolleri ve uygulamalarının kolektif/işbirlikçi öğrenme ve uygulamalara katkı sağladığı gözlemlenmiştir. Bu süreçte, öğretmenlerin öğrenilecek materyali anlama, motivasyon sağlama ve sınıf içi uygulamalar konusunda birbirlerine destek olma ve teşvik etme, kolektif sorumluluk alma, işbirlikçi sorgulama, farklı fikirler üzerinde tartışma, eleştirme, planlama, değerlendirme, problem çözme ve yansıtıcı diyaloglar yoluyla fikir alışverişinde bulundukları, bilgi ve deneyimlerini paylaşarak yeni düşünceler, bilgiler ve stratejiler ürettikleri, bunları birlikte uyguladıkları ve birlikte öğrendikleri görülmüştür. Paylaşılan liderlik rolleri ve uygulamaları sayesinde kolektif/işbirlikçi öğrenme sürecinde grup olarak bireysel performanslarının toplamından daha büyük ve daha etkili bir performans sergiledikleri görülmüştür. Ayrıca paylaşılan liderlik sürecinde ortaya çıkan kolektif/işbirlikçi öğrenme ortamında destekleyici koşullar, kolaylaştırıcı yapılar ve meslektaş etkileşimi yoluyla birbirlerinin çoklu bilgi ve uzmanlık kaynaklarını paylaştıkları ve mesleki gelişimlerini sürdürdükleri görülmüştür.

4.7.1.7. Alan/Pedagojik Alan Bilgisi

Mesleki gelişim çalışmaları boyunca paylaşılan liderlik rolleri ve uygulamaları sayesinde öğretmenlerin birbirlerinin alan/pedagojik alan bilgisinden yararlandıkları, eksik veya hatalı bilgi ve uygulamalarının farkına vardıkları, bunları değiştirme, düzeltme veya geliştirme imkânı buldukları görülmüştür. Örneğin;

Araştırmacı: Bir daha yapabilir miyiz acaba? Ya da direkt çizebilirsiniz. Ben aslında bunu bulmanızı istememiştim ama siz daha da ileriye götürdünüz.

Canan Öğretmen: Karekök almayı unutmuşuz, onu burdan hatırladık.

Begüm Öğretmen: Biz çalışmadan gelmişiz dersimizi.

Canan Öğretmen: Biz tanışacağız sanıyorduk sadece.

Begüm Öğretmen: Direkt ısındık ama, terledik bile (GU1, Konum 297-301)

Ayrıca öğretmenlerin özellikle alan bilgisine yönelik mesleki çalışma oturumlarının başındaki bilgileri, düşünceleri ile aynı oturumun veya ilerleyen oturumların sonundaki fikirleri arasında değişim, ilerleme ve gelişmeler olduğu görülmüştür. Örneğin;

Araştırmacı: Evet...Bugün geçen haftaki yaptıklarımızı düşündüğümüzde ölçme sürecini nasıl tanımlarsınız? Nasıl bir şeydir ölçme? Nasıl başlarız ya da?

Begüm Öğretmen: Ölçme ilk önce ölçeceğimiz şeyi belirliyoruz. Ne olacağını benim okuduklarıma göre. Geçen haftayla birleştirdiğimde ölçeceğimiz şeyi gözümüze alıyoruz. Hangi ölçme aracını kullanacağımızı belirleyeceğiz. Mesela bardakta sıvı mı ölçeceğiz? Sıvı ölçüsünü. Uzunluk mu ölçecek? Uzunluk ölçüsünü. Bunu belirliyoruz. Sonra birimimizi belirliyoruz ve ikisini karşılaştırıyoruz. Ölçmenin bu olduğunu yani kavradım diye düşünürüm ben baya bi.

Sıla Öğretmen: Neyi, neyle, nasıl ölçeceğiz?

Begüm Öğretmen: İlk önce ne ölçeceğimizin niteliğini belirliyoruz.

Araştırmacı: Ölçtüğümüz şeyin demi. Uzunluk mu ölçeceğiz? Eğer bu masayı ölçün dediğimizde direk masanın nesini ölçeceğimize bi karar vermemiz gerekiyor. Bunu bir açığa kavuşturmamız gerekiyor. Yani kimin nesini ölçüyoruz? Sonra dediğiniz gibi.

Canan Öğretmen: Ölçme aracını.

Araştırmacı: Birimi de diyebiliriz. (GU2, Konum 10-16)

Mesleki öğrenme oturumlarının ilerlemesiyle birlikte öğretmenlerin öğretim uygulamalarındaki amaçlarında, öğrenci düşüncesi ve işlemsel bilgilerin ötesinde kavramsal ilişkilere yönelik farkındalıklarının arttığı, bu değişimler sonucunda öz-değerlendirme ve mesleki sorgulamalar yaptıkları ve öğretim uygulamalarında kavramsal süreçlerin öğretimine ağırlık verdikleri görülmüştür. Ayrıca uygulama dökümlerinin incelenmesi ve matematik uygulamaları sırasında ortaya çıkan paylaşılan liderlik rollerinin öğretmenlerin alan/pedagojik alan bilgilerinin gelişmesine katkı sağlarken aynı zamanda gerçekte ne bildikleri ve nasıl uyguladıklarına, hatta öğrencilerin neyi, nasıl düşündüklerini ve öğrendiklerini anlamalarına dair öz değerlendirme ve mesleki sorulama yapmalarına ve sınıf içi uygulamalarını geliştirmelerine katkı sağladığı görülmüştür.

4.7.1.8. Problem/Vaka temelli Öğrenme/Öğretme

Mesleki gelişim çalışmalarında ortaya çıkan paylaşılan liderlik rolleri ve uygulamaları öğretmenlerin problem/vaka temelli öğrenme ve öğretme becerilerinin gelişimine katkı sağlamıştır. Örneğin;

Araştırmacı: ...Aslında bütün matematiksel kavramların temelinde birim olduğunu görüyoruz. Peki, nasıl buluyorsunuz Ayşe öğretmenin müdahalesini?

Canan Öğretmen: Yani bu şeyleri resmen ispat oluşturmuş. Dikkat edilmesi gereken uzunluk ölçerken vesaire, bunların dikkat edilmesi gereken bütün noktalara ispat oluşturmuş. Tek tek çocuklara ispatlamış neden öyle yapması gerektiğini. Çocukların kafalarında bir soru işareti kalmamış.

Begüm Öğretmen: Şey yapıyor ya, böyle çocuklara bulduruyor. Bir yanlış ortaya atıyor hani. Sonra doğruya nasıl ulaşabiliriz diye soru sorarak onlara doğru yolu bulduruyor. Ölçümü de yaptırıyor.

Canan Öğretmen: Yanlış yapmalarına izin veriyor baştan. Sonra o hatanın neden kaynaklandığını.

Araştırmacı: Matematiksel fikirlere değil mi dikkat çekiyor?

Begüm Öğretmen: Ama çocuklar bir şekilde sonunda doğru cümleyi kuruyor. (GU3, Konum 313-318)

Mesleki gelişim çalışmalarında öğretmenler kendilerine sunulan örnek olay veya problemleri incelemiş, etkinlik ve uygulamalarda karşılaştıkları sorunlara ve çözümlerine odaklanmış, kendi uygulamalarıyla kıyaslamış ve birbirlerinin iyi uygulamalarından öğrenme imkânı bulmuştur. Örneğin;

Begüm Öğretmen: Ayşe öğretmen öğrencilerin neden birimi üst üste bindirmemesi gerektiğini ve aralarında neden boşluk bırakılmaması gerektiğini anlamlandırmaları için sebeplerini kendilerinin keşfetmesi gerektiğini düşünür....

Araştırmacı: Resme baktığımızda kalemin çakıştığı yer iki kez sayılmış oluyor.

Begüm Öğretmen: Ayşe öğretmen birimler üst üste ölçüldüğünde sonucun daha fazla çıktığını bir kez daha hatırlatır ve nedenin de ne olabileceğini sorar. Öğrenciler birimin fazla sayılması veya yanlış ölçüm yapılması gibi cevaplar verir.... Ayşe Öğretmen- Dolayısıyla üst üste koyduğumuzda fazla gelmesinin sebebi. Sınıf- Aynı yeri birkaç kez ölçtüğü için....

Araştırmacı: Ne düşünüyorsunuz?

Canan Öğretmen: Bence gayet başarılı. Umarım biz de böyle yapabiliriz.

Begüm Öğretmen: Kaç kişilik sınıf acaba sorabilir miyim? (Gülerler.) Aslında hep çocuklara buldurmaya çalışıyor. Öne atıyor problemi ve çocuklara kendi bulduruyor.

Araştırmacı: İki tane fikir üzerinde duruyor aslında. Boşluk kaldığında açıklıkların ölçülmemesi ikinci kısımda iki defa ölçülmesi üzerinde duruyor. Peki burada uzunluk sürekliliği ve toplamsal olmasından bahsediyor. (GU3, Konum 102-108)

Öğretmenlerin belirli bir kavram/konu hakkındaki mevcut eksik veya hatalı bilgi, düşünce ve uygulamalarını kendilerine sunulan örnek olay veya problemlerdeki yeni durumlar sayesinde fark ettikleri, bunları değiştirdikleri, geliştirdikleri ve güncelledikleri görülmüştür. Örneğin;

Araştırmacı: ... Mevcut öğretim sistemini düşünürsek alanı genelde ne üzerinden buluyoruz?

Begüm Öğretmen: Çevre üzerinden.

Araştırmacı: Uzunluk üzerinden. En azından kenar uzunlukları üzerinden.

Begüm Öğretmen: Kısa kenar uzun kenarı çarpıp ezberden gidiyoruz açıkçası.

Canan Öğretmen: Ama artık birim karelerden gidiyorlar ya. Artık birim kare mantığını vermeye çalışıyorlar.

Sıla Öğretmen: Onun için bence alanın önce verilmesinde bir sakınca yok.

Canan Öğretmen: Evet. Birim kare olunca verilmesinde bir sakınca yok bence de. Tamamen şey ya, çevreyi hesaplarken toplama çıkarma gerekiyor ya alana geçince bir çarpma işlemi aktif bir şekilde kullanılıyor. O yüzden çarpma işlemi 4. Sınıfta. Bence onu düşünüyorlardır işlemsel beceri kısmına bakıyorlardır.

Araştırmacı: Olabilir tabi biri tek boyutlu biri iki boyutlu... Burada küçük bir öğretmenler arası tartışma var. Neden çocuklar alan ve çevreyi karıştırır diye. ... 4.sınıf öğretmeni Murat öğretmen...Öğrencilerin önemli bir bölümünün şeklin çevresinin sorulduğu problemlerde alanının, şeklin çevresinin sorulduğu problemlerde ise alanının bulunduğunu görmüştür... Bunun üzerine diğer öğretmen arkadaşlarıyla konuşan murat öğretmen birçok öğrencinin aynı sorunu yaşadığını öğrenmiştir... Ayşe Öğretmen, öğrencilerin çevre ve alan kavramını karıştırmalarının en önemli nedeninin alan ölçmeyi sadece en çarpı boy şeklinde öğretilmesinden kaynaklandığını belirtmiştir. Çocuklar hem çevreyi hem de alanı uzunluk birimleri ile hesapladığı için bu iki kavramı birbiri ile

karıştırıyor diyen Ayşe öğretmen alan ölçmeye öncelikle alan ölçme birimlerini kullanarak başlanması gerektiğinden bahsetmiştir. Öğrencilerin formüle geçmeden önce daha çok somut verilere ihtiyaç duyduğunu belirten Ayşe öğretmen, derslerinde farklı alan ölçme birimlerine yer vermiştir. Bu şekillerin öğrencilerin kafasını karıştıracağını düşünen Murat öğretmen Ayşe öğretmene neden kare dışındaki şekilleri sürece dahil ettiğini sormuştur.) Peki siz ne düşünüyorsunuz. Ayşe öğretmen neden böyle bir şey yapmış olabilir? [...]

Araştırmacı: Yani bunun alanını ölçmek için formül kullanamaz mesela.

Begüm Öğretmen: Bence şeyi kast ediyor öğrencilerin yüzeyi kapladığı alanı kavramasını çalışıyor Ayşe öğretmen.

Araştırmacı: Hı hı...ve

Begüm Öğretmen: Diğerinde hani yapıyorsun ya ezberden gidiyor çocuk orada çarparken kaç tane kapladığı alan ölçtüğünün farkına varmıyor. Ama buradaki Ayşe öğretmenin somut amacı bu yüzeyi ne kadar kapladığım alanın o olduğu, bunu kavratmaya çalışıyor. (GU6, Konum 300-312)

Mesleki gelişim çalışmalarında belirli bir problem, örnek olay, etkinlik veya durum ile başlayan problem/vaka temelli öğrenme sürecinde öğretmenlerin soru sorma, problemi fark edebilme ve tanımlama, eleştirel ve analitik düşünme, tahmin etme, sebep-sonuç ilişkisini kurma, sorgulama, analiz etme, alternatif çözümler üretme ve uygulama, değerlendirme, mevcut bilgilerini ve tecrübelerini kullanarak yeni bilgi ve deneyimleri anlamlandırma, çıkarımda bulunma, karar verme, yeni bilgi ve deneyimlerini sınıf içi uygulamalara yansıtma becerilerini etkin kullandıkları ve bunları paylaştıkları görülmüştür. Böylece bilgi, beceri ve uzmanlıklar temelinde gerçekleşen paylaşılan liderliğin öğretmenlerin problem/vaka temelli öğrenme/öğretmeye dayalı mesleki gelişimlerini desteklediği görülmüştür.

4.7.1.9. Hatalardan Öğrenme/Öğretme

Mesleki gelişim çalışmalarında ortaya çıkan paylaşılan liderlik sürecinde öğretmenlerin alan/pedagojik alan bilgisine yönelik eksikliklerini ve öğretim yöntemleri, stratejileri ve uygulamaları konusunda yaptıkları yanlışlarını fark ettikleri, bunları düzeltmek veya eksikliklerini gidermek ve kendileri mesleki gelişimlerini desteklemek için hataları bir öğrenme fırsatı olarak gördükleri ve hatalardan öğrendikleri görülmüştür. Örneğin;

Araştırmacı: ... Öğrencilerinizden bir tanesinin oldukça heyecanlı bir şekilde sınıfa geldiğini düşünüyoruz. Sizin daha önce hiç sınıfta anlatmadığınız bir teori bulduğunu söylüyor. Kapalı bir şeklin çevresi arttıkça alanı da artar.... Ne düşünüyorsunuz?

Sıla Öğretmen: Doğru.

Begüm Öğretmen: Doğru bir teori bulmuş yani.

Canan Öğretmen: Böyle öğrencileri çok seviyoruz.

Araştırmacı: Bir de şu etkinliği o zaman bir yandan yapalım.... Burada bir okul öğrencilerinin spor yapması için dikdörtgen şeklinde bir yüzme havuzu yaptırmak istenmektedir... Okul yönetimi yapılacak olan tabanın 24 metre kare alan kaplaması gerektiğini öğrencilere belirtmiştir.... Şimdi ben de sizden 24 metre karelik bir şey oluşturmanızı istesem.

Canan Öğretmen: Birlikte mi oluşturacağız, ayrı ayrı mı?

Araştırmacı: Ayrı ayrı olabilir. (Küplerle şekiller oluşturulur.) Dikdörtgen şeklinde olacak. Peki nasıl oldu alanlarınız, çevre uzunluklarınız? [...]

Araştırmacı: Yazabilirsiniz. Kaç buldunuz?

Begüm Öğretmen: 22.

Araştırmacı: Alanınız ne oldu?

Begüm Öğretmen: 24.

Araştırmacı: Başka dikdörtgen şekilleri oluşturabilir misiniz?

Begüm Öğretmen: Ben 6-4 yaptım. Çevre 20, alan 24 oldu.

Araştırmacı: Evet başka bir alan oluşturabilir miyiz?

Begüm Öğretmen: Tekrar mı?

Araştırmacı: Evet. Kaç tane oluşturabilirsek?

Canan Öğretmen: Benim aklım hala çevre değişiminde. Kendim cevap verdim ama hala emin değilim.

Araştırmacı: Başka var mı ihtimal?

Canan Öğretmen: 1, 2 yaptım, 3 yaptık, 4 yaptık, 5...

Araştırmacı: Hangi seçeneklerimiz var?

Canan Öğretmen: 1-24, 2-12, 3-8, 4-6.

Araştırmacı: Hepsini yaptınız. Peki, bu sonuçlarınızla öğrencinin sonucunu karşılaştırdığınızda ne söyleyebilirsiniz?

Canan Öğretmen: Alanın sabit kaldığını çevrenin değişiklik gösterdiğini söyleyebiliriz.

Sıla Öğretmen: Çevre değişti. Alan değişmedi.

Canan Öğretmen: Bizde öyle demiştik.

Araştırmacı: O zaman bu doğru mu?

Begüm Öğretmen: Ama burada çocuk kapladığı alanı söylüyor. Kapladığı alan doğru değil mi?

Araştırmacı: Diyor ki, çevre uzunluğu arttıkça diyor, alan da artar diyor. Bütün şekiller için bu geçerli diyor. Mesela burada çevre uzunluğunun arttığı bir durum var mı?

Sıla Öğretmen: Değişiyor ama artıyor diyemeyiz ya.

Araştırmacı: Mesela max. Çevre uzunluğu hangisinde oldu?

Begüm Öğretmen: 50 de oldu.

Canan Öğretmen: 1-24'de. En uzak birimlerde. (GU6, Konum 152-184)

Özellikle öğrenme, merak, gelişme ve uzmanlaşma yönelimli öğretmenlerin bilgi, düşünce, işlem veya uygulamalarında yaptıkları hatayı anlamaya ve bunları düzelterek hatalarından öğrenmeye çalıştıkları; risk almayı, mücadele etmeyi ve zorlukların üstesinden gelmeyi sevdikleri, aynı zamanda öğrencilerin hatalardan öğrenmeleri için farklı teknikler ve sınıf içi bazı uygulamalar geliştirdikleri görülmüştür. Örneğin;

Araştırmacı: ...Evet şurada bir şey var ne düşünüyorsunuz hocamın bu hazırlığı üzerine, siz de anlatabilirsiniz ne zamandan beri böyle şeyler hazırlıyorsunuz? Daha önceden de yapıyor muydunuz? Olası hatalar için de hazırlamıştınız.

Sıla Öğretmen: Burada size de göstermiştim. Çocuklar hatalarını gördükleri zaman neler yapabileceklerini ona söylediğimiz zaman o hataları yapmamaya ona dikkat çekmiş oluyoruz ve onu yapmıyorlar. Ben onu genel olarak kullanıyorum. Geçmiş öğrencilerimden de örnek veriyorum onu da çok güzel dinliyorlar. Ama yine de yapan olmuyor mu, yapan oluyor. Ama çok etkili.

Araştırmacı: Teknik aslında. Bir yerde mi görmüştünüz, kendiniz mi geliştirdiniz?

Sıla Öğretmen: Yok görerek öğrendiklerini bildiğim için artık yıllardır inandığım için bunu çok kullanıyorum. [...]

Araştırmacı: Evet nasıl yapmaları gerektiği konusunda bir örnek gösterdi. Sonra da hatalarla ilgili... [...]

Canan Öğretmen: Bir de bir çocuğun hatası üzerine konuşulunca o çocuk da biraz rahatsız oluyor ya, hatayı yapan kendimiz olunca ben de ölçerken son ders mesela hata yaptım, hatalı başladım böyle yapsam olur mu, şöyle yapsam olur mu? Hatayı biz yapınca çocukların ilgisini çekiyor. Aaa öğretmen hata yaptı gibi.

Araştırmacı: Ya da başka birisi yapıyor gibi.

Canan Öğretmen: İlgi çekiyor ama hata yapan çocuk üzerinden konuşulunca çocuk biraz üzülüyor hani ben hata yaptım. Biz onu mümkün olduğunca sevimli hale getiriyoruz. Yolunu mu şaşırmış şöyle mi yapmış diyoruz bir hata yaptıklarında ama yine de çocuk hata yapmaktan dolayı rahatsız oluyor. Biz hata yaptığımızda ilgilerini çekiyor daha dikkatli izliyorlar. Hem incinmemiş oluyorlar.

Araştırmacı: Bir de sırada bir hata yaptığında gösterme imkânımız yok. Hani bu eklemeli çıkarmalılarla mıknaatısla çare buldunuz bazen kolay olmuyor göstermek kaldırmak.

Begüm Öğretmen: Bir de burada mesela küme çalışması ya da birlikte çalışma olsa birbirini düzeltebilirler ama burada bireysel olduğu için yani çocuklar oradan bakıp hata yapma olasılığını en aza indiriyorlar. Öğretmenin işini kolaylaştırıyor. (GU10, Konum 99-117)

Öğretmenlerin hatalardan öğrenme/öğretme tekniğini sınıf içi uygulamalarda kullandıkları, ancak bu tekniği kullanırken öğrenciye yaklaşım ile ilgili dikkatli olmak gerektiği belirttikleri ve bu konuda kendilerini eleştirdikleri görülmüştür. Örneğin;

Begüm Öğretmen: El ayakla ölçmekle şu metre ve cm birimlerini kullanarak ölçmek çok farklı. [2.sınıf]

Araştırmacı: Yani profesyonel bir iş yapıyorlar burada çok normal bunda hata yapmaları.

Canan Öğretmen: Metre yerleştirip üç tane ayrı metre olsa peş peşe koysalar o zaman daha az sıkıntı yaşar ama kaldırıp koyarken illa ki sıkıntı yaşıyor.

Araştırmacı: Tabi tabi çok az ufak tefek hatalar oldu.

Begüm Öğretmen: Bir de o hataları özellikle durdurdum mesela. Dila özellikle dur diyorum mesela hatadan yola çıkarak Selen'e onu söyledim direkt neden arkadaşınız sizinle aynı sonucu bulmadı. Oradaki hatayı çocuklara söyletmek için durdurdum ama biraz Dila'ya şey yapmışım galiba onu fark ettim. (Gülerler.)

Sıla Öğretmen: Çok sevimli. Bir tost ısmarla bence sen ona.

Araştırmacı: Dila'nın genel olarak bir çekingenliği var ama.

Begüm Öğretmen: Yok aslında değil. Çok girişken.

Araştırmacı: Kameradan çekindi.

Begüm Öğretmen: Burada öyle bir imaj yok kesinlikle hiçbirinde. Aksine çok şeydir gelir sarılır aldırış etmez öyle şeylere.

Sıla Öğretmen: Tanımamasına rağmen bizlerle bile konuşan bir çocuk o.

Araştırmacı: Gayet güzel bir etkinlikti. (GU10, Konum 212-223)

Mesleki gelişim çalışmalarında öğretmenlerin önceden doğru olarak bildikleri ve kabul ettikleri kavram, konu, işlem ve uygulama yanlışlarını fark ettikleri görülmüştür. Örneğin;

Sevinç Öğretmen: Şöyle bir şey diyeceğim bizim zamanımızda yani benim üniversite zamanımda bu tarz kitaplar çok sıkıcıydı,

Suna Öğretmen: Evet ya

Sevinç Öğretmen: Anlayamıyorduk yani bizim hele ki ölçme konuları o kadar ağırdı ki biz birbirimiz arasında hani herkes okuyup ortak yol bulmaya çalışıyorduk ama burada dil çok sade ve çok güzel yani böyle çok ıı net bir şekilde anlatıyor ve baştan sona biz tekrar etmiş olduk yani en baştan

Suna Öğretmen: Çok güzel yönlendirmiş benimde hoşuma gidiyor

Ayten Öğretmen: Hatalarımı gördüğüme çok memnun oldum biz bazı şeyleri olsun diye yapıyoruz ki ölçme de zaten öyleydi ama hatamı anlamış oldum ben. (GA7, Konum 4-8)

Uygulama dökümlerinin incelenmesi aşamasında alanla ilgili kitapları inceleyen öğretmenlerin kendi uygulamalarında yaptıkları hataları gördükleri ve bunları açık bir şekilde ifade ettikleri, doğrusunu ve neden bu şekilde öğretilmesi gerektiğini ve öğrencinin kavraması açısından önemini öğrendikleri görülmüştür. Öğretmenler hatalarını düzeltme, öğrenme ve

gelişme ve böyle bir kitabı okuma imkânı buldukları için kolaylaştırıcı/moderatöre teşekkür etmiştir. Örneğin;

Ayten Öğretmen: Cetvel oluşturma hoşuma gitti

Sevinç Öğretmen: Aynen şu alan, alan konusu

Ayten Öğretmen: Ve ben hiçbir zaman onu belirtmiyordum

Sevinç Öğretmen: Aynen ben de belirtmiyordum.

Ayten Öğretmen: Ama sıfırdan başlayacağız, sıfırdan başlayacağız diyerek yapıyordum ama

Sevinç Öğretmen: Evet onu söylüyorduk ama şu alanın üzerinde o kadar durmuyordum yani

Ayten Öğretmen: Cetveli yanlış yaptırıyormuşum dediğim o, ben resim olarak yaptırıyordum.

Sevinç Öğretmen: Evet

Ayten Öğretmen: Çok hatalar varmış.

Sevinç Öğretmen: Öğrenmiş olduk

Ayten Öğretmen: Ama şey de var şimdi matematik bize hazırlıyorlar ama ben onunu mantığını anlamıyorum, bazen diyoruz ki ne gereksiz şeyler, e şimdi gereksiz olmadığını öğrendim. (**Ayşenur**. Kitaplar böyle değil). Ama değildi bizim elimizdeki kitaplar böyle tepeden düşme böyle olmaz diyoruz meğerse

Sevinç Öğretmen: Ama bu kitap çok güzelmiş

Ayten Öğretmen: Burada onun sebebini öğrendik

Sevinç Öğretmen: Baştan sona okumak istiyorum. Biz mesela burada mesela bir şey daha farkettim okurken ben ee cetvel yaptırırken önce cetvelin o iki sayı arasındaki alanı çocuklara kavratmak gerekiyor. [...]. Hani biz normalde direkt yapıyoruz ölçüp çiziyoruz direkt rakam vermek için ama çocuk rakamı görerek orayı biliyor

Ayten Öğretmen: Ama şu pulları yapıştırtıp, oradan gelmek

Araştırmacı: Evet.

Sevinç Öğretmen: Bu sayı doğrusunda mesela sıkıntı oluyor, sayı doğrusuna geçtiğimizde bu sadece rakamdan gittiği için hani bu alanı çok iyi kavramadığı için. [...].

Ayten Öğretmen: Çok sıkıntı yaşıyor çocuk. [...]. Çocukların çoğu anlamıyordu zaten karıştırıyordu

Suna Öğretmen: Bak zaten şurada var ya çoğu zaman işaret ve sembolleri gösterse de cetvelin başını gösterdiğine inanırlar

Sevinç Öğretmen: İyi ki bu kitabı vermişsiniz bize teşekkür ederiz (**GA7, Konum 299-329**)

Diğer taraftan başarı veya performans yönelimli öğretmenlerin yeteneksiz görünme korkusuyla performanstan kaçındıkları, ancak paylaşılan liderlik rolleri sergileyen diğer öğretmenlerin bilgi, düşünce, tecrübe ve uygulamalarından yararlanarak hatalarını fark ettikleri, bunları düzeltmeye ve sürekli olarak kapasitelerini geliştirmeye çalıştıkları gözlemlenmiştir.

Çiçek Öğretmen: Eğitim fakültesinin kapısından girerken düşündüm. Ya dedim ki ... hocam nasıl bu kadar matematiğe hâkim. Yani bunu düşünerek girmiştim.

Araştırmacı: Hocam şunu sormak kilit noktası işte bana matematiği ne öğretti dersiniz? Nasıl öğretebilirim düşüncesi öğretti. Yoksa kendimiz hayatta giderken ne lazımsa kullanıyoruz gerisini de karışmıyoruz. Ama nasıl öğretebilirim düşüncesi hep derine derine inmemize neden oluyor.

Ayten Öğretmen: Konuyu daha çok öğrenmeye sebep oluyor.

Çiçek Öğretmen: Evet evet aslında öyle.

Araştırmacı: Aslında ben en çok ben öğreniyorum sizinle konuşurken burda otururken. Öğrencilerle iletişim kurarken. Çünkü bu sınıfta bile farketmediğim birçok şeyi çocuklar sayesinde farkettim.

Çiçek Öğretmen: Sürekli bir şey öğreniyorum, ben öyle düşünüyorum. Her şey de yeni bir şey öğreniyorum çocuklarda.

Ayten Öğretmen: Her sınıfın farklı karakteri oluyor.

Araştırmacı: Ya teşekkür ediyorum böyle yorumlarınızı da dinliyorsunuz. Eğer ki grup müsait olmasaydı ya iyi böyle deyip bitirebilirdim yani toplantıyı.

Sevinç Öğretmen: Çok güzel bence de.

Suna Öğretmen: Ayten hocam biz zaten yolda bile konuşarak geldik. Hani bende bilmiyorum eksiklerimin ne olduğunu. Eksikim var biliyorum ama adını koyamıyorum. Dedi zaten kendisi de.

Araştırmacı: Hani şöyle söyleyeyim etkinliğiniz çok güzel. Ve sadece burdan başlayıp alan ölçmenin sonuna kadar bu alanla, o belirlediğiniz oyun alanıyla bile devam edebilirsiniz.

Ayten Öğretmen: Aslında giriş gibi olmuş.

Araştırmacı: Evet aşinalık kazanıp çocuk zaten oranın bir yerden sonra uzmanı olunca, alan formülünü falan burdan çok rahat çıkarabilir.

Ayten Öğretmen: Her derste biz bu şekilde seyretme imkânı olsa insan hatasını daha çok görecektir.

Çiçek Öğretmen: Evet. Kendimiz farkedemiyoruz.

Suna Öğretmen: Aslında kameraya çekip sonra izlesektir.

Çiçek Öğretmen: Evet bak şu an not alıyoruz. Hocam beni izlerken göreceksiniz, mutlaka ben bunların içinden de hata yapıcım. Çünkü hani çok yeni olduğu için. Mesela onu izlediğimizde üstüne bir şey daha ekleyeceğim. (GA10, Konum 307-323)

4.7.1.10.Yaratıcı Öğrenme/Öğretme

Mesleki gelişim çalışmaları sırasında öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve uygulamaları sayesinde yaratıcı düşünme becerilerini kullanarak yaratıcı fikirler, çözümler, orijinal ürünler ve uygulamalar ortaya koydukları ve bunun sonucunda birbirlerinin yaratıcı öğrenme becerilerinin desteklenmesi ve gelişimine katkı sağladıkları görülmüştür. Mesleki gelişim çalışmalarındaki yaratıcı öğrenme ortamının öğretmenlerin merak etme, araştırma, sorgulama, özerk düşünme ve fikirlerini açıkça ortaya koymalarını güçlendirdiği, çeşitli kaynak ve materyal zenginliği ile desteklenen öğrenme ortamında iş birliği ve etkileşim içinde bilgi ve becerilere dayalı paylaşılan liderlik rolleri ve uygulamalarının yaratıcı öğrenmeye zemin hazırladığı görülmüştür. Örneğin;

Suna Öğretmen: Mesela şu etkinlik güzel sabit çevre etkinliği esnemeyen tel şu. [...].

Çiçek Öğretmen: Şey vardı o alan çevre ilişkisiyle ilgili şey diyordu hatta şurada 11 en büyük alana sahip olan dairede işte bu da şey gibi şişman şekil daha geniş alan zayıf olan daha şey çevre şişman olan daha küçük çevreye zayıf olan daha büyük çevreye sahip olur diye şurada var üç boyutlarda da geçerlidir demiş

Araştırmacı: Hocamın dediği gibi yani hepsi dışa çıkıyor bu sefer yani bastırdıkça olanların hepsi dizilmeye başlıyor bu şekilde çevremizde daha

Çiçek Öğretmen: Aslında düşünürken mantıken mesela beni şöyle sıkıştırırsanız şu kilolarımı boyuma gitsem ee çok güzel olur

Suna Öğretmen: Boyuna gider

Araştırmacı: Aslında bu şey bir ara bu plazma zamanında öyle bir durum vardı yani böyle bastırıyorlardı insan işte şişman çıkıyorlardı

Çiçek Öğretmen: Evet o 16 ya 9 ya da 4'e üç. [...]. Çocuklara kendilerinden ya da kendimizden örnek verebiliriz böyle sıkıştırdığımızda

Suna Öğretmen: Balonlar evde yani, balonu şişir sık boyun uzayacak

Çiçek Öğretmen: Çevrem genişledi

Sevinç Öğretmen: Evet ama alanım aynı kaldı

Çiçek Öğretmen: Alanım aynı kaldı (GA7, Konum 418-447)

Paylaşılan liderlik sürecinde öğretmenlerin alışılmışın dışında düşünme, yeni ve orijinal fikirler, çözümler ve ürünler geliştirme, olasılıklarla düşünme, analiz etme, kavramlar ve

olaylar arasında ilginç ve sıra dışı bağlantılar kurma ve farklı bakış açıları geliştirme gibi yaratıcı düşünme becerilerini tüm çalışmalarda etkin bir şekilde kullandıkları ve yaratıcı öğrenme ve öğretme becerilerini daha da geliştirdikleri görülmüştür. Örneğin;

Canan Öğretmen: Ben orada havada kaldığını anladım. Biraz daha diğer söylediği kavramların da metreye geçişin böyle görsel bir şey olması gerektiğini çocukların kendilerinin yaptıkları bir şey olması gerektiğini düşündüm. Düşünürken birden aklıma ben söylemiyeyim onlar söyleşin işte kral söyledi çocuk geldi. Ne olur onu şuna söyledi buna söyledi. Metrenin tarihçesine baktım öyle bir drama oluştu, metrenin tarihçesinden çıktı.

Araştırmacı: Heyecanlı bir durum oldu yani.

Canan Öğretmen: Aynen biraz hatta hızlıca gelişti kısa sürede oldu.

Araştırmacı: Güzel de şeyler söylemişler birazdan onlara da değineceğim. Güzel sözler var yani.

Canan Öğretmen: Ben biraz daha hazırlasaydım onu biraz daha kostümle, sözleri biraz daha geliştirseydim tiyatro gibi bir şey çıkabilirdim. Çocuklar çok ezberlememişti.

Araştırmacı: buna bir hafta bile düzenlenebilir tarihsel bir süreç ile ilgili. Gerçekten güzel.

Canan Öğretmen: biraz sadece o süreci kısa geçtik. Benim son anda aklıma geldi.... **(GU10, Konum 11-17)**

Paylaşılan liderlik rolleriyle özellikle bir kavramın öğretilmesi veya bir problemin çözümüne yönelik materyal seçme ve geliştirme aşamalarında yaratıcı fikirler ortaya koydukları ve bunları paylaştıkları görülmüştür. Ayrıca birbirlerinin farklı ve yeni ürünler ortaya koymaları, öğrenciler için ilgi çekici, keşfedici, üst düzey düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacak gelişim düzeylerine uygun, yaratıcı ve kaliteli içerik üretmeleri ve yaratıcı öğrenme becerilerini geliştirmeleri yönünde birbirlerini destekledikleri görülmüştür.

4.7.2. Duyuşsal/Psikolojik Gelişim

Paylaşılan liderliğin mesleki gelişime etkilerinden “*Duyuşsal/Psikolojik Gelişim*” alt temasında “*psikolojik güçlenme/özgüven/moral, gelişme/öğrenme motivasyonu, öz/kolektif yeterlilik, uyum/bağlılık, stres/kaygı azalması, iş tatmini/memnuniyeti, bağlılık ve öğretmen izolasyonunda azalma*” olmak üzere yedi kod yer almıştır (Tablo 4.14).

4.7.2.1. Psikolojik Güçlenme/Özgüven/Moral

Mesleki gelişim çalışmalarında paylaşılan liderlik rolleri ve uygulamalarının katkısı ve bilgi, beceri ve uzmanlıklarının artmasıyla öğretmenlerin kendilerini psikolojik olarak daha güçlü ve özgüvenli hissettikleri ve morallerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bilgi paylaşımı, iş birliği, yardımlaşma, karşılıklı saygı ve güvene dayalı ilişkiler, açık iletişim, teşvik, destekleme, cesaretlendirme sayesinde öğretmenlerin kendilerine ve mesleki uygulamalarına dair öz güvenlerinin, mesleğe ve mesleki gelişime yönelik olumlu tutumlarının daha da arttığı gözlemlenmiştir. Ayrıca mesleki gelişim çalışmalarında sınıf içi öğretim uygulamaları sonrasında moral ve özgüvenlerinin arttığı, kolaylaştırıcı/moderatörün

cesaretlendirme ve övgüleriyle kendilerini daha da güçlenmiş hissettikleri görülmüştür.

Örneğin;

Begüm Öğretmen: ... Ama dediğim gibi ilk uygulama ile 3. Uygulama arasında çok fark ediyor.

Araştırmacı: Tabiki.

Begüm Öğretmen: Çünkü birinci uygulamada o anda ne söyleyeceğini çocukların ne tepki vereceğini bilmiyorsun onlar rahat bir şekilde yapınca kendine güven geliyor. Bunlar yapıyor bunlar oldu diyebiliyorsun ve sonra kendi geliyor.

Sıla Öğretmen: Benimki tamamen göle yoğurt mayalamak gibiydi çünkü ben tamamen ne yapacaklarını bilmediğim için ne tepki vereceklerini bilmediğim için yalnız hepsini sıraya koymam gerektiğini çok iyi biliyordum. Poşetlerine hepsinin sahip çıkması gerektiğini ki aksaklıkla karşılaştık biliyorsunuz hemen aradan fotokopiler falan hazırlamıştım, düşünmüştüm ama yine de o ortamda süreyen bir şeyin içinde onu hemen çıkarmak benim için de çok kolay olmadı ama düşünmüştüm onları en çok korktuğum şeylerden biri oydu başıma da geldi.

Begüm Öğretmen: Benimde korktuğum şeylerden birisi saydım ama küçük 1 cm'lerimiz yetmeyeceğini düşündüm. Hani eşit olarak her bardağa her gruba koydum dedi ki öğretmenim bizim yetmedi artan gruptan hemen alıp oraya koyduk yani ama yine de insan tedirgin oluyor yani saymama rağmen yine bir gruba eksik geldi.

Sıla Öğretmen: Bende bir öncesi olsun isterdim. 2 ya da 3. dersimi görmeyi çok isterdim.

Canan Öğretmen: Heyecan hep aynı ya.

Araştırmacı: Hepinizde gördüğüm heyecan vardı tadında bir hazırlık yapılmıştı. Mesela bu beni çok etkiledi. Tabiki aksilikler olabilir bir sınıf ortamı tamamıyla belirsiz ama ustalık ya da tecrübe böyle bir şey. (GU10, Konum 66-73)

Mesleki gelişim çalışmalarındaki paylaşılan liderlik sürecinde mesleki yönden kendilerini daha güçlü hissettikleri, sınıf içi öğretim uygulamalarına daha fazla odaklandıkları, işlerini daha iyi nasıl yapacakları, ortaya çıkabilecek sorunlar ve bunların çözümleri üzerine daha fazla farkındalığa ve kontrole sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca kendilerini mesleki olarak yeterli gördükleri, performans ve yeteneklerine güvendikleri, yaptıkları işin ve öğrencilerin öğrenme ve gelişim sorumluluğunu alma ve bu konuda çaba gösterme konusunda daha fazla inisiyatif aldıkları görülmüştür. Bu süreçte, daha fazla çaba harcadıkları ve performans gösterdikleri, yaratıcı içerikler ve stratejiler geliştirdikleri ve bunların öğrencilerin öğrenme ve gelişimi üzerindeki olumlu etkisine dikkat çektikleri görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarını ve yaptıkları işi daha değerli ve anlamlı buldukları, işini severek yaptıkları ve mutlu oldukları gözlemlenmiştir. Örneğin;

Canan Öğretmen: Heyecanlı heyecanlı.

Araştırmacı: Yoo çok sakinsiniz. Ne desem boş gerçi.

Canan Öğretmen: Terapi gibi oldu ya böyle. (GU1, Konum 21-23)

Örneğin;

Sıla Öğretmen: Canan çok eğleniyor.

Canan Öğretmen: Ben özüm dönuyorum burda hiç yorulmuyorum. (GU5, Konum 388-389)

Örneğin;

Araştırmacı: Konuşalım.

Sıla Öğretmen: Evet böyle derinleşince daha zevkli oluyor.

Begüm Öğretmen: Düşünmek güzel bir şey ama. (GU5, Konum 444-446)

4.7.2.2. Gelişme/Öğrenme Motivasyonu

Mesleki gelişim çalışmalarında ortaya çıkan paylaşılan liderlik rolleri ve kolaylaştırıcı/moderatörün liderliği sayesinde öğretmenlerin gelişme ve öğrenme motivasyonlarının daha da arttığı gözlemlenmiştir. Bu süreçte, öğretmenlerin araştırma, keşfetme, bilgilerini güncelleme ve yeni bilgiler öğrenme konusunda istekli oldukları, yaşam boyu öğrenmeyi ve gelişmeyi amaç edindikleri, sahip olduğu bilgi, yetenek ve düşüncelerini geliştirme ve öğrenme motivasyonlarının daha da arttığı görülmüştür. Örneğin;

Araştırmacı: Çünkü şu anda benim görev sınırim, tanımımdan biraz daha fazla müdahale ediyorum. Normalde oturumlarda hiç renk vermiyordum farkındaysanız. Biraz şeyi aştım çizgiyi. Denemek istiyorum. Ben çizgiyi aştığımda öğretmenlerde bir ilerleme olacak mı?

Suna Öğretmen: Ama bizim bilmemiz lazım. Yani siz değerlendirmede hatamızı söyleyeceksiniz ki biz bir daha ki sefere yapmayacağız.

Sevinç Öğretmen: Evet sonuçta biz mesleğe devam edeceğiz hani çocukları şimdi 4leri mezun edicez ama yenileri gelecek. Yani aynı hataları en azından o zaman yapmayız bir de başkalarının videolarını da izleyince hani farklı farklı konular. Ordan da güzel fikirler geliyor. Bakış açıları geliyor. Bence her yeni bir öğretmen.

Araştırmacı: Yeni bir şey.

Sevinç Öğretmen: Bunu okulda yaşayamıyoruz çünkü okulda rekabet var. Böyle yaptığımız etkinlikleri bile birisi birisinden yaptığına ona vermek istemez. Paylaşmak istemez. Ama burda hani herkes aynı amaçla burda. Ve bence çok olumlu olduğunu düşünüyorum

Suna Öğretmen: Kesinlikle.

Sevinç Öğretmen: Kendimizi geliştirmek adına.

Çiçek Öğretmen: Bende aynı şekilde burda kesinlikle gördüğüm şey bir adım daha ileri gitmemi sağlıyor. Yaptığım hataları ders esnasında farketmiyoruz. Anlattım ya da yaptım onu anladı sanıyoruz ama şimdi eksikliklerimi farkettiğim için benim bir adım daha ileri götürüyor. Yani yaptığınız söyledikleriniz beni acıtmıyor aksine ne varsa bilmek istiyorum ben.

Suna Öğretmen: Kesinlikle.

Çiçek Öğretmen: Bunun faydalı olduğunu düşünüyorum. Ne yaptıysam söyleyin bana.

Suna Öğretmen: Tabi aynen katılıyorum.

Çiçek Öğretmen: Mesela bir önceki oturumumuzda şeyi konuşmuştuk problem verilenler istenenler çözüm. Ben çocukluğumdan hiç sevmediğimi söylemişim hatırlarsanız. Siz de aslında ne kadar önemli demiştiniz. Ben şimdi toplama konusundayım dedikleriniz o kadar mantıklı geldi ki. Ben şu an verilenler istenenler çözüm şeklinde. Hatta bugün ilk defa yazdım tahtaya. Yazarken de dedim ki öğretmenim ne kadar haklıymış. O kadar değiştirdi ki problem çözümü adına. Yani ben devam etmek, duymak istiyorum benimle ilgili eleştirileri. (GA11, Konum 792-803)

Örneğin;

Begüm Öğretmen: Öne sürdüğünüz materyallerin uygun olup olmadığı hakkında sizde bize bilgi verin biz de ona göre yapalım.

Araştırmacı: Tamam.

Begüm Öğretmen: Bir şeyler düşünelim yani, şöyle yaparsak daha iyi gibi.

Araştırmacı: Bence biraz detaylandırırsak daha iyi olur yani aslında isterseniz bugün bir tanesini konuşalım. Biraz detaylandıralım.

Begüm Öğretmen: Bizim de farklı düşünmemiz gerekiyorsa farklı düşünelim. Eğer yanlış şeyler diyorsak en azından düzeltiriz. Bizi yönlendirme yapabilirsiniz şu anda.

Araştırmacı: Tamam o zaman biraz konuşalım hep birlikte tartışalım.

Begüm Öğretmen: Biz size ilk aklımıza gelen şeyleri söyledik açıkçası.

Araştırmacı: Tamam güzel. (GU8, Konum 163-170)

Öğretmenlerin uygulama dökümlerinde inceledikleri kitaplardan öğrendikleri, yeni bilgiler öğrenme ve gelişme motivasyonlarının yüksek olduğu, öğrenme ve gelişmekten mutlu oldukları görülmüştür. Örneğin;

Suna Öğretmen: Bunların aynılarını uygulayabiliriz mesela uzunluk konusu geldi burdaki grafikleri kurgulayabiliriz çocuklarla birlikte yani konuyla birlikte. [...].

Sevinç Öğretmen: Birebir uygulayabiliriz. [...].

Suna Öğretmen: Birebir uygulanabilir çünkü çok eğlenceli etkinlikler var yani bazılarının fotoğraflarını çektim uygulayacağım onları

Ayten Öğretmen: Zamanla bizimde hayatımıza oturdukça daha çok uygularız

Araştırmacı: Tabi tabi yani. [...].

Suna Öğretmen: İlkokul öğretmeni olmak böyle bir şey demek ki bu halimizi çekiyor mu kameralar

Araştırmacı: Yarın sınıfta izleticem

Suna Öğretmen: Mutlaka izletin bir Öğretmen kitaba ne kadar mutlu olabilir kesin izletin yani

Sevinç Öğretmen: Şimdi bu kitabı ilk aldığımda açıkçası gözüm çok korktu hani kalın ve şey bir de yabancı profesörlerden çeviri olunca hani dili çok ağır anlayamazsam zorlarsa beni falan diye baya bir tedirgin olmuştum ama okumaya başladıktan sonra hani örnekler çok şey

Çiçek Öğretmen: Baya şey oldu

Sevinç Öğretmen: Evet ikna edici (GA7, Konum 369-387)

4.7.2.3. Öz/Kolektif Yeterlilik

Mesleki gelişim çalışmalarında paylaşılan liderlik rolleri ve uygulamalarının öğretmenlerin bireysel öz-yeterliliklerinin yanı sıra grubun kolektif yeterliğinin de artmasına katkı sağladığı görülmüştür. Örneğin;

Araştırmacı: Şimdi bir iki ders kitabımız var. İyi örnekler de var, kötü örnekler de var.

Begüm Öğretmen: Kitap çıkarsak biz bu uzunluk birimleriyle ya ders kitabı ilkokullara.

Araştırmacı: Sonunda hocam, son kısmında materyal geliştirmenizi isteyeceğim. Orada neden olmasın, belki şey çıkarırsınız.

Begüm Öğretmen: Aynen, bir de kitap çıkaralım kızlar. Şöyle küçük el kitabı.

Canan Öğretmen: Ben zaten her sene sonunda elimize geçen kaynaklar ve ek kaynaklar ile ilgili, şurada şu güzel, burada bu güzel, bu olmamış. Hazırlayacağım, kendime bir kitap hazırlayacağım.

Sıla Öğretmen: Mavi denizi yazanlar öğretmenmiş ve her sene değiştiriyorlarmış.

Canan Öğretmen: Öyle bir şey hocam. (GU3, Konum 319-325)

Gerek kolaylaştırıcı/moderatörün koçluğu ve liderliği gerekse öğretmenler arasında paylaşılan liderlik rolleri öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ve yeteneklerine yönelik yeterlilik algılarının olumlu düzeyde artırdığı görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin öğretim uygulamaları ve öğrencilerin başarıları üzerinde olumlu etki yapacaklarına dair bireysel ve grup olarak yeteneklerine olan inançlarının daha da güçlendiği görülmüştür.

Paylaşılan liderlik rolleri ve uygulamaları sayesinde öz/kolektif yeterlilik algısı yüksek gruplarda etkileşim, eş güdüm ve sinerji gibi sosyal dinamiklerin ortaya çıktığı, hızlı ve etkili bir şekilde karar aldıkları ve uyguladıkları, kendilerini daha çabuk motive ettikleri, mücadeleci oldukları, çabalarını artırdıkları, gelişim için olumlu bir atmosfere sahip oldukları, başarılı bir performans sergiledikleri görülmüştür. Bu süreçte, öğretmenlerin belirli bir eyleme ilişkin kendi başarılı uygulamalarından kaynaklanan doğrudan uzmanlık deneyimlerinin ya da

diğerlerinin başarılı bir performansını gözlemleme ve model almasıyla elde ettiği dolaylı uzmanlık deneyimlerinin öz yeterlik algısını olumlu etkilediği görülmüştür. Ayrıca grup içinde bilgi ve deneyimlerine dayalı olarak liderliğin paylaşılması sonucunda liderliğin kendisine transfer edildiği kişilere güvenildiği, rehberlik ve yönlendirmelerine başvurulduğu süreç içinde birbirlerinin deneyimlerinden öğrenen üyelerin de grubun kolektif yeterlik algısına olumlu katkı sağladığı görülmüştür. Öz/kolektif yeterlik inancının gelişmesinde paylaşılan liderlik rollerinin yanı sıra yansıtıcı uygulamaların da etkili olduğu, yüksek yeterlik algısına sahip öğretmenlerin yaptıkları mesleki uygulamalarda kendilerini yeterli gördükleri, daha fazla sorumluluk üstlenerek çaba ve performans gösterdikleri ve bilgi, beceri ve deneyimlerine dayalı liderliği paylaştıkları görülmüştür.

4.7.2.4. Uyum/Bağlılık

Paylaşılan liderlik sürecinde öğretmenlerin mesleki gelişime dair paylaştıkları ortak hedef ve vizyon doğrultusunda grup olarak karşılıklı bağımlılık/dayanışma gerektiren görev ve uygulamalarda uyum, iş birliği ve etkileşim içinde hareket ettikleri görülmüştür. Bu süreçte, birbirlerinin öğrenme, çaba ve performanslarını olumlu etkiledikleri, ortak birlik duygusu, düşüncesi, uzlaşma ve çıkar birliği içinde birbirlerine karşı olumlu bağlılık geliştirdikleri görülmüştür. Ayrıca uzmanlık gücüne dayalı olarak ortaya çıkan paylaşılan liderlik rolleri ve uygulamalarının özellikle yenilik ve yaratıcılık gerektiren bağlamlarda, öğretmenlerin birbirlerinin tamamlayıcı bilgi, beceri, deneyim, uzmanlık ve yeterliklerine olan ihtiyacı artırmasıyla birlikte grup içinde uyum ve bağlılığın da arttığı görülmüştür.

Odak gruplardaki öğretmenlerin birbirleri arasında sıkı bağlar kurdukları, belirlenen ve paylaşılan ortak hedef doğrultusunda birlikte hareket ettikleri, birbirlerine karşı destek ve dayanışma içinde oldukları ve grup bağlılıklarının pekiştiği görülmüştür. Örneğin;

Araştırmacı: Hocam Sıla hocam sıkıldı.

Sıla Öğretmen: Ben çok çabuk bitirdim. Yaptım. Pişman mısın bana dikkörtgenleri verdiğine.

Begüm Öğretmen: Hayır pişman değilim tabikide.

Araştırmacı: Peki olduğu kadar. Evet güzel bir sürü renkli şey seçtiniz. Birim seçtiniz.

Sıla Öğretmen: Ben kolayına kaçtım.

Araştırmacı: Güzel oldu bütün çeşitlerden görmüş olduk. (U5, Konum 430-435)

Grupta yer alan her bir öğretmenin kendisini takımın bir parçası ve tamamlayıcısı olarak gördüğü, mesleki çalışmalarda birbirlerini destekledikleri, birbirlerine yakınlık gösterdikleri, birbirlerinin yeteneklerini beğenerek takdir ettikleri görülmüştür. Bu durum, grup içinde güven, inanç, uyum, bağlılık ve aidiyeti artırmış, bireysel/grup motivasyonu ve performansını da olumlu etkilemiştir. Ayrıca paylaşılan liderlik rollerinin öğretmenler

arasındaki uyum ve bağlılığı desteklemesi öğretmenlerin grupla özdeşleşmelerini kolaylaştırmıştır. Böylece öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarındaki aktivitelerde bütün güçlerini birleştirdikleri, paylaşılan ortak amaç, sosyal destek ve dayanışma sayesinde kolektif yönelimi ve çabayı artırdığı görülmüştür.

4.7.2.5. Stres/Kaygı Azalması

Mesleki gelişim çalışmalarında paylaşılan liderlik rolleri ve uygulamalarının öğretmenlerin düşük öz yeterlik ve öz güven algısı, alan bilgisi ve uygulama eksikliği, eleştirilme/hata yapma korkusu gibi çeşitli nedenlerden dolayı yaşadıkları stres ve kaygı düzeylerinin azalmasına katkı sağladığı görülmüştür. Örneğin;

Begüm Öğretmen: ... Ama dediğim gibi ilk uygulama ile 3. Uygulama arasında çok fark ediyor.

Araştırmacı: Tabiki.

Begüm Öğretmen: Çünkü birinci uygulamada o anda ne söyleyeceğini çocukların ne tepki vereceğini bilmiyorsun onlar rahat bir şekilde yapınca kendine güven geliyor. Bunlar yapıyor bunlar oldu diyebiliyorsun ve sonra kendi geliyor.

Sıla Öğretmen: Benimki tamamen göle yoğurt mayalamak gibiydi çünkü ben tamamen ne yapacaklarını bilmediğim için ne tepki vereceklerini bilmediğim için yalnız hepsini sıraya koymam gerektiğini çok iyi biliyordum. Poşetlerine hepsinin sahip çıkması gerektiğini ki aksaklıkla karşılaştık biliyorsunuz hemen aradan fotokopiler falan hazırlamıştım, düşünmüştüm ama yine de o ortamda süreyen bir şeyin içinde onu hemen çıkarmak benim için de çok kolay olmadı ama düşünmüştüm onları en çok korktuğum şeylerden biri oydu başıma da geldi.

Begüm Öğretmen: Benimde korktuğum şeylerden birisi saydım ama küçük 1 cm'lerimiz yetmeyeceğini düşündüm. Hani eşit olarak her bardağa her gruba koydum dedi ki öğretmenim bizim yetmedi artan gruptan hemen alıp oraya koyduk yani ama yine de insan tedirgin oluyor yani saymama rağmen yine bir gruba eksik geldi.

Sıla Öğretmen: Bende bir öncesi olsun isterdim. 2 ya da 3. dersimi görmeyi çok isterdim.

Canan Öğretmen: Heyecan hep aynı ya.

Araştırmacı: Hepinizde gördüğüm heyecan vardı tadında bir hazırlık yapılmıştı. Mesela bu beni çok etkiledi. Tabiki aksilikler olabilir bir sınıf ortamı tamamıyla belirsiz ama ustalık ya da tecrübe böyle bir şey. (GU10, Konum 66-73)

4.7.2.6. İş Tatmini/Memnuniyeti

Paylaşılan liderlik rolleri ve uygulamalarının öğretmenlerin iş tatmini/memnuniyeti algılarını desteklediği ve güçlendirdiği görülmüştür. Paylaşılan liderlik sürecinde öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarında katılmak, uygulamalardan öğrenmek ve ürün ortaya koymak, yeni deneyimler elde etmek, gruptaki öğretmenlerle ve kolaylaştırıcı/moderatörle birlikte çalışmak, öğretmenlik mesleğinde olmak, öğrencilerine öğretmeyi sevmek, mesleki öğrenme ve gelişmekten mutlu olma gibi birçok duruma ilişkin iş tatmini/memnuniyeti algısına sahip oldukları ve bunları açıkça paylaştıkları görülmüştür. Örneğin;

Sıla Öğretmen: Ben Sıla Öğretmen. 22. Yılımı bitirdim.

Araştırmacı: Hiç göstermiyorsunuz. (gülüşmeler)

Sıla Öğretmen: Sağolun. Sınıf öğretmenliğine borçluyum galiba. Bilerek isteyerek sınıf öğretmeni oldum ben. (GU1, Konum 5-7)

Örneğin;

Canan Öğretmen: ... Güzel bir şekilde çalışıyoruz. Bende isteyerek severek, çocukları sevdiğim için seçtiğim bir bölüm. Mutlu bir şekilde çalışıyoruz, keyifliyiz. (GU1, Konum 14)

Örneğin;

Sevinç Öğretmen: Akademik olarak çocuklar başarılı ... İki tane kaynaştırma öğrencim var. Bir tanesi otistik, diğeri disleksi. Ama güzel çalışmalar yapıyoruz. Destek eğitim odalarında özellikle disleksi olan öğrencimle çalışma yapıyorum. Güzel bir sınıfım var çok mutluyum. Öğrencilerimle ve velilerimle birlikte teşekkür ederim böyle bir projede yer almak çok güzel gerçekten. (A1, Konum 20)

Örneğin;

Araştırmacı: Burada asıl şey rakamlar neden önemli sorusu güzel bir soruydu. Aslında biraz sınıf tartışması oldu bunun üzerine diye hatırlıyorum.

Sıla Öğretmen: Evet evet güzeldi o...

Canan Öğretmen: En sevdikleri şey öğretmen hatası.

Sıla Öğretmen: Yakalamışlar öğretmeni kameranın karşısında.

Araştırmacı: Ama yani üç saat dayandılar hiç sesleri çıkmadı ve yapmaya devam ettiler inanılmaz sevimliler yani. Sizin için öyle değildir belki.

Canan Öğretmen: Yok bize de sevimli gözüküyorlar. (GU10, Konum 163-168)

Örneğin;

Araştırmacı: Her çocuğun kendi bir geçmişi var her çocuk eleştiriye barışık olamıyor.

Canan Öğretmen: Sonraki erkek çocuk gülümseyerek baktı benim çocuklarda dikkatimi çekiyor mesela getireceği bir şeyi getirmemiş. Genel bir duruşu var gülümseyerek sevimli hale geliyor bana kızma ben sevimliyim.

Araştırmacı: Aileden de var bir sürü şey. (GU10, Konum 202-204)

Örneğin;

Çiçek Öğretmen: Orta düzeyde öyle söyleyeyim. Güzel yani ben memnunum velilerin ilgisi de güzel öğrencilerde. Sıkıntısız yani herhangi bir sorun.

Araştırmacı: Sorun yok

Çiçek Öğretmen: Gayet sınıf öğretmenin isteyebileceği bir sınıf. Memnunum o yüzden, okulumdan sınıfımdan. (GA1, Konum 9-11)

Örneğin;

Araştırmacı: Siz nasıl bir şey istersiniz? Fasulye mi isterseniz yoksa başka bir şey mi? Birim küplerimiz var isterseniz onlardan olabilir. En çok sevdiğim şeylerden bir tanesi öğretmenleri bunlarla oynarken görmek, çok hoşuma gidiyor.

Suna Öğretmen: Arkadaşlara diyoruz biz çok eğlenceli, öğrenciliğimize geri döndük diye. Nasıl ya falan diyorlar.

Çiçek Öğretmen: Bir daha olursa bize haber verin diyorlar.

Suna Öğretmen: Dimi haberimiz olsun diyorlar.

Araştırmacı: Ben de yani matematik öğretmenleri bu kadar şey yapmıyorlar. Sınıf öğretmenleriyle çalışmayı o yüzden çok sevdim. (GA2, Konum 85-89)

Örneğin;

Araştırmacı: Var mı eklemek istediğiniz bir şey genel de söyleyebilirsiniz.

Çiçek Öğretmen: Güzeldi. Çok şey öğrendim yani gerçekten.

Sevinç Öğretmen: Kesinlikle.

Araştırmacı: Övgüleri alabiliriz. (Gülerler.) Bizim için de çok güzel bir şey geçti. Gerçekten değişimi sizlerle birlikte yaşamak çok zevkliydi. Özellikle istekli oluştunuz sürece full katılımınız bize de enerji verdi gerçekten çarşamba günleri benim için de enerji depolama günü oldu.

Çiçek Öğretmen: Benim için de.

Sevinç Öğretmen: Evet.

Çiçek Öğretmen: Çok keyifli. [...].

Sevinç Öğretmen: Yani ben teşekkür etmek istiyorum hocam. İyi ki böyle bir projenin içinde biz de yer aldık hani kendi adıma ben bu konu ile ilgili çok mesafe kat ettim bunun dışında matematik alanında da.

Araştırmacı: Biraz ısındıysanız matematiğe ne güzel.

Sevinç Öğretmen: Yani ısındık.

Ayten Öğretmen: Hayalimizde artık canlandırabiliyoruz.

Sevinç Öğretmen: Evet evet.

Suna Öğretmen: Neyi yanlış yaptığımızı görebiliyoruz aslında kendimizi eleştirmeye başlıyoruz.

Sevinç Öğretmen: Biz kendimiz gözümüzde büyütüp çocuklara da o şeyi veriyormuşuz bence.

Araştırmacı: Korku.

Ayten Öğretmen: Bende de fluymuş yani olaylar, kavramlar.

Suna Öğretmen: Ama şey hep kaygı, yetiştirebilme kaygısı konu yetiştir onu yetiştir. Hep o kaygıdan dolayı bazı şeyleri atladık. Atlamak zorundaydık.

Çiçek Öğretmen: O da evet ama ben kendi açımdan söyleyeyim ben matematiği biliyormuşum ama anlamıyormuşum mesela yani şu an çok daha farklı bakıyorum.

Araştırmacı: İşlem yapabilmek ama kavramları belki değil mi?

Çiçek Öğretmen: Yani onları yapabiliyorum gayet güzel matematik yapabiliyorum ama anlayamamışım yani çok farklı. Az önce dediniz ya matematik dili varmış aslında ben bunun farkında değilmişim şu an matematik dersi işlerken hep çocukları biraz daha serbest bırakıyorum. Bunu bu şekilde yapın demek yerine tüm şeylerde nasıl yapabilirsiniz önce onlardan dinliyorum kendi yollarını bulmalarını sağlıyorum ondan sonra gerekirse devam ediyorum. O açıdan beni çok geliştirdiğini düşünüyorum bu projenin teşekkür ediyorum tekrar emeği geçen herkese

Suna Öğretmen: Bir de bu ekibin içinde oldu dördümüz bir arada bir şeyler çıkarabilmekte çok önemli.

Araştırmacı: O her zaman olacak bir şey değil çok özel bir şeye sahip oldunuz. Hiç ayarlanmış bir şey değil, ayarlansa belki olmazdı. Daha önceki gruplarım da çok iyilerdi ama hiç bu kadar enerjisi tutan insanlar bir araya gelmemişti. Peki teşekkür ediyoruz. (GA13, Konum 280-305)

4.7.2.7. Öğretmen İzolasyonunda Azalma

Mesleki gelişim çalışmalarında paylaşılan liderlik rolleri ve kolaylaştırıcı/moderatörün liderliği sayesinde kendisini geri planda tutarak sessiz kalan, daha az iş birliği, etkileşim ve çaba göstererek yalnız kalmayı tercih eden öğretmenlerin izolasyonunda azalma olduğu ve sürece aktif katılımlarının desteklendiği görülmüştür.

4.7.3. Davranışsal/Sosyal Gelişim

Paylaşılan liderliğin mesleki gelişime etkilerinden “*Davranışsal/Sosyal Gelişim*” alt temasında “*liderlik fırsatı/kapasitesi, yansıtıcı uygulamalar, iş birliği/meslektaş etkileşimi/kolektif etki, kolektif çaba, etkili iletişim/güvene dayalı ilişkiler ve sosyal öğrenme/bütünleşme*” olmak üzere altı kod yer almıştır (Tablo 4.14).

4.7.3.1. Liderlik Fırsatı/Kapasitesi

Mesleki gelişim çalışmalarında paylaşılan liderlik sürecinde ortaya çıkan dinamik etkileşim ortamında öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri, yeterlik ve uzmanlık gücünü paylaşarak herhangi bir konuda liderlik yapma fırsatı yakaladıkları görülmüştür. Bu süreçte, paylaşılan liderlik uygulamaları ve rolleri ile öğretmenlerin liderlik sürecine geniş tabanlı ve beceri temelinde aktif katılım sağladıkları ve grubun liderlik kapasitesinin gelişimini destekledikleri görülmüştür.

Liderlik kapasitesi yüksek olan gruplarda etkili bir iletişim ve karşılıklı diyalogların ortaya çıktığı, öğrenme ve öğretme sürecine ve sınıf içi uygulamalara yönelik değerlendirmelerin yapıldığı, belirli bir kavram veya konunun öğrenme ve öğretimine, planlama, hazırlık veya materyal geliştirmeye yönelik farklı algılamaların, bilgilerin, varsayımların ve uygulamaların ortaya konulduğu görülmüştür. Bu grupların belirlenen ortak amaç doğrultusunda, karşılıklı diyaloglar ve gerçekleştirilen uygulamalar ışığında karşılıklı ve birlikte öğrendikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca kolektif sorumluluk, çaba, işbirlikçi ve kolektif bir anlayışla bilgiyi yapılandırdıkları, paylaşılan öğrenme deneyimlerinden elde ettikleri yeni bilgilerle yaptıkları işi anlamlandırdıkları ve bu yeni anlamlara dayalı birlikte geliştirdikleri fikirleri yeni eylemlere, örnek uygulamalara ve sınıf içi öğretim uygulamalarına yansıtacak planlar geliştirdikleri ve uyguladıkları görülmüştür. Dahası grubun tüm üyelerinin liderlik sürecine etkin bir şekilde katıldığı, mesleki gelişim çalışmalarındaki etkinliklerde problemin çözümüne ilişkin stratejileri belirlemede, öğretim uygulamalarının iyileştirilmesini, öğrenci gelişimini ve başarısını artırmaya yönelik geliştirilen uygulamalarda sürekli bir iş birliği içinde hareket ettikleri, kolektif sorumluluk anlayışı çerçevesinde bilgi, beceri ve uzmanlıklarını rol ve eylemlerine yansıtarak kolektif çaba gösterdikleri görülmüştür.

Liderlik kapasitesi yüksek olan gruplarda öğretim uygulamalarını ve öğrenme ortamını iyileştirme, öğrencilerin gelişimine ve akademik başarısını artırma, sürekli öğrenme ve mesleki gelişim gibi tüm üyeler tarafından paylaşılan değerler ve bunları gerçekleştirmeyi hedefleyen birleştirici ve bütünleştirici paylaşılan bir vizyon olduğu görülmüştür. Ayrıca tüm üyelerin bu vizyona bağlılık gösterdiği ve gerçekleştirmek için iş birliği içinde üst düzey kolektif çaba gösterdikleri, problemlerin çözümüne yönelik uygulamalarda işbirlikçi sorgulama yaptıkları, araştırmaya ve veriye dayalı kolektif karar aldıkları ve genellikle bunu eylemlerine yansıttıkları gözlemlenmiştir. Bu grup üyelerinin öğrenci öğrenmesi ve öğretim süreçlerini geliştirmeye yönelik gerçekleştirdikleri bireysel uygulamaları paylaştıkları, bu uygulamaların nasıl yapıldığı ve etkililiği üzerine birlikte tartıştıkları, değerlendirdikleri, geri bildirim verdikleri, birbirlerinin

yansıtıcı uygulamalarından yararlandıkları ve bunları birlikte zenginleştirerek yeni uygulamalarda nasıl kullanabilecekleri yönündeki önerilerini paylaşarak yenilikçi uygulamalara katkı sağladıkları görülmüştür. Ayrıca liderlik kapasitesi yüksek olan gruplarda öğrencilerin öğrenmesi ve akademik başarısının yanı sıra kişisel ve toplumsal gelişimine de önem verildiği, öğrenci başarısını ve gelişimini artırmaya yönelik bütüncül, kapsayıcı ve paylaşılan bir motivasyon olduğu ve kolektif çaba ortaya çıktığı görülmüştür.

4.7.3.2. Yansıtıcı Uygulamalar

Mesleki gelişim çalışmalarında mesleki bilgi, beceri ve uzmanlığın paylaşılmasına dayalı olarak ortaya çıkan paylaşılan liderlik rolleri ve uygulamaları öğretmenlerin uygulamalarını yansıtmalarına imkân tanımıştır. Bu süreç, öğretmenlerin kendi uygulamaları üzerine düşünceleri ve bunları gözden geçirmeleri, pedagojik alan bilgilerini ve sınıf içi öğretim uygulamalarını geliştirmeleri ve bunları diğerleriyle paylaşmaları için fırsatlar sunmuştur. Bu bağlamda, paylaşılan liderlik süreci öğretmenlerin grup içinde birbirlerinin mesleki öğrenme ve gelişimlerine katkı sağlayan birer kaynak olmalarını sağlamıştır.

Yansıtma yapan öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarındaki tüm aşamalarda yaptıkları eylemler ve uygulamalar üzerine düşündükleri, geriye dönük değerlendirmeler yaptıkları, bunun sonucunda mevcut öğretim uygulamalarını yapılandırdıkları ve gelecekteki öğretim uygulamalarının planlamasına yön verdikleri görülmüştür. Örneğin;

Araştırmacı: Gerçekten çok teşekkür ederim eleştiriye de çok güzel gidiyor benim açımdan. Yani şu ortamı da başka yerde bulmak kolay değil. Bir şey yapıyorsunuz ve dönüt alıyorsunuz hani hep birlikte konuşuyoruz. Çok güzel bir şey yani.

Ayten Öğretmen: Benim en çok heyecanlandığım nokta o. İnsan eksiğini bilirse.

Araştırmacı: Yani gelişim anca öyle olabilir yani.

Ayten Öğretmen: Kafamda oturuyor diğer derslerimde bunu kullanacağım yani. (GA10, Konum 244-247)

Örneğin;

Araştırmacı: Yani aslında bu alanların birbirine eşit olduğu, aynı bölgeyi gösterdiği.

Ayten Öğretmen: Orda benim eksiğim onu sormam lazımdı. [...]. Sormam gerekirdi. Vurucu noktayı bulamamışım. Hepsi aynı, neden farklı çıktı diyebilirdim. Ona şimdi yandım yani. (GA10, Konum 501-504)

Örneğin;

Çiçek Öğretmen: Mesela benim sınıfımın yaptığı gibi bu etkinlikten yola çıkıp alan formülünü kullanırsa çocuk ne yaptığını bilecek.

Sevinç Öğretmen: Ama ben anladım. Bu 2’de sezdirilmeye başlanıp böyle oyunlarla. 3’de biraz daha net sonuçlar alabiliriz.

Araştırmacı: Hatta 4’de alanla ilgili çok daha derin tartışmalara girebiliriz.

Çiçek Öğretmen: 2’de alana başlanırsa evet 4’de çok daha fazlasına girilebilir. Ama ben kesinlikle şunu anladım ne yaptığını bilmesi gerekiyor çocuğun. Ben bilmiyordum önceden kısa kenarla uzun kenarı çarpıyordum.

Suna Öğretmen: Ama bizde yaptık ilk zamanlar onu kısa kenarla uzun kenarı çarptık direkt.

Sevinç Öğretmen: Alan demek bu demek bizim için.

Çiçek Öğretmen: Şimdi çok anlamsız gereksiz geldi. (GA6, Konum 397-403)

Örneğin;

Araştırmacı: Bu da dopominle çok ilişkiliymiş yani mutlu olmak derste çocuklara verilebilecek en güzel şey.

Sevinç Öğretmen: Evet

Suna Öğretmen: Keza bizim için de öyle

Araştırmacı: Tabi tabi

Suna Öğretmen: Biz eee nöbetten çıkıp yorgun argın üçten dörtten sonra buraya koşarak geliyoruz bize işkence gibi gelmiyor çünkü burada mutluyuz. Bir hafta ara verdik o bile bize şey gibi geldi yani aynı şey buraya da aslında endekslenebilir bizi yormuyor yani burası

Araştırmacı: Evet evet

Suna Öğretmen: Sekiz e kadar bazen ders yaptığımız oluyor bir bakıyoruz bazen aaa saat sekiz olmuş falan oluyoruz

Ayten Öğretmen: Ama ailelerde alışmış bana soruyorlardı hangi gün gideceksin diye

Suna Öğretmen: Sana da soruyorlardı sizin oğlanın

Çiçek Öğretmen: Benim oğlan zaten

Araştırmacı: Evet yani ben sürekli takipteyim.

Çiçek Öğretmen: Sıkı takipçi

Suna Öğretmen: Gerçekten çok şeyle alakalı

Çiçek Öğretmen: Ben bir de burada şeyi gördüm buradaki ölçmeyle alakalı olan kısmı siz adım adım bize uygulamışsınız. [...]. Baya değerlendirilmişiz

Sevinç Öğretmen: Evet baştan beri tekrar yapmış olduk biz bunu okuduğumuzda

Çiçek Öğretmen: Evet biz bunu yapmışız.

Araştırmacı: Aslında normalde gruplarda en başta veriyordum ama onun çok etkisini göremedim genelde uzak geliyordu bu sefer birazcık değiştirdim programı.

Ayten Öğretmen: Ben de fark ettim

Araştırmacı: Evet o daha etkili oldu sanırım

Çiçek Öğretmen: Evet bence çok güzel olmuş.

Sevinç Öğretmen: Bir de okudukça yaptıklarımız canlandı zihnimde benim

Çiçek Öğretmen: Evet bunu yapmıştık şunu yapmıştık diye düşündüm.

Sevinç Öğretmen: Bu bunla ilgili şu şunla ilgili

Suna Öğretmen: Ve ben çoğunu uygulayacağım mesela şey vardı bir eğri çizim ve o eğriyi ölçtürün

Sevinç Öğretmen: Evet evet

Çiçek Öğretmen: Evet evet çok güzel

Suna Öğretmen: Ben yaptıracağım bahçede o eğriyi ölçmeyle alakalı hani aynı eğrinin ne kadar uzanabilir önce bir baktıracağım bende o etkinliği yaptıracağım okulumda (GA7, Konum 57-87).

Öğretmenlerin paylaşılan liderlik sürecinde grup içinde paylaştıkları öğrenme ve öğretim uygulamalarına yönelik yansıtımları öğretmenlerin sınıf içi öğretim uygulamaları, mesleki yetenek ve yeterlikleri ve pedagojik alan bilgilerinin gelişmesine katkı sağlamıştır.

Örneğin;

Suna Öğretmen: Ama bak şurada 3 sıra demiş kenar uzunluğuna bunu önce verip diğer etkinliğe sonra geçmeliydi kesinlikle.

Sevinç Öğretmen: Şu an aslında benim çocukların çoğunun yaptığı bu içlerini rakamla doldurdular.

Çiçek Öğretmen: Şu bahçelinin fotoğrafını çekeyim. Yaptırmayı deneyeceğim.

Ayten Öğretmen: Yaptığımız etkinliği niçin yaptığımızı soracağım ilk aklımda benim de o var. Yaptık biz o şeyleri küplerle çizdik doldurduk neden yaptık diye soracağım.

Suna Öğretmen: Ben alan formülünü verdim zaten onlara...

Araştırmacı: Hocam nereden geliyor gibi sorabilirsiniz. Neden nasılnı sorun mecbur cevaplayacaklar yani. (GA6, Konum 412-417)

Paylaşılan liderlik süreci yansıtıcı uygulamaların yanı sıra yaratıcı ve yenilikçi bilgi, beceri ve uygulamalara kaynaklık edebilecek öğrenme ve öğretim süreçlerine ilişkin yöntem ve strateji bilgisinin üretilmesine katkı sağlamıştır. Paylaşılan liderlik rolleri ve uygulamaları ile öğretmenler yansıtıcı uygulamalarını paylaşmış, birbirlerinin düşünce, tecrübe ve pratik uygulamalarından yararlanmış ve birbirlerinin gelişimine katkı sağlamıştır. Böylece gruptaki her bir öğretmen kendi öğretim uygulamasını paylaşılarak diğerleri tarafından bunların anlaşılmasını, kendi yeteneklerini kullanarak bunların zenginleştirilmesini, yenilikçi uygulamalara dönüşmesini ve tekrar kullanılmasını sağlamıştır. Ayrıca yansıtıcı uygulamalar her bir öğretmenin kendi öğretim uygulamaları üzerine düşünmesine, bunları tekrar gözden geçirerek iyileştirmesine katkı sağlarken, gruptaki diğer öğretmenlerin yansıtıcılara dayalı olarak düşünceleri ise yansıtıcının uygulamaları için etkili bir geri bildirim kaynağı olmuştur. Böylece yansıtıcı uygulamalar hem bireysel hem de grup olarak öğretmenlerin birbirlerinin pratik uygulamalarından yararlanmasına ve yaratıcı/yenilikçi uygulamalar geliştirmelerine katkı sağlamıştır.

4.7.3.3. İş Birliği/Meslektaş Etkileşimi/Kolektif Etki

Mesleki gelişim çalışmalarında ortaya çıkan paylaşılan liderlik rollerinin öğretmenler arasında iş birliği, etkileşim ve yardımlaşmayı desteklediği görülmüştür. Bu süreçte, paylaşılan ortak amaç doğrultusunda, etkili iletişim ve meslektaş etkileşimi sayesinde mesleki gelişim çalışmalarındaki uygulamalarda karşılaştıkları sorunları birlikte izledikleri, değerlendirdikleri ve bunlara birlikte çözümler ürettikleri ve karşılıklı birbirlerini destekledikleri görülmüştür. Ayrıca grup içinde bilgi, beceri, yetenek, deneyim ve sorumluluğu paylaştıkları, grup uyumu ve takım çalışması içinde eş güdümlü hareket ederek koordinasyon sağladıkları, birbirlerini destekleyerek işbirlikçi öğrenmeye dayalı kolektif bir etki açığa çıkardıkları görülmüştür.

4.7.3.4. Kolektif Çaba

Mesleki gelişim çalışmalarında ortaya çıkan paylaşılan liderlik uygulamaları ve rollerinin grup içindeki öğretmenler arasında kolektif çabayı desteklediği görülmüştür. Mesleki gelişim çalışmalarında ortaya çıkan paylaşılan liderlik rollerinin desteğiyle öğretmenler arasında etkili bir diyalog kurulduğu, öğretmenlerin belirli bir kavram ya da amaca yönelik öğrenme sürecini deneyimledikleri, öğretim uygulamalarını analiz ettikleri, uygulamada karşılaşılan problemleri ortaklaşa çaba ile çözmeye çalıştıkları, sürekli iş birliği ve etkileşim

yoluyla bilgi, beceri ve tecrübelerini paylaştıkları, mesleki yetenek ve uzmanlık kapasitelerini geliştirmek amacıyla kolektif çabalarını artırdıkları görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin öğretim için yüksek standartlar belirledikleri, tüm öğrencilerin öğrenmesi ve gelişimi için daha fazla sorumluluk aldıkları, mesleki öğrenme ve gelişimin yanı sıra öğrenci gelişimi ve öğrenmesine yönelik öğretim uygulamalarını geliştirmek ve etkililiğini artırmak amacıyla grup içinde daha fazla kolektif çaba ortaya çıktığı görülmüştür. Grup içinde farklı bakış açılarına, bilgi kaynaklarına ve uzmanlık alanlarına sahip olan öğretmenlerin bu kapasitelerini açıkça paylaştıkları, paylaşılan liderlik rolleri ve uygulamaları sayesinde etkili meslektaş etkileşimi ve diyalogu yoluyla öğretim uygulamalarını tartıştıkları, kaliteli içerik/materyal ve öğretim uygulamaları üretmek için kolektif çabalarını artırdıkları görülmüştür.

4.7.3.5. Etkili İletişim/Güvene Dayalı İlişkiler

Mesleki gelişim çalışmalarında öğretmenler ve kolaylaştırıcı/moderatör arasında etkili iletişim ve karşılıklı güvene dayalı ilişkilerin kurulduğu ve paylaşılan liderlik rolleri ve uygulamalarının bunu desteklediği ve daha da güçlendirdiği görülmüştür.

4.7.3.6. Sosyal Öğrenme/Bütünleşme

Mesleki gelişim çalışmalarında ortaya çıkan paylaşılan liderlik rolleri ve kolaylaştırıcı/moderatörün liderlik becerileri grup içinde sosyal öğrenme ve bütünleşmeyi desteklemiştir. Bu süreçte öğretmenler birbirlerinin paylaştıkları düşünce, bilgi, beceri, tecrübe ve uygulamalarını yakından gözlemlemiş ve bunlara dayalı çıkarımlar yapmış, iş birliği ve etkileşim içinde öğrenme sürecini birlikte deneyimlemiş ve birbirlerinin deneyimlerinden motive olarak sosyal öğrenme gerçekleşmiş ve grup içinde bütünleşme artmıştır.

Sosyal öğrenme sürecinde grup içinde her bir öğretmenin farklı bilgi, beceri, deneyim ve bakış açılarına dayalı özelliklerini paylaştıkları ve birbirlerini tamamladıkları görülmüştür. Ayrıca öğretmenler paylaşılan liderlik uygulamaları ve rolleri ile kendilerine sunulan zengin bir öğrenme ortamında sahip oldukları bu nitelikleri mesleki gelişim çalışmalarına entegre etmiştir. Böylece paylaşılan liderlik sürecinde karşılıklı görev bağımlılığı ile öğretmenler arasında ortaya çıkan iş birliği, etkileşim, kolektif çaba, yardımlaşma ve dayanışma sayesinde grup içinde uyum, bağlılık, sosyal öğrenme ve bütünleşme artmıştır.

4.7.4. Öğrenme-Öğretme Sürecinin Kalitesini İyileştirme/Niteliğini Artırma

Paylaşılan liderliğin mesleki gelişime etkilerinden “*Öğrenme/Öğretme Sürecinin Kalitesini İyileştirme/Niteliği Artırma*” alt temasında “*farklı yöntem/teknikler geliştirme, kaliteli içerik/materyal geliştirme, öğretim uygulamalarını yeniden yapılandırma, tüm öğrencilerin öğrenmesine odaklanma ve öğrenci öğrenmesinde/performansında iyileşme*” olmak üzere beş kod yer almıştır (Tablo 4.14).

4.7.4.1. Farklı Yöntem/Teknikler Geliştirme

Mesleki gelişim çalışmalarında ortaya çıkan paylaşılan liderlik sürecinin öğretmenlerin belirli bir kavram veya konunun öğrencilere öğretilmesine yönelik farklı yöntem ve teknikler geliştirmelerini desteklediği görülmüştür. Örneğin;

Araştırmacı: Şeyden tahmin ediyorum bir ders sonra hemen Begüm hocanın dersini izledik orada da bütün parmaklar havadaydı. Hocam bir hatırlatma yaptı.

Begüm Öğretmen: Bir hatırlatma yaptım. Herkes inç yard söylemeye başladı.

Araştırmacı: Tabi tabi birim ne, cm ne?

Begüm Öğretmen: Bir de şey çok enteresan geldi öğretmenin şunun şununla ölçülmesi işte baş parmakla kral onların hepsini söylediler yani ölçümün ne kadar olduğunu söylediler. Derse hazırlıklı gelmişlerdi çünkü o dört tane, dört taneydi değil mi bizim şeyimiz? Ne vardı Mısır vardı.

Canan Öğretmen: İngiltere, Fransız bilim adamı.

Begüm Öğretmen: Çocukların o çok ilgisini çekti. Acaba ne yapacaklar şu an da ne dinleyeceğiz. Ne çıkacak derken heyecanla dinledikleri için çok kalıcı olduğunu düşünüyorum. Çocukların kostüm giymelerinin.

Araştırmacı: Evet.

Canan Öğretmen: Drama gerçekten etkili olmuş. Ben bile matematik olarak düşünmemiştim. Türkçede falan oluyor ama matematikte hiç drama düşünmemiştim ilk kez.

Araştırmacı: Evet bence herkes için etkili bir yöntem. Hatta bende sınıfta izlettim bir dönem önce de konuştuk hepsini araştırma yaptılar hiçbirinde yine yok hatırlamıyorlar. Ama bunu izledikten sonra onlar da unutmazlar yani. (GU10, Konum 18-26)

Örneğin;

Ayten Öğretmen: hatta bugün ne oldu biliyor musunuz? Hiç yapmadıkları bir şey sıfatları şöyle önden bir giriş yaptım. Öğretmenim biz bunu tartışmak için mi yazıyoruz dedi? Önce tanımını yazdırdım. Yani artık bu fikre alışmışlar. Hiç yapmadığım şeyler işte ilk defa bir şey sorunca çocuklar tartışacak mıyız diye sordular. Keşke alanı tartışsaydım diye düşündüm yani. (GA11, Konum 94)

Paylaşılan liderlik sürecinde bilgi, beceri, tecrübe, kişisel uygulamalar ve zihinsel modellerin paylaşılması öğretmenlerin farklı öğretim yöntem ve tekniklerine dair farkındalığını artırmıştır. Bunun sonucunda mesleki gelişim çalışmalarında öğretmenler arasında ortaya çıkan iş birliği, etkileşim, yardımlaşma ve yansıtıcı diyaloglar sayesinde farklı bakış açıları kazanmış, etkili yöntem ve teknikler geliştirmiş ve bunları grup içinde paylaşmıştır. Örneğin;

Araştırmacı: Evet nasıl yapmaları gerektiği konusunda bir örnek gösterdi. Sonra da hatalarla ilgili, araya koyarsak nasıl ölçeriz gibi tabi arttırılabilir aslında pek çok şekilde arttırılabilir mesela başlangıca değil de ortaya koyulmuş bir resim vardı mesela orada nasıl yaparız.

Sıla Öğretmen: Aslında işimi ...Yani süreci belirleyebilmek için.

Araştırmacı: Şeyde özellikle kesmeli yapmadılar da süreçte öğrenciler çok sıkıntı yaşayabiliyorlar. Nasıl yapmam gerekiyor, nasıl tutmam gerekiyor geometri derslerinde de öyle.

Begüm Öğretmen: gösterip yapma yöntemin adı.

Araştırmacı: Evet.

Canan Öğretmen: Gösteriyorum böyle yapmayına geliyor.

Sıla Öğretmen: Yapın da var.

Araştırmacı: Yapın da var yapmayın da var. Burada şöyle bir faydası var bir kere yaptınız çocuk belki etkinliğin o kısmına gelmedi yapmayı unuttu tekrar tekrar sizin göstermenizden orada verilen bir gösterim var o yardımcı oluyor özellikle kalabalık sınıflarda grup çalışması yapıyorlarsa sürekli bölmüyorsunuz çocukları.

Sıla Öğretmen: Tabi diğer türlü öğretmenim ben yapamadım. Bana yardım eder misin? Benden şu çıkmadı. Bu tür şeyler başımıza geliyor bunu biz bildiğimiz için kalabalık sınıflarda çalıştığımız için bir önlem almamız gerekiyor. [...]

Begüm Öğretmen: Bir de burada mesela küme çalışması ya da birlikte çalışma olsa birbirini düzeltebilirler ama burada bireysel olduğu için yani çocuklar oradan bakıp hata yapma olasılığını en aza indiriyorlar. Öğretmenin işini kolaylaştırıyor.

Araştırmacı: Çok rahatlatıcı bir şey.

Begüm Öğretmen: Çünkü orada 38 39 öğrenciye tek tek gitmek yerine.

Sıla Öğretmen: Hemen göstermedim hocam. Önce yapmalarını söyledim. Yönergeyi söyledikten sonra bir müddet bekledikten sonra gösterince kontrol etmek için o zaman çok etkili oldu.

Araştırmacı: Bir de ortaokul kısmında bazı şeyler var kesiyorsunuz biçiyorsunuz en son oradan bir çıkarım yapmanız gerekiyor ama çocuk orada yönergeyi ilk başta kaçırırsa bütün etkinliği kaçırıyor.

Sıla Öğretmen: Çocuklara yönerge vermenin bu görsel bir kısmı.

Araştırmacı: Evet.

Sıla Öğretmen: Onun için bence gerekli. (GU10, Konum 104-124)

4.7.4.2. Kaliteli İçerik/Materyal Geliştirme

Mesleki gelişim çalışmalarında ortaya çıkan paylaşılan liderlik süreci öğretmenlerin öğretim uygulamalarına yönelik kaliteli içerik ve materyal geliştirmelerine katkı sağlamıştır. Öğretmenler özellikle materyal seçme ve geliştirme aşamasında önceki bilgilerine bu çalışmada elde ettikleri yeni bilgi ve tecrübeleri de ekleyerek sınıf içi uygulamalarda kullanmak amacıyla kaliteli içerik ve materyaller hazırlamıştır. Bu süreçte öğretmenler içerik ve materyalin konunun niteliğine, sınıf düzeyine, öğrencilerin bireysel farklılıklarına, ilgi, ihtiyaç ve hazır bulunuşluklarına uygun olacak şekilde özgün ve öğrenen odaklı etkinlikler olarak tasarlamaya özen göstermiştir. İçerik ve materyal geliştirme ve uygulama sürecinde grup içindeki öğretmenler birbirleriyle fikirlerini paylaşmış, birbirlerine tavsiyelerde bulunmuş, yapıcı eleştiri, rehberlik, yönlendirme ve geri bildirim vermiş, birbirlerine yardım ve destek sağlamıştır. Bu süreçte öğretmenler, paylaşılan liderlik uygulamaları ve rollerini kullanarak kaliteli içerik ve materyal geliştirme sürecine katkı sağlamıştır.

4.7.4.3. Öğretim Uygulamalarını Yeniden Yapılandırma

Mesleki gelişim çalışmalarında ortaya çıkan paylaşılan liderlik süreci, öğretmenlerin kendi öğretim uygulamaları üzerine düşüncelerini ve bunları yeniden yapılandırmalarını desteklemiştir. Grup içindeki öğretmenler arasında gerçekleştirilen mesleki diyaloglar yoluyla bilgi, beceri ve tecrübelerini paylaştıkları, paylaşılan liderlik rolleri ve uygulamaları sayesinde birbirlerinden öğrendikleri, iş birliği ve etkileşim içinde üst düzey düşünme becerilerini kullanarak zihinsel modeller ürettikleri görülmüştür. Bu süreçte, öğretmenlerin paylaşılan liderlik rolleri ve uygulamaları ile kolaylaştırıcı/moderatörün liderlik rolünün yanı sıra öğretmenlere sunduğu zengin ve yapılandırmacı öğrenme ortamı sayesinde kendi uygulamaları üzerine düşündükleri ve öğretim uygulamalarını yeniden yapılandırdıkları ve sınıf içi uygulamalarda kullandıkları görülmüştür. Örneğin;

Begüm Öğretmen: İlk denemem benim Güler hocama olmuştu. Benim etkinliklerin biraz daha küme çalışması tarzında olduğu için bunun zorluklarını yaşamıştım. İlk defa u düzeni oturtmak ve küme şeklinde oturtmak, iş birliği içinde çalışmak çok farklıydı ilk başta.

Araştırmacı: Siz küme yapmıyorsunuz normalde.

Begüm Öğretmen: Ben normalde küme yapmıyorum sınıf u düzeniydi ama ben bu etkinliğe geçmeden önce sınıfımı 3 hafta küme şeklinde oturttum.

Araştırmacı: Alışkanlık için.

Begüm Öğretmen: Alışkanlık olsun diye.

Araştırmacı: İlk defa oturuyor gibi değillerdi.

Begüm Öğretmen: En azından birbirleri ile iletişime nasıl geçeceklerini, kimin söz alacağını kime sıra geldiğinde etkinlik yapacağını o konuda alıştırmaya yapmıştım. Gülerde ilk onun acemiliğini yaşadım ben. İlk defa çocuklar küme oturuyordu ve ben ilk defa böyle bir sunuda anlatıyordum bunun da biraz heyecanı vardı. Anlattıkça o heyecan geçti çocuklar o etkinlikleri görünce çok merak etti o ben yapmak istedi, o ben yapmak istedi. İsimlerini de bilmediğim için orada bir kargaşa çıktı. O konuda Serpil bana bir tüyo verdi. Hangi çocuğun hangi etkinliği yapacağını mutlaka isim ver dedi. Çocuklar sırayla yapsınlar o zaman ben yapmak isterim tarzı tartışma çıkar bende hepsine numara verdim. Kendi öğrencilerime sen 1 numara 2 numara 3 numara 4,5 numara. Her kümeye numara verdim. İşte 1 numara şu etkinliği yapacaksınız dedim. Belki fark etmişsinizdir videoda izlerken 2 numaralı arkadaşlarımız şunu ölçsün.

Sıla Öğretmen: Orada hepsi hurra.

Canan Öğretmen: Verilen tabloda da A, B, C, D, E, F sekiz tane ölçüm vardı. Ölçüm yapıyordu birimleri koyuyorlardı. Onda benim sınıfımda yaparken o ben ölçücü o ben ölçücü dedi.

Araştırmacı: Şimdi düşününce nasıl bu kadar düzenli bir şekilde gittiler.

Begüm Öğretmen: İki numaralı arkadaşınız C çiçeğini ölçecek D çiçeğini ölçecek derken o bana biraz da seri bir şekilde etkinliğini yapmamı sağladı. Birincisi böyle bir sıkıntı yaşamıştık. İkincisi de Serpil'ininde de söylediklerine artık daha hâkim olduğu için daha sorunsuz geçti. Üçüncüye de siz geldiniz zaten. Onu da biliyorsunuz zaten ama çocukların bir şeyleri yapmak oraya yapıştırmak çok sevdiler isteyerek yaptılar ve sıkılmadıklarını düşünüyorum açıkçası.

Araştırmacı: Tam seviyelerine de uygundu. Ne üstünde ne altındaydı. Hepsini üzerine konuşmak istedi yapmak istedi, denemek istedi. (GU10, Konum 37-48)

Öğretim uygulamalarını yeniden yapılandıran öğretmenlerin kendi uygulamalarını gözden geçirdikleri, öğrenci odaklı uygulamalar tasarladıkları, öğrencilerin ön bilgilerinden hareketle yeni bilgiyi zihinlerinde anlamlandırabilmeleri için öğrencilerin gelişimsel ve bilişsel

özelliklerine uygun ortam ve içerik kullanmaya, öğrenme sürecine aktif katılımına ve ne kadar öğrettiklerinden ziyade öğrencinin ne kadar ve nasıl öğrendiğine odaklandıkları görülmüştür. Ancak bazı öğretmenlerin öğretim uygulamalarını yeniden yapılandırmak istemelerine rağmen bu düşüncelerini tam olarak uygulamaya yansıtamadıkları görülmüştür. Bu öğretmenlerin daha çok sınıf içi uygulamanın tamamlanmasına ve öğrencilerin süreç içindeki cevaplarına ve davranışlarına odaklandıkları görülmüştür.

Öğretmenlerin paylaşılan liderlik sürecinde kişisel ve mesleki kapasitelerinin gelişmesiyle birlikte, genellikle bilişsel ve davranışsal olarak değişim yaşadıkları ve bunları eylemlerine yansıttıkları, öğrencilerin öğrenmesini geliştirmek amacıyla sınıf içi öğretim uygulamalarını yeniden yapılandırıdıkları görülmüştür. Yansıtma sürecindeki eylem ve uygulamalara yönelik düşünceleri ve sorgulamaları doğrultusunda öğretmenlerin mevcut çalışmadaki öğretim uygulamalarını yapılandırmakla kalmayıp, gelecekteki öğretim uygulamalarının planlamasına yön verdikleri görülmüştür.

4.7.4.4. Tüm Öğrencilerin Öğrenmesine Odaklanma

Mesleki gelişim çalışmalarında ortaya çıkan paylaşılan liderlik sürecinde öğretmenlerin tüm öğrencilerin öğrenmesine odaklandıkları ve birbirlerini motive ettikleri görülmüştür. Örneğin;

Canan Öğretmen: ... Ders anlatırken de genel olarak anlamadığını düşündüğümüzün üstüne gidiyoruz ondan sonra soruyoruz ki o öğrenirse zaten diğerleri öğrenmiş olacak diye... (GU7, *Konum 81*)

Öğretim uygulamalarını tasarlarken öğrencilerin bireysel farklılıklarını, sınıf düzeyini, bilişsel ve gelişimsel özelliklerini, ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate aldıkları, tüm öğrencilerin öğrenebilmesi için ilgi çekici etkinlikler ve zengin içerikler hazırladıkları görülmüştür. Ayrıca bunları uygulama ve değerlendirme aşamasında paylaştıkları, öğretim uygulamalarını ve öğrencilerin öğrenme süreçlerini birlikte analiz ettikleri görülmüştür. Örneğin;

Araştırmacı: ...Hocam sizin nasıldı?

Canan Öğretmen: Benimki de benzerdi aynı şeyden malzemeden olduğu için bende hatalı dizme ihtimali olan öğrencileri çıkardım. Üç tane çünkü şey yazı da falan da çizgi takibinde sıkıntısı olan çocuklar. Birisinin mesela disleksisi var hani böyle ihtimal yüksekti. Hatalarını da görebilsinler onun üstünde konuşalım diye üç çocuğu çıkardım hani malzemeleri ortaya bıraktım ben hangisini istiyorsanız nelerden istiyorsanız yerleştirebilirsiniz dedim. Yerden aldılar hepsi mesela ayağı seçen hep ayakla ölçtü. Bir yönlendirmem olmadı ama hep öyle bir eğilim var çocuklarda. Aynısıyla ölçmeye çalışıyorlar. Benim bir öğrencim de yine şey yaptı gülümseyerek poz vermiş, gene ayakları yanyana dizdi.

Araştırmacı: Mesela sizde şey yapabilirsiniz bu öğrencinin dizilimini yapıp yapıştırıp hocam gibi sorabilirsiniz belki çıkmadıysa.

Canan Öğretmen: Ben şöyle yaptım hani hatalı yaptılar diğer öğrenciler tek sıra etraflarında dolaşılar.

Araştırmacı: Birde şu şey eş birimler kullanmamış ya. O mesela çok kolay çıkacak bir cevap değil aslında

Sıla Öğretmen: Bu beklenen bir cevapy bizi sonuca götürecek bir cevap onun üzerine gidilebilir.

Araştırmacı: Evet evet enteresan. Evet hocam sonra naptınız?

Canan Öğretmen: Sonra işte üçü de ayrı şeyler kullandı ve boşluk bıraktılar üst üste bindirdiler. Elle dizen üst üste bindirmeyi çok yaptı, ayakla dizen yanyana dizdi, parmakla dizen boşluk bıraktı. Halbuki bir sürü fazladan parmak da vardı. Onu özellikle yetirmeye çalışmadı. Ben onu özellikle sırasına fazladan parmak da bıraktım dizerken. Şey yapmadı böyle boşluklu dizdi. Etraflarını dolaştılar hani bakın arkadaşlarınızın yaptığı ölçümlerde hani bir şey var mı? Bir sorun var mı? Bir hata var mı inceleyin dedim. Hepsi dolaştı sonra işte o hataları söylediler. İşte arasında boşluk kalmış.

Araştırmacı: Peki neden arasında boşluk kalınca ölçemediğimizi konuşmak istediğiniz oldu mu?

Canan Öğretmen: Ona yönlendirmeye çalıştım ama bi kaç kişi şey yaptı. Peki hani dedim neden bu boşluk bırakan hatalı, neden hatalı yani ne yapmış oluruz. Eksik ölçmüş oluruzu bir iki kişi söyleyebildi. Üstüste binmede biraz şey yaptılar onu tam anlatamadılar. Yani aynı yeri iki kez ölçmeyi ben yönlendirdim. Söyleyemediler.

Araştırmacı: İstediler ama.

Canan Öğretmen: Hepsi söyledi yanlışlık var ama oradaki şeyi ayırt edemediler yani. Cümleye dökemediler. Onu söyledim aynı yeri bir daha ölçmüş oluyoruz değil mi diye gösterdim işte iki tane ayak aldım üstüste bindirdim. Böyle olunca ne oldu. Burayı ölçtüm bir ayak ama buraya tekrar değdi işte bu alanı tekrar ölçmüş oldum. Ben hani tekrar açıkladım.

Araştırmacı: Belki biraz daha zamana ihtiyaçları olabilir görmeleri için. (GU5, Konum 50-62)

Mesleki gelişim çalışmalarında öğretmenlerin sınıf içi öğretim uygulamalarında gerçekleştirdikleri etkinliklerin tüm öğrencileri kapsamına dikkat ettikleri, bireysel farklılıkları ve özel durumu olan çocukların aktif katılımını sağlamaya çalıştıkları ve tüm öğrencilerin öğrenmesine odaklandıkları görülmüştür. Örneğin;

Begüm Öğretmen: Ama çocukların bir şeyleri yapmak oraya yapıştırmak çok sevdiler isteyerek yaptılar ve sıkılmadıklarını düşünüyorum açıkçası.

Araştırmacı: Tam seviyelerine de uygundu. Ne üstünde ne altındaydı. Hepsi üzerine konuşmak istedi yapmak istedi, denemek istedi.

Canan Öğretmen: Benim çok zayıf bir öğrencim var. Okuma yazmada çok sıkıntı yaşadı hala tam okuma yazma sürecini atlatmış değil o mesela yaptı ve doğru yaptı. Normalde derse katılımı çok yok onun 3 ile 2'yi toplamakta zorlanıyor yani onları yaptı mesela çok hoşuma gitti benim ondan beklemiyordum ve tahtaya çıkıp anlatma kısmına da istekli bir şekilde yani hiç katılmayan öğrenci yoktu. [...]

Begüm Öğretmen: Onun bile parmak kaldırması benim çok hoşuma gitti. Belki normalde de kaldırıyordur ama özellikle Can Berk'in kaldırması çok hoşuma gitti.

Araştırmacı: sınıf yönetimi açısından da çok rahat oldular. Hepsi etkinlik ile ilgilenince, normalde bu kadar kalabalık bir sınıfla grup çalışması yaptırmak çok kolay bir iş değil yani 5 kişi bir etkinliği beklediler yani.

Begüm Öğretmen: Hocam da benim tam disleksi olan öğrencimin yanına oturdu.

Araştırmacı: Evet o kadar çok şey bir çocuk ki. Merak ediyorum aslında. Akıllı birisine benziyor.

Begüm Öğretmen: Şu anda yeni yeni okuma yazmamız oturdu. Okuduğunu anlama dikte yapma matematiği çok seviyor şu anda ve matematik ile ilgili problemleri rahatlıkla çözebiliyor.

Araştırmacı: Evet o çocuklar aslında materyal ile ya da konuşarak daha iyi anlıyorlar.

Begüm Öğretmen: Evet

Canan Öğretmen: Zaten sorun okuma yazma da ise matematikte daha başarılı oluyorlar. Diğerlerinden daha iyi oluyor.

Araştırmacı: Onun çeşitleri oluyor değil mi?

Canan Öğretmen: Kimisi matematiksel hesapta zorlanıyor okuma yazmada hiç sıkıntısı yok. Galiba sadece okuma yazmada sıkıntısı var.

Begüm Öğretmen: Ya onun bir geçmişi var 3.veya 4.okulu benim sınıfım ondan dolayı şu anda huzurlu bir şekilde devam ediyor. (GU10, Konum 47-62)

Mesleki gelişim çalışmalarında öğretmenlerin grup içinde birbirleriyle bilgi, beceri ve tecrübelerini paylaştıkları, paylaşılan liderlik rolleri ve uygulamalarıyla birbirlerini destekledikleri görülmüştür. Öğretim için yüksek standartlar belirlemekten ve tüm öğrencilerin öğrenmesinden ve başarısından sorumlu olduklarının bilinciyle hareket ettikleri, dezavantajlı öğrencileri de dahil tüm öğrencilerin öğrenmesi için daha fazla sorumluluk aldıkları, öğrenci öğrenmesini geliştirmeye yönelik çabalarının etkili olduğuna inandıkları ve bunun için çaba gösterdikleri görülmüştür.

4.7.4.5. Öğrenci Öğrenmesi/Performansında İyileşme

İş birliği ve meslektaş etkileşimi içinde gerçekleştirilen mesleki gelişim çalışmalarında sergilenen paylaşılan liderlik rolleri ve uygulamaları öğretmenlerin doğrudan kişisel ve mesleki kapasitelerinin gelişimine katkı sağlarken, bu gelişme, yenileşme ve dönüşüme dayalı olarak öğretim uygulamalarının yapılandırılması ve bunların sınıf içi uygulamalara yansıtılmasıyla birlikte dolaylı olarak öğrenci öğrenmesi, performansı ve gelişimi üzerinde iyileşme sağlandığı görülmüştür. Örneğin;

Begüm Öğretmen: Ama bununla başlamak bence güzel oldu bizim için. Birde şu, birde parmakla yapmak istedi öğretmenim yoruldu artık dedi. Neden çocuklar dedim şu an Alisa çok yorgun dedim. Çok sayısı çıktı, diğer arkadaşının ayak çıktı. Öğretmenim çünkü o daha uzun dedi bu daha kısa hani mesafe. Demekki kısa birimlerin ölçüsü daha zor hani üstüste dizmek. Onun mesela arkasından o geldi

Sıla Öğretmen: Bende de cetvelle ölçmek daha kolay öğretmenim diyen oldu.

Araştırmacı: En kolayını veriyoruz, cetvelle ölçmek en kolayı.

Sıla Öğretmen: Ama biz cetvelle ölçmedik ki hiçbiryeri daha ikinci sınıfız.

Canan Öğretmen: Benim parmağım işin kolayına gitti. Şey boşluk bırakarak çok zorlanmadım.

Begüm Öğretmen: Benim ki bırakmıyor yoruldu öğretmenim artık yeter diyor.

Canan Öğretmen: Özellikle ben dizerken şöyle beş altı parmak fazladan sırasının ucuna bırsktım hani acaba şey yapacak mı düzelterek mi biraz yerleştirmeye çalışacak mı onları biraz. Hiç onlara dokunmadı.

Begüm Öğretmen: Ama ben şunu gördüm mesela biz geçen sene ayakla, karışla ölçmüştük ve dikkat edilmiştik ve derse başlamadan önce geçen seneyi hatırlayarak yapmıştık. Çocuklar etkinliğe geldiği zaman bunu tam başaramadıklarını anladım. Etkinlikte öğrettim tabi bunların hatalarını ama gerçekten buradaki öğrenme daha gerçekçi olduğunu düşünüyorum.

Araştırmacı: Nasıl bir fark var aslında bu

Begüm Öğretmen: Görerek anlıyor çocuk. Şu bence çocuk da bazen

Araştırmacı: Birde yinelemek var demi bi tanesinde yineliyoruz. Ama diğerinde arka arkaya bütün birimleri görmüş oluyor yani. Kaplamış oluyor. Orda belki daha uzaktan bakabiliyor.

Sıla Öğretmen: Çok kusursuz yapmak isteyen öğrenci yapıştırmayı bile kusursuz yapmayı isteyen öğrenci var düşünebiliyor musunuz yani. Olay bitmiş diyorsunuz artık.

Araştırmacı: Tabi

Begüm Öğretmen: Ben bu kazanımda çocuklar, bu etkinlikte daha doğrusu kazanımı kazandıklarını düşünüyorum. Yani o başlangıcı bitiş o boşluk üstüste.

Araştırmacı: Bence sadece bu kazanım için değil ölçme adına ben bir sürü kazanım elde ettiklerine eminim. Çok güzel. Teşekkür ediyoruz. Şimdi biraz biz öğrenci. (GU5, Konum 63-77)

Mesleki gelişim çalışmalarında öğretmenlerin hazırladıkları etkinlikleri ve geliştirdikleri materyalleri kullandıkları sınıf içi öğretim uygulamaları sonucunda öğrenci öğrenmesi ve performansında iyileşmeler olduğu görülmüştür. Örneğin;

Araştırmacı: ... Bir ders sonra hemen Gül hocanın dersini izledik orada da bütün parmaklar havadaydı. Hocam bir hatırlatma yaptı.

Begüm Öğretmen: Bir hatırlatma yaptım. Herkes inç yard söylemeye başladı.

Araştırmacı: Tabi tabi birim ne, cm ne?

Begüm Öğretmen: Bir de şey çok enteresan geldi öğretmenin şunun şununla ölçülmesi işte baş parmakla kral onların hepsini söylediler yani ölçümün ne kadar olduğunu söylediler. ...Ne vardı Mısır vardı.

Canan Öğretmen: İngiltere, Fransız bilim adamı.

Begüm Öğretmen: Çocukların o çok ilgisini çekti. Acaba ne yapacaklar şu an da ne dinleyeceğiz. Ne çıkacak derken heyecanla dinledikleri için çok kalıcı olduğunu düşünüyorum...

Araştırmacı: Evet.

Canan Öğretmen: Drama gerçekten etkili olmuş. Ben bile matematik olarak düşünmemiştim. Türkçede falan oluyor ama matematikte hiç drama düşünmemiştim ilk kez.

Araştırmacı: Evet bence herkes için etkili bir yöntem. Hatta bende sınıfta izlettim bir dönem önce de konuştuk hepsini araştırma yaptılar hiçbirinde yine yok hatırlamıyorlar. Ama bunu izledikten sonra onlar da unutmazlar yani. [...]

Begüm Öğretmen: Ama çok güzeldi bence çünkü ben ilk girdiğimde hatırlatmadan sonra bu cümleleri duymak çocukların söylediklerini söylemeleri iyiydi.

Araştırmacı: Çok çok bilinçli 3 sınıfta hiç 2. Sınıf öğrencisi gibi değiller çok beğendik. (GU10, Konum 18-35)

4.7.5. Paylaşılan Liderliğin Mesleki Gelişime Etkisi Katılımcıların Sosyo-Demografik Değişkenlerine Göre Değişimi

Paylaşılan liderliğin mesleki gelişime etkisi katılımcıların sosyo-demografik değişkenlerinden mesleki kıdem ve okutulan sınıf düzeyi açısından incelenmiş ve bu değişkenlere göre karşılaştırılmıştır (Tablo 4.14).

Mesleki kıdem açısından paylaşılan liderliğin mesleki gelişime etkisi incelendiğinde, kıdem grupları arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Paylaşılan liderlik sürecinde duyuşsal/psikolojik gelişim, davranışsal/sosyal gelişim ve öğrenme-öğretme sürecinin kalitesini iyileştirme/niteliği artırmada kıdem gruplarına göre anlamlı bir farklılık görülmezken; bilişsel/akademik gelişimde kıdem grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Buna göre, kıdemin paylaşılan liderlik sürecinde bilişsel/akademik gelişim üzerinde önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Bilişsel/akademik gelişim kıdem açısından incelendiğinde, kıdem grupları açısından anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farklılığın 15 yıl ve daha fazla kıdem grubu lehine olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, 15 yıl ve daha fazla kıdem grubunda bilişsel akademik

gelişimden alan/pedagojik alan bilgisinde, 15 yıldan az kıdem grubunda ise bilişsel akademik gelişimden kolektif/işbirlikçi öğrenme/uygulamada nispeten daha fazla gelişim olduğu görülmüştür. Buna göre, paylaşılan liderlik sürecinin deneyimli öğretmenlerin alan ve pedagojik alan bilgisinin gelişimine, daha az deneyime sahip öğretmenlerde işbirlikçi öğrenme becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı söylenebilir.

Davranışsal/sosyal gelişim, duyuşsal/psikolojik gelişim ve öğrenme-öğretme sürecinin kalitesini iyileştirme/niteliği artırma kıdem açısından incelendiğinde, kıdem grupları açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Buna göre, kıdem gruplarına göre paylaşılan liderliğin davranışsal/sosyal gelişim, duyuşsal/psikolojik gelişim ve öğrenme-öğretme sürecinin kalitesini iyileştirme/niteliği artırma üzerinde benzer düzeyde etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Okutulan sınıf düzeyi açısından paylaşılan liderliğin mesleki gelişime etkisi incelendiğinde, kıdem grupları arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Paylaşılan liderlik sürecinde duyuşsal/psikolojik gelişim, davranışsal/sosyal gelişim ve öğrenme-öğretme sürecinin kalitesini iyileştirme/niteliği artırma temalarında sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık olmadığı; ancak bilişsel/akademik gelişimde sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Buna göre, okutulan sınıf düzeyinin paylaşılan liderlik sürecinde bilişsel/akademik gelişim üzerinde önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Bilişsel/akademik gelişim okutulan sınıf düzeyi açısından incelendiğinde, sınıf düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farklılığın 3.ve 4.sınıfı okutan öğretmen grubu lehine olduğu görülmüştür. Bu süreçte, 3.ve 4.sınıfı okutan öğretmen grubunda bilişsel/akademik gelişimden sınıf içi uygulamalar/diğer alanlar/gerçek hayatla bağ kurma, deneyime dayalı/aktif öğrenme/öğretme, yansıtıcı/üstbilişsel öğrenme/ öğrenmeyi öğrenme/öğretme ve alan/pedagojik alan bilgisi gelişimlerinin diğer gruba göre daha fazla ortaya çıktığı görülmüştür. Bununla birlikte, 2.sınıfı okutan öğretmen grubunda bilişsel/akademik gelişimden kolektif/işbirlikçi öğrenme/uygulama gelişimlerinin diğer gruba nispeten göre daha fazla ortaya çıktığı görülmüştür. Buna göre, okutulan sınıf düzeyinin paylaşılan liderlik sürecinde bilişsel/akademik gelişim üzerinde önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Duyuşsal/psikolojik gelişim, davranışsal/sosyal gelişim ve öğrenme-öğretme sürecinin kalitesini iyileştirme/niteliği artırma okutulan sınıf düzeyi açısından incelendiğinde, sınıf düzeyi grupları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Buna göre, okutulan sınıf düzeylerine göre paylaşılan liderliğin davranışsal/sosyal gelişim, duyuşsal/psikolojik gelişim

ve öğrenme-öğretme sürecinin kalitesini iyileştirme/niteliği artırma üzerinde benzer düzeyde etkiye sahip olduğu söylenebilir.

4.7.6. Paylaşılan Liderliğin Mesleki Gelişime Etkisinin Odak Grupların Karakteristik Özelliklerine Göre Değişimi

Paylaşılan liderliğin mesleki gelişime etkisi grup büyüklüğü, yakınlık, aşinalık, çeşitlilik (homojen ya da heterojen olma durumu) açısından her iki odak grup için ayrı ayrı incelenmiş ve karşılaştırılmıştır (Tablo 4.14).

Gruplar genel olarak incelendiğinde, paylaşılan liderlik sürecinin mesleki gelişime etkisine ilişkin gruplar arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Paylaşılan liderlik sürecinde bilişsel/akademik ve davranışsal/sosyal gelişimin, duyuşsal/psikolojik gelişim ve öğrenme-öğretme sürecinin kalitesini iyileştirme/niteliği artırmaya göre daha fazla ortaya çıktığı görülmüştür. Paylaşılan liderliğin özellikle bilişsel/akademik gelişimde sınıf içi uygulamalar/diğer alanlar/gerçek hayatla bağ kurma, mesleki sorgulama/özdeğerlendirme, deneyime dayalı/aktif öğrenme/öğretme, sorgulama/araştırma temelli öğrenme/öğretme ve yansıtıcı/üstbilişsel öğrenme/öğrenmeyi öğrenme/öğretmenin gelişiminde daha fazla etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca paylaşılan liderliğin davranışsal/sosyal gelişimde ise liderlik fırsatı/kapasitesi, yansıtıcı uygulamalar, iş birliği/meslektaş etkileşimi/kolektif etki, kolektif çaba ve etkili iletişim/güvene dayalı ilişkilerde daha fazla gelişime katkı sağladığı söylenebilir.

Mesleki öğrenme gruplarında paylaşılan liderlik sürecinin mesleki gelişime etkisi karşılaştırıldığında uzunluk ölçme grubu (Grup I-GU) ile alan ölçme grubu (Grup II-GA) arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bu süreçte, bilişsel/akademik gelişim, duyuşsal/psikolojik gelişim ve davranışsal/sosyal gelişimde GA grubu lehine; öğrenme-öğretme sürecinin kalitesini iyileştirme/niteliği artırmada GU grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Buna göre, odak grupların karakteristik özelliklerinin paylaşılan liderlik sürecinde mesleki gelişim üzerinde önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Odak grupların karakteristik özellikleri açısından bakıldığında, üyelerin birbirine yakın ve aşına, görev alanlarının homojen olduğu küçük gruplarda (GU), *bilişsel/akademik gelişimde* sınıf içi uygulamalar/diğer alanlar/gerçek hayatla bağ kurma ve kolektif/işbirlikçi öğrenme/uygulama; *davranışsal/sosyal gelişimde* liderlik fırsatı/ kapasitesi ve kolektif çaba; *öğrenme-öğretme sürecinin kalitesini iyileştirme/niteliği artırmada* tüm öğrencilerin öğrenmesine odaklanma ve öğrenci öğrenmesinde/performansında iyileşme alanlarında daha fazla mesleki gelişim ortaya çıktığı söylenebilir.

Tablo 4. 14. Paylaşılan Liderliğin Mesleki Gelişime Etkisi

Tema	Alt Tema-Kod	Gruplar			Sosyo-Demografik Değişkenler				
		GENEL	GRUP I-GU	GRUP II-GA	Kıdem	Sınıf Düzeyi			
					15 yıldan az	15 yıl ve fazla	2.sınıf	3.ve 4.sınıf	
		%	%	%	%	%	%		
MESLEKİ GELİŞİM	Bilişsel/Akademik Gelişim	46.4	46.1	46.7	42.9	43.7	42.8	43.9	
	Sınıf içi uygulamalar/diğer alanlar/gerçek hayatla bağ kurma	7.3	7.7	7.0	5.8	5.8	5.5	6.0	
	Mesleki sorgulama/özdeğerlendirme	6.2	5.5	6.7	5.2	5.0	5.0	5.1	
	Deneyime dayalı/aktif öğrenme/öğretme	5.9	5.5	6.1	5.7	5.9	5.6	6.0	
	Sorgulama/araştırma temelli öğrenme/öğretme	5.5	5.6	5.5	5.6	5.6	5.6	5.5	
	Yansıtıcı/üstbilişsel öğrenme/öğrenmeyi öğrenme/öğretme	5.4	4.7	5.8	5.0	5.8	5.0	5.9	
	Kolektif/işbirlikçi öğrenme/uygulama	4.6	6.7	3.1	4.5	3.0	4.7	2.6	
	Alan/pedagojik alan bilgisi	4.5	3.9	4.8	3.8	4.3	3.7	4.5	
	Problem/vaka temelli öğrenme/öğretme	3.0	2.8	3.2	3.6	3.7	3.7	3.6	
	Hatalardan öğrenme/öğretme	3.0	3.0	3.1	2.4	2.8	2.5	2.8	
	Yaratıcı öğrenme	1.1	0.7	1.4	1.5	1.9	1.5	2.0	
	Duyuşsal/Psikolojik Gelişim	12.7	11.7	13.5	14.5	13.9	14.1	14.1	
	Psikolojik güçlenme/özgüven/moral	3.0	2.8	3.1	3.2	3.0	3.3	3.0	
	Gelişme/öğrenme motivasyonu	2.5	2.5	2.6	2.8	2.4	2.7	2.4	
	Öz/kolektif yeterlilik	2.3	2.0	2.5	2.4	2.5	2.5	2.4	
	Uyum/bağlılık	1.6	1.5	1.7	2.3	2.3	2.2	2.3	
	Stres/kaygı azalması	1.5	1.4	1.6	1.6	1.4	1.5	1.5	
	İş tatmini/memnuniyet	1.3	1.0	1.5	1.4	1.5	1.3	1.5	
	Öğretmen izolasyonunda azalma	0.6	0.6	0.6	0.8	0.9	0.7	0.9	
	Davranışsal/Sosyal Gelişim	31.6	31.2	31.9	32.6	33.7	33.2	33.4	
	Liderlik fırsatı/kapasitesi	7.1	8.3	6.3	6.7	6.4	6.9	6.2	
	Yansıtıcı uygulamalar	5.5	5.5	5.6	4.9	5.1	4.9	5.1	
	İş birliği/meslektaş etkileşimi/kolektif etki	5.4	4.4	6.1	5.7	6.3	5.8	6.3	
	Kolektif çaba	5.2	6.3	4.5	6.0	5.4	6.2	5.2	
	Etkili iletişim/güvene dayalı ilişkiler	5.1	4.0	5.8	5.4	6.0	5.5	6.1	
	Sosyal öğrenme/bütünleşme	3.3	2.7	3.7	3.9	4.4	4.0	4.5	
	Öğrenme-Öğretme Sürecinin Kalitesini İyileştirme/Niteliği Artırma	9.2	11.0	7.9	10.0	8.7	9.9	8.6	
	Farklı yöntem/teknikler geliştirme	2.4	2.7	2.2	2.7	2.4	2.7	2.3	
	Kaliteli içerik/materyal geliştirme	2.4	2.7	2.1	3.0	2.8	2.9	2.9	
	Öğretim uygulamalarını yeniden yapılandırma	2.3	2.1	2.4	2.3	2.2	2.3	2.2	
	Tüm öğrencilerin öğrenmesine odaklanma	1.3	2.1	0.6	1.2	0.7	1.2	0.6	
	Öğrenci öğrenmesinde/performansında iyileşme	0.9	1.4	0.5	0.8	0.6	0.8	0.6	
	Toplam		100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	
	Belgeler/Odak Grup Oturumları	N	23	10	13	33	49	43	13
		%	100	43.5	56.5	40.2	59.8	52.4	15.9

Ayrıca üyelerin birbirine kısmen yakın ve aşına, görev alanlarının çeşitli ve heterojen olduğu büyük gruplarda (GA) ise, *bilişsel/akademik gelişimden* mesleki sorgulama/özdeğerlendirme, deneyime dayalı/aktif öğrenme/öğretme, yansıtıcı/üstbilişsel öğrenme/öğrenmeyi öğrenme/öğretme ve alan/ pedagojik alan bilgisi; *duyuşsal/psikolojik*

gelişimden psikolojik güçlenme/özgüven/moral; *davranışsal/sosyal gelişimden* iş birliği/meslektaş etkileşimi/kolektif etki ve etkili iletişim/güvene dayalı ilişkiler alanlarında mesleki gelişime önemli bir katkı sağladığı söylenebilir.

4.7.7. Paylaşılan Liderliğin Mesleki Gelişime Etkisinin Mesleki Gelişim Çalışmasının Aşamalarına Göre Değişimi

Paylaşılan liderliğin mesleki gelişime etkisi odak grup görüşmelerindeki mesleki gelişim çalışmasının aşamaları çerçevesinde incelenmiş ve karşılaştırılmıştır (Tablo 4.15).

Mesleki gelişim çalışmasının aşamalarına göre paylaşılan liderliğin mesleki gelişime etkisi karşılaştırıldığında, mesleki gelişim aşamalarından matematik uygulamaları, uygulama dökümlerinin incelenmesi, öğretim materyali geliştirme, uygulama ve değerlendirme aşamaları arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Özellikle bilişsel/akademik gelişim ve davranışsal/sosyal gelişim alanında, duyuşsal/psikolojik gelişim ve öğrenme-öğretme sürecinin kalitesini iyileştirme/niteliği artırma alanına göre daha fazla gelişim sağlandığı görülmüştür. Buna göre, mesleki gelişim aşamalarının paylaşılan liderliğin mesleki gelişime etkisini ortaya çıkarma ve anlamada önemli bir rolünün olduğu söylenebilir.

Matematik uygulamaları aşamasında paylaşılan liderliğin *bilişsel/akademik gelişimden* kolektif/işbirlikçi öğrenme/uygulama, sorgulama/araştırma temelli öğrenme/öğretme, deneyime dayalı/aktif öğrenme/öğretme, problem/vaka temelli öğrenme/öğretme, mesleki sorgulama/özdeğerlendirme, yansıtıcı/üstbilişsel öğrenme/öğrenmeyi öğrenme/öğretme ve alan/pedagojik alan bilgisi; *davranışsal/sosyal gelişimden* kolektif çaba, liderlik fırsatı/kapasitesi, iş birliği/meslektaş etkileşimi/kolektif etki, etkili iletişim/karşılıklı güvene dayalı ilişkiler ve yansıtıcı uygulamalar; *duyuşsal/psikolojik gelişimden* öz/kolektif yeterlik alanlarında daha fazla gelişime katkı sağladığı görülmüştür.

Uygulama dökümlerinin incelenmesi aşamasında paylaşılan liderliğin *bilişsel/akademik gelişimden* deneyime dayalı/aktif öğrenme/öğretme, sorgulama/araştırma temelli öğrenme/öğretme, sınıf içi uygulamalar/diğer alanlar/gerçek hayatla bağ kurma ve kolektif/işbirlikçi öğrenme/uygulama, alan/pedagojik alan bilgisi ve yansıtıcı/üstbilişsel öğrenme/öğrenmeyi öğrenme/öğretme; *davranışsal/sosyal gelişimden* liderlik fırsatı/kapasitesi, iş birliği/meslektaş etkileşimi/kolektif etki, kolektif çaba, yansıtıcı uygulamalar, etkili iletişim/karşılıklı güvene dayalı ilişkiler; *duyuşsal/motivasyonel becerilerden* psikolojik güçlenme/özgüven/moral, gelişme/öğrenme motivasyonu, uyum/bağlılık; *Öğrenme-öğretme sürecinin kalitesini iyileştirme/niteliği artırma alanından* farklı yöntem/teknikler geliştirme ve

öğretim uygulamalarını yeniden yapılandırma alanlarında daha fazla gelişime katkı sağladığı görülmüştür.

Tablo 4. 15. *Paylaşılan Liderliğin Mesleki Gelişime Etkisinin Mesleki Gelişim Çalışmasının Aşamalarına Göre Değişimi*

Tema	Alt Tema-Kod	1.Hazırlık Aşaması		2.Öğretim Materyali Geliştirme	3.Uygulama ve Değerlendirme
		Matematik Uygulamaları	Uygulama Dökümlerinin İncelenmesi		
		%	%	%	%
MESLEKİ GELİŞİM	Bilişsel/Akademik Gelişim	50.7	43.4	37.0	46.0
	Sınıf içi uygulamalar/diğer alanlar/gerçek hayatla bağ kurma	3.5	5.7	6.9	5.9
	Mesleki sorgulama/özdeğerlendirme	5.5	4.2	4.3	6.9
	Deneyime dayalı/aktif öğrenme/öğretme	5.9	6.1	4.4	6.6
	Sorgulama/araştırma temelli öğrenme/öğretme	7.5	6.0	5.8	3.9
	Yansıtıcı/üstbilişsel öğrenme/öğrenmeyi öğrenme/öğretme	5.1	4.3	6.5	6.6
	Kolektif/işbirlikçi öğrenme/uygulama	10.2	5.2	0.8	0.3
	Alan/pedagojik alan bilgisi	4.8	4.3	2.0	5.5
	Problem/vaka temelli öğrenme/öğretme	5.7	3.9	3.2	2.7
	Hatalardan öğrenme/öğretme	1.9	2.4	0.1	5.5
	Yaratıcı öğrenme	0.6	1.3	3.0	1.9
	Duyuşsal/Psikolojik Gelişim	7.4	15.4	15.2	13.9
	Psikolojik güçlenme/özgüven/moral	1.4	3.5	3.5	2.8
	Gelişme/öğrenme motivasyonu	1.4	3.2	2.3	2.2
	Öz/kolektif yeterlik	1.9	2.1	3.1	2.7
	Uyum/bağlılık	1.5	2.6	2.8	1.7
	Stres/kaygı azalması	0.4	1.3	1.9	1.8
	İş tatmini/memnuniyet	0.2	1.9	1.2	1.4
	Öğretmen izolasyonunda azalma	0.7	0.8	0.5	1.2
	Davranışsal/Sosyal Gelişim	38.8	33.6	34.7	29.3
	Liderlik fırsatı/kapasitesi	8.7	7.2	5.4	5.4
	Yansıtıcı uygulamalar	4.6	5.6	5.2	4.2
	İş birliği/meslektaş etkileşimi/kolektif etki	6.7	6.1	6.5	5.5
	Kolektif çaba	9.1	6.1	5.7	3.3
	Etkili iletişim/karşılıklı güvene dayalı ilişkiler	6.3	5.2	6.7	5.7
	Sosyal öğrenme/bütünleşme	3.4	3.4	5.2	5.2
	Öğrenme-Öğretme Sürecinin Kalitesini İyileştirme/ Niteliği Artırma	3.0	7.7	13.1	10.8
	Farklı yöntem/teknikler geliştirme	1.1	2.6	3.5	1.8
	Kaliteli içerik/materyal geliştirme	0.9	2.0	5.8	2.7
	Öğretim uygulamalarını yeniden yapılandırma	0.8	1.8	2.2	3.6
	Tüm öğrencilerin öğrenmesine odaklanma	0.1	0.6	1.1	1.4
	Öğrenci öğrenmesinde/performansında iyileşme	0.1	0.6	0.4	1.3
	Toplam	100.00	100.00	100.00	100.00
	Belgeler/Odak Grup Konuşmacıları	<i>N</i>			
		<i>%</i>			
		17	32	14	19
		20.7	39.0	17.1	23.2

Öğretim materyali geliştirme aşamasında paylaşılan liderliğin bilişsel/akademik gelişimden sınıf içi uygulamalar/diğer alanlar/gerçek hayatla bağ kurma, yansıtıcı/üstbilişsel

öğrenme/öğrenmeyi öğrenme/öğretme, sorgulama/araştırma temelli öğrenme/öğretme, deneyime dayalı/aktif öğrenme/öğretme ve mesleki sorgulama/ özdeğerlendirme; *davranışsal/sosyal gelişimden* etkili iletişim/karşılıklı güvene dayalı ilişkiler, iş birliği/meslektaş etkileşimi/kolektif etki, kolektif çaba, liderlik fırsatı/ kapasitesi, yansıtıcı uygulamalar sosyal öğrenme/bütünleşme; *duyuşsal/psikolojik gelişimden* psikolojik güçlenme/özgüven/moral, öz/kolektif yeterlik ve uyum/bağlılık; *Öğrenme-öğretme sürecinin kalitesini iyileştirme/niteliği artırma alanından* kaliteli içerik/materyal geliştirme ve farklı yöntem/teknikler geliştirme alanlarında daha fazla gelişime katkı sağladığı görülmüştür.

Uygulama ve değerlendirme aşamasında paylaşılan liderliğin *bilişsel/akademik gelişimden* mesleki sorgulama/ özdeğerlendirme, deneyime dayalı/aktif öğrenme/öğretme, yansıtıcı/üstbilişsel öğrenme/öğrenmeyi öğrenme/öğretme, sınıf içi uygulamalar/diğer alanlar/gerçek hayatla bağ kurma, alan/pedagojik alan bilgisi ve hatalardan öğrenme/öğretme; *davranışsal/sosyal gelişimden* etkili iletişim/karşılıklı güvene dayalı ilişkiler, iş birliği/meslektaş etkileşimi/kolektif etki, liderlik fırsatı/kapasitesi, sosyal öğrenme/bütünleşme ve yansıtıcı uygulamalar; *duyuşsal/psikolojik gelişimden* psikolojik güçlenme/özgüven/moral ve öz/kolektif yeterlik; *Öğrenme-öğretme sürecinin kalitesini iyileştirme/niteliği artırma alanından* öğretim uygulamalarını yeniden yapılandırma ve kaliteli içerik/materyal geliştirme alanlarında daha fazla gelişime katkı sağladığı görülmüştür.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda tartışma, sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma

Bu bölümde bulgular kısmında sunulan (i) paylaşılan liderlik sürecinde etkili olan bireysel özellikler, (ii) paylaşılan liderlik sürecinde etkili olan grup özellikleri (iii) mesleki gelişim çalışmalarında paylaşılan üstbilişsel yapılar, (iv) mesleki gelişim çalışmalarında paylaşılan liderlik, (v) mesleki gelişim çalışmalarında paylaşılan liderliği kolaylaştırıcı koşullar/destekleyici yapılar, (vi) mesleki gelişim çalışmalarında paylaşılan liderliğin engelleri ve (vii) paylaşılan liderliğin mesleki gelişime etkisi temalarına ilişkin tartışmalara yer verilmiştir.

5.1.1. Paylaşılan Liderlik Sürecinde Etkili Olan Bireysel Özelliklere İlişkin Tartışma

Araştırma sonucunda mesleki gelişim çalışmalarında öğretmenler arasında paylaşılan liderlik sürecinde etkili olan bireysel özelliklerin “*Bilişsel Beceriler*”, “*Duyuşsal/Motivasyonel Beceriler*”, “*Sosyal beceriler*” ve “*Mesleki Yeterlikler*” olmak üzere çeşitli ve çok yönlü olduğu görülmüştür. Paylaşılan liderlikte önemli olan, liderliğin en uygun şekilde ne zaman paylaşılacağı ve nasıl geliştirileceği ile çalışanların bilgi ve yeteneklerinden yararlanmak için hem dikey hem de paylaşılan liderlikten nasıl yararlanılacağıdır (Pearce, 2004, s. 55). Paylaşılan liderlik yaklaşımı, liderliği örgüt yönetiminin tepesindeki insanların sahip olduğu bir takım özellik ve takipçilerini etkileme süreci olarak görmekten ziyade, liderliği örgütün farklı düzeylerinde yer alan her bir çalışan tarafından canlandırılabilen ve birbirine bağımlı olarak etkileşim içinde yürütülmesi gereken bir dizi uygulamalar olarak kabul etmektedir (Badaracco, 2001; Bligh vd., 2006; Kouzes ve Posner, 2002; Pearce ve Sims, 2000, 2002; Spillane vd., 1999; Yukl, 1998). Örgütler, resmi olarak atanmış liderleri olsun ya da olmasın, liderlik fırsatlarını yakalayabilecek her seviyede cesaret, bilgi ve beceriye sahip insanlara ihtiyaç duymaktadır (Bergmann vd., 1999, x). Çünkü liderlik, geleneksel olarak resmi hiyerarşik liderlerde bulunan bir dizi özellik veya davranış

olmaktan ziyade, örgütün her seviyesindeki bireyler tarafından gerçekleştirilebilen veya gerçekleştirilmesi gereken bir dizi faaliyet olarak görülmektedir (Firestone, 1996; Kouzes ve Posner, 2002; Spillane vd., 2001). Örgütlerin veya grupların belirli dönüm noktalarında, ekibin her bir üyesi farklı bilgi, beceri ve yetenek özellikleri, benzersiz deneyimleri ve bakış açılarıyla katkı sağlamakta ve liderlik ekip üyeleri arasında paylaşılmaktadır (Pearce ve Conger, 2003). Paylaşılan liderlik, okullarda liderliğin tek bir bireyin sahip olduğu benzersiz bir özellik olduğu inancından, öğretmenlerin, okulun ve okul topluluğunun ihtiyaçlarının yanı sıra onların bireysel bilgi, beceri ve uzmanlıklarını içeren entelektüel sermayesi hakkında pragmatik bir anlayışa sahip oldukları inancına geçişi temsil etmektedir (Nappi, 2014). Son zamanlarda paylaşılan liderlik ile ilgili birçok yaklaşımın değişmeyen temel ortak noktası olarak, örgütlerin giderek artan çok işlevli ve yüksek nitelikli üyelerden oluşan ekiplere sahip olmasına, ekip içinde liderlik işlevlerinin paylaşılmasına ve üyelerin bu gücünden yararlanarak koordinasyonun geliştirilmesine dikkat çekilmektedir (Burke vd., 2003). Dolayısıyla eğitim örgütlerinde eğitimin kalitesini artırmak amacıyla, öğretmenlerin sahip olduğu uzmanlık alanı, bilgi, beceri ve yeteneklerinden maksimum düzeyde yararlanılmasında ve katkılarının artırılmasında paylaşılan liderlik uygulamaları önemli bir role sahiptir. Bu kapsamda, mesleki gelişim çalışmalarında paylaşılan liderlik sürecinde etkili olan bireysel özelliklerin çok yönlü ve çeşitli olduğu görülmüş ve bunların paylaşılan liderlik uygulamaları ve sürekli mesleki gelişimdeki rolü detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

Mesleki gelişim çalışmalarında paylaşılan liderlik sürecinde etkili olan öğretmenlerin bireysel özelliklerinden birinin “Bilişsel Beceriler” olduğu görülmüştür. Bu araştırmada, öğretmenlerin “eleştirel/analitik düşünme, özdeğerlendirme, yansıtıcı düşünme, üstbilişsel düşünme, problem çözme ve yaratıcı düşünme” gibi bilişsel becerilere sahip oldukları ve bunları paylaşılan liderlik sürecinde etkin bir şekilde kullandıkları gözlemlenmiştir. Paylaşılan liderlik yaklaşımı, geleneksel liderlik modelleriyle karşılaştırıldığında pozisyon veya otoriteye dayalı olmayan liderlik yapısı ile daha fazla bireyin lider olmasına, liderlerin ve takipçilerin değişen rolleri ve birbirinin yerine geçebilmesine, örgüt genelinde iş birliği ve etkileşime, problem çözme, yenilik ve değişim için bireylerin çoklu bakış açılarından ve uzmanlığından yararlanılmasına odaklanmaktadır (Kezar ve Holcombe, 2017). Ayrıca öğrenmeye, öğretime ve problem çözmeye farklı bir perspektiften bakan ve bir araştırma topluluğu olan mesleki öğrenme toplulukları (Sergiovanni, 1994a), örgütsel gelişimi sağlamak amacıyla ihtiyaç duyulan bilgiyi aramaya, onu geliştirmeye, yeniden kullanmaya ve paylaşmaya odaklanan etkili örgütlere dayandırılmaktadır (Sergiovanni, 1994b). Bu öğrenme topluluklarında, belirli bir konuya odaklanılmakta veya uygulamada karşılaşılan problemler

ortaklaşa çaba ile çözülmeye çalışılmakta, sürekli iş birliği ve etkileşim yoluyla bireylerin bilgi ve uzmanlık kapasitelerini geliştirmek amaçlanmaktadır (Wenger vd., 2002). Ancak mesleki öğrenme topluluklarının amaçladığı değişimin ve gelişimin gerçekleşebilmesi öğretmenlerin kişisel mesleki kapasitelerinin gelişmesine ve bilişsel değişimin uygulamadaki eylemlerine yansımaya (Mitchell ve Sackney, 2011) ve okullarda mevcut öğretim uygulamalarını ve yapılarını iyileştirmek amacıyla öğretmenler arasında işbirlikçi ve eleştirel bir sorgulama normu geliştirilmesine bağlıdır (Huffman ve Hipp, 2003). Ayrıca öğretmenleri bir öğrenme kültürünün profesyonel yaratıcıları olarak merkezine alan öğrenme toplulukları, eğitimcilerin kendi uygulamalarının etkileri üzerinde düşünmelerine, yeni uygulamaları denemelerine, bunları birbirleriyle paylaşmalarına ve böylece eğitim sorunlarını çözme, ilham verici öğrenme ortamları oluşturma ve öğrencilerin öğrenme sonuçlarını iyileştirme kapasitesini geliştirmeye odaklanmıştır (Mitchell ve Sackney, 2011). Dolayısıyla mesleki gelişim çalışmalarında öğretmenlerin sahip olduğu bilişsel ve üst düzey düşünme becerilerini etkin bir şekilde kullanmaları paylaşılan liderlik rolleri ve uygulamalarının paylaşılmasında, mesleki kapasitelerinin gelişiminde ve öğretim uygulamalarının kalitesinin artmasında etkili olduğu söylenebilir.

Mesleki gelişim çalışmalarında paylaşılan liderlik sürecinde etkili olan öğretmenlerin bireysel özelliklerinden diğerinin “Duyuşsal/Motivasyonel Beceriler” olduğu görülmüştür. Paylaşılan liderlik sürecinde öğretmenlerin “öz düzenleme/öz yönetim/özdenetim/öz kontrol, özeleştir, öz farkındalık/özbilinç, özgüven, gelişme/öğrenme/uzmanlaşma yönelimli motivasyon, çaba/sebat/azim/kararlılık, içsel motivasyon, bireysel sorumluluk, öz yeterlik” gibi duyuşsal/motivasyonel becerilerinin ön plana çıktığı gözlemlenmiştir. Eğitim alanında yürütülen araştırmalardan elde edilen birçok politika belgesindeki kanıtlar, öğretmenlerin etkili mesleki gelişim etkinliklerine katılımının güven duygusunu geliştirdiğini ve iş tatmini üzerinde olumlu etkisinin olduğunu vurgulamaktadır (OECD, 2014b, 2016a, 2019a). Dolayısıyla sürekli mesleki öğrenme, öğretmenlerin refahını iyileştirmenin yanı sıra mesleki kariyerleri boyunca yüksek kaliteli öğretime katılma kapasitelerini, öz-yeterliliklerini, iş tatminlerini ve meslekte kalma motivasyonlarını artırmaya, stres ve tükenmişliği önlemeye yardımcı olabilecek etkili bir mekanizma olarak görülmektedir (OECD, 2019d). Ayrıca etkili mesleki gelişimin, öğretmenlerin uzun vadeli olarak kendi mesleki gelişimlerine yatırım yapma ve sürekli mesleki öğrenme faaliyetlerine katılma motivasyonlarını artırarak erdemli bir gelişim döngüsü yaratabileceği düşünülmektedir (Viac ve Fraser, 2020). Bu bağlamda, bu araştırmadaki mesleki gelişim çalışmalarına katılan öğretmenlerin kendilerine yönelik sahip olduğu inançları, algıları

ve değerlendirmelerine bağlı olarak sahip olduğu duyuşsal ve motivasyonel becerilerin paylaşılan liderlik rollerini ve uygulamalarını sergilemelerini artırmada ve sürekli mesleki öğrenme kapasitelerini geliştirmede katalizör rol oynadığı söylenebilir.

Mesleki gelişim çalışmalarında paylaşılan liderlik sürecinde etkili olan öğretmenlerin bireysel özelliklerinden bir diğerinin de “Sosyal Beceriler” olduğu görölmüştür. Öğretmenlerin sahip olduğu “paylaşımına açıklık/açık fikirlilik, etkili iletişim/yapıcı eleştiri, liderlik/uzmanlık gücü, işbirlikçilik/iş birliğine açıklık” gibi sosyal becerilerin paylaşılan liderlik sürecinde etkili olduğu gözlemlenmiştir. Paylaşılan liderlik yaklaşımı, liderliği sosyal etkileşimlere dayalı bir ekip fenomeni olarak kabul etmekte (Fletcher ve Käufer, 2003), ilişkilere dayalı ve etki ağları aracılığıyla gelişen sosyal bir süreç olarak görmekte ve sosyal etkileşimi liderliğin odağına yerleştirmektedir (Fletcher vd., 1997; Hosking vd., 1995). Paylaşılan liderlik, “birbirine bağımlı aynı rol sistemi içindeki birden fazla bireyin ayırt edici bir şekilde, etkili bir rolde nasıl etkin bir şekilde gösterebileceğini” ve “sosyal etkileşim bağlamında etkiyi” vurgulamaktadır (Seers vd., 2003, s. 79). Böylece “gruplardaki bireyler arasında dinamik, etkileşimli bir etki süreci ortaya çıkararak birbirlerini grup veya örgütsel hedeflere veya her ikisine birden ulaştırmayı amaçlayan” paylaşılan liderlikte (Conger ve Pearce, 2003, s. 286; Pearce ve Conger, 2003, s. 1), ekibin her bir üyesi farklı bilgi, beceri ve yetenek özellikleri, benzersiz deneyimleri ve bakış açılarıyla katkı sağlamakta ve liderlik ekip üyeleri arasında paylaşılmaktadır (Pearce ve Conger, 2003). Paylaşılan liderlik biçimleri, lider ve takipçisi fikrinden vazgeçerek, daha fazla kişinin karşılaşılan zor sorunları çözmeye yapabileceği katkıları en üst düzeye çıkarmayı hedeflemektedir (Gronn, 2002; Spillane vd., 2001). Liderlik rollerinin paylaşımı, öğretmenler arasında etkili bir diyalog ve iş birliği yoluyla mevcut uygulamaları analiz etme ve en etkili öğretim uygulamalarını ortaya koymaya (Darling-Hammond ve Richardson, 2009), mesleki öğrenme toplulukları için gerekli olan kolektif sorumluluk duygusunun gelişimini desteklemeye (Sergiovanni, 2004), okullarda her gün karşılaşılan binlerce duruma veya soruna yönelik daha tutarlı ve iş birliği içinde çözüm bulmaya (Lewis, 1989, s. 40) ve birden fazla liderlik rolü ve yapısı, etkili iletişim ağları, benzersiz ve çeşitli yetenekleri ile okulların gelişimine katkı sağlayabilir (Hipp ve Huffman, 2000). Etkili okullarda paylaşılan liderlik, daha fazla lideri çalışmalara dahil etmek için kahramanca liderlik modelini yeniden yaratmak değil; aksine öğretmenlerin iş birliği, entegrasyon, teşvik, meydan okuma, fikir birliği oluşturma, modelleme, öğrenme ve profesyonellik sergileme kapasitelerinin artırılması üzerine inşa edilebilir (Stone ve Cuper, 2006). Böylece, mesleki öğrenme topluluğu olarak okullarda öğretmenler yalnız başına mesleki gelişimini sürdürmeye çalıştığında yeni bilgi ve fikirleri öğrenmek için tek kaynağın kendisi olmaktan çıkabilir, meslektaşlarıyla

etkileşim kurarak çoklu bilgi ve uzmanlık kaynaklarına ulaşabilir ve daha zengin kolektif bir öğrenme ortamına kavuşabilir (Morrissey, 2000, s. 4). Dolayısıyla bu kapsamda, öğretmenlerin sosyal becerilerinin paylaşılan liderlik rolleri ve uygulamalarının sergilenmesinde, eğitim ve öğretimin kalitesini iyileştirme, öğretmenlerin sürekli mesleki öğrenme ve gelişimini artırmada önemli bir role sahip olduğu söylenebilir.

Paylaşılan liderlik sürecinde etkili olan öğretmenlerin bireysel özelliklerinden birinin de “Mesleki Yeterlikler” olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin “alan/pedagojik alan/meslek/uzmanlık bilgisi, mesleki yetenek, mesleki özerklik ve mesleki/kişisel gelişim” gibi mesleki yeterliklere sahip oldukları ve bunları paylaşılan liderlik sürecinde etkili bir şekilde kullandıkları gözlemlenmiştir. Son zamanlarda iyi eğitilmiş, özerk, esnek, duyarlı, yüksek teknoloji becerisine ve entelektüel bilgiye sahip çalışanlara olan talep, örgütlerin merkezi olmayan güçlendirilmiş, kendi kendini yöneten ekip temelli yapıların işlerlik kazandığı örgüt biçimlerine evrilmesini ve ekip üyeleri arasında liderlik rollerinin paylaşılmasını (Houghton vd., 2003), örgütün hedefleri doğrultusundaki faaliyetlerde her bir grup üyesinin diğerlerinin motivasyonunu, bilgisini, rekabet gücünü ve uygulamalarını değiştirebilme kapasitesini artırmıştır (Spillane, 2006). Bir öğrenme topluluğu olarak okullardaki kişisel kapasite, öğretmenlerin sahip olduğu inançlar, değerler, varsayımlar, pratik bilgiler, beceriler, yetenekler, onların iletişim içinde oldukları profesyonel ağlar ve bilgi temelleri tarafından yapılandırılmaktadır (Mitchell ve Sackney, 2011). Her bir grup üyesinin sahip olduğu bilgi, beceri, yetenek ve uzmanlıklarına dayalı kapasitelerinin derinliği ve genişliği (Cox vd., 2003), ekip içinde zamanla geliştirilebilecek çok yönlü işlevsel, teknik ve kişilerarası becerilerin kullanılmasının yanı sıra liderlik ve ekip çalışması gibi birçok faktöre bağlıdır (Morgan vd., 1993). Ekiplerin bireysel ya da kolektif olarak güçlü yeteneklere sahip üyelere sahip oldukları ve bu yeteneklerini geliştirdikleri sürece dikey liderlerin desteğine duydukları ihtiyacın azalacağı düşünülmektedir (Kerr ve Jermier, 1978; Manz ve Sims, 1980). Dolayısıyla, yüksek düzeyde yetenek ve özerkliğe sahip ekiplerde (van Ameijde vd., 2009), ekip üyelerinin görev gereksinimleri için sahip oldukları yetenekleri arttıkça, liderlik için “uzmana sorulması” gerekliliği de artmakta ve bu nedenle ekip üyelerinden paylaşılan liderlik süreçlerine daha aktif olarak katılmaları beklenilmektedir (Pearce ve Sims, 2000). Özellikle de paylaşılan liderliği karakterize eden kişilerarası becerilerin güçlü olması, karşılıklı ekip uyumu, sosyal etkileşim ve akran etkisi üzerinde önemli bir avantaj sağlarken; diğer taraftan yüksek düzeyde yetenek karışımının ekip üyelerinin farklı çalışma tarzları ve teknik olmayan yönleri bakımından paylaşılan liderlik için birtakım zorluklar getirirse de, güçlü yetenek karışımlarına sahip ekiplerin zaman içinde paylaşılan liderliği geliştirme ve sürdürme olasılıklarının daha da artacağını

göstermektedir (Cox vd., 2003). Bu kapsamda, öğretmenlerin sahip olduğu mesleki bilgi, beceri, uzmanlık ve yeterliklerin okullarda paylaşılan liderlik rolleri ve uygulamalarını geliştirme ve sürdürmede etkili bir unsur olduğu düşünülmektedir.

5.1.1.1. Paylaşılan Liderlik Sürecinde Etkili Olan Bireysel Özellikleri Katılımcıların Sosyo-Demografik Değişkenlerine Göre Tartışma

Araştırma sonucunda kıdem ve okutulan sınıf düzeyinin paylaşılan liderlik sürecindeki bireysel özellikler üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Paylaşılan liderlik sürecinde mesleki kıdem ve okutulan sınıf düzeyinin sosyal beceriler üzerinde etkisinin olmadığı; ancak bilişsel beceriler, duyuşsal/motivasyonel beceriler ve mesleki yeterlikler üzerinde önemli bir etkisinin olduğu görülmüştür. Buna göre, 15 yıldan az deneyime sahip ve 2.sınıfı okutan öğretmenlerin *bilişsel becerilerden* eleştirel/analitik düşünme; 15 yıl ve daha fazla deneyime sahip ve 3.ve 4.sınıfı okutan öğretmenlerin ise *duyuşsal/motivasyonel becerilerden* öz düzenleme/özyönetim/öz denetim/öz kontrol, öz eleştiri ve öz farkındalık/özbilinç; *mesleki yeterliklerden* alan/pedagojik alan/meslek/ uzmanlık bilgisinin paylaşılan liderlik sürecinde önemli bir etkisinin olduğu görülmüştür.

Araştırma paylaşılan liderlik sürecinde daha az deneyimli ve alt sınıfı okutan öğretmenlerin teorik bilgilerinden, deneyimli ve üst sınıfları okutan öğretmenlerin ise uygulamaya dönük bilgi, beceri ve tecrübelerinden yararlanılması gerektiğini göstermiştir. Çünkü örgütlerin veya grupların belirli dönüm noktalarında, ekibin her bir üyesi farklı bilgi, beceri ve yetenek özellikleri, benzersiz deneyimleri ve bakış açılarıyla katkı sağlamakta ve liderlik ekip üyeleri arasında paylaşılmaktadır (Pearce ve Conger, 2003). Paylaşılan liderlik yaklaşımı, her bir grup üyesinin sahip olduğu bilgi, beceri, yetenek ve uzmanlıklarına dayalı kapasitelerinin derinliği ve genişliğine bağlı olarak (Cox vd., 2003), daha fazla bireyin lider olmasına, örgüt genelinde iş birliği, etkileşim, problem çözme, yenilik ve değişim için bireylerin çoklu bakış açılarından ve uzmanlığından yararlanılmasına odaklanmaktadır (Kezar ve Holcombe, 2017). Dolayısıyla görev alanı kapsamı ve deneyimin paylaşılan liderlik ve mesleki gelişim üzerinde önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

5.1.1.2. Paylaşılan Liderlik Sürecinde Etkili Olan Bireysel Özellikleri Odak Grupların Karakteristik Özelliklerine Göre Tartışma

Araştırma sonucunda odak grupların karakteristik özelliklerinin paylaşılan liderlik sürecinde etkili olan bireysel özellikler üzerinde önemli bir etkisinin olduğu; bu süreçte,

duyuşsal/motivasyonel beceriler ve bilişsel becerilerin, sosyal beceriler ve mesleki yeterliklerden daha fazla etkili olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda odak grupların karakteristik özelliklerine göre, üyelerin birbirine yakın ve aşına, görev alanlarının homojen olduğu küçük gruplarda (GU), *bilişsel becerilerden* eleştirel/analitik düşünme; *duyuşsal/motivasyonel becerilerden* öz güven; *sosyal becerilerden* paylaşma açıklık/açık fikirlilik, etkili iletişim/yapıcı eleştiri ve liderlik/uzmanlık gücü; *mesleki yeterliklerden* mesleki yetenek becerilerinin paylaşılan liderlik sürecinde önemli bir rol oynamıştır. Ayrıca üyelerin birbirine kısmen yakın ve aşına, görev alanlarının çeşitli ve heterojen olduğu büyük gruplarda (GA), *bilişsel becerilerden* öz değerlendirme, yansıtıcı ve üstbilişsel düşünme; *duyuşsal/motivasyonel becerilerden* öz düzenleme/özyönetim/ özdenetim/öz kontrol, öz eleştiri, gelişme/öğrenme/ uzmanlaşma yönelimli motivasyon ve içsel motivasyon; *sosyal becerilerden* işbirlikçilik/iş birliğine açıklık; *mesleki yeterliklerden* alan/pedagojik alan/ meslek/uzmanlık bilgisi paylaşılan liderlik sürecinde önemli bir etkiye sahiptir.

Paylaşılan liderliğin ortaya çıkmasında etkili olan grup özellikleri birçok araştırmada incelenmiştir (Cox vd., 2003; Pearce ve Sims, 2000; Perry vd., 1999). Yapılan birçok araştırma yakınlık, ekip büyüklüğü, yetenek, çeşitlilik, olgunluk (Cox vd., 2003; Pearce ve Sims, 2000; Perry vd., 1999) ve bu özelliklerin yanına aşinalık, kişilik ve dikey liderlik stratejisini de ekleyerek paylaşılan liderliğin ortaya çıkmasında etkili olan ekip özelliklerini incelemiştir (Pearce ve Sims, 2000). Ekip büyüklüğünün paylaşılan liderlik biçimlerini ve uygulamalarını etkileyen faktörlerden biri olduğuna (Cox vd., 2003; Pearce ve Sims, 2002, 2000; Seers vd., 2003); çok küçük grupların yetenek, istek ve motivasyon bakımından nispeten daha az üyeye sahip olabileceği ve bu durumun paylaşılan liderlik için çok daha az fırsatlar yaratabileceğine; aksine çok daha büyük grupların ise ekip içinde iç hiyerarşi oluşturabileceği ve verimli bir koordinasyon gereksiniminin daha fazla ön plana çıkabileceği ve bu durumun paylaşılan liderliğin ortaya çıkmasını zorlaştırabileceğine dikkat çekilmiştir (Seers vd., 2003). Bu araştırma yakınlık, aşinalık, homojenlik (görev kapsamı) ve heterojenlik (deneyim) yapısındaki çok küçük gruplarda yetenek, öz güven, uzmanlık gücüne dayalı liderlik, iletişim, paylaşma açıklık, eleştirel ve analitik düşünme becerilerinin paylaşılan liderlik sürecinde daha etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca araştırma kısmen yakınlık ve aşinalık, heterojenlik (görev kapsamı ve deneyim) yapısındaki büyük gruplarda alan ve meslek bilgisi, öğrenme ve gelişme motivasyonu, öz değerlendirme, öz yönetim, öz düzenleme, yansıtıcı ve üstbilişsel düşünme becerilerinin paylaşılan liderlik sürecinde daha etkili olduğunu göstermiştir.

5.1.1.3. Paylaşılan Liderlik Sürecinde Etkili Olan Bireysel Özellikleri Mesleki Gelişim Çalışmasının Aşamalarına Göre Tartışma

Araştırma sonucu, mesleki gelişim aşamalarının paylaşılan liderlik sürecinde etkili olan bireysel özelliklerin ortaya çıkmasında önemli bir etkisinin olduğunu göstermiştir. Bu süreçte, mesleki gelişim çalışmasının tüm aşamalarında bilişsel beceriler ve duyuşsal/motivasyonel beceriler, sosyal beceriler ve mesleki yeterliklere nispeten daha fazla ortaya çıkmıştır.

Matematik uygulamaları aşaması öğretmenlerin belirli bir kavram veya konu üzerine düşünceleri, tartışmaları, materyalleri kullanarak bir öğrenci gibi öğrenme sürecini deneyimleyerek öğrenmeleri, kendi öğrenmelerinin ve uygulama becerilerinin farkına varmaları, belirli bir kavram veya konuya ilişkin öğrenme ve öğretme süreçlerini genişletmeleri için bir fırsat olmuştur. *Matematik uygulamaları* aşamasında *bilişsel becerilerden* eleştirel/analitik düşünme, problem çözme, üstbilişsel düşünme, özdeğerlendirme ve yansıtıcı düşünme; *duyuşsal/motivasyonel becerilerden* çaba/sebat/azim/kararlılık, öz farkındalık/özbilinç ve bireysel sorumluluk; *sosyal becerilerden* işbirlikçilik/iş birliğine açıklık ve etkili iletişim/yapıcı eleştiri; *mesleki yeterliklerden* alan/pedagojik alan/uzmanlık bilgisi daha fazla ortaya çıkmış ve bu bireysel özellikler paylaşılan liderlik sürecinde etkili olmuştur. Mesleki öğrenme grubundaki her bir üye farklı bilgi, beceri ve yetenek özellikleri, benzersiz deneyimleri ve bakış açılarıyla sürece katkı sağlamış ve liderlik ekip üyeleri arasında paylaşılmıştır (Pearce ve Conger, 2003). Bu süreçte, iş birliği ve etkileşim, problem çözme, yenilik ve değişim için her bir bireyin çoklu bakış açılarından ve uzmanlığından yararlanılmasına odaklanılmış (Kezar ve Holcombe, 2017) ve daha fazla kişinin karşılaşılan sorunları çözmek için yapabileceği katkıların en üst düzeye çıkarılması hedeflenmiştir (Gronn, 2002; Spillane vd., 2001). Böylece liderlik rolleri paylaşılmış, öğretmenler arasında etkili bir diyalog ve iş birliği yoluyla mevcut uygulamalar analiz edilmiş ve en etkili öğretim uygulamaları keşfedilmeye çalışılmıştır (Darling-Hammond ve Richardson, 2009).

Uygulama dökümlerinin incelenmesi aşaması öğretmenlerin ilkökul matematik programında yer alan belirli kazanımları tartışmaları, matematik öğretimine yönelik ilgili okumaları, öğretmen ve öğrenci etkinliklerini incelemeleri, metin temelli ve video temelli örnek olayları inceleyerek tartışmaları için fırsat olmuş, inceledikleri, tartıştıkları veya kendi geliştirdikleri materyalleri öğrencilerine uygulama ve bu uygulamalarını bir sonraki oturumda grup içinde paylaşmaları, kendi deneyimlerinden veya başkalarının deneyimlerinden öğrenmeleri için bir fırsat olmuştur. *Uygulama dökümlerinin incelenmesi* aşamasında *bilişsel becerilerden* eleştirel/analitik düşünme, yansıtıcı düşünme, üstbilişsel düşünme, problem

çözme ve öz değerlendirme; *duyuşsal/motivasyonel becerilerden* çaba/sebat/azim/kararlılık, öz farkındalık/özbilinç, gelişme/öğrenme/uzmanlaşma yönelimli motivasyon ve içsel motivasyon; *sosyal becerilerden* etkili iletişim/yapıcı eleştiri, işbirlikçilik/iş birliğine açıklık ve paylaşım açıklık/açık fikirlilik; *mesleki yeterliklerden* alan/pedagojik alan/uzmanlık bilgisi daha fazla ortaya çıkmış ve bu bireysel özellikler paylaşılan liderlik sürecinde etkili olmuştur. Uygulama dökümlerinin incelenmesi aşamasında öğretmenler kendi öğretim uygulamalarını grup içinde açıkça paylaşarak sorgulamış ve analiz etmiş (Borko, 2004), uygulamalarındaki ve alan bilgilerindeki eksik ve hatalı yönlerin farkına varmış (Ball ve Cohen, 1999; Kazemi, 2004) ve bunların geliştirilmesi amacıyla öğretimsel bağlamları sorgulamıştır (Kazemi, 2004). Böylece paylaşılan liderlik sürecinde her bir öğretmenin bilgi, beceri ve uzmanlıklarını içeren entelektüel sermayesini (Nappi, 2014) ve liderlik işlevlerini paylaşması ile koordinasyon sağlanmış (Burke vd., 2003), iş birliği, etkileşim ve ortaklaşa çaba yoluyla bilgi ve uzmanlık kapasiteleri gelişmiştir (Wenger vd., 2002).

Öğretim materyali geliştirme aşaması öğretmenlerin bir önceki mesleki gelişim oturumunda edindikleri bilgi ve deneyimleri kullanmaları, öğretim uygulamaları ve materyalleri tasarlama sürecine transfer edebilmeleri, belirli bir kavramı veya konuyu nasıl öğrettikleri üzerine düşünceleri ve nasıl öğretilbileceğine ilişkin yeni fikirler oluşturmaları, seçtikleri kazanımlar doğrultusunda etkinlik hazırlamaları ve öğretim materyali geliştirmeleri için bir fırsat olmuştur. *Öğretim materyali geliştirme* aşamasında *bilişsel becerilerden* eleştirel/analitik düşünme, üstbilişsel düşünme, problem çözme ve yansıtıcı düşünme; *duyuşsal/motivasyonel becerilerden* öz düzenleme/özyönetim/özdenetim/öz kontrol, öz eleştiri, öz farkındalık/özbilinç içsel motivasyon, çaba/sebat/azim/kararlılık ve gelişme/öğrenme/uzmanlaşma yönelimli motivasyon; *sosyal becerilerden* etkili iletişim/yapıcı eleştiri, paylaşım açıklık/açık fikirlilik ve işbirlikçilik/iş birliğine açıklık; *mesleki yeterliklerden* mesleki özerklik ve mesleki yetenek daha fazla ortaya çıkmış ve bu bireysel özellikler paylaşılan liderlik sürecinde etkili olmuştur. Bu süreçte, kolektif öğrenmeye geçebilmek için öncelikle öğrenmeye yönelik öz farkındalık geliştirme ihtiyacının yanında, ekip düzeyinde sosyal etkileşime ve ilişkisel süreçlere dayalı uygulamaların ve becerilerin geliştirilebilmesi için gerekli ortam ve diğerlerinin öğrenme ihtiyaçlarını fark edebilecek uygulamalar, beceri ve yetenekler ön plana çıkmıştır (Fletcher, 1999). Böylece paylaşılan liderliğin meydana geldiği sosyal süreçlerin özelliklerine ve kalitesine bağlı olarak ekip üyeleri arasındaki etkileşimlerin neticesinde karşılıklı öğrenme, daha fazla paylaşılan bilgi, beceri, biliş ve eylem ortaya çıkmıştır (Fletcher ve Käufer, 2003).

Uygulama ve değerlendirme aşaması öğretmenlerin teori ve uygulama arasında bağlantı kurabilmeleri, tasarladıkları etkinliklerdeki, geliştirdikleri materyallerdeki ve alan bilgilerindeki eksikleri gözden geçirmeleri, hatalarının veya olumlu yönlerinin farkına varmaları, hazırlamış oldukları öğretim materyallerini kendi sınıflarında uygulama, uygulamaya ilişkin video kayıtlarının belirli bölümlerini bir sonraki oturumda izleyerek öğretim materyalleri ve uygulamaları üzerine tartışmaları, kendilerinin ve birbirlerinin uygulamalarından öğrenmeleri için bir fırsat olmuştur. *Uygulama ve değerlendirme* aşamasında *bilişsel becerilerden* öz değerlendirme, üstbilişsel düşünme, eleştirel/analitik düşünme ve yansıtıcı düşünme; *duyuşsal/motivasyonel becerilerden* öz düzenleme/ özyönetim/ özdenetim/öz kontrol, öz eleştiri ve öz farkındalık/özbilinç; *sosyal becerilerden* etkili iletişim/yapıcı eleştiri ve paylaşma açıklık/açık fikirlilik; *mesleki yeterliklerden* alan/pedagojik alan/uzmanlık bilgisi daha fazla ortaya çıkmış ve bu bireysel özellikler paylaşılan liderlik sürecinde etkili olmuştur. Bu süreçte, her bir grup üyesinin sahip olduğu bilgi, beceri, yetenek ve uzmanlıklarına dayalı kapasitelerinin derinliği ve genişliğine (Cox vd., 2003), ekip içinde zamanla geliştirilebilecek çok yönlü işlevsel, teknik ve kişilerarası becerilere ve ekip çalışmasına bağlı olarak liderlik paylaşılmıştır (Morgan vd., 1993). Liderlik rollerinin paylaşımı ile öğretmenler etkili bir diyalog ve iş birliği içinde mevcut uygulamaları analiz etmiş ve en etkili öğretim uygulamalarını ortaya koymaya çalışmıştır (Darling-Hammond ve Richardson, 2009). Böylece öğretmenleri bir öğrenme kültürünün profesyonel yaratıcıları olarak merkeze alan çalışmalar, kendi uygulamalarının etkileri üzerinde düşünmeleri, yeni uygulamaları denemeleri, bunları birbirleriyle paylaşmaları, değerlendirmeleri, sorgulamaları ve ilham verici öğrenme ortamları ve uygulamaları oluşturma yoluyla öğrencilerin öğrenme sonuçlarının iyileştirilmesine ve kendi mesleki kapasitelerinin gelişmesine katkı sağlamıştır (Mitchell ve Sackney, 2011).

5.1.2. Paylaşılan Liderlik Sürecinde Etkili Olan Grup Özelliklerine İlişkin Tartışma

Araştırma sonucunda mesleki gelişim çalışmalarında paylaşılan liderlik sürecinde etkili olan mesleki öğrenme gruplarının özelliklerinin “*Grubun Bilişsel/Davranışsal Becerileri*”, “*Grubun Duyuşsal/Motivasyonel Becerileri*”, “*Grubun Sosyal becerileri*” ve “*Grup Normları*” olmak üzere çok yönlü, etkileşimli ve dinamik bir yapıda olduğu görülmüştür. Birçok araştırmacı tarafından, paylaşılan liderlik uygulamalarında ekibin sahip olması gereken özellikler yakınlık, ekip büyüklüğü, yetenek, çeşitlilik ve olgunluk (Cox vd., 2003; Perry vd., 1999) olarak belirtilirken, Pearce ve Sims (2000) bu grup özelliklerine kişilik, aşinalık ve dikey liderlik stratejisini de eklemiştir. Paylaşılan liderlik, “ekip düzeyinde bir

fenomen olarak birden çok kişi tarafından gerçekleştirilen bir liderlik uygulaması” olup (Bligh, Pearce ve Kohles, 2006, s. 305), “akranlar arasında dinamik bir yan etki alışverişine” (Cox vd., 2003), “grup üyeleri arasında ortaya çıkan dinamik ve etkileşimli bir etki sürecine” dayanmaktadır (Conger ve Pearce, 2003, s. 286; Pearce ve Conger, 2003, s. 1). Paylaşılan liderlik sürecinde, “ekip üyeleri arasında liderlik işlevinin aktarımı için çevresel talepler veya ekibin gelişim aşaması tarafından belirlenen üyelerin gl yönlerinden (bilgi, beceriler, tutumlar, bakış açıları, bağlantılar ve mevcut zaman) yararlanılmasına” odaklanılmaktadır (Burke vd., 2003, s. 105). Bu bağlamda, mesleki gelişim çalışmalarında paylaşılan liderlik sürecinde grup özelliklerinin mesleki öğrenme gruplarındaki öğretmenler arasında çok yönlü, etkileşimli ve dinamik bir yapı ortaya çıkardığı görülmüş ve bunların paylaşılan liderlik rolleri ve uygulamaları ile mesleki gelişimdeki önemi detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

Mesleki gelişim çalışmalarında paylaşılan liderliği etkileyen mesleki öğrenme gruplarının özelliklerinden birinin “*Grubun Bilişsel/Davranışsal Becerileri*” olduğu görülmüştür. Paylaşılan liderlik sürecinde mesleki öğrenme gruplarında “*işbirlikçi sorgulama, akran/grup değerlendirmesi, kolektif çaba, kolektif/işbirlikçi problem çözme, kolektif yetenek, kolektif/işbirlikçi öğrenme ve kolektif yaratıcılık*” gibi bilişsel/davranışsal becerilerin ön plana çıktığı ve etkin bir şekilde kullanıldığı gözlemlenmiştir. Paylaşılan liderlik sürecinde, karşılıklı bağımlılık içinde geliştirilen çok düzeyli etkileşimlere ve uygulamalara dayalı olarak (Pearce ve Sims, 2000; Senge ve Kufer, 2001), liderliğin bireysel başarıdan kolektif başarıya, bireysel çaba ve sorumluluktan kolektif çaba ve paylaşılan sorumluluğa ve ekip çalışmasına doğru bir liderlik anlayışına dönüştüğü görülmektedir (Conger, 1989; Heenan ve Bennis, 1999; Manz ve Sims, 1987; Pearce ve Sims, 2000; Thompson, 2000; Yukl, 1998). Paylaşılan liderliğin, okullarda değişim için kapasite oluşturan çok sayıda etkileşimi teşvik ettiği (Hipp ve Huffman, 2000), eylem araştırma ekiplerine, öğrenme odaklı toplantılara ve dikey öğrenme topluluklarına ortak öğrenenler ve liderler olarak geniş tabanlı ve yetenekli katılım, öğrenme ve ğretim liderliğinin mesleki uygulamalarla birleştirilmesi sonucunda liderlik kapasitesi yüksek okullarda paylaşılan vizyon, iş birliği, kolektif sorumluluk, işbirlikçi sorgulama, yansıtıcı uygulama ve yüksek akademik başarı olduğu görülmektedir (Lambert, 2004). Bu mesleki öğrenme topluluklarında öğretmenler ve yöneticiler okullarda karşılaşılan çeşitli sorunları çözebilmek, öğrenme ortamını ve uygulamalarını geliştirebilmek amacıyla mesleki bilgi, beceri ve stratejileri paylaşma, problem çözme, yansıtıcı diyalog, tartışma, eleştirme, işbirlikçi sorgulama, ve değerlendirme yoluyla iş birliği ve etkileşim içinde çalışarak bilgi üretmekte, yeni bilgileri ğretim uygulamalarında kullanmakta, böylece kolektif öğrenme ve uygulama gerçekleşmektedir (DuFour, 2004; Hord,

1997a, 1997b, 2004; Huffman ve Hipp, 2003, Morrissey, 2000; Wald ve Castleberry, 2000). Ayrıca öğrenen topluluklarda paylaşılan genel bir vizyon oluşturma ve sürdürme, gerçekten istedikleri şeyleri yaratma konusunda kolektif öğrenme ve yaratıcılık kapasitelerini geliştirmeye odaklanılmakta (O'Neil, 1995, s. 20), belirli bir konuda veya uygulamada karşılaşılan problemler ortaklaşa kolektif çaba ile yaratıcı uygulamalar geliştirilerek çözülmeye çalışılmakta, sürekli iş birliği ve etkileşim yoluyla grup üyelerinin mesleki bilgi ve uzmanlık kapasitelerini geliştirmek amaçlanmaktadır (Wenger vd., 2002). Bununla birlikte mesleki öğrenme gruplarında, mesleki gelişim çalışması için oluşturulan öğrenme gruplarının öğretmenlerin alan bilgisini desteklediği vurgulanmaktadır (Çiftçi, 2015). Ancak grup üyelerinin sahip olduğu kolektif bilgi, beceri ve uzmanlık kapasitelerinin derinleştirilmesi ve geliştirilmesi, grubun kolektif yeteneğinin (Cox vd., 2003) iş birliği ve etkileşim yoluyla zamanla geliştirilebilecek çok yönlü işlevsel, teknik ve kişilerarası becerilerin kullanılmasına, ekip çalışması ve liderliğin paylaşılması gibi birçok faktöre bağlıdır (Morgan, Salas ve Glickman, 1993). Yüksek düzeyde bireysel veya kolektif yeteneklere sahip ekipler, bu yeteneklerini geliştirdikleri sürece dikey liderlerin desteğine duydukları ihtiyaç azalırken (Kerr ve Jermier, 1978; Manz ve Sims, 1980), ekip üyelerinin görev gereksinimleri için sahip oldukları yeteneklerinin artmasıyla birlikte liderlik için “uzmana sorulması” gerekliliği de artmakta, bu nedenle ekip üyelerinden paylaşılan liderlik süreçlerine daha aktif katılmaları beklenmektedir (Pearce ve Sims, 2000). Özellikle de paylaşılan liderliği karakterize eden kişilerarası becerilerin güçlü olması, karşılıklı ekip uyumu, sosyal etkileşim ve akran etkisi üzerinde önemli bir avantaj sağlarken; diğer taraftan yüksek düzeyde yetenek karışımının ekip üyelerinin farklı çalışma tarzları ve teknik olmayan yönleri bakımından paylaşılan liderlik için birtakım zorluklar getirirse de güçlü yetenek karışımlarına sahip ekiplerin zaman içinde paylaşılan liderliği geliştirme ve sürdürme olasılıklarının daha da arttığını göstermektedir (Cox vd., 2003). Dolayısıyla bu kapsamda, mesleki gelişim çalışmalarında öğrenme gruplarının sahip olduğu bilişsel ve davranışsal becerilerini etkin bir şekilde kullanmaları paylaşılan liderlik rolleri ve uygulamalarının sergilenmesinde, mesleki kapasitelerinin gelişiminde ve öğretim uygulamalarının kalitesinin artmasında etkili olduğu söylenebilir.

Mesleki gelişim çalışmalarında paylaşılan liderliği etkileyen mesleki öğrenme gruplarının özelliklerinden birinin de “Grubun Duyuşsal/Motivasyonel Becerileri” olduğu görülmüştür. Mesleki öğrenme gruplarında “kolektif yönelim, görev/hedef/başarı/performans yönelimli motivasyon, grup atmosferi/sosyal-psikolojik-destekleyici iklim, grup dinamiği/takım ruhu/bilinci/motivasyonu, grup uyumu/bağlılığı/aidiyeti/özdeşleşme, kolektif sorumluluk ve kolektif yeterlik/etkinlik” gibi duyuşsal/motivasyonel becerilerin görüldüğü

ve paylaşılan liderlik sürecinde etkin bir rol oynadığı gözlemlenmiştir. Paylaşılan liderlik, örgütlerde bireylerin içinde yer aldıkları sosyal bağlamda veya ekiplerde diğer bireylerle etkileşimlerine dayalı olarak gerçekleştirdikleri dinamik ve çok yönlü kolektif bir uygulama olarak nitelendirilmektedir (Lave ve Wenger, 1991). Ekip üyelerinin birbirini tanıma derecesi, paylaşılan rol ve sorumluluklar, kişiler arası dinamikler ve ilişkisel normlar, hedeflerin kapsamı ve etkinliği, tatmin edici bir iş veya görev deneyimi ve ekibin etkileşime dayalı ürün ortaya koyması gibi birçok faktöre dayalı olarak ekiplerin olgunlaşmasıyla birlikte (Cox vd., 2003) duyuşsal ve motivasyonel becerilerinin de arttığı gözlemlenmiştir. Özellikle grupların veya ekiplerin belirli bir görevi etkili bir şekilde yerine getirebileceğine ve başarılı bir performans gösterebileceğine dair paylaşılan kolektif yeterlik inancı (Bandura, 1986; Guzzo vd., 1993) veya bir bireyin, ekibinin başarılı bir performans elde edebileceğine dair paylaştığı kolektif yeterlik algısı (Zaccaro vd., 1995) ekip içinde, herhangi bir zamanda birden fazla kişinin liderliği paylaştığı durumlarda, liderlik rolünü üstlenen kişilerin rehberlik ve yönlendirmelerinin ekip içinde etkili olabilmesinde diğer üyelerin bu kişilerin yeteneğine güven duyması açısından oldukça önemli görülmektedir (Burke vd., 2003). Ayrıca “grup olarak belirli bir görevi gerçekleştirirken diğer grup üyelerinden gelen göreve ilişkin girdilerin birbirine bağımlı bir şekilde koordine etme, değerlendirme ve kullanmaya dayalı olarak ortaya çıkan” kolektif yönelim (Driskell ve Salas, 1992, s. 278), paylaşılan liderliğin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için önemli bir unsur olarak görülmekte, diğer üyelerin tutum ve davranışlarının dikkate alınmasına, ekip hedeflerinin kendi bireysel hedeflerinden daha üstün ve yüksek öncelikli olduğuna inanılmasına (Burke vd., 2003) ve diğer üyelerin katkılarına açık olmaya ve saygı duyulmasına odaklanmaktadır (Fiore vd., 2001). Bununla birlikte, grup içinde saygı ve güven çerçevesinde düşüncelerin özgürce paylaşıldığı demokratik bir ortamda paylaşılan liderlik yapısının değerli olduğu inancının kabul gördüğü açık bir iklim ve kolektivist örgüt kültürü normları ekip üyelerinin kolektif çabalarının desteklenmesine, üyeler arasında uyum ve bağlılığın artmasına ve ekip performansının gelişmesine, liderliğin transferine ve paylaşılmasına katkı sağlamaktadır (Burke vd., 2003). Ayrıca liderlik rollerinin paylaşımı da mesleki öğrenme topluluklarında açıklık, karşılıklı saygı, güven ve destek ortamında işbirlikçi faaliyetlerin ve kolektif sorumluluk duygusunun gelişimini desteklemektedir (Hipp ve Huffman, 2000; Sergiovanni, 2004; Sparks, 1999). Bu kapsamda, mesleki gelişim çalışmalarına katılan mesleki öğrenme gruplarının sahip olduğu duyuşsal/motivasyonel beceriler paylaşılan liderlik rollerinin ve uygulamalarının ortaya çıkmasını ve sürdürülmesini destekleyebilir ve öğretmenlerin sürekli mesleki gelişime katkı sağlayabilir.

Mesleki gelişim çalışmalarında paylaşılan liderlik sürecinde etkili olan bir diğer mesleki öğrenme grubu özelliğinin “*Grubun Sosyal Becerileri*” olduğu görülmüştür. Paylaşılan liderlik sürecinde mesleki öğrenme gruplarının “*kapsayıcılık/aktif katılım, liderlik kapasitesi, iş birliği/etkileşim, karşılıklı güvene/saygıya dayalı ilişkiler ve grup içi/kişilerarası iletişim*” gibi sosyal becerilere sahip oldukları ve etkin bir şekilde kullandıkları gözlemlenmiştir. Paylaşılan liderlik yaklaşımı, liderliği ekip düzeyinde sosyal etkileşimlere dayalı bir fenomen olarak kabul etmekte, bireylerin içinde yer aldıkları sosyal bağlamda diğer bireylerle etkileşimlerine dayalı olarak gerçekleştirdikleri dinamik ve çok yönlü kolektif uygulamalara odaklanmaktadır (Bligh vd., 2006; Fletcher ve Käufer, 2003; Lave ve Wenger, 1991; Pearce ve Sims, 2000, 2002; Spillane vd., 1999; Yukl, 1998). Ayrıca paylaşılan liderlik, ekip içinde eş zamanlı devam eden karşılıklı etki süreci içinde (Pearce, 2004), ilişkilere dayalı ve etki ağları aracılığıyla gelişen sosyal etkileşim temelinde (Fletcher vd., 1997; Hosking vd., 1995), karmaşık ilişkiler ağına gömülü sosyal etki ağlarında ortaya çıkan dinamiklerin anlaşılmasına, genellikle bilgi, kaynak, etki veya güç alışverişi yapan ekip üyeleri arasındaki ilişkiyel bağlantılara, sosyal aktörler arasındaki etkileşimlere ve kişilerarası etkileşim kapasitelerine dikkat çekmektedir (Mayo vd., 2003). Bu bağlamda mesleki öğrenme toplulukları, kişilerarası kapasitenin geliştirilmesinde öğretmenler arasında öğretim uygulamalarının işbirlikçi sorgulama ve eleştirel analizini yapan, kolektif ve bireysel öğrenmeyi teşvik eden ortak normlar ve değerler üretilmesini desteklerken; aynı zamanda hem kişisel kapasite ile öğrencilerin öğrenmesini ve mesleki uygulamalarını geliştirmek amacıyla öğretmenlerin mesleki uygulamalarını yeniden yapılandırmasını hem de örgütsel kapasite ile tüm topluluk üyeleri arasında öğretme ve öğrenmeyi geliştirici uygulamaları destekleyen açık veya gizli yapıların inşa edilmesini amaçlamaktadır (Mitchell ve Sackney, 2011). Ayrıca okul temelli mesleki öğrenme toplulukları “gelmeye açıklık, güven ve saygı, uzmanlığa erişim, destekleyici liderlik ve sosyalizasyon” gibi sosyal ve insan kaynakları kapasitesinin geliştirilmesine katkı sağlamaktadır (Louis ve Kruse, 1995, s. 25). Bu nedenle, okullar bir mesleki öğrenme topluluğu olarak algılanmalı, üyeler arasında farklı ve çeşitli etkileşim ağları kurulmalı ve okula ilişkin farklı bağlılık düzeyleri geliştirilmeli (Sergiovanni, 1994a), üyeler arasındaki izolasyonu azaltabilmek ve mesleki öğrenme topluluklarında sosyal ve insan kaynakları kapasitesini geliştirebilmek amacıyla öğretmenler arasında iş birliği, etkili iletişim, karşılıklı saygı ve güvene dayalı meslektaş ilişkileri ve destekleyici yapılar oluşturulmalıdır (Huffman ve Hipp, 2003; Norwood, 2007). Ayrıca öğrenme toplulukları olarak okullarda her gün karşılaşılan binlerce karmaşık duruma veya soruna daha hızlı, tutarlı ve iş birliği içinde çözümler üretebilmek için (Lewis, 1989, s. 40), okullarda liderlik kişiden, rolden ve bir dizi

bireysel davranıştan ayrı olarak görülmeli, bir bütün olarak okul topluluğuna yerleştirilerek liderlik kapasitesi genişletilmeli, ortak bir öğrenme topluluğu amacı için sorumluluk ve liderlik paylaşılmalıdır (Lambert, 1998, s. 5). Böylece liderlik paylaşılarak öğrenme topluluğunun tüm üyeleri arasında birden fazla liderlik rolü ve yapısı, etkili iletişim ağları, benzersiz ve çeşitli yetenekler ile okulların gelişimine katkı sağlanmakta (Hipp ve Huffman, 2000) ve liderlik kapasitesi yüksek olan okullarda eylem araştırma ekiplerine, öğrenme odaklı toplantılara ve dikey öğrenme topluluklarına geniş tabanlı ve beceri temelli katılım sağlanmakta; öğrenme ve öğretim liderliği mesleki uygulamalarla birleştirilmekte; paylaşılan vizyon, iş birliği, etkileşim, kolektif sorumluluk, işbirlikçi sorgulama, yansıtıcı uygulama ve yüksek akademik başarı görülmektedir (Lambert, 2004). Bu kapsamda, mesleki öğrenme gruplarının sahip olduğu sosyal becerilerin paylaşılan liderlik rolleri ve uygulamalarının sergilenmesinde, eğitim ve öğretimin kalitesini iyileştirme, öğretmenlerin sürekli mesleki öğrenme ve gelişimini artırmada önemli bir role sahip olduğu söylenebilir.

Mesleki gelişim çalışmalarında paylaşılan liderlik sürecinde etkili olan bir diğer mesleki öğrenme grubu özelliğinin de “Grup Normları” olduğu görülmüştür. Mesleki öğrenme gruplarında “paylaşılan ortak amaç/hedef birliği, paylaşılan değerler ve vizyon” normlarının öne çıktığı ve paylaşılan liderlik sürecinde önemli bir rol oynadığı gözlemlenmiştir. Paylaşılan liderliğin yalnızca belirli koşullar altında ekip etkinliğini ve performansını iyileştirme etkisi vurgulanırken, aynı zamanda özellikle ekip içindeki performansa yönelik grup normlarının paylaşılan örgütsel amaç ve hedeflerle uyumlu olduğu ve görevin yerine getirilmesinin desteklendiği durumlarda ekip etkinliği ve performansının daha yüksek olabileceğine dikkat çekilmektedir (Seibert et al., 2003). Paylaşılan liderliğin başarılı bir şekilde oluşumu, sürdürülebilirliği ve başarısı ekip üyeleri arasında paylaşılan ortak bir amaç veya hedef birliğinin olmasına (Carson vd., 2007; Kezar ve Holcombe, 2017; Pearce, 2004), ayrıca ekip içinde açıkça tanımlanmış paylaşılan bir vizyonun varlığına bağlıdır (Pearce, 2004). Ayrıca örgütsel amaçlara ve hedeflere ulaşabilmek ve paylaşılan vizyona bağlılık sağlayabilmek için bireysel vizyon ve değerlerin kurumsal vizyon ve değerlerle uyumunun ve bağlantısının kurulması gerekmektedir (Senge, 1990). Bununla birlikte bir okul reformunun sürdürülebilir ve kalıcı olabilmesi için de paylaşılan liderliğe, örgütsel iç gözleme dayalı ortak bir vizyon oluşturulmasına ve tüm okul topluluğunun sürece aktif katılmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Ellis ve Joslin, 1990). Sosyal etkileşim süreçlerinde ekip üyelerinin kapsayıcı bir tutum sergilemeleri, birbirlerini tanıma, anlamlandırma ve karar verme süreçlerine aktif olarak dahil etmeleri (van Ameijde vd., 2009), yeni fikirlere açık olmaları, bütün ekip üyelerinin katkılarını teşvik etmeleri ve onaylamaları (Jones vd., 2014), paylaşılan liderlik biçimlerine ve

uygulama süreçlerine sürekli ve aktif katılımını teşvik eden paylaşılan ortak amaç ve hedefler konusunda bir sahiplenme duygusu geliştirmelerini desteklemektedir (van Ameijde vd., 2009). Özellikle mesleki öğrenme topluluklarında iş birliği içinde birlikte çalışan ve öğrenen bireylerin sahip olduğu kişilerarası kapasite, bireylerin özgürce kolektif sorgulama süreçlerine aktif katılımlarını desteklemekte, amaçlar, hedefler, değerler ve vizyon hakkında ortak bir anlayış geliştirilmesine ve paylaşılmasına olanak sağlamaktadır (Mitchell ve Sackney, 2011). Mesleki öğrenme topluluğu olan okullarda “güven, saygı ve özsaygı” kültürü hâkim olmakta, öğrencilerin öğrenebilmesi için ortak bir vizyon geliştirilmekte; paylaşılan değerler ve vizyon ise liderlik, bağlılık, öğrenci başarısı ve sürdürülebilir okul gelişiminin temelini oluşturmaktadır (Huffman, 2001). Okullarda paylaşılan değerler ve vizyon alınan kararları, tüm okul üyelerinin davranış ve eylem biçimini etkilerken, öğrenme ve öğretme odaklı geliştirilen değer ve vizyonlar da öğrenme kalitesi üzerinde önemli bir fark yaratmaktadır (Hord, 1997a; Morrissey, 2000). Mesleki öğrenme topluluklarında paylaşılan değerler ve vizyon, olumlu bir öğrenme ortamının oluşturulmasında kolektif çaba ve sorumluluğun artmasına, öğretimin kalitesinin iyileştirilmesine (Mitchell ve Sackney, 2011), üretken ve pozitif bir okul ikliminin sürdürülmesine katkı sağlamaktadır (Hipp vd., 2008). Ayrıca paylaşılan ortak amaç ve hedefler mesleki gelişim çalışmalarının sürdürülebilirliğini artırmakta (Burke, 2013), öğrenme topluluklarında geliştirilen paylaşılan değerler ve vizyon tüm okul üyelerini ortak amaçlar doğrultusunda birleştirmekte, etkileşimi ve iş birliğini artırmakta, öğrenci başarısının artırılması için motive etmekte, tüm okul topluluğunun öğrenmesini ve mesleki gelişimini desteklemektedir (DuFour, 2004; DuFour ve Eaker, 1998; Hord, 1997a). Bununla birlikte öğrenme gruplarında paylaşılan amaçlar, öğretmenlerin sürece katılımını sağlamanın ve öğrenme süreçlerini desteklemenin yanı sıra, öğrencilerin başarısının artırmayı ve öğretim uygulamalarını geliştirmeyi desteklemektedir (Çiftçi, 2015). Dolayısıyla bu kapsamda, mesleki öğrenme gruplarının sahip olduğu grup normlarının paylaşılan liderlik rolleri ve uygulamalarının sergilenmesinde, öğretim uygulamalarının kalitesini iyileştirmede, öğretmenlerin sürekli mesleki öğrenme ve gelişimini artırmada önemli bir role sahip olduğu söylenebilir.

5.1.2.1. Paylaşılan Liderlik Sürecinde Etkili Olan Grup Özelliklerinin Katılımcıların Sosyo-Demografik Değişkenlerine Göre Tartışma

Araştırma sonucunda paylaşılan liderlik sürecinde mesleki kıdemin ve okutulan sınıf düzeyinin paylaşılan liderlik sürecindeki grup özelliklerinden grubun bilişsel/davranışsal

becerileri, grubun duyuşsal/motivasyonel becerileri, grubun sosyal becerileri ve grup normları üzerinde önemli bir etkisinin olmadığı görülmüştür.

Araştırma paylaşılan liderlik sürecinde öğretmenlerin mesleki deneyim ve görev kapsamının grup özellikleri üzerinde etkisinin olmadığını ortaya koymuştur. Paylaşılan liderlik sürecinde sosyal etkileşimi, akran etkisini ve ilişkisel olarak yan etkiyi sağlayabilmek amacıyla ekip üyeleri arasındaki bireysel farklılıklara (örneğin; cinsiyet, yaş, kıdem, deneyim, ırk gibi çeşitli değişkenlere göre homojen ya da heterojen olma durumu) odaklanılmakla birlikte (Cox vd., 2003), bunların türü ve yoğunluğu bakımından ekip etkinliği ve paylaşılan liderlik üzerindeki etkisine ilişkin bulguların farklılaştığı görülmüştür. Bu çalışmada grupların kıdem bakımından çeşitlilik göstermesi benzer grup özelliklerini ortaya çıkarmıştır. Bazı araştırmalarda, yaş ve deneyim çeşitliliği bakımından homojen ekiplerin üyeleri arasında etkili iletişim, bağlılık, sosyal etkileşim ve bütünleşmenin arttığı belirtilirken (O'Reilly, Caldwell ve Barnett, 1989); bazılarında artan çeşitliliğin ekip etkinliğini ekip oluşumunun erken aşamalarında veya bazı süreçlerde etkileyebileceğine (Cox vd., 2003); bazılarında ise, artan çeşitliliğin ekip üyeleri arasında çatışmayı artırdığına; iletişim, koordinasyon, karar verme ve uyumu azalttığına dikkat çekilmiştir (Ancona ve Caldwell, 1992b). Bununla birlikte paylaşılan liderliğin yalnızca belirli koşullar altında ekip etkinliğini iyileştirebileceği, ekip içinde özellikle performansa yönelik grup normlarının örgütsel hedeflerle uyumlu ve görevin yerine getirilmesini desteklediği durumlarda ekibin etkinliği ve performansının daha yüksek olabileceği belirtilmiştir (Seibert et al., 2003). Dolayısıyla çalışmada her iki grupta da deneyim çeşitliliği bakımından benzer olması, paylaşılan liderlik sürecinde grubun benzer bilgi, beceri, uzmanlık ve yeteneklere sahip olmasına neden olmuştur.

5.1.2.2. Paylaşılan Liderlik Sürecinde Etkili Olan Grup Özelliklerini Odak Grupların Karakteristik Özelliklerine Göre Tartışma

Araştırma sonucunda odak grupların karakteristik özelliklerinin paylaşılan liderlik sürecindeki grup özellikleri üzerinde etkili olduğu; bu süreçte, sırasıyla grubun sosyal becerileri, grubun bilişsel/davranışsal becerileri, grubun duyuşsal/motivasyonel becerileri ve grup normlarının daha fazla ortaya çıktığı görülmüştür. Odak grupların karakteristik özelliklerine göre, üyelerin birbirine yakın ve aşına, görev alanlarının homojen olduğu küçük öğrenme gruplarında (GU), *grubun bilişsel/davranışsal becerilerinden* kolektif çaba, kolektif yetenek ve kolektif/işbirlikçi öğrenme; *grubun duyuşsal/motivasyonel becerilerinden* görev/hedef/başarı/performans yönelimli motivasyon ve grup dinamiği/ruhu/ bilinci/ motivasyonu; *grubun sosyal becerilerinden* kapsayıcılık/aktif katılım ve liderlik kapasitesi;

grup normlarından paylaşılan değerler ve vizyonun paylaşılan liderlik sürecinde önemli bir rol oynadığı görülmüştür. Ayrıca üyelerin birbirine kısmen yakın ve aşına, görev alanlarının çeşitli ve heterojen olduğu büyük öğrenme gruplarında (GA), grubun *bilişsel/davranışsal becerilerinden* işbirlikçi sorgulama, akran/grup değerlendirmesi ve kolektif/işbirlikçi problem çözme; *grubun duyuşsal/motivasyonel becerilerinden* kolektif yönelim; *grubun sosyal becerilerinden* iş birliği/etkileşim, karşılıklı güvene/saygıya dayalı ilişkiler ve grup içi/kişilerarası iletişim; *grup normlarından* paylaşılan ortak hedef/amaç birliğinin paylaşılan liderlik sürecinde önemli bir etkisinin olduğu görülmüştür.

Birçok araştırmacı paylaşılan liderlik sürecinde ekibin sahip olması gereken özellikleri ve becerileri incelemiştir (Cox vd., 2003; Pearce ve Sims, 2000; Perry vd., 1999). Özellikle de paylaşılan liderliği karakterize eden güçlü kişilerarası beceriler ve karşılıklı ekip uyumunun sosyal etkileşim ve akran etkisi üzerindeki avantajına dikkat çekilirken; diğer taraftan yüksek düzeyde güçlü yetenek karışımının ekip üyelerinin farklı çalışma tarzları ve teknik olmayan yönleri bakımından paylaşılan liderlik için birtakım zorluklar getirebileceği belirtilmiş olsa da, güçlü yetenek karışımlarına sahip ekiplerin zaman içinde paylaşılan liderliği geliştirme ve sürdürme olasılıklarının daha da artacağı vurgulanmıştır (Cox vd., 2003). Diğer taraftan mesleki öğrenme topluluklarında sürekli iş birliği ve etkileşim yoluyla bireylerin bilgi ve uzmanlık kapasitelerini geliştirmeye (Wenger vd., 2002), mesleki bilgi, beceri ve stratejilerini paylaşma, problem çözme, yansıtıcı diyalog, tartışma, eleştirme, işbirlikçi sorgulama, değerlendirme, iş birliği ve etkileşim içinde yeni bilgi üretme ve bunları öğretim uygulamalarında kullanma yoluyla kolektif öğrenme ve uygulamaya (DuFour, 2004; Hord, 1997a, 1997b, 2004; Huffman ve Hipp, 2003; Morrissey, 2000; Wald ve Castleberry, 2000), paylaşılan vizyon oluşturma ve sürdürmeye, kolektif öğrenme ve yaratıcılık kapasitelerini geliştirmeye odaklanılmıştır (O'Neil, 1995). Ayrıca liderlik kapasitesi yüksek okullarda paylaşılan vizyon, iş birliği, kolektif sorumluluk, işbirlikçi sorgulama, yansıtıcı uygulama ve yüksek akademik başarı vurgulanırken (Lambert, 2004); okullarda mevcut öğretim uygulamalarını ve yapılarını iyileştirmek amacıyla öğretmenler arasında işbirlikçi ve eleştirel bir sorgulama normunun geliştirilmesinin gerekliliğine dikkat çekilmiştir (Huffman ve Hipp, 2003). Diğer taraftan ekiplerde paylaşılan liderliğinin etkili olabilmesi için üyelerin kolektif bir yönelim içinde olmasına, diğer üyelerin tutum ve davranışlarını dikkate almasına, ekip hedeflerini bireysel hedeflerinden daha üstün ve yüksek öncelikli olduğuna inanması gerektiği vurgulanmıştır (Burke vd., 2003). Kolektif yönelimi yüksek olan ekip üyelerinin, genellikle diğer üyelerle birlikte koordineli çalışma, onların görevlerini destekleme ve etkileşim içinde daha yüksek performans sergileme (Driskell ve Salas, 1992), diğer üyelerin katkılarına açık

olma ve saygı duyma eğilimi gösterdikleri belirtilmiştir (Fiore vd., 2001). Ayrıca ekip üyelerinin birbirlerine tamamen yabancı olduğu durumlarda paylaşılan liderliğin azalabileceği belirtilirken; ekip üyelerinin birbirine oldukça aşina olduğu durumlarda ise, kolektif çaba ve iş birliğinin kolaylaşacağı ve muhtemelen paylaşılan liderlik biçimlerinin artabileceği vurgulanmıştır (Pearce ve Sims, 2000). Benzer şekilde çalışma ekibi üyelerinin tamamen veya kısmen yakın ilişki içinde olmaları durumunda öğretmenlerin liderliği tam olarak paylaşamadıkları belirtilmiştir (Gronn, 2002; Muijs ve Harris, 2003). Bu araştırma yakınlık, aşinalık, homojenlik (görev kapsamı) ve heterojenlik (deneyim) yapısındaki çok küçük öğrenme gruplarında kolektif yetenek, kolektif çaba, işbirlikçi öğrenme, aktif katılım, kapsayıcılık, liderlik kapasitesi, paylaşılan değerler ve vizyon, grupdiniği, başarı ve performans yönelimli motivasyonun paylaşılan liderliğin ortaya çıkması ve sürdürülmesinde etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca araştırma kısmen yakınlık ve aşinalık, heterojenlik (görev kapsamı ve deneyim) yapısındaki büyük öğrenme gruplarında kolektif yönelim, işbirliği sorgulama ve problem çözme, iş birliği, etkileşim, karşılıklı güvene ve saygıya dayalı ilişkiler, paylaşılan ortak hedef ve amaç birliği, akran ve grup değerlendirmesinin paylaşılan liderlik sürecinde daha etkili olduğunu göstermiştir.

5.1.2.3. Paylaşılan Liderlik Sürecinde Etkili Olan Grup Özelliklerini Mesleki Gelişim Çalışmasının Aşamalarına Göre Tartışma

Araştırma sonucu, mesleki gelişim aşamalarının paylaşılan liderlikte etkili olan mesleki öğrenme grubunun özelliklerini ortaya çıkarma ve anlamada önemli bir etkisinin olduğu göstermiştir. Bu süreçte, mesleki gelişim çalışmasının tüm aşamalarında grubun bilişsel/davranışsal becerileri, grubun duyuşsal/motivasyonel becerileri ve grubun sosyal becerileri, grup normlarından daha fazla ortaya çıkmıştır.

Matematik uygulamaları aşaması öğretmenlerin belirli bir kavram veya konu üzerine grup olarak düşünmeleri, tartışmaları, iş birliği ve etkileşim içinde materyalleri kullanarak bir öğrenci gibi öğrenme sürecini birlikte deneyimleyerek öğrenmeleri, kendi öğrenmelerinin ve uygulama becerilerinin farkına varmaları, belirli bir kavram veya konuya ilişkin öğrenme ve öğretme süreçlerini genişletmeleri için bir fırsat olmuştur. *Matematik uygulamaları* aşamasında *grubun bilişsel/davranışsal becerilerinden* işbirlikçi sorgulama, kolektif çaba, kolektif/işbirlikçi problem çözme, kolektif/işbirlikçi öğrenme, kolektif yetenek ve akran/grup değerlendirmesi; *grubun duyuşsal/motivasyonel becerilerinden* kolektif yönelim ve görev/hedef/başarı/performans yönelimli motivasyon; *grubun sosyal becerilerden* kapsayıcılık/aktif katılım, iş birliği/etkileşim, karşılıklı güvene/saygıya dayalı ilişkiler, grup içi/kişilerarası

iletişim ve liderlik kapasitesi daha fazla ortaya çıkmış ve bu grup özellikleri paylaşılan liderlik sürecini etkilemiştir. Bu aşamada, öğretmenlerin deneyimlemeye dayalı öğrenme etkinliklerine aktif katılımı, iş birliği ve etkileşim içinde hareket etmeleri mesleki gelişimlerine katkı sağlarken (Çiftçi, 2021); motivasyonlarının artmasını, karşılıklı güven ortamında yeni fikirleri ve öğretim uygulamalarını birlikte keşfetmelerini sağlamıştır (DuFour, 2004). Böylece grup içinde akranlar arasında dinamik bir yan etki alışverişi (Cox vd., 2003) ve grup üyeleri arasında ortaya çıkan dinamik etkileşimli bir etki süreci içinde paylaşılan liderlik ortaya çıkmıştır (Conger ve Pearce, 2003; Pearce ve Conger, 2003).

Uygulama dökümlerinin incelenmesi aşaması öğretmenlerin ilkokul matematik programında yer alan belirli kazanımları birlikte tartışmaları, matematik öğretimine yönelik ilgili okumaları, öğretmen ve öğrenci etkinliklerini incelemeleri, metin temelli ve video temelli örnek olayları inceleyerek grup içinde tartışmaları için fırsat olmuş, inceledikleri, tartıştıkları veya kendi geliştirdikleri materyalleri öğrencilerine uygulama ve bu uygulamalarını bir sonraki oturumda diğerleriyle paylaşmaları, kendi deneyimlerinden veya başkalarının deneyimlerinden öğrenmeleri için bir fırsat olmuştur. *Uygulama dökümlerinin incelenmesi* aşamasında *grubun bilişsel/davranışsal becerilerinden* işbirlikçi sorgulama, kolektif çaba,kolektif/işbirlikçi problem çözme, kolektif/işbirlikçi öğrenme, kolektif yetenek ve akran/grup değerlendirmesi; *grubun duyuşsal/motivasyonel becerilerinden* kolektif yönelim ve görev/hedef/başarı/performans yönelimli motivasyon; *grubun sosyal becerilerden* kapsayıcılık/aktif katılım, iş birliği/etkileşim, karşılıklı güvene/saygıya dayalı ilişkiler, grup içi/kişilerarası iletişim ve liderlik kapasitesi daha fazla ortaya çıkmış ve paylaşılan liderlik sürecini etkilemiştir. Bu süreçte, video temelli örnek olaylarda başkalarının öğretim uygulamalarını incelemek birlikte önemli konulara odaklanılmasını ve derinlemesine analizlerin yapılmasını sağlarken (Kleinknecht ve Schneider, 2013); öğrenci düşüncelerine odaklanma, empati kurma, sınıf içi uygulamalarla bağ kurma, değerlendirme ve mesleki sorgulama yapmaya katkı sağlamıştır (Çiftçi, 2021). Ayrıca mesleki bilgi, beceri ve stratejileri paylaşma, işbirlikçi problem çözme, yansıtıcı diyalog, tartışma, eleştirme, işbirlikçi sorgulama, değerlendirme yoluyla iş birliği ve etkileşim içinde yeni bilgiler üretilmiş, bunlar öğretim uygulamalarında kullanılmış, böylece kolektif öğrenme ve uygulama gerçekteşmiştir (DuFour, 2004; Hord, 1997a, 1997b, 2004; Huffman ve Hipp, 2003, Morrissey, 2000; Wald ve Castleberry, 2000). Bu süreçte, grup üyelerinin kolektif bilgi, beceri ve uzmanlık kapasitelerinin derinliğine dayalı grubun kolektif yeteneği, paylaşılan liderliğin ortaya çıkmasında etkili olmuş, özellikle de paylaşılan liderliği karakterize eden kişilerarası becerilerin güçlü olması, karşılıklı ekip uyumu, sosyal etkileşim ve akran etkisi üzerinde önemli bir avantaj sağlamıştır (Cox vd., 2003).

Öğretim materyali geliştirme aşaması öğretmenlerin bir önceki mesleki gelişim oturumunda edindikleri bilgi ve deneyimleri kullanmaları, öğretim uygulamaları ve materyalleri tasarlama sürecine transfer edebilmeleri, belirli bir kavramı veya konuyu nasıl öğrettikleri üzerine birlikte düşünmeleri ve nasıl öğretilbileceğine ilişkin yeni fikirler oluşturmaları, seçtikleri kazanımlar doğrultusunda etkinlik hazırlamaları ve öğretim materyali geliştirmeleri için bir fırsat olmuştur. *Öğretim materyali geliştirme* aşamasında *grubun bilişsel/davranışsal becerilerinden* işbirlikçi sorgulama, kolektif çaba, kolektif/işbirlikçi problem çözme, akran/grup değerlendirmesi ve kolektif yaratıcılık; *grubun duyuşsal/motivasyonel becerilerinden* kolektif yönelim ve görev/hedef/başarı/ performans yönelimli motivasyon; *grubun sosyal becerilerden* kapsayıcılık/aktif katılım, iş birliği/etkileşim, karşılıklı güvene/saygıya dayalı ilişkiler, grup içi/kişilerarası iletişim ve liderlik kapasitesi; *grup normlarından* paylaşılan ortak hedef/amaç birliği daha fazla ortaya çıkmış ve paylaşılan liderlik sürecini etkilemiştir. Bu süreçte, öğrenci bilgisine, öğretimsel uygulamalara ve deneyimlere dayalı paylaşımlar, öğretmenler arasındaki uyum, iş birliği ve etkileşim özellikle geliştirilen etkinliklere, tatarılan materyallere ve sınıf içi öğretim uygulamalarına olumlu olarak yansımıştır (Çiftçi, 2021). Grup üyelerinin sahip olduğu kolektif yetenek, kişilerarası beceriler (Cox vd., 2003), kolektif yönelim (Driskell ve Salas, 1992), birbirlerinin katkılarına açık olma ve saygı duyma (Fiore vd., 2001), paylaşılan ortak amaç ve hedefler paylaşılan liderliğin ortaya çıkmasında ve sürdürülmesinde etkili olmuştur (Burke, 2013). Ayrıca liderlik rollerinin paylaşımı da mesleki öğrenme gruplarında açıklık, karşılıklı saygı, güven ve destek ortamında işbirlikçi faaliyetlerin ve kolektif sorumluluk duygusunun gelişimini desteklemiştir (Hipp ve Huffman, 2000; Sergiovanni, 2004; Sparks, 1999).

Uygulama ve değerlendirme aşaması öğretmenlerin teori ve uygulama arasında bağlantı kurabilmeleri, tasarladıkları etkinliklerdeki, geliştirdikleri materyallerdeki ve alan bilgilerindeki eksikleri birlikte gözden geçirmeleri, hatalarının veya olumlu yönlerinin farkına varmaları, hazırlamış oldukları öğretim materyallerini kendi sınıflarında uygulama, uygulamaya ilişkin video kayıtlarının belirli bölümlerini bir sonraki oturumda izleyerek öğretim materyalleri ve uygulamaları üzerine birlikte tartışmaları, kendilerinin ve birbirlerinin uygulamalarından öğrenmeleri için bir fırsat olmuştur. *Uygulama ve değerlendirme* aşamasında *grubun bilişsel/davranışsal becerilerinden* işbirlikçi sorgulama ve akran/grup değerlendirmesi; *grubun duyuşsal/motivasyonel becerilerinden* kolektif yönelim ve görev/hedef/başarı/ performans yönelimli motivasyon; *grubun sosyal becerilerden* kapsayıcılık/aktif katılım, iş birliği/etkileşim, karşılıklı güvene/ saygıya dayalı ilişkiler, grup içi/kişilerarası iletişim ve liderlik kapasitesi; *grup normlarından* paylaşılan ortak hedef/amaç birliği daha fazla ortaya

çıkmiş ve paylaşılan liderlik sürecini etkilemiştir. Bu süreçte, iş birliği ve etkileşim temelinde problem çözme, yenilik ve değişim için her bir üyenin çoklu bakış açısı ve uzmanlığından yararlanılmış (Kezar ve Holcombe, 2017), kolektif yetenek, kişilerarası beceriler (Cox vd., 2003), kolektif yönelim (Driskell ve Salas, 1992), paylaşılan ortak amaç ve hedefler paylaşılan liderliğin ortaya çıkmasında ve sürdürülmesinde etkili olmuştur (Burke, 2013). Bu aşamada, grup içi etkileşim ve iş birliğinin kapsamı öğretmenlerin alan bilgilerini ve motivasyonlarını desteklemiş (Çiftçi, 2021), öğretmenler grup içinde liderlik rollerini paylaşmış, etkili diyalog ve iş birliği sayesinde mevcut öğretim uygulamaları analiz etmiş ve en etkili öğretim uygulamaları keşfetmeye çalışmıştır (Darling-Hammond ve Richardson, 2009). Böylece mesleki öğrenme grubunun özellikleri mesleki gelişimi desteklemiş (Avalos, 2013; Burke, 2013), kendi deneyimlerinden ve birbirlerinin uygulamalarından öğrenmelerine katkı sağlamıştır.

5.1.3. Mesleki Gelişim Çalışmalarındaki Paylaşılan Üstbilişsel Yapılara İlişkin Tartışma

Araştırma sonucunda mesleki gelişim çalışmalarında ortaya çıkan üstbilişsel yapıların *“Paylaşılan Üstbilişsel Bilgiler/Beceriler/Farkındalıklar”*, *“Paylaşılan Üstbilişsel Stratejiler/Eylemler”* ve *“Paylaşılan Zihinsel Modeller/Deneyimler”* olduğu ve paylaşılan liderlik sürecinde etkin bir şekilde paylaşıldığı görülmüştür. Paylaşılan liderlik uygulamalarında dinamik ve statik süreçlerde farklı bilişsel yapıların paylaşıldığı; dinamik bilişsel süreçlerde belirli bir ihtiyaç bağlamında kullanılan durum değerlendirmesi ve üstbiliş; statik bilişsel süreçlerde ise ekip üyeleri tarafından kullanılan bilişsel ürünlere dayalı zihinsel modeller ve üye tutumları gibi yapıların ortaya çıktığı görülmektedir (Burke vd., 2003). Üstbiliş ile iç faktörlerle bağlantılı olarak kişinin dış çevreyi yorumlamalarının dinamik olarak izlenmesine, kendi bilişsel süreçlerinin farkındalığına ve bu süreçleri anlama, kontrol etme ve manipüle etme yeteneğine odaklanılırken (Davidson vd., 1994; Lord ve Emrich, 2000), ekiplerde üstbiliş ile etkileşim bağlamında ekiplerin kendi bilişsel yapılarını değerlendirdikleri bir sürece vurgu yapılmaktadır (Lord ve Emrich, 2000). Paylaşılan liderliğin meydana geldiği sosyal süreçlerde özelliklerine ve kalitesine bağlı olarak ekip üyeleri arasında sosyal etkileşimlerin bir sonucu olarak karşılıklı öğrenme, daha fazla paylaşılan biliş ve eylem ortaya çıkmaktadır (Fletcher ve Käufer, 2003). Bu süreçte, özellikle kolektif öğrenmenin ve liderliğin gerçekleşebileceği koşulları sağlamak için gereken bilgi, beceri ve yeteneğin ekip genelinde paylaşılmasına ve örgütü ileriye taşıyabilecek liderlik topluluklarının yaratılmasına odaklanılmaktadır (Fletcher ve Käufer, 2003). Ancak, kolektif öğrenmeye geçebilmek için, bireysel öğrenmeye yönelik öz farkındalık geliştirme ihtiyacının yanında, ekip düzeyinde

ilişkisel süreçlere dayalı uygulamalar ve becerilerin geliştirilebilmesi için gerekli olan ortamı sağlama, diğerlerinin öğrenme ihtiyaçlarını fark edebilecek uygulamalara, beceri ve yeteneklere sahip olmak gerekmektedir (Fletcher, 1999). Burke ve meslektaşlarına (2003) göre, bu bilişsel yapıların paylaşılması süreci, özellikle, ekiplerde üyelerin liderlik işlevinin kime göre, ne zaman ve hangi durumlarda değişmesi gerektiğine ve liderliğin paylaşılmasına yönelik ekip ve örgüt düzeyinde ortak ve paylaşılan bir tutum geliştirmelerine, bunu destekleyen bir norm ve iklim yapısı oluşturmalarına rehberlik etmektedir. Örgütlerde paylaşılan liderliği ortaya çıkarılması ve sürdürülmesinde ekip üyelerinin bu yapılar hakkındaki anlayışlarının uyumlu olması, bu bilişsel yapıların birlikte çalışması, bunların paylaşılması ve etkin kullanılması gerekmektedir (Burke vd., 2003). Bu bağlamda, mesleki gelişim çalışmalarında öğrenme gruplarındaki öğretmenler arasında ortaya çıkan çoklu üstbilişsel yapıların kullanıldığı görülmüş ve bunların paylaşılan liderlik rolleri ve uygulamaları ile mesleki gelişimdeki önemi detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

Mesleki gelişim çalışmalarında paylaşılan üstbilişsel yapılardan birinin “Paylaşılan Üstbilişsel Bilgiler/Beceriler/Farkındalıklar” olduğu görülmüştür. Bu araştırmada, öğretmenlerin “durumsal farkındalık/ durumsal-koşullu bilgi, öğrenci düşüncesi/öğrenmesi/gelişimi/yararı bilgisi, öğretimsel farkındalık/öğrenme-öğretim süreci /stratejisi/yöntem bilgisi, amaçsal/görevsel/hedefe yönelik farkındalık, kendine yönelik bilişsel farkındalık/bildirimsel/açıklayıcı bilgi, başkalarına/gruba yönelik bilişsel farkındalık ve duyuşsal/motivasyonel/sosyal/kültürel farkındalık” gibi üstbilişsel bilgi, beceri ve farkındalığa sahip oldukları ve bunları paylaşılan liderlik sürecinde etkin bir şekilde kullandıkları gözlemlenmiştir. Paylaşılan liderliğin meydana geldiği sosyal süreçlerin bağlamına, özelliklerine ve kalitesine bağlı olarak ekip üyeleri arasında sosyal etkileşimlerin bir sonucu olarak karşılıklı öğrenme, uygulama ve daha fazla paylaşılan biliş, bilgi ve eylem ortaya çıkmaktadır (Fletcher ve Käufer, 2003). Ancak, kolektif öğrenme ve uygulamanın gerçekleşebilmesi için öncelikle bireysel öğrenmeye yönelik öz farkındalık geliştirme ihtiyacının yanında, ekip düzeyinde ilişkisel süreçlere dayalı uygulamalar ve becerilerin geliştirilebilmesi için gerekli olan ortamı sağlama, diğerlerinin öğrenme ihtiyaçlarını fark edebilecek bilişsel farkındalıklara, uygulamalara, bilgi, beceri ve yeteneklere sahip olmak gerekmektedir (Fletcher, 1999). Bu süreçte, özellikle kolektif öğrenme ve uygulamaların gerçekleşebileceği koşulları sağlamak için de gereken bilgi, beceri ve yeteneğin ekip genelinde paylaşılmasına ve örgütü ileriye taşıyabilecek liderlik topluluklarının yaratılmasına ve liderliğin paylaşılmasına odaklanılmaktadır (Fletcher ve Käufer, 2003). Paylaşılan liderliğin etkinleştirilebilmesi için öncelikle çevreden gelen uyaranlara ilişkin bilişsel farkındalığa sahip

olmak, durum değerlendirmesi yapmak, belirli bir ihtiyaç bağlamında ortaya çıkan mevcut duruma, ortama veya eyleme ilişkin uyarıları değerlendirmek, yorumlamak ve bunları paylaşmak gerekmektedir (Burke vd., 2003). Ekip yelerinin içinde yer aldıkları sosyal bağlamda mevcut ortam ve çevreye ilişkin durum değerlendirmesi yaptıkları, ortaya çıkan sorunları veya fırsatları fark ettikleri, bunları anlamak, açıklamak, bunlarla ilgili karar vermek ve eyleme geçmek için dinamik bir bağlamda ipuçlarını ve işaret kalıplarını değerlendirerek yorumladıkları (Burke vd., 2003; Orasanu, 1990) ve bu süreçte kendi zihinsel modellerindeki bilgilerini çevredeki uyarılardan gelen bilgilerle bütünleştirdikleri görülmektedir (Stout vd., 2017). Karmaşık ekip ortamlarında ve dinamik yapıdaki görevlerde paylaşılan durumsal farkındalık ve değerlendirmeler, öncelikle üyelerin kendi zihinsel modellerini paylaşarak ekibin durumsal farkındalığının artırmasına katkı sağlarken, diğer taraftan her bir üyenin farklı bakış açılarıyla duruma yönelik farklı algılarını paylaşmasına hizmet eden dinamik, yinelemeli ve paylaşılan bir süreç ortaya çıkarmakta, bu süreçte liderlik işlevinin duruma göre farklı üyeler arasında transfer edilmesinde ve paylaşılmasında kritik bir önem arz etmektedir (Burke vd., 2003). Bu kapsamda, mesleki gelişim çalışmalarında mesleki öğrenme gruplarındaki öğretmenler arasında paylaşılan stbilişsel bilgi, beceri ve farkındalıklara ilişkin bilişsel yapıların paylaşılan liderlik rolleri ve uygulamalarının sergilenmesinde, ğretim uygulamalarının kalitesini iyileştirmede, öğretmenlerin kolektif öğrenme ve uygulamalarını ve sürekli mesleki gelişimini artırmada önemli bir role sahip olduğu söylenebilir.

Mesleki gelişim çalışmalarında paylaşılan stbilişsel yapılardan diğerinin “Paylaşılan stbilişsel Stratejiler/Eylemler” olduğu görülmüştür. Bu araştırmada, mesleki öğrenme gruplarındaki öğretmenlerin “değerlendirme, tahmin, izleme/kontrol/ düzenleme ve planlama” stratejilerini aktif kullandıkları ve paylaştıkları gözlemlenmiştir. Paylaşılan liderlik yaklaşımı, örgüt veya ekip genelinde iş birliği ve etkileşim temelinde problem çözme, yenilik ve değişim için bireylerin çoklu bakış açılarından, bilgi, beceri ve uzmanlığından yararlanılmasına odaklanmaktadır (Kezar ve Holcombe, 2017). Ekip yelerinin içinde yer aldıkları sosyal bağlamda mevcut duruma, ortama, i ve dış çevreye ilişkin değerlendirmeler yaptıkları, karşılaştıkları sorunları veya fırsatları izledikleri, bunları anlamak ve açıklamak için analiz ettikleri, bunlarla ilgili tahminlerde bulundukları, karar vermek ve eyleme geçmek için dinamik bir bağlamda ipuçlarını ve işaret kalıplarını değerlendirerek yorumladıkları (Burke vd., 2003; Orasanu, 1990) ve bu süreçte kendi zihinsel modellerindeki bilgilerini çevredeki uyarılardan gelen bilgilerle bütünleştirdikleri ve stbilişsel yapıları paylaştıkları görülmektedir (Stout vd., 2017). ğrenmeye, ğretime ve problem çözmeye farklı bir perspektiften bakan ve bir araştırma topluluğu olan olan mesleki öğrenme topluluklarında

(Sergiovanni, 1994a), öğretmenler ve yöneticiler okullarda karşılaşılan çeşitli sorunları çözebilmek, öğrenme ortamını ve öğretim uygulamalarını geliştirebilmek amacıyla mesleki bilgi, beceri, uzmanlık ve stratejileri paylaşma, problem çözme, yansıtıcı diyalog, tartışma, eleştirme, işbirlikçi eleştirel sorgulama, analiz etme ve değerlendirme yoluyla iş birliği ve etkileşim içinde olası çözüm yollarını tahmin etmeye çalışarak bilgi üretmekte, yeni bilgileri öğretim uygulamalarında kullanmakta, bunları yakından izleyerek değerlendirmekte, böylece kolektif öğrenme ve uygulama kapasitelerini geliştirmektedir (DuFour, 2004; Hord, 1997a, 1997b, 2004; Huffman ve Hipp, 2003, Morrissey, 2000; Wald ve Castleberry, 2000; Wenger vd., 2002). Dolayısıyla bu kapsamda, mesleki gelişim çalışmalarında mesleki öğrenme gruplarındaki öğretmenler arasında paylaşılan üstbilişsel stratejiler ve eylemlere ilişkin bilişsel yapıların paylaşılması, öğretim uygulamalarının kalitesini iyileştirmede, öğretmenlerin kolektif öğrenme ve uygulamalarını ve sürekli mesleki gelişimini artırmada ve paylaşılan liderlik rolleri ve uygulamalarının sergilemelerinde kritik bir önemle sahip olduğu söylenebilir.

Mesleki gelişim çalışmalarında paylaşılan üstbilişsel yapılardan bir diğerinin de “Paylaşılan Zihinsel Modeller/Deneyimler” olduğu görülmüştür. Bu araştırmada, mesleki öğrenme gruplarında “bireye özgü zihinsel modeller, zihinsel model oluşturma/ yapılandırma/şemalaştırma/uygulama, duruma/hedefe/göreve özgü zihinsel modeller, gruba özgü zihinsel modeller/kolektif anlayış, paylaşılan bireysel uygulamalar/ deneyimler ve matematiksel modeller” gibi zihinsel modellerin ve deneyimlerin üretildiği ve paylaşıldığı gözlemlenmiştir. Paylaşılan liderliğin ortaya çıkmasında önemli rol oynayan ve ekip üyeleri tarafından üretilerek kullanılan statik bilişsel yapılardan biri olan zihinsel modeller (Burke vd., 2003), çalışma ortamında ekip üyelerinin birbirleriyle etkileşimleri sonucunda ortaya çıkan bilişsel ürünler olup (Klimoski ve Mohammed, 1994), görev, durum, ekip ve ekipman bilgilerine temelinde sistemlerin kendine özgü tanımlarını oluşturmaya, bugün ve gelecekteki durumları hakkında tahminler yapmasına ve gelişmesine katkı sağlamaktadır (Rouse vd., 1992). Ekip üyelerinin zihinsel modellere sahip olmasının yanı sıra, bu bilişsel yapılarla uyumlu bilgi, beceri ve uzmanlığa sahip olması ve bunları ekip içinde paylaşması gerekmektedir (Cannon-Bowers ve Salas, 1990; Orasanu, 1990). Ekip içinde paylaşılan zihinsel modeller, üyeleri bireysel ve ekip olarak çevresel uyarılara, belirli bir göreve veya duruma yönlendirerek ortak bir hedefe ve liderlik işlevinin üyeler arasında etkili bir şekilde transfer edilmesi için gerekli olan koordinasyonun sağlanmasına ve birlikte çalışılmasına olanak sağladığı için ekiplerde paylaşılan liderlik üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Burke vd., 2003; Orasanu, 1990). Ayrıca, paylaşılan zihinsel modellerin ekiplerde paylaşılan liderliği teşvik etmesi için bu zihinsel modellerin ortaya çıkardığı beklentilerin tüm üyeler arasında

paylaşıldığının farkında olması (Klimoski ve Mohammed, 1994), ekibin uygunluk normu ve tekdüze düşüncelerden ziyade yaratıcılığı ve alternatif çabaları destekleyen esnek ve paylaşılan zihinsel modellere sahip olması gerekmektedir (Burke vd., 2003). Bununla birlikte bireyin ekipteki görev rolüne, diğer ekip üyelerinin rollerine (görev bilgisi, beceri ve yeteneklerini içeren üye özellikleri) ve başarılı bir ekip etkileşimi için ihtiyaç duyulan gereksinimlere ilişkin çok yönlü bildirimsel, prosedürel ve stratejik bilgileri içeren ekip zihinsel modellerinin (Converse ve Kahler, 1992), ekip üyelerinin kolektif eylemlerine yön vererek koordinasyonu sağlamada, liderlik işlevinin kime aktarılacağına, paylaşılan liderliğin kabulüne ve uygulanmasına yönelik oldukça önemli bir işleve sahip olduğu görülmektedir (Burke vd., 2003). Ayrıca ekibin herhangi bir zamanda, belirli bir göreve aktif olarak katılırken geliştirdikleri, bağlama özgü olan ve geçmişteki zihinsel modelleri de dikkate alarak durum değiştikçe değişebilen belirli bir duruma ilişkin kolektif anlayışını oluşturan duruma özgü zihinsel modellerin (Burke et al., 2003; Cooke vd., 2000), ekip üyeleri arasında liderlik işlevinin transfer edilme zamanına ve paylaşılan liderlik uygulamalarının biçimine rehberlik etmede önemli ve destekleyici bir unsur olduğu görülmektedir (Burke vd., 2003). Diğer taraftan mesleki öğrenme topluluklarında hem bireysel hem topluluk olarak gelişim arzusu temelinde, karşılıklı saygı ve güven ortamında bireysel uygulamalar ve kişisel deneyimler paylaşmakta; öğretmenler birbirlerinin öğretim uygulamalarını gözlemlemekte, etkili bir diyalog ortamında fikirlerini paylaşmakta, bu uygulamaları tartışarak analiz etmekte, birbirlerine geri bildirim vererek tavsiyelerde bulunmakta, değerlendirme ve uygulama sonuçlarını paylaşmakta ve öğretim uygulama becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Hord, 1997a, 2004; Olivier vd., 2003). Öğrenme topluluklarında öğretim uygulamalarının paylaşılması sürecinde öğretmenler güçlü ve zayıf yönlerinin farkına varmakta, birbirlerinin deneyimlerinden ve uzmanlıklarından öğrenmekte ve öğretim uygulamalarını geliştirme fırsatı bulmaktadır (Kruse ve Louis, 1993). Ayrıca mesleki öğrenme gruplarında, öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarında bireysel uygulamalarını paylaşmaları, mesleki çalışmalar ile sınıf içi öğretim uygulamaları arasında ilişki kurulmasını kolaylaştırmaktadır (Çiftçi, 2015). Bu kapsamda, mesleki gelişim çalışmalarında mesleki öğrenme gruplarındaki öğretmenler arasında paylaşılan zihinsel modellerin, öğretmenlerin öğretim uygulamalarına ilişkin bilgi ve becerilerini ve sürekli mesleki gelişimini artırmada ve paylaşılan liderlik rolleri ve uygulamalarını sergilemelerinde önemli bir rol oynadığı söylenebilir.

5.1.3.1. Paylaşılan Üstbilişsel Yapıları Katılımcıların Sosyo-Demografik Değişkenlerine Göre Tartışma

Araştırma sonucunda paylaşılan liderlik sürecinde mesleki kıdemin ve okutulan sınıf düzeyinin paylaşılan üstbilişsel yapıların ortaya çıkmasında önemli bir etkisinin olmadığı; paylaşılan üstbilişsel bilgiler/beceriler/farkındalıklar, paylaşılan üstbilişsel stratejiler/ eylemler ve paylaşılan zihinsel modeller/deneyimlerin benzer düzeyde paylaşıldığı görülmüştür.

Paylaşılan liderlik sürecinde dinamik ve statik birçok farklı bilişsel yapının ortaya çıktığına, herhangi bir duruma, bağlama veya ihtiyaca göre ortaya çıkan üstbilişsel yapıların, ekip üyelerinin tutumlarının ve bilişsel ürünlerine dayalı zihinsel modellerinin paylaşılmasına dikkat çekilmiştir (Burke vd., 2003). Bu süreçte, ekip üyeleri arasında sosyal etkileşimlerin bir sonucu olarak ortaya çıkan karşılıklı öğrenme, paylaşılan biliş ve eylemin yanı sıra (Fletcher ve Käufer, 2003) ekip üyelerinin bu yapılar hakkındaki anlayışlarının uyumlu olmasına, bu bilişsel yapıların birlikte çalışmasına, paylaşılmasına ve etkin kullanılmasına odaklanılmıştır (Burke vd., 2003). Bu araştırma mesleki gelişim çalışmalarında deneyim ve görev kapsamının paylaşılan üstbilişsel yapılar üzerinde etkisinin olmadığını; öğretmenlerin bilgi, beceri, tecrübelerine ve bağlama dayalı olarak benzer ve uyumlu üstbilişsel bilgilere, stratejilere ve zihinsel modellere sahip olduklarını ve bu üstbilişsel yapıları grup içinde paylaştıklarını göstermiştir.

5.1.3.2. Paylaşılan Üstbilişsel Yapıları Odak Grupların Karakteristik Özelliklerine Göre Tartışma

Araştırma sonucunda odak grupların karakteristik özelliklerinin üstbilişsel yapıların paylaşılmasında önemli bir etkisinin olduğu; mesleki gelişim çalışmalarında paylaşılan üstbilişsel bilgiler/beceriler/farkındalıklar ve paylaşılan zihinsel modeller/deneyimlerin, paylaşılan üstbilişsel stratejiler/eylemlere göre daha fazla ortaya çıktığı görülmüştür.

Odak grupların karakteristik özellikleri açısından bakıldığında, üyelerin birbirine yakın ve aşına, görev alanlarının homojen olduğu küçük gruplarda (GU), *paylaşılan bilgiler/beceriler/farkındalıklardan* durumsal farkındalık/durumsal/koşullu bilgi, öğrenci düşüncesi/öğrenmesi/gelişimi/yararı bilgisi ve öğretimsel farkındalık/öğrenme-öğretme süreci/stratejisi/yöntem bilgisi; *paylaşılan zihinsel modeller/deneyimlerden* bireye özgü zihinsel modeller, duruma/hedefe/göreve özgü zihinsel modeller ve paylaşılan bireysel uygulamalar/deneyimlerin daha fazla paylaşıldığı görülmüştür. Ayrıca üyelerin birbirine kısmen yakın ve aşına, görev alanlarının çeşitli ve heterojen olduğu büyük gruplarda (GA),

paylaşılan bilgiler/beceriler/farkındalıklardan kendine yönelik bilişsel farkındalık/bildirimsel/açıklayıcı bilgi, duyuşsal/motivasyonel/sosyal/kültürel farkındalık ve başkalarına/gruba yönelik bilişsel farkındalık; *paylaşılan üstbilişsel stratejiler/ eylemlerden* değerlendirme, tahmin, izleme/kontrol/düzenleme ve planlama; *paylaşılan zihinsel modeller/deneyimlerden* gruba özgü zihinsel modeller/kolektif anlayışın daha fazla paylaşıldığı görülmüştür.

Paylaşılan liderliğin meydana geldiği sosyal süreçlerin bağlamına, özelliklerine ve kalitesine bağlı olarak ekip üyeleri arasında çeşitli ve çok sayıda paylaşılan biliş, bilgi ve eylem ortaya çıktığı belirtilmiştir (Burke vd., 2003; Fletcher ve Käufer, 2003). Bu süreçte, ekip üyelerinin içinde yer aldıkları sosyal bağlamda mevcut durum, ortam ve eyleme ilişkin bilişsel farkındalığa sahip olmalarına, bu çevresel uyaranlara ilişkin tahmin, açıklama, planlama, karar verme ve eylemlerine yönelik değerlendirmelerini paylaşmalarına (Burke vd., 2003; Orasanu, 1990) ve kendi zihinsel modellerindeki bilgilerini çevresel uyaranlardan gelen bilgilerle bütünleştirmelerine odaklanılmıştır (Stout vd., 2017). Paylaşılan liderliğin ortaya çıkmasında önemli rol oynayan, çalışma ortamında ekip üyelerinin etkileşimleri sonucunda ortaya çıkan bilişsel ürünlerden (Burke vd., 2003; Klimoski ve Mohammed, 1994), zihinsel modellere sahip olmasının yanı sıra, bu bilişsel yapılarla uyumlu bilgi, beceri ve uzmanlığa sahip olmasına ve bunları ekip içinde paylaşmasına dikkat çekilmiştir (Cannon-Bowers ve Salas, 1990; Orasanu, 1990). Ayrıca ekip üyelerinin rolleri, görevleri ve performansları için ihtiyaç duydukları çok yönlü bildirimsel, prosedürel ve stratejik bilgileri içeren ekip zihinsel modellerinin (Converse ve Kahler, 1992), göreve, bağlama ve belirli bir duruma ilişkin kolektif anlayışlarını içeren duruma özgü zihinsel modellerin paylaşılmasının (Burke et al., 2003; Cooke vd., 2000) paylaşılan liderliğin ortaya çıkmasında önemli bir etkisinin olduğu belirtilmiştir. Diğer taraftan mesleki öğrenme topluluklarında paylaşılan bireysel uygulamalar öğretmenlerin güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin farkındalığını artırırken, birbirlerinin deneyimlerinden ve uzmanlıklarından öğrenme ve öğretim uygulamalarını geliştirme için fırsat olarak görülmüştür (Kruse ve Louis, 1993). Bu araştırma yakınlık, aşinalık, homojenlik (görev kapsamı) ve heterojenlik (deneyim) yapısındaki çok küçük öğrenme gruplarında öğrenci bilgisi, durumsal ve öğretimsel farkındalık, bireye ve duruma özgü zihinsel modeller ve bireysel uygulamaların daha fazla ortaya çıktığını ve paylaşıldığını göstermiştir. Ayrıca araştırma kısmen yakınlık ve aşinalık, heterojenlik (görev kapsamı ve deneyim) yapısındaki büyük öğrenme gruplarında kendine ve başkalarına yönelik bilişsel farkındalık, duyuşsal, motivasyonel ve sosyal farkındalık, gruba özgü zihinsel modeller ile değerlendirme, tahmin, izleme, kontrol, düzenleme ve planlama stratejilerinin daha fazla ortaya çıktığını ve paylaşıldığını göstermiştir.

5.1.3.3. Paylaşılan Üstbilişsel Yapıları Mesleki Gelişim Çalışmasının Aşamalarına Göre Tartışma

Araştırma sonucu, mesleki gelişim aşamalarının üstbilişsel yapıların ortaya çıkması ve paylaşılmasında önemli bir etkisinin olduğunu göstermiştir. Bu süreçte, mesleki gelişim çalışmasının tüm aşamalarında üstbilişsel bilgiler/beceriler/farkındalıklar ve zihinsel modeller/deneyimler, üstbilişsel stratejiler/eylemlerden daha fazla paylaşılmıştır.

Matematik uygulamaları aşaması öğretmenlerin belirli bir kavram veya konu üzerine düşünceleri, tartışmaları, materyalleri kullanarak bir öğrenci gibi öğrenme sürecini deneyimleyerek öğrenmeleri, kendi öğrenmelerinin ve uygulama becerilerinin farkına varmaları, öğrenme ve öğretme süreçlerini genişletmeleri ve bunları paylaşmaları için bir fırsat olmuştur. *Matematik uygulamaları* aşamasında *paylaşılan üstbilişsel bilgiler/beceriler/farkındalıklardan* durumsal farkındalık/durumsal/ koşullu bilgi, amaçsal/görevsel/hedefe yönelik farkındalık, kendine yönelik bilişsel farkındalık/bildirimsel/ açıklayıcı bilgi, duyuşsal/motivasyonel/sosyal/kültürel farkındalık ve başkalarına/gruba yönelik bilişsel farkındalık; *paylaşılan üstbilişsel stratejiler/eylemlerden* tahmin; *paylaşılan zihinsel modeller/deneyimlerden* duruma/hedefe/göreve özgü zihinsel modeller, zihinsel model oluşturma/yapılandırma/şemalandırma/uygulama daha fazla paylaşılmıştır. Paylaşılan liderliğin meydana geldiği sosyal süreçlerin bağlamına, özelliklerine ve kalitesine bağlı olarak ekip üyeleri arasında çeşitli ve çok sayıda paylaşılan biliş, bilgi, eylem ve strateji ortaya çıkmıştır (Burke vd., 2003; Fletcher ve Käufer, 2003). Bu süreçte, belirli bir duruma ilişkin değerlendirmelerden üstbilişe, ekip üyelerinin zihinsel modellerinden tutumlarına kadar birçok bilişsel yapı paylaşılmıştır (Burke vd., 2003). Özellikle üstbilişsel yapılardan iç faktörlerle bağlantılı olarak üyelerin kendi bilişsel süreçlerinin farkındalığı ve bu süreçleri anlama, kontrol etme ve manipüle etme yeteneği (Davidson vd., 1994; Lord ve Emrich, 2000) ile etkileşim bağlamında ekiplerin kendi bilişsel yapılarını değerlendirdikleri yapılar ön plana çıkmıştır (Lord ve Emrich, 2000).

Uygulama dökümlerinin incelenmesi aşaması öğretmenlerin ilkökul matematik programında yer alan belirli kazanımları tartışmaları, matematik öğretimine yönelik ilgili okumaları, öğretmen ve öğrenci etkinliklerini incelemeleri, metin temelli ve video temelli örnek olayları inceledikleri, tartıştıkları veya kendi geliştirdikleri materyalleri öğrencilerine uygulama ve bu uygulamalarını bir sonraki oturumda diğerleriyle paylaşmaları, kendi deneyimlerinden veya başkalarının deneyimlerinden öğrenmeleri için bir fırsat olmuştur. *Uygulama dökümlerinin incelenmesi* aşamasında *paylaşılan üstbilişsel bilgiler/*

beceriler/farkındalıklardan durumsal farkındalık/durumsal/koşullu bilgi, amaçsal/ görevsel/ hedefe yönelik farkındalık, öğrenci düşüncesi/öğrenmesi/gelişimi/yararı bilgisi ve öğretimsel farkındalık/öğrenme-öğretme süreci/stratejisi/yöntem bilgisi; *paylaşılan üstbilişsel stratejiler/eylemlerden* tahmin ve değerlendirme; *paylaşılan zihinsel modeller/ deneyimlerden* duruma/hedefe/göreve özgü zihinsel modeller, zihinsel model oluşturma/ yapılandırma/şemalandırma/uygulama daha fazla paylaşılmıştır. Bu aşamada, öğretmenler gerçek sınıflardan alınan öğretim uygulamalarını incelemiş (Ball ve Cohen, 1999), öğrenci düşünceleri ve öğrenmeleri, öğretim süreçleri ve stratejileri üzerine tartışmış ve gelişim için fikirlerini paylaşmıştır (Ball ve Cohen, 1999; Little vd., 2003). Öğretmenler özellikle video temelli örnek olaylarda karşılaştıkları sorunlara odaklanmış ve öğretim uygulamalarını daha iyi analiz etmiş (Kleinknecht ve Schneider, 2013), öğretimsel bağlamları sorgulamış (Kazemi, 2004), öğrenci düşünceleri ve öğrenmelerine ilişkin empati kurmuşlardır (Çiftçi, 2021).

Öğretim materyali geliştirme aşaması öğretmenlerin bir önceki mesleki gelişim oturumunda edindikleri bilgi ve deneyimleri kullanmaları, öğretim uygulamaları ve materyalleri tasarlama sürecine transfer edebilmeleri, belirli bir kavramı veya konuyu nasıl öğrettikleri üzerine düşünceleri ve nasıl öğretilebileceğine ilişkin yeni fikirler oluşturmaları, seçtikleri kazanımlar doğrultusunda etkinlik hazırlamaları ve öğretim materyali geliştirmeleri için bir fırsat olmuştur. *Öğretim materyali geliştirme* aşamasında *paylaşılan üstbilişsel bilgiler/beceriler/farkındalıklardan* durumsal farkındalık/durumsal/ koşullu bilgi, öğrenci düşüncesi/öğrenmesi/ gelişimi/yararı bilgisi, öğretimsel farkındalık/öğrenme-öğretme süreci/stratejisi/yöntem bilgisi, kendine yönelik bilişsel farkındalık/bildirimsel/ açıklayıcı bilgi ve amaçsal/görevsel/hedefe yönelik farkındalık; *paylaşılan üstbilişsel stratejiler/eylemlerden* planlama; *paylaşılan zihinsel modeller/ deneyimlerden* bireye özgü zihinsel modeller, zihinsel model oluşturma/yapılandırma/şemalandırma/uygulama ve matematiksel modeller daha fazla paylaşılmıştır. Paylaşılan liderlik sürecinde, öğrenmeye yönelik öz farkındalık, ekip düzeyinde ilişkisel süreçlere dayalı uygulamalara ve diğerlerinin öğrenme ihtiyaçlarına yönelik bilişsel farkındalık yapılarını (Fletcher, 1999), içinde bulundukları sosyal bağlama, belirli bir ihtiyaç bağlamında ortaya çıkan mevcut duruma, ortama, eyleme ve çevreye ilişkin durum değerlendirmelerini, karşılaştıkları sorunlara veya fırsatlara yönelik farkındalık yapılarını, bunlara ilişkin ipuçlarını, değerlendirmelerini ve yorumlarını paylaşmış (Burke vd., 2003; Orasanu, 1990), bu süreçte kendi zihinsel modellerindeki bilgilerini çevredeki uyaranlardan gelen bilgilerle bütünleştirmişlerdir (Stout vd., 2017). Grup içinde paylaşılan durumsal farkındalıklar ve değerlendirmeler, öncelikle üyelerin kendi zihinsel modellerini paylaşarak ekibin durumsal farkındalığının artırmasına katkı sağlamış, diğer taraftan her bir üyenin farklı

bakış açılarıyla duruma yönelik farklı algılarını paylaşmasına hizmet eden dinamik, yinelemeli ve paylaşılan bir süreç ortaya çıkarmış ve bu süreçte liderlik işlevinin duruma göre farklı üyeler arasında transfer edilmesinde ve paylaşılmasında etkili olmuştur (Burke vd., 2003).

Uygulama ve değerlendirme aşaması öğretmenlerin teori ve uygulama arasında bağlantı kurabilmeleri, tasarladıkları etkinlikler, geliştirdikleri materyaller ve alan bilgilerindeki eksikleri gözden geçirmeleri, hatalarının veya olumlu yönlerinin farkına varmaları, hazırlamış oldukları öğretim materyallerini kendi sınıflarında uygulama, uygulamaya ilişkin video kayıtlarının belirli bölümlerini bir sonraki oturumda izleyerek öğretim materyalleri ve uygulamaları üzerine tartışmaları, kendilerinin ve birbirlerinin uygulamalarından öğrenmeleri için bir fırsat olmuştur. *Uygulama ve değerlendirme* aşamasında *paylaşılan üstbilişsel bilgiler/beceriler/ farkındalıklardan* durumsal farkındalık/durumsal/ koşullu bilgi, öğrenci düşüncesi/öğrenmesi/gelişimi/yararı bilgisi, öğretimsel farkındalık/öğrenme-öğretme süreci/stratejisi/yöntem bilgisi, kendine yönelik bilişsel farkındalık/bildirimsel/açıklayıcı bilgi ve amaçsal/görevsel/hedefe yönelik farkındalık; *paylaşılan üstbilişsel stratejiler/eylemlerden* değerlendirme, izleme/düzenleme/ kontrol stratejileri; *paylaşılan zihinsel modeller/ deneyimlerden* bireye özgü zihinsel modeller, duruma/hedefe/göreve özgü zihinsel modeller, zihinsel model oluşturma/ yapılandırma/şemalandırma/uygulama daha fazla paylaşılmıştır. Bu süreçte, sınıf içi öğretim uygulamaları ve bireysel deneyimler grup içinde tartışılmış, değerlendirilmiş ve bunlara ilişkin çeşitli dönütler verilmiş, öğrencilerin farklı cevapları, düşünceleri ve kavram yanılgıları paylaşılmış; böylece kendilerinin ve birbirlerinin uygulamalarından öğrenmiş ve öğretim uygulamalarının etkililiğini artırmıştır. Grup içinde üyelerin etkileşimi ile ortaya çıkan bilişsel yapılar ve üretilen zihinsel modellere dayalı (Burke vd., 2003; Klimoski ve Mohammed, 1994), çok yönlü bildirimsel, prosedürel ve stratejik bilgilerin paylaşılması (Converse ve Kahler, 1992), belirli bir göreve, ihtiyaca veya değişen duruma yönelik kolektif anlayış veya duruma özgü zihinsel modellerin ortaya çıkmasını kolaylaştırmıştır (Burke vd., 2003; Cooke vd., 2000). Böylece paylaşılan üstbilişsel yapılar, stratejiler ve zihinsel modeller ekip üyelerinin kolektif eylemlerine yön vererek koordinasyonu sağlamış, liderlik işlevinin kime aktarılacağına, paylaşılan liderliğin kabulüne ve uygulanmasına yönelik oldukça önemli bir işleve sahip olmuştur (Burke vd., 2003; Orasanu, 1990).

5.1.4. Mesleki Gelişim Çalışmalarında Paylaşılan Liderliğe İlişkin Tartışma

Araştırma sonucunda mesleki gelişim çalışmalarında paylaşılan liderlik sürecinde *“Paylaşılan Liderlik Uygulamaları”, “Paylaşılan Liderlik Roller”, “Araştırmacının Liderlik*

Rolü”, “Paylaşılan Etki” ve “Paylaşılan Liderlik Düzeyi” olmak üzere çeşitli liderlik tarzları ve uygulamalarının ortaya çıktığı görülmüştür. Günümüzde giderek artan hızlı değişim, dinamik ve güçlü rekabet ortamında yer alan örgütlerin karmaşık zorluklar karşısında başarılı olabilmesi, ne kadar yetenekli olursa olsun sadece bir kişinin liderliğini değil, aynı zamanda bütün bir sistemin ve içindeki tüm bireylerin değişimini, etkileşimini ve çabasını gerektiren bir zorunluluk olarak görülmektedir (Yukl ve Lepsinger, 2007, s. 11). Çünkü liderlik, geleneksel olarak resmi hiyerarşik liderlerde bulunan bir dizi özellik veya davranıştan ziyade, örgütün her seviyesindeki bireyler tarafından gerçekleştirilebilen ve gerçekleştirilmesi gereken bir dizi faaliyet olarak görülmektedir (Firestone, 1996; Kouzes ve Posner, 2002; Spillane vd., 2001). Son zamanlarda liderliğin tek bir kişiye bağlı olduğu liderlik uygulamalarından; liderliğin örgüt içinde farklı seviyelerde ortaya çıkabilen, karşılıklı bağımlılık, sosyal etkileşim ve etki ağlarından oluşan canlı ve dinamik bir sistem olduğu anlayışına evrildiği paradigma değişimi, liderlik rolleri ve uygulamalarındaki değişimleri de beraberinde getirmiş ve “paylaşılan liderlik” yaklaşımı çağını başlatmıştır (Fletcher ve Käufer, 2003). Paylaşılan liderlik yaklaşımı, günümüzde iyi eğitilmiş, bağımsız, esnek, duyarlı, yüksek teknoloji becerisine ve entelektüel bilgiye sahip çalışanlara olan talep, örgütlerin merkezi olmayan güçlendirilmiş, kendi kendini yöneten ekip temelli yapıların işlerlik kazandığı örgüt biçimlerine evrilmesini ve ekip üyeleri arasında liderlik rollerinin paylaşılmasını artırmıştır (Houghton vd., 2003). Böylece ekip temelli çalışma ortamında, liderlik otorite ya da uzmanlıktan ziyade, ekipteki bireyin akranlarını etkileme kapasitesinden ve ekibin o andaki liderlik ihtiyaçlarından ortaya çıkmakta, ekibin her bir üyesi farklı bilgi, beceri ve yetenek özellikleri, benzersiz deneyimleri ve bakış açılarıyla katkı sağlamakta ve liderlik ekip üyeleri arasında paylaşılmaktadır (Pearce ve Conger, 2003). Paylaşılan liderlik, ortak çıkarları ve hedefleri olan bireylerin etkileşimi ile gerçekleşen dinamik, çok yönlü, kolektif bir faaliyet olarak yürütülmekte (Drath ve Palus, 1994; Wenger, 1998), bireyler ve gruplar tarafından daha fazla sorumluluğun ve anlayışın paylaşıldığı, bir öğrenme süreci içindeki paylaşılan liderliği vurgulamaktadır (Argyris ve Schön, 1996; Printy vd., 2001). Liderlik rollerinin paylaşımı, mesleki öğrenme toplulukları için gerekli olan kolektif sorumluluk duygusunun gelişimini desteklemekte (Sergiovanni, 2004), iş birliği kültürü sayesinde liderlik paylaşılma ve okul üyeleri arasında liderlik kapasitesi geliştirilmektedir (Lambert, 2002). Ayrıca, paylaşılan liderlik uygulamaları ile topluluğunun tüm üyeleri birden fazla liderlik rolü ve yapısı, etkili iletişim ağları, farklı bireylerin sahip olduğu farklı, benzersiz ve çeşitli bilgi, beceri, yetenek ve uzmanlık alanları ile okulların gelişimine katkı sağlamaktadır (Harris ve Jones, 2010; Hipp ve Huffman, 2000). Dolayısıyla okullarda liderlik kişiden, rolden ve bir dizi bireysel davranıştan

ayrı olarak görülmeli, bir bütün olarak okul topluluğuna yerleştirilerek genişletilmeli, ortak bir öğrenme topluluğu amacı için sorumluluk paylaşılmalıdır (Lambert, 1998, s. 5). Mesleki öğrenme topluluklarında liderlik anlayışı, liderliğin paylaşımı ile ilişkilendirilmekte, daha fazla sayıda bireyin sahip olduğu farklı bilgi, beceri ve uzmanlık alanlarından yararlanmak olarak algılanmaktadır (Harris ve Jones, 2010). Mesleki öğrenme gruplarında, mesleki çalışmaların demokratik bir ortamda yürütülmesi ve öğretmenlerin birbirlerinin fikirlerine saygı duymaları paylaşılan liderliğin ortaya çıkmasını desteklemektedir (Çiftçi, 2015). Bu kapsamda, mesleki gelişim çalışmalarında ortaya çıkan paylaşılan liderlik rolleri ve uygulamaları, etkinin paylaşımı ve paylaşılan liderlik dereceleri ve bunların sürekli mesleki gelişim üzerindeki etkisi detaylı bir şekilde tartışılmıştır.

Mesleki gelişim çalışmalarında paylaşılan liderlik sürecinde ortaya çıkan “Paylaşılan Liderlik Uygulamaları” incelenmiş; bu süreçte “dikey liderlik, öz liderlik ve meslektaş koçluğu/akran liderliği” gibi liderlik uygulamalarının ortaya çıktığı ve etkin bir şekilde kullanıldığı gözlemlenmiştir. Geleneksel dikey liderlik, bir örgütün veya ekibin atanmış, resmi lideri olarak tek bir kişinin her şeyden “sorumlu” olduğu, diğerlerinin ise sadece onu izleyen takipçiler olduğu fikrine dayanırken; paylaşılan liderlik ise, liderliğin üyeleri arasında paylaşıldığı, liderliğin herhangi bir zamanda karşılaşılan belirli sorunları çözmek için uzmanlığa dayalı bilgi, beceri ve yeteneklere sahip kişiye dönüştüğü fikrine dayanmaktadır (Pearce, 2004; Pearce ve Conger, 2003; Pearce ve Sims, 2000). Daha geniş bir liderlik anlayışını savunan paylaşılan liderlik, geleneksel dikey veya hiyerarşik liderlik tarzlarına karşı çıkarken; birçok araştırmacı, paylaşılan liderliğin ve dikey liderliğin birbirini dışlamadığını, birbirinin tamamlayıcısı olduğunu, dahası paylaşılan liderliğin, dikey liderlerin varlığına ve desteğine ihtiyaç duyduğunu (Kezar ve Holcombe, 2017; Pearce, 2004; Pearce ve Sims, 2000, 2002), ancak onun yerini alamayacağı belirtmektedir (Pearce ve Sims, 2000, 2002). Günümüzde, örgütlerde dikey veya hiyerarşik liderlerin desteğinin olmadığı herhangi bir “saf” kolektif liderlik biçiminin bulunmadığı (Pearce ve Conger, 2003), bu kolektif liderlik yapısının başarılı olabilmesi için, hâlihazırda var olan bir hiyerarşik liderlik yapısı tarafından tanınmasına ve desteklenmesine (Fletcher ve Käufer, 2003) veya dikey liderin bu süreçte katalizör işlevi görmesine bağlı olduğu görülmektedir (Houghton vd., 2003; Jackson, 2000). Ayrıca, örgütlerde liderliğin paylaşımını kolaylaştırmak ve sürdürmek için, tüm ekip üyelerini yönlendiren ve ekip bağlamında liderliği teşvik eden ve onları yetkilendiren bir ekip liderinin varlığına ve desteğine ihtiyaç duyulmaktadır (Fausing vd., 2015, s.281).

Bu araştırmada, dikey lider olarak mesleki öğrenme gruplarında herhangi bir durumda ve belirli bir zamanda mesleki bilgi, beceri ve uzmanlığıyla ön plana çıkan ve diğer grup

üyelerinin bu liderin kapasitesine ihtiyaç hissettiği ve liderliğini kabul ederek kendisine liderliği transfer ettiği kişi kastedilmektedir. Bu bağlamda, ekip içinde herhangi bir üyenin, sergileyeceği dikey liderlik stratejisinin de ekibin bir bütün olarak sergileyeceği paylaşılan liderlik biçimi ve etkililiği üzerinde önemli bir role sahip olacağı görülmektedir (Pearce ve Sims, 2000). Bu durumda dikey liderlik stratejisinin ekip içinde paylaşılan liderliği nasıl etkileyeceği tam olarak net olmamakla birlikte, belirli bir durumda veya herhangi bir zamanda ekip üyelerinin hedefi, motivasyonu veya kapasitesi gibi unsurlara bağlı olarak paylaşılan liderliğin “taklitçi, öykünücü, yarışçı veya çekingenlik” biçiminde gelişebileceği belirtilmektedir (Pearce ve Sims, 2000). Bununla birlikte, paylaşılan liderlik sürecinde, ekip üyelerinin diğer ekip üyelerini etkilemeden ve yönetmeden önce kendilerini gerçekleştirmek için gereken öz-yönlendirme ve öz-motivasyona ulaşabilmek amacıyla kendilerini etkilemeyi ve yönetmeyi öğrenmeleri gerektiği anlayışına dayanan öz liderliğe dikkat çekilmektedir (Houghton vd., 2003; Manz, 1986).

Öz liderlik, kendi kendini yöneten çalışma ekipleri içinde paylaşılan liderliğin tam kalbinde yatan temel bir mekanizma olarak görülmekte, ekip üyelerinin liderlik rollerini paylaşması için motivasyon, yetenek, güven ve istek gibi bir dizi öz-yeterlik inançlarını ve paylaşılan liderliğe yönelik olumlu tutumlarını geliştirmekte, paylaşılan liderlik süreçlerini kolaylaştırmada ve etkililiğini artırmada önemli bir rol oynamaktadır (Houghton vd., 2003). Öz liderlik becerileri ve stratejileri, bireylerin daha yüksek performans sergilemeleri için öz-yeterlik algılarını geliştirmeyi amaçlamakta (Manz, 1986; Manz ve Neck, 1999; Neck ve Manz, 1996; Prussia vd., 1998), ekiplerde paylaşılan liderliğin gelişimini güven, güç ve bağlılık gibi bir dizi aracı değişken yoluyla etkilemekte, daha yüksek güven, güç ve bağlılık seviyelerine sahip üyeler arasında karşılıklı etkileşim süreçlerinin sürdürülmesine ve liderlik rollerinin ve sorumluluklarının paylaşılmasına daha fazla katkı sağlamaktadır (Bligh vd., 2006). Özellikle, ekipteki tüm üyelerin yapıcı yan etkiyle kendilerinden sürekli etkili bir performans beklentisi içinde olduğunun bilincinde olması, üyelerin akranlarının paylaşılan liderlik rol ve sorumluluğunu kabul etmesi ve ekip üyelerinin liderler ve takipçiler olarak kendi bilgi ve becerilerini geliştirmesi gerekmektedir (Pearce ve Sims, 2000).

Bu araştırmada, mesleki gelişim çalışmalarında paylaşılan liderlik sürecinde öğretmenler arasında meslektaş koçluğu/akran liderliği becerilerinin sergilendiği görülmüştür. Meslektaş koçluğu, öğretmenlerin eleştirel bir bakış açısıyla iyi bir dinleyici veya gözlemci rolü ile meslektaşlarının öğretim uygulamalarını gözlemleme, birbirlerine sorular sorma, değerlendirme, geri bildirim verme ve önerilerde bulunma yoluyla rehberlik etmesini ve öğretmen gelişimini desteklemektedir (Harwell-Kee, 1999). Koçluk, öğretimde ihtiyaç duyulan

yeni öğretim bilgi, beceri ve strateji repertuarını genişletmeyi, bunun için öğretmenler arasında paylaşılan ortak bir dil ve düşünce geliştirmeyi, eğitimin takibi için bir alt yapı sağlamayı, öğretmen toplulukları oluşturmayı ve sürekli iyileştirmeyi amaçlamaktadır (Showers, 1985). Ayrıca, meslektaş koçluğu, öğretim uygulamalarının sürekli takibini ve iyileştirilmesini sağlarken, öğretmenleri yeni şeyler öğrenmeye ve sürekli gelişmeye teşvik etmekte ve motivasyon sağlamaktadır (Zepeda, 2013). Dolayısıyla bu kapsamda, mesleki öğrenme gruplarında ortaya çıkan dikey liderlik, öz liderlik ve meslektaş koçluğu/akran liderliği uygulamalarının paylaşılan liderlik rolleri ve uygulamalarını desteklemede, öğretmenlerin öğrenme ve öğretim süreçlerine yönelik uygulamaların iyileştirmesinde ve sürekli mesleki gelişimi artırmada önemli bir unsur olduğu söylenebilir.

Mesleki gelişim çalışmalarında paylaşılan liderlik sürecinde ortaya çıkan “Paylaşılan Liderlik Roller” incelenmiş; bu süreçte “yönlendirici roller, güçlendirici roller, sosyal destekleyici roller, işlemsel/yöntemsel/eylemsel/göreve yönelik roller ve dönüşümsel roller” gibi liderlik rollerinin paylaşıldığı ve etkin bir şekilde sergilendiği gözlemlenmiştir. Paylaşılan liderlik, ekip üyelerinin kendi aralarında bazı liderlik rollerini paylaştığı işbirlikçi bir ekip süreci olarak görülmekte (Perry vd., 1999), bu süreçte, ekip üyeleri gerektiğinde çeşitli liderlik davranışları ve rolleri ile birbirlerini etkileme, destekleme ve rehberlik etme sorumluluğunu paylaşmaktadırlar (Houghton vd., 2003). Literatürde birçok araştırmacı tarafından paylaşılan liderlik rolleri incelenmiş, paylaşılan liderlik süreçlerinde işlemsel roller, dönüşümsel roller, yönlendirici rolleri, güçlendirici roller ve sosyal destekleyici roller gibi çok yönlü ve çeşitli rollerin ortaya çıktığı ve bunların ekip etkinliği üzerinde etkili olduğu görülmüştür (Cox vd., 2003; Houghton vd., 2003; Pearce, Conger ve Locke, 2008; Pearce ve Sims, 2002, 2000; Perry vd., 1999). Bununla birlikte, Pearce (1997) paylaşılan liderlik sürecinde ortaya çıkan caydırıcı, yönlendirici ve etkileşimci liderlik davranışlarının kontrol eden liderlik özelliğine; dönüştürücü ve güçlendirici liderlik davranışlarının ise katalizör liderlik özelliğine dikkat çekmiştir. Perry ve arkadaşları ise, paylaşılan liderlik sürecinde sırasıyla yönlendirici, işlemsel ve dönüştürücü liderlik rollerinin ekip üyeleri tarafından en iyi şekilde paylaşıldığını öne sürmekle birlikte; bu süreçte, bu kadar geniş ve çeşitli liderlik rollerini ve sorumluluğunu etkin bir şekilde üstlenebilmek için ekip üyelerinin, bu sürece katılmaya hem istekli olması hem de gerekli yeteneklere sahip olması gerektiğinin altını çizmektedir (Perry vd., 1999). Pearce ve Sims (2002) hem dikey hem de paylaşılan caydırıcı ve yönlendirici liderlik davranışlarının ekip etkinliği üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olduğunu; bu nedenle, ekip içindeki yönlendirici ve caydırıcı liderlik davranışlarını azaltmak için dikey liderin bu tür liderlik davranışlarına daha az güvenmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca

yazarlar, dikey ve paylaşılan dönüşümsel ve güçlendirici liderlik davranışlarının ekip etkinliğini olumlu etkilediğini belirtirken; paylaşılan liderlik süreçlerinde dikey liderlik rollerinin de ekip üyelerinin davranışlarını etkilediğini gözlemlemişlerdir. Ensley ve meslektaşları (2006) ise, ekip üyelerinin daha yüksek düzeyde yönlendirici, işlemsel, dönüşümcü ve güçlendirici liderlik davranışları sergilediklerinde ekibin yenilikçi girişim performansının daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Ancak literatürde işlemsel liderlik rolleri ile genellikle örgüt içinde ödül olasılıkları yaratmaya ve bunları etkili bir şekilde sürdürmeye (Bass, 1985; Burns, 1978), çalışanların uyum, çaba ve performans göstermesine bağlı olarak anında değere sahip ve ödüle dayalı stratejiler geliştirmeye ve onları etkilemeye odaklanılırken (Cox vd., 2003; Houghton vd., 2003); aksine bu araştırmada işlemsel liderlik rolleri daha çok mesleki öğrenme gruplarındaki öğretim uygulamalarında ve stratejilerde aktif olarak kullanılan matematiksel işlemlere dayalı eylemsel, yöntemsel ve görevsel roller olarak kullanılmaktadır. Ayrıca yapılan çalışmalar mesleki öğrenme gruplarında liderlik rollerinin öğretmenler arasında çoğunlukla paylaşıldığını göstermektedir (Çiftçi, 2015, 2021). Dolayısıyla bu kapsamda, mesleki gelişim çalışmalarında paylaşılan liderlik sürecinde ortaya çıkan liderlik rollerinin mesleki öğrenme gruplarındaki öğretmenlerin birbirlerini etkileme, yönlendirme, güçlendirme, destekleme ve rehberlik etme sorumluluğunu paylaşımlarına, öğretim uygulamalarını iyileştirmelerine ve mesleki gelişimlerine katkı sağladığı söylenebilir.

Mesleki gelişim çalışmalarında paylaşılan liderlik sürecinde “Kolaylaştırıcı/Moderatörün Liderlik Rolü” incelenmiş ve “*dış koçluk, bilişsel koçluk/üstbilişi açığa çıkarma/destekleme/geliştirme, geri bildirim, yönlendirme, iş birliği/bağlam/tasarım/problem temelli/ yansıtıcı/yapılandırmacı öğrenme ortamı, yetkilendirme/güçlendirme ve teşvik/destekleme/özendirme*” gibi liderlik becerilerinin ortaya çıkmış ve süreç boyunca etkin bir şekilde kullanıldığı görülmüştür. Günümüzde ekipleri ve liderleri desteklemek amacıyla, ekip veya örgüt dışından bir uzman tarafından sunulan danışman veya yönetici koçu gibi dış koçluk sisteminin giderek yaygınlaşan bir strateji haline geldiği görülmektedir (Wassenaar ve Pearce, 2012). Araştırmalar, dış koçluğun paylaşılan liderliği desteklediğini (Kezar ve Holcombe, 2017) ve dış koçluk desteği alan ekiplerin, aldıkları destek, teşvik ve özel geri bildirim sayesinde ekip üyeleri arasında paylaşılan liderlik tarzlarını geliştirme ve sürdürme olasılığının daha yüksek olduğunu göstermektedir (Morgeson, 2005). Aynı zamanda öğretimde ihtiyaç duyulan yeni öğretim bilgi, beceri ve strateji repertuarını genişletmek, bunun için öğretmenler arasında paylaşılan ortak bir dil ve düşünce geliştirmek, eğitimin takibi için bir alt yapı oluşturmayı amaçlayan koçluk sisteminin, öğretmen toplulukları oluşturmayı, mesleki öğrenmeyi ve sürekli iyileştirmeyi desteklediği görülmektedir (Showers,

1985). Ayrıca mesleki öğrenme topluluğunu yöneten veya üyeler için koçluk yapan kişinin liderliğin paylaşılmasında veya dağılımında yönlendirici rolünün önemi vurgulanmaktadır (Mulford ve Silins, 2003; Printy ve Marks, 2006).

Koçluk, öğretim uygulamaları hakkında saygılı bir meslektaş yansıması modeli sunmakta; öğrencinin öğrenme kazanımlarından öğretmen etkililiğine ve öğretmenin iş doyumundan işbirlikçi okul kültürüne kadar geniş bir yelpazede gelişime katkı sağlamaktadır (Harwell-Kee, 1999). Diğer taraftan öğrencilerin öğrenmesini geliştirmek, eğitim ve öğretimde teori ile pratiği birleştirmek amacıyla öğretmenler, yöneticiler ve üniversite öğretim üyeleri arasında oluşturulan örgütsel ortaklık modellerinden biri olan mesleki gelişim okulları, (Villegas-Reimers, 2003) bir bağlamdan diğerine değişkenlik göstermekle birlikte, tümü okullarda eğitim standartlarını yükseltmeyi (Chance, 2000; Levine ve Churins, 1999) ve öğretmenler için hizmet öncesi ve hizmet içi mesleki gelişim fırsatları sunmayı amaçlamaktadır (Darling-Hammond, 1994; Frankes Valli ve Cooper, 1998). Dahası hedefler ve örgütler arasındaki farklılıklara rağmen, üniversiteler dönüştürülmediği sürece okulların dönüştürülmeyeceğinden hareketle yeniden yapılandırma ihtiyacının değerlendirilmesi; tüm mesleki gelişim okullarının öğretmenlerin mesleğe hazırlanma, atanma ve çalışma koşulları konusunda yeniden yapılandırılmasını sağlamanın yanında öğretmenler ve yöneticiler için mesleki gelişim fırsatları sunması noktasında birleştirmektedir (Darling-Hammond, 1994). Ancak öğretmenlerin algıları, inançları ve öğretim uygulamaları, öğrenci-öğretmen ve öğrencilerin öğrenmesi üzerinde önemli bir etkisi olmakla birlikte, güven inşa etmek için yeterli zamanın olmaması, mesleki gelişim okulları modeli açısından olumsuz bir durum olarak rapor edilmiştir (Cobb, 2000). Diğer taraftan okuldaki öğrenciler, üniversite öğretim üyelerinin, rehber ve aday öğretmenlerin yeni bilgilerinden, deneyimlerinden ve enerjilerinden yararlanırken; deneyimli öğretmenler de üniversitelerdeki öğretimle ilgili en son araştırma ve teorilerden haberdar olurken, öğretmen adayları da deneyimli öğretmenlerin desteğinden ve bilgi birikiminden yararlanırlar (Villegas-Reimers, 2003). Üniversite öğretim üyeleri de teori ile pratiği doğal ortamında ilişkilendirme, sahadaki uygulayıcılardan günlük uygulamalar ile sınıflarda karşılaşılan durumlar hakkında bilgi edinme ve çalışmalarını öğrencilerle destekleme fırsatına sahip olurlar (Lemlech vd., 1994). Dolayısıyla başarılı mesleki gelişim okulları modeli, ilgili tüm paydaşların rollerini değiştirmiş ve karşılıklı kazanımlar elde edilmesinin yolunu açmıştır (Metcalf-Turner ve Smith, 1998). Bu kapsamda, mesleki gelişim çalışmalarında mesleki öğrenme gruplarında kolaylaştırıcı/moderatörün sergilemiş olduğu liderlik rollerinin öğretmenlerin paylaşılan liderlik rolleri ve uygulamalarını desteklediği, karşılıklı kazanımlar

elde edilmesine, öğretmenlerin teori ve pratiği birleştirerek öğretim uygulamalarını iyileştirmelerine ve mesleki gelişimlerini artırmalarına katkı sağladığı söylenebilir.

Mesleki gelişim çalışmalarında paylaşılan liderlik sürecinde “Paylaşılan Etki” incelenmiş; bu süreçte “uzmanlığa dayalı paylaşılan güç normları/grubu etkileme fırsatı/akran etkisi, yetki/görev/sorumluluk paylaşımı ve liderliğin transferi/kabulü/paylaşımı” gibi etki paylaşımı süreçlerinin ortaya çıktığı gözlemlenmiştir. Paylaşılan liderliği geleneksel liderlik modellerinden ayıran temel nokta, etkileme sürecinin atanmış veya seçilmiş bir liderin astları üzerindeki aşağı yönlü dikey etkisinden daha fazlasını içermesi, liderliğin ekip üyeleri arasında dağıtılmasına ve etki sürecinin paylaşılmasına (Pearce ve Sims, 2000, 2002), ekip içinde üyeler veya akranlar arasında sosyal etkileşime dayalı dinamik bir yan etki alışverişine dayanmasıdır (Cox vd., 2003). Paylaşılan liderlikte, liderlik rolleri tek bir bireyin elinde merkezileşmek yerine, geniş bir grubun üyeleri arasında paylaşılmakta ve paylaşılan liderlik sürecinde genellikle akranlar arasında veya yatay yönlü bir etki görülmektedir (Conger ve Pearce, 2003, s. 286; Pearce ve Conger, 2003, s. 1). Çalışma ekiplerinde paylaşılan liderliğin dinamiklerini anlamak için genellikle bilgi, kaynak, etki veya güç alışverişi yapan sosyal ağın üyeleri arasındaki kişilerarası ilişkisel bağlantılara, sosyal etkileşime ve sosyal aktörler arasındaki etkileşimlere odaklanılmakta, bu sosyal ağların yapısını ve paylaşılan etki ağlarının doğasını anlamanın önemi vurgulanmaktadır (Mayo vd., 2003). Paylaşılan liderlik süreçlerinde ekip üyelerinin etkiyi nasıl paylaştıklarına ve liderlikten daha geniş bir tutum ve davranış alanını kapsayabileceği gerçeğinden hareketle “paylaşılan etki” kavramına odaklanılmaktadır (Seibert vd., 2003, s. 175). Paylaşılan liderlikte etkinin, üyeler arasında nispeten eşit bir şekilde paylaşılması gerekmekte (Pearce ve Sims, 2000), hatta üyeler arasında eşit etki paylaşımı, paylaşılan liderliğin “ideal” türü olan (Seibert vd., 2003, s. 174), ekip üyeleri arasında yüksek düzeyde sosyal etkileşim ağının bulunduğu, güç ve etkinin eşit dağıldığı maksimum düzeyde paylaşılan liderliği temsil etmektedir (Mayo vd., 2003). Ancak gerçek etkileşim süreçlerinin duruma, ekip üyelerine, görevin özelliklerine göre değişebileceği belirtilmekte; ekip içinde görev ile ilgili fikirlerin paylaşılması, değerlendirilmesi, kabul veya reddedilmesi; fikri kabul edilen bireyin etki gücünün kabul görmesi, görevin organize edilmesi ve koordinasyonun sağlanması, rekabet ve çatışma ortamlarının sosyo-duygusal gerilim yaratması ve bunların çözülmesi, üyelerin birbirleri üzerindeki etkilerinin farklılaşması, ekip içinde etkinin eşit paylaşılamaması, etki ajanlarının nitelikleri ve farklı stratejiler kullanması gibi durumsal değişkenlere bağlı olarak farklı paylaşılan liderlik rolleri ve davranışları ortaya çıkabilmekte ve paylaşılan liderliğin etkinliği farklılaşabilmektedir (Seibert vd., 2003). Ayrıca paylaşılan liderlik, örgüt veya grup içindeki bireyler arasında dinamik ve etkileşimli bir etki

sürecinde grup veya örgütsel hedeflere ulaşılmasını amaçlamakta (Conger ve Pearce, 2003; Pearce ve Conger, 2003), grup üyeleri arasında paylaşılabilen veya dağıtılabilen bir etkinlik olarak, liderliğin resmi bir otorite ya da uzmanlık tarafından değil de bireyin akranlarını etkileme kapasitesi veya bir grubun liderlik gereksinimleri tarafından belirlendiğine vurgu yapmaktadır (Pearce ve Conger, 2003). Bu süreçte, “çevresel talepler veya ekibin gelişim ihtiyaçları tarafından belirlenen üyelerin güçlü yönlerinden (bilgi, beceriler, tutumlar, bakış açıları, bağlantılar ve mevcut zaman) yararlanmak için ekip üyeleri arasında liderlik işlevinin transfer edilmesine” odaklanılmakta; ekip içinde liderlik işlevinin transferinin gerçekleştirilebilmesi ve paylaşılan liderliğin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için de ekip üyelerinin kolektif yeterlik, kolektif yönelim ve açık iklim algısı gibi bir dizi ortak tutuma sahip olmaları gerektiğine dikkat çekilmektedir (Burke vd., 2003). Dolayısıyla paylaşılan liderliğin temel fikri, bireysel etkinin diğer grup üyelerinin etkisiyle güçlendirileceğine, etkileme taktiklerinden ziyade üyeler arasındaki ilişkilere odaklanılması ve her bir üyenin ekibi sosyal bir ağ olarak görmeye teşvik edilmesi yoluyla etkili bir sosyal etkileşim yapısının oluşturabileceğine, böylece, ekipte bilgi paylaşımı, iş birliği, çatışma çözümü, ekip olarak karar verme, uyum, verim ve üye memnuniyeti sağlanabileceğine odaklanmaktadır (Seibert vd., 2003). Bu kapsamda, mesleki gelişim çalışmalarında mesleki öğrenme gruplarında öğretmenler arasında etki paylaşımının paylaşılan liderlik rolleri ve uygulamalarını, öğretim uygulamalarına ilişkin bilgi ve beceri paylaşımını desteklediği, öğretmenlerin sürekli öğrenme ve mesleki gelişimine katkı sağladığı söylenebilir.

Mesleki gelişim çalışmalarında “Paylaşılan liderlik düzeyi” incelenmiş; bu süreçte “paylaşılan liderlik, düşük paylaşılan liderlik, liderlikten kaçınma ve dikey liderlik” olmak üzere dört farklı düzeyde liderlik sergilendiği görülmüştür. Paylaşılan liderlik düzeyi, sosyal etkileşim ağı içerisinde ekip üyeleri arasındaki ilişkisel bağlantı ağlarına, bu bağlantıların yönüne, gücüne, iki kişinin bilgi alışverişinde veya etkileşimde bulunma yoğunluğuna bağlı olarak bir sosyal ağın üyeleri arasındaki etkinin dağılımını veya miktarını göstermektedir (Mayo vd., 2003). Mayo ve meslektaşları (2003) paylaşılan liderliğin derecelendirilmesinde ağın üyeleri arasında etkileşim sıklığı olarak yoğunluk kavramına ve sosyal ağın üyeleri arasında merkezileşmenin olmadığı veya güç ve etkinin ekip üyeleri arasında nispeten eşit dağılması olarak nitelendirdikleri âdemi merkeziyetçilik kavramlarına odaklanmaktadır. Yazarlar, paylaşılan ve dikey liderlik düzeylerini paylaşılan liderlik, düşük paylaşılan liderlik, liderlikten kaçınma ve dikey liderlik olarak belirlemişler; ekip üyeleri arasında sosyal etkileşim ağlarında yüksek yoğunluk ve yüksek âdemi merkeziyetçiliğin bulunması durumunda grup içinde güç ve etkinin eşit dağıldığını ve maksimum düzeyde

paylaşılan liderliğin temsil edildiğini vurgulamışlardır. Yazarlara göre, maksimum derecede paylaşılan liderlik, işlemsel ve dönüşümcü liderlik rollerinin özellikle ekibin tüm üyeleri arasında eşit olarak dağıtıldığında ortaya çıkmaktadır. Benzer şekilde Pearce ve Sims (2000) paylaşılan liderlikte etkinin ekip üyeleri arasında nispeten eşit bir şekilde paylaşılması gerektiğini belirtirken, Seibert ve meslektaşları (2003) da ekip üyeleri arasında güç ve etkinin eşit paylaşıldığı liderlik biçiminin, paylaşılan liderliğin en “ideal” türünü temsil ettiğini belirtmektedir (s.174). Bununla birlikte, yüksek düzeyde yapılandırılmış ortamlara sahip uzun süreli görevler veya üretim ekiplerinde etkileşim yoğunluğunun düştüğü ve âdemi merkeziyetin yüksek olduğu ve etki sürecine katılımın düşmesiyle birlikte üyelerin düşük paylaşılan liderlik rolleri sergiledikleri görülmektedir (Mayo vd., 2003). Diğer taraftan, uzun süredir faaliyet gösteren veya hiyerarşik yapılara sahip geleneksel ekiplerde az sayıda kişinin liderlik etkisine sahip olduğu, ekip üyeleri arasında çok az sosyal etkileşim ağı kurulduğu ve ekip üyelerinin liderlikten kaçındığı belirtilmektedir (Mayo vd., 2003). Ekip üyelerinin liderlikten kaçındığı veya liderlik rollerini daha az paylaştıkları yüksek yapılandırılmış, uzun vadeli ve hiyerarşik yapıdaki gruplarda, demokratik bir ortamda ekip üyeleri arasında karşılıklı güvene ve saygıya dayalı ilişkileri destekleyen açık bir iklim, paylaşılan vizyon, karşılıklı bağımlılık ve iş birliği yoluyla sosyal etkileşim ağlarının ve paylaşılan liderlik rollerinin geliştirilebileceği düşünülmektedir. Diğer taraftan ekipte yalnızca bir veya birkaç üyenin yüksek etkiye sahip olduğu, sosyal etkileşim ağının etki akışının merkezinde bulunan üyelere bağlı olduğu, karizmatik veya güçlü otorite figürlerine sahip ekiplerde ise dikey liderlik rolleri daha fazla görülmektedir (Mayo vd., 2003). Dikey liderlik rollerinin daha baskın olduğu gruplarda ise, grup içinde dikey liderin bilgi, beceri ve uzmanlığı diğer ekip üyelerinin gelişimi, grup ve örgüt hedeflerine ulaşmak, yenilik ve değişim için bir kaynak olarak görülmeli, meslektaş koçluğu veya akran liderliği gibi uygulamalar ile karşılıklı görev bağımlılığı, iş birliği ve etkileşim gerektiren faaliyetler yoluyla grup içi merkezileşme düzeyi azaltılabilir ve sosyal etkileşim artırılarak grup içinde liderlik rolleri ve uygulamalarının gelişimi ve sürdürülmesi sağlanabilir. Dolayısıyla bu kapsamda, mesleki gelişim çalışmalarında mesleki öğrenme gruplarında öğretmenler arasında destekleyici bir öğrenme ikliminde karşılıklı bağımlılık, iş birliği ve etkileşim gerektiren uygulamaların gerçekleştirilmesi yoluyla sosyal etkileşim ve âdemi merkeziyetçiliğin artırılması, grup içinde paylaşılan liderliği ortaya çıkmasına, geliştirilmesine ve sürdürülmesine, öğretmenlerin mesleki öğrenme ve gelişimlerine katkı sağlayabilir.

5.1.4.1. Paylaşılan Liderliğin Katılımcıların Sosyo-Demografik Değişkenlerine Göre Tartışma

Araştırma sonucunda paylaşılan liderlik sürecinde mesleki kıdemin ve okutulan sınıf düzeyinin paylaşılan paylaşılan liderlik uygulamaları, paylaşılan liderlik rolleri, kolaylaştırıcı/moderatörün liderlik rolü ve paylaşılan etki üzerinde önemli bir rolünün olmadığı görülmüştür.

Paylaşılan liderlik ekibin her bir üyesinin farklı bilgi, beceri ve yetenekleri, benzersiz deneyim ve bakış açılarıyla katkı sağlamasına ve liderliğin ekip üyeleri arasında paylaşılmasına odaklanmıştır (Pearce ve Conger, 2003). Böylece ekip içinde daha fazla sorumluluğun ve anlayışın paylaşıldığı, bir öğrenme süreci içindeki paylaşılan liderlik vurgulanmıştır (Argyris ve Schön, 1996; Printy vd., 2001). Mesleki öğrenme topluluklarında paylaşılan liderlik anlayışı ile daha fazla sayıda bireyin farklı bilgi, beceri ve uzmanlık alanlarından yararlanılmasıyla ilişkilendirilmiştir (Harris ve Jones, 2010). Bu araştırma, görev alanı kapsamı ve deneyimin paylaşılan liderlik sürecinde etkisinin olmadığını gösterirken, grup içindeki her bir öğretmenin bilgi ve becerilerini açıkça grup içinde paylaştıklarını, süreç içinde birbirlerini yönlendirdiklerini, desteklediklerini, güç ve sorumluluğu grup içinde paylaştıklarını, benzer paylaşılan liderlik uygulamalarını ve rollerini üstlendiklerini göstermiştir.

5.1.4.2. Paylaşılan Liderliğin Odak Grupların Karakteristik Özelliklerine Göre Tartışma

Araştırma sonucunda odak grupların karakteristik özelliklerinin paylaşılan liderlik sürecinde önemli bir etkisinin olduğu; paylaşılan liderlik sürecinde kolaylaştırıcı/moderatörün liderlik rolünün paylaşılan liderlik uygulamaları, paylaşılan liderlik rolleri ve paylaşılan etkiden daha fazla ön plana çıktığı görülmüştür.

Odak grupların karakteristik özelliklerine göre, üyelerin birbirine yakın ve aşına, görev alanlarının homojen olduğu küçük gruplarda (GU), *paylaşılan liderlik uygulamalarından* dikey liderlik ve öz liderlik; *paylaşılan liderlik rollerinden* güçlendirici roller; *kolaylaştırıcı/moderatörün liderlik rolünden* dış koçluk, bilişsel koçluk/üstbilişi açığa çıkarma/destekleme/geliştirme ve geri bildirim; *paylaşılan etkiden* paylaşılan güç normları/grubu etkileme fırsatı/akran etkisinin daha fazla paylaşıldığı görülmüştür. Ayrıca üyelerin birbirine kısmen yakın ve aşına, görev alanlarının çeşitli ve heterojen olduğu büyük gruplarda (GA), *paylaşılan liderlik uygulamalarından* meslektaş koçluğu/akran liderliği; *paylaşılan liderlik rollerinden* yönlendirici ve sosyal destekleyici roller; *kolaylaştırıcı/moderatörün liderlik*

rolünden yönlendirme, işbirlikçi/bağlam/tasarım/ problem/deneyim temelli/yapılandırmacı/ yansıtıcı öğrenme ortamı ve teşvik/destek/ özendirme; *paylaşılan etkidenden* yetki/görev/ sorumluluk/paylaşımının daha fazla ortaya çıktığı ve paylaşıldığı görülmüştür.

Paylaşılan liderlik ekip üyelerinin kendi aralarında bazı liderlik rollerini paylaştığı işbirlikçi bir ekip süreci olarak görülmekte (Perry vd., 1999), bu süreçte, ekip üyeleri gerektiğinde çeşitli liderlik davranışları ve rolleri ile birbirlerini etkileme, destekleme ve rehberlik etme sorumluluğunu paylaşmıştır (Houghton vd., 2003). Literatürde birçok araştırmacı tarafından paylaşılan liderlik rolleri incelenmiş, paylaşılan liderlik süreçlerinde işlemsel roller, dönüşümsel roller, yönlendirici roller, güçlendirici roller ve sosyal destekleyici roller gibi çok yönlü ve çeşitli rollerin ortaya çıktığı ve bunların ekip etkinliği üzerinde etkili olduğu görülmüştür (Cox vd., 2003; Houghton vd., 2003; Pearce, Conger ve Locke, 2008; Pearce ve Sims, 2002, 2000; Perry vd., 1999). Paylaşılan liderliğin temel fikri, bireysel etkinin diğer grup üyelerinin etkisiyle güçlendirileceğine, etkileme taktiklerinden ziyade üyeler arasındaki ilişkilere odaklanması ve her bir üyenin ekibi sosyal bir ağ olarak görmeye teşvik edilmesi yoluyla etkili bir sosyal etkileşim yapısının oluşturabileceğine, böylece ekipte bilgi paylaşımı, iş birliği, çatışma çözümü, ekip olarak karar verme, uyum, verim ve üye memnuniyetinin sağlanabileceğine odaklanmasıdır (Seibert vd., 2003). Ekip üyelerinin güçlendirilmesi ve öz liderlik becerilerini geliştirilmesi, liderlik rollerini paylaşma konusunda güven ve isteğin artmasını, kendi kendine liderlik stratejilerinin kullanılmasını ve paylaşılan liderlik için gerekli olan öz-yeterlik inançlarının, olumlu tutum ve davranışların şekillendirilmesini kolaylaştırmıştır (Houghton vd., 2003). Ekiplerin güçlendirilmesinde, ekip üyelerinin işlerinin anlamlılığı, etkisi, kendi öz-yeterlilikleri ve kendi kaderini belirleme düzeylerine ilişkin olumlu algılarına dikkat çekilmiş, özellikle yüksek düzeyde psikolojik güçlendirme algısının paylaşılan liderlik süreçlerinde oldukça önemli bir rol oynadığı belirtilmiştir (Grille vd., 2015). Özellikle bireylerin ve ekiplerin güçlendirilmesinde, çalışanların özerk karar almalarına ve fikirlerini açıkça ifade etmelerine olanak sağlayan ortamların hazırlanması ve psikolojik güçlendirmeyi teşvik eden örgüt kültürünün oluşturulmasında önemli bir rol oynamaktadır (Kezar ve Holcombe, 2017). Bu bağlamda, ekip içinde herhangi bir üyenin, sergileyeceği dikey liderlik stratejisinin de ekibin bir bütün olarak sergileyeceği paylaşılan liderlik biçimi ve etkililiği üzerinde önemli bir role sahip olacağı görülmektedir (Pearce ve Sims, 2000). Bu araştırma yakınlık, aşinalık, homojenlik (görev kapsamı) ve heterojenlik (deneyim) yapısındaki çok küçük gruplarda dikey liderlik ve öz liderlik uygulamalarının, güçlendirici liderlik rollerinin, uzmanlığa dayalı paylaşılan güç normlarının, akran etkisinin paylaşılan liderlik sürecinde daha etkili olduğunu göstermiştir.

Ayrıca bu gruplarda kolaylaştırıcı/moderatörün dış koçluk, bilişsel koçluk ve geri bildirimin paylaşılan liderliğin ortaya çıkmasını desteklediğini göstermiştir. Diğer taraftan araştırma kısmen yakınlık ve aşinalık, heterojenlik (görev kapsamı ve deneyim) yapısındaki büyük gruplarda meslektaş koçluğu ve akran liderliği uygulamalarının, yönlendirici ve sosyal destekleyici liderlik rollerinin, görev ve sorumluluk paylaşımının paylaşılan liderlik sürecinde daha etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca bu gruplarda işbirlikçi, bağlam, tasarım, problem, deneyim temelli, yapılandırmacı ve yansıtıcı öğrenme ortamının, teşvik, destek ve özendiriminin paylaşılan liderliğin ortaya çıkmasını desteklediğini göstermiştir.

5.1.4.3. Paylaşılan Liderliğin Mesleki Gelişim Çalışmasının Aşamalarına Göre Tartışma

Araştırma sonucu, mesleki gelişim aşamalarının paylaşılan etki, liderlik uygulamaları ve rollerinin ortaya çıkması ve sürdürülmesinde önemli bir etkisinin olduğunu göstermiştir. Bu süreçte, özellikle mesleki gelişim aşamalarında kolaylaştırıcı/moderatörün liderlik rolü, öğretmenlerin paylaşılan liderlik uygulamaları ve rollerine göre daha fazla ortaya çıkmıştır.

Matematik uygulamaları aşaması öğretmenlerin belirli bir kavram veya konu üzerine düşünceleri, tartışmaları, materyalleri kullanarak bir öğrenci gibi öğrenme sürecini deneyimleyerek öğrenmeleri, kendi öğrenmelerinin ve uygulama becerilerinin farkına varmaları, öğrenme ve öğretme süreçlerini iyileştirmeleri için bir fırsat olmuştur. *Matematik uygulamaları aşamasında* paylaşılan liderlik sürecinde *paylaşılan liderlik uygulamalarından* dikey liderlik, öz liderlik ve meslektaş koçluğu/akran liderliği; *paylaşılan liderlik rollerinden* yönlendirici roller; *kolaylaştırıcı/moderatörün liderlik rolünden* dış koçluk, bilişsel koçluk/üstbilişi açığa çıkarma/destekleme/geliştirme, geri bildirim, yönlendirme ve işbirlikçi/bağlam/tasarım/problem/deneyim temelli/ yapılandırmacı/ yansıtıcı öğrenme ortamı; *paylaşılan etkidenden* paylaşılan güç normları/grubu etkileme fırsatı/ akran etkisi ve yetki/görev/sorumluluk/paylaşımı daha fazla ortaya çıkmıştır. Bu süreçte, ekip içinde herhangi bir üyenin bilgi, beceri ve uzmanlık temelinde sergilediği dikey liderlik stratejisi paylaşılan liderlik uygulamalarının ortaya çıkmasını etkilemiştir (Pearce ve Sims, 2000). Öz liderlik becerileri de öz-yeterlik inançları, paylaşılan liderliğe yönelik olumlu tutumları ve karşılıklı etkileşim süreçlerini geliştirmiş, liderlik rollerinin ve sorumluluklarının paylaşılmasına daha fazla katkı sağlamıştır (Bligh vd., 2006; Houghton vd., 2003; Manz, 1986; Manz ve Neck, 1999; Neck ve Manz, 1996; Prussia vd., 1998). Ayrıca uygulamalar sırasında öğretmenler meslektaş koçluğu veya akran liderliği yoluyla da birbirlerine yönlendirme, hatırlatma veya uyarılarda bulunmuş, rehberlik etmiş ve birbirlerinin gelişimini desteklemiştir (Harwell-Kee, 1999). Diğer taraftan kolaylaştırıcı/moderatörün liderlik rolleri teori ile pratiği buluşturmuş, ilgili tüm

paydaşların rollerini değiştirmiş, karşılıklı deneyimlerin ve kazanımların elde edilmesini sağlamıştır (Lemlech vd., 1994; Metcalf-Turner ve Smith, 1998; Villegas-Reimers, 2003). Aynı zamanda bu süreçte ortaya çıkan çeşitli koçluk yapıları, öğretmenler arasında paylaşılan ortak bir dil ve düşünce geliştirmiş, öğretim uygulamalarına ilişkin yeni bilgi, beceri ve strateji repertuarını genişletmiş, mesleki öğrenmeyi ve sürekli iyileştirmeyi desteklemiştir (Showers, 1985). Bu kapsamda gerçekleştirilen dış koçluk, ekip güçlendirme, destekleme ve özerklik paylaşılan liderliği desteklemiş (Kezar ve Holcombe, 2017), destek, teşvik ve özel geri bildirimler sayesinde ekip üyeleri arasında paylaşılan liderlik uygulamaları ve rolleri daha fazla ortaya çıkmıştır (Morgeson, 2005).

Uygulama dökümlerinin incelenmesi aşaması öğretmenlerin ilkökul matematik programında yer alan belirli kazanımları tartışmaları, matematik öğretimine yönelik ilgili okumaları, öğretmen ve öğrenci etkinliklerini incelemeleri, metin temelli ve video temelli örnek olayları inceleyerek tartışmaları için fırsat olmuş, inceledikleri, tartıştıkları veya kendi geliştirdikleri materyalleri öğrencilerine uygulama ve bu uygulamalarını bir sonraki oturumda grup içinde paylaşmaları, kendi deneyimlerinden veya başkalarının deneyimlerinden öğrenmeleri için bir fırsat olmuştur. *Uygulama dökümlerinin incelenmesi* paylaşılan liderlik sürecinde *paylaşılan liderlik uygulamalarından* dikey liderlik, öz liderlik ve meslektaş koçluğu/akran liderliği; *paylaşılan liderlik rollerinden* yönlendirici ve güçlendirici roller; *kolaylaştırıcı/moderatörün liderlik rolünden* dış koçluk, bilişsel koçluk/üstbilişi açığa çıkarma/destekleme/geliştirme, geri bildirim, yönlendirme ve işbirlikçi/bağlam/tasarım/problem/deneyim temelli/yapılandırmacı/yansıtıcı öğrenme ortamı; *paylaşılan etkidenden* paylaşılan güç normları/grubu etkileme fırsatı/akran etkisi, yetki/görev/sorumluluk/ paylaşımı ve liderliğin transferi/kabulü/paylaşımı daha fazla ortaya çıkmıştır. Bu aşamada özellikle kolaylaştırıcı/moderatörün liderlik rolü önemli bir rol oynamış, öğretmenlerin her konuda gelişigüzel yorum yapmalarını önlemek, önemli fikirlere ve belirli konulara odaklanmalarını sağlamak amacıyla tartışmalarda sergilediği yönlendirici roller (Little vd., 2003), mesleki öğrenme gruplarında liderliğin paylaşılmasını kolaylaştırmıştır (Mulford ve Silins, 2003; Printy ve Marks, 2006). Ayrıca bu süreçte, ekip içinde çok yönlü ve çeşitli liderlik rolleri ortaya çıkmış (Cox vd., 2003; Houghton vd., 2003; Pearce, Conger ve Locke, 2008; Pearce ve Sims, 2002, 2000; Perry vd., 1999), ekip üyelerinin yetenekleri ile sürece istekli katılmaları bu rollerin etkinliğini artırmış (Perry vd., 1999) ve ekip üyeleri paylaştıkları liderlik rolleri ile birbirlerini etkilemiş, desteklemiş güçlendirmiş ve rehberlik etme sorumluluğunu paylaşmıştır (Houghton vd., 2003). Paylaşılan dönüşümsel ve güçlendirici liderlik rolleri ekip etkinliğini olumlu etkilemiş (Pearce ve Sims, 2002), işlemsel ve dönüşümcü liderlik rollerinin ekibin tüm üyeleri

arasında eşit olarak paylaşıldığında maksimum derecede paylaşılan liderlik ortaya çıkmıştır (Mayo vd., 2003). Ayrıca liderlik rollerinin eşit paylaşılması mesleki öğrenme gruplarının etkinliğini artırmış (Carson vd. 2007; Muijs ve Harris, 2003); ekip üyelerinin yönlendirici, işlemsel, dönüştürücü ve güçlendirici liderlik rollerinin artması da ekibin yenilikçi girişim performansını artırmıştır (Ensley vd., 2006).

Öğretim materyali geliştirme aşaması öğretmenlerin bir önceki mesleki gelişim oturumunda edindikleri bilgi ve deneyimleri kullanmaları, öğretim uygulamaları ve materyalleri tasarlama sürecine transfer edebilmeleri, belirli bir kavramı veya konuyu nasıl öğrettikleri üzerine birlikte düşünmeleri ve nasıl öğretilbileceğine ilişkin yeni fikirler oluşturmaları, seçtikleri kazanımlar doğrultusunda etkinlik hazırlamaları ve öğretim materyali geliştirmeleri için bir fırsat olmuştur. *Öğretim materyali geliştirme aşamasında* paylaşılan liderlik sürecinde *paylaşılan liderlik uygulamalarından* dikey liderlik, öz liderlik ve meslektaş koçluğu/akran liderliği; *paylaşılan liderlik rollerinden* yönlendirici, güçlendirici, sosyal destekleyici ve işlemsel/yöntemsel/eylemsel/ göreve yönelik roller; *kolaylaştırıcı/moderatörün liderlik rolünden* dış koçluk, bilişsel koçluk/üstbilişi açığa çıkarma/destekleme/geliştirme, geri bildirim, yönlendirme ve işbirlikçi/bağlam/tasarım/ problem/deneyim temelli/ yapılandırmacı/yansıtıcı öğrenme ortamı; *paylaşılan etkiden* paylaşılan güç normları/grubu etkileme fırsatı/akran etkisi, yetki/görev/sorumluluk/ paylaşımı ve liderliğin transferi/kabulü/ paylaşımı daha fazla ortaya çıkmıştır. Paylaşılan liderlik sürecinde öğretmenler arasında liderlik rolleri, etki ve sorumluluk genellikle nispeten eşit paylaşılmış (Çiftçi, 2015, 2021; Pearce ve Sims, 2000, 2002), ekip içinde sosyal etkileşime dayalı dinamik bir yan etki alışverişi veya yatay yönlü bir etki ortaya çıkmıştır (Conger ve Pearce, 2003; Cox vd., 2003; Pearce ve Conger, 2003). Bu süreçte liderlik, bireyin akranlarını etkileme kapasitesi ve grubun belirli bir durumdaki liderlik ihtiyaçları tarafından belirlenmiş (Pearce ve Conger, 2003); ekibin gelişim ihtiyaçlarını karşılamak ve üyelerin güçlü yönlerinden yararlanmak için ekip üyeleri arasında bilgi, beceri, tutum ve bakış açısına güvendikleri kişiye liderlik işlevi transfer edilmiştir (Burke vd., 2003). Genellikle bilgi, beceri, kaynak, etki veya güç alışverişi yapan üyeler arasındaki kişilerarası ilişkiler ve sosyal etkileşimin yüksek düzeyde olduğu, grup içinde güç ve etkinin nispeten eşit dağıldığı durumlarda maksimum düzeyde paylaşılan liderlik ortaya çıkarmıştır (Mayo vd., 2003). Böylece paylaşılan liderlik sürecinde etkili bir sosyal etkileşim yapısı içerisinde ekipte bilgi paylaşımı, iş birliği, çatışma çözümü, ekip olarak karar verme, uyum, verim, performans ve memnuniyet sağlanmış (Seibert vd., 2003); ekip üyelerinin yönlendirici, işlemsel, dönüştürücü ve güçlendirici liderlik rollerinin daha etkin kullandıkları durumlarda yenilikçi düşünce, girişim, eylem ve uygulama performanları artmıştır (Ensley vd., 2006).

Uygulama ve değerlendirme aşaması öğretmenlerin teori ve uygulama arasında bağlantı kurabilmeleri, tasarladıkları etkinliklerdeki, geliştirdikleri materyallerdeki ve alan bilgilerindeki eksikleri gözden geçirmeleri, hatalarının veya olumlu yönlerinin farkına varmaları, hazırlamış oldukları öğretim materyallerini kendi sınıflarında uygulama, uygulamaya ilişkin video kayıtlarının belirli bölümlerini bir sonraki oturumda izleyerek öğretim materyalleri ve uygulamaları üzerine tartışmaları, kendilerinin ve birbirlerinin uygulamalarından öğrenmeleri için bir fırsat olmuştur. *Uygulama ve değerlendirme aşamasında* paylaşılan liderlik sürecinde *paylaşılan liderlik uygulamalarından* dikey liderlik, öz liderlik ve meslektaş koçluğu/akran liderliği; *paylaşılan liderlik rollerinden* yönlendirici, güçlendirici ve sosyal destekleyici roller; *kolaylaştırıcı/moderatörün liderlik rolünden* dış koçluk, bilişsel koçluk/üstbilişi açığa çıkarma/destekleme/geliştirme, geri bildirim, yönlendirme ve işbirlikçi/bağlam/tasarım/problem/deneyim temelli/ yapılandırmacı/yansıtıcı öğrenme ortamı, teşvik/destek/ özendirme, yetkilendirme/ güçlendirme; *paylaşılan etkiden* paylaşılan güç normları/grubu etkileme fırsatı/akran etkisi daha fazla ortaya çıkmıştır. Bu süreçte, öğretmenlerin birbirlerine karşı sergiledikleri dikey liderlik, meslektaş koçluğu ve akran liderliği uygulamaları ile kolaylaştırıcı/moderatörün sergilediği dış koçluk, bilişsel koçluk, öğrenme ortamı, güçlendirme, yönlendirme, destek ve diğer liderlik becerileri paylaşılan liderliğin ortaya çıkmasını ve sürdürülmesini olumlu etkilemiştir. Bununla birlikte koçluk becerileri eleştirel ve yapıcı bir bakış açısı, iyi bir dinleyici veya gözlemci rolü ile birbirlerinin öğretim uygulamalarını gözlemleme, birbirlerine sorular sorma, sorgulama, analiz etme, değerlendirme, geri bildirim ve önerilerde bulunma yoluyla rehberlik etmeyi ve öğretmen gelişimini desteklemiştir (Harwell-Kee, 1999); kendilerinin ve birbirlerinin uygulamalarından öğrenmelerini kolaylaştırmıştır. Ayrıca koçluk becerileri, öğretim uygulamaları hakkında saygılı bir meslektaş yansıması sunmuş; öğrencinin öğrenme kazanımlarından öğretmen etkililiğine, iş doyumundan işbirlikçi öğrenme kültürüne kadar geniş bir yelpazede gelişime katkı sağlamıştır (Harwell-Kee, 1999).

5.1.5. Mesleki Gelişim Çalışmalarında Paylaşılan Liderliği Destekleyici Koşullara ve Kolaylaştırıcı Yapılara İlişkin Tartışma

Mesleki gelişim çalışmalarında paylaşılan liderlik sürecini “destekleyici koşullar ve kolaylaştırıcı yapılar incelenmiş; bu sürecin “*Görevin Yapısı*”, “*Fiziksel/Yapısal Kapasite*” ve “*Sosyal/Kültürel Kapasite*” olmak üzere çeşitli ve çok yönlü yapılar tarafından desteklendiği görülmüştür. Paylaşılan liderliği daha fazla teşvik etmek, sürdürmek ve geliştirmek için gerekli olan koşullar, öncüller, teşvikler ve destekleyiciler birçok

araştırmacı tarafından çeşitli örgüt seviyelerinde ve farklı şekillerde incelenmiştir (Bensimon ve Neumann, 1993; Burke vd., 2003; Cox vd., 2003; Gardner, 2000; Jones vd., 2014; Kezar ve Holcombe, 2017; van Ameijde vd., 2009). Kezar ve Holcombe (2017) paylaşılan liderliğin etkinleştirilmesinde gerekli olan öncüller ve koşullardan destekleyici dikey veya hiyerarşik liderlik, paylaşılan ortak amaç veya hedef, paylaşılan biliş, özerklik, ekip güçlendirme, dış koçluk, hesap verebilirlik yapıları, karşılıklı bağımlılık ve adaletli ödül sisteminin önemine odaklanmaktadır. Yükseköğretimde yapılan birçok araştırmada, paylaşılan liderliğin gelişimini destekleyen öncüller ve koşullar dikey liderlerden destek, kaynaklar, açık ve net rol tanımı, özerklik, paylaşılan hedefler, temel dahili uzmanlık, harici geri bildirim, bilgi paylaşımı, hesap verebilirlik yapıları, kapsayıcılık, ilişki kurma ve mesleki gelişim yoluyla destekleyici kültürler geliştirme olarak ele alınmaktadır (Bensimon ve Neumann, 1993; Jones vd., 2014; van Ameijde vd., 2009). Pearce ve Sims (2000), paylaşılan liderliği, gerçekten yetkilendirilmiş ekiplerin temel özelliği olan genişletilmiş karar verme yetkisinin bir uzantısı olarak görmekte, paylaşılan liderlik için ekiplere kendi kendine liderlik gücü ve yetkisi vermenin yeterli olmadığını, bunun zaman içinde ortaya çıkması için uygun ortam ve koşulların sağlanması gerektiğini belirtmektedir. Özellikle, ekipteki tüm üyelerin yapıcı yan etkiyle kendilerinden sürekli etkili bir performans beklentisi içinde olduğunun bilincinde olması, üyelerin akranlarının paylaşılan liderlik rol ve sorumluluğunu kabul etmesi, ekip üyelerinin liderler ve takipçiler olarak kendi becerilerini geliştirmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Pearce ve Sims, 2000). Gardner (2000) ise, paylaşılan liderliği destekleyen örgütsel koşullardan okul kültürü, örgüt ortamı, bireylerin geçmişi ve yaşı gibi bağlamsal faktörler ile grubun büyüklüğü ve homojenliği, bağlılık, moral ve motivasyonun önemine odaklanmaktadır. Ayrıca Jones ve meslektaşları (2014), öğretme ve öğrenmeyi geliştirmek için proje ekiplerinde paylaşılan liderlik uygulamalarında saygı ve güven kültürünü teşvik etmek için destekleyici kurumsal yapıların ve profesyonel mesleki gelişimin önemine dikkat çekmektedir. Bununla birlikte Çiftçi (2015) mesleki öğrenme gruplarında öğretmenlerin öğrenme, iş birliği ve birbirlerini yeni uygulamalar yapma konusunda desteklediklerini, birbirlerinin düşüncelerini önemsediklerini, grup içinde uyum içinde çalıştıklarını ve sosyal baskı oluşmadığını, bu durumun mesleki çalışmalarda düşüncelerin açıkça paylaşılmasını kolaylaştırdığını vurgulamaktadır. Dolayısıyla bu kapsamda, mesleki gelişim çalışmalarında mesleki öğrenme gruplarında paylaşılan liderliği destekleyen koşullar ve kolaylaştırıcı yapılar derinlemesine ve çok boyutlu tartışılmıştır.

Mesleki gelişim çalışmalarında paylaşılan liderlik sürecini destekleyici koşullar ve kolaylaştırıcı yapılardan “Görevin Yapısı” incelenmiştir. Bu araştırmada, “görevin motive edici doğası, karşılıklı bağımlılık, yaratıcılık/yenilikçilik, karmaşıklık/zorluk ve görevin

önemi/aciliyeti” gibi göreve özgü olumlu yapıların paylaşılan liderlik sürecini desteklediği ve kolaylaştırdığı gözlemlenmiştir. Paylaşılan liderliğin gösterimini ve biçimini etkileyebilecek görev özellikleri ve yapıları birçok araştırmacı tarafından incelenmiş, Cox ve meslektaşları (2003) karşılıklı bağımlılık ve karmaşıklık; Pearce ve Sims (2000) ise karşılıklı görev bağımlılığı, karmaşıklık, aciliyet, kritiklik ve yaratıcılık gerektiren görev yapılarının paylaşılan liderlik sürecinde ekip üyelerinin etkinliği ve tepkilerinde önemli rol oynayan değişkenler olduğuna dikkat çekmişlerdir. Paylaşılan liderlik, karşılıklı bağımlılık içinde geliştirilen çok düzeyli etkileşimleri ve uygulamaları içermekte (Pearce ve Sims, 2000; Senge ve Käufer, 2001), ekip üyelerinin karşılıklı görev bağımlılığı düzeyi ile paylaşılan liderliğin gösterimi ve biçimi arasındaki ilişki vurgulanmaktadır (Cox vd., 2003; Fausing vd., 2015; Kezar ve Holcombe, 2017; Pearce ve Sims, 2002, 2000; Seers vd., 2003). Ekip üyelerinin belirli bir görevi tamamlama veya paylaşılan ortak bir hedefe ulaşma sürecinde ortak bir uzlaşma veya çıkar birliği içinde birbirlerine bağlandıklarında, etkileşim ve iş birliği gerektiren ve birbirlerinin tamamlayıcı bilgi, beceri ve yeteneklerine ihtiyaç duydukları bağlamlarda karşılıklı görev bağımlılığının ortaya çıkma olasılığının muhtemelen daha yüksek olduğu görülmektedir (Kezar ve Holcombe, 2017; Seers vd., 2003). Artan görev bağımlılığı, ekip üyelerinin etkileşim çabaları için koordinasyon sağlama, iş birliği ihtiyacını teşvik etme ve sosyal bütünleşmeyi geliştirmek için daha etkili mekanizmalar geliştirebilmek amacıyla daha fazla paylaşılan liderlik uygulamalarının harekete geçirilmesine olanak sağlamaktadır (Cox vd., 2003). Yüksek düzeyde karşılıklı görev bağımlılığı bulunan ekiplerde, ekip üyeleri arasında paylaşılan liderlik biçimlerinin ve uygulamalarının görülme olasılığının daha fazla olduğu belirtilirken (Fausing vd., 2015; Pearce ve Sims, 2002), özellikle yenilikçi ekip bağlamlarında paylaşılan liderlik uygulamalarının desteklenmesinde, karşılıklı görev bağımlılığı ekip etkinliği üzerinde etkili bir yatırım olarak görülmektedir (Cox vd., 2003).

Örgütte veya ekiplerde görevin kritik önem arz ettiği veya yaşamsal tehdit içerdiği durumlarda, tüm üyelerin ortak etki, koordinasyon, motivasyon ve görev başlatma düzeylerinin kolektif olarak aynı anda sergilenebileceği ve bu durumda görevin kritik olma derecesinin paylaşılan liderliği de etkileyebileceği düşünülmektedir (Pearce ve Sims, 2000). Ayrıca ekibin gerçekleştireceği görevin karmaşık bir yapıya sahip olması, paylaşılan liderlik uygulamalarının ekip etkinliği ve performansı üzerindeki etkisini desteklemektedir (Cox vd., 2003; Pearce ve Sims, 2000; Seers vd., 2003). Genellikle örgütlerde görevlerin zorluğu ve karmaşıklığı arttıkça, liderliğe duyulan ihtiyacın arttığı (Kerr ve Jermier, 1978), bu süreçte, ekip üyeleri arasında birden çok etkileşim yapısı ve değiş-tokuş ilişkisinin ortaya çıktığı belirtilmektedir (Pearce ve Sims, 2000; Seers vd., 2003). Bununla birlikte, yaratıcılık gerektiren görevlerde veya görevin

acil ve zamanlamanın önemli olduğu durumlarda ekip üyelerinin inisiyatif alma ve koordinasyona ihtiyaç duymaları artmakta, dolayısıyla paylaşılan liderliği başlatma ve sürdürmeleri de daha olası görülmektedir (Pearce ve Sims, 2000). Dolayısıyla bu kapsamda, mesleki gelişim çalışmalarında görevin motive edici doğası başta olmak üzere tüm göreve özgü yapıların mesleki öğrenme gruplarında paylaşılan liderlik rolleri ve uygulamaları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Mesleki gelişim çalışmalarında paylaşılan liderlik sürecini destekleyen koşullar ve kolaylaştıran yapılardan “Fiziksel/Yapısal Kapasite” incelenmiştir. Bu çalışmada, “birbirine bağlı öğretim/öğrenme rolleri, etkili iletişim ağları, öğrenme ortamı/mekân/kaynak desteği, karşılıklı performans izleme/değerlendirme/hesap verebilirlik yapıları ve zaman/planlama/koordinasyon” gibi olumlu fiziksel/yapısal kapasitenin paylaşılan liderlik sürecini desteklediği ve kolaylaştırdığı gözlemlenmiştir. Ekiplerde paylaşılan liderliği destekleyen mekanizmalar incelenmiş, farklı örgüt seviyelerinde çeşitli unsurlara odaklanılmıştır. Eğitim ve beceri geliştirme, koordinasyon sistemleri ve bilgi sistemleri gibi destek sistemleri, ekip üyelerinin iş birliği ve etkileşim içinde çalışmasını kolaylaştırırken, üyeler arasında liderliğin uygulanabilir bir biçimde desteklenmesinin de grup içinde paylaşılan liderliğin etkinliği üzerinde önemli bir rolünün olabileceğini göstermektedir (Pearce ve Sims, 2000). Yükseköğretimde yapılan birçok çalışmada, paylaşılan liderliğin gelişimini destekleyen yapılar dikey liderlerden destek, kaynaklar, açık ve net rol tanımı, özerklik, paylaşılan hedefler, uzmanlık, geri bildirim, bilgi paylaşımı, hesap verebilirlik yapıları ve kapsayıcılık olarak ele alınmaktadır (Bensimon ve Neumann, 1993; Jones vd., 2014; van Ameijde vd., 2009). Bununla birlikte ekip çalışmalarında, karşılıklı performans izleme, yedekleme davranışı, uyarlanabilirlik ve ekip oryantasyonu gibi bileşenlerin paylaşılan zihinsel yapılar, iletişim ve karşılıklı güven gibi destekleyici koordinasyon mekanizmaları tarafından desteklenmesinin ekip performansı ve liderliğin paylaşılması üzerinde önemli bir role sahip olduğu vurgulanmaktadır (Salas vd., 2005). Özellikle başarılı ekiplerde paylaşılan liderlik uygulamalarını desteklemek amacıyla açıkça tanımlanmış rollere ve sorumluluklara dikkat çekilmekte (Bensimon ve Neumann, 1993; Kezar ve Holcombe, 2017; van Ameijde vd., 2009); ekip üyelerinin birbirlerinin uzmanlık alanlarını tanıma, bunlardan yararlanma ve ekip içinde paylaşılan görevlerin daha etkin ve koordineli bir şekilde yürütülmesine katkı sağladığı görülmektedir (Kezar ve Holcombe, 2017). Ayrıca paylaşılan liderlik uygulamalarını desteklemek amacıyla hesap verebilirlik yapılarına ihtiyaç duyulmakta (Kezar ve Holcombe, 2017; Spillane ve Diamond, 2007; van Ameijde vd., 2009); karşılıklı performans izleme, değerlendirme, geri bildirim sağlama, gerektiğinde yardım etme ve önerilerde bulunma (van

Ameijde vd., 2009) gibi karşılıklı performans izleme ve değerlendirme yapılarının, ekip içinde daha fazla sayıda uzman bireyin liderliği paylaşma sürecinin bir parçası olması nedeniyle, alınan kararlara, yürütülen faaliyetlere ve bunların sonuçlarına dair daha fazla farkındalık oluşturma ve sorumluluk alma konusunda önemli olduğu görülmektedir (Kezar ve Holcombe, 2017).

Mesleki öğrenme topluluklarında daha iyi bir öğretme ortamı ve öğrenme için uygun destekleyici fiziksel veya yapısal koşulların oluşturulmasına ve geliştirilmesine odaklanılmakta (Boyd, 1992; Louis ve Kruse, 1995; OECD, 2020; Olivier vd., 2003); öğretmenler arasında mesleki diyalog kültürünün geliştirilmesine (DuFour ve Eaker, 1998), mesleki konuşmalara katılmalarını teşvik edici ve destekleyici okul yapıları oluşturulmasına ve bunun için gerekli olan zaman ve kaynağın sağlanmasına dikkat çekilmektedir (Olivier vd., 2003). Okul temelli mesleki öğrenme topluluklarını destekleyen fiziksel veya yapısal koşulların “buluşma ve konuşma zamanı, fiziksel yakınlık, birbirine bağlı öğretim rolleri, iletişim yapıları, okul özerkliği ve öğretmenin güçlendirilmesi” gibi unsurlar olduğu belirtilmektedir (Louis ve Kruse, 1995, s. 25). Ayrıca mesleki öğrenme topluluklarında etkili okul gelişimi için kaynakları genişletme, izolasyonu engelleyen programlar ve yapılar oluşturma, özerklik, iş birliği, etkili iletişim ve mesleki gelişimi artıran politikalar ve stratejiler geliştirme (Boyd, 1992), okullarda meslektaşlar arasında sağlıklı ilişkiler ve etkili iletişim ağları kurulması gibi destekleyici yapıların oluşturulmasının gerekliliği vurgulanmaktadır (Olivier vd., 2003). Ayrıca öğretme ve öğrenmeyi geliştirmek için proje ekiplerinde paylaşılan liderlik uygulamalarında saygı ve güven kültürünü teşvik etmek için destekleyici kurumsal yapıların ve profesyonel mesleki gelişimin önemine dikkat çekilmektedir (Jones vd.,2014). Bu kapsamda, mesleki gelişim çalışmalarında mesleki öğrenme grupları için destekleyici ve kolaylaştırıcı fiziksel ve yapısal kapasitenin arttırılmasının paylaşılan liderlik sürecindeki rolleri ve uygulamaların sergilenmesine katkı sağlayacağı, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimi destekleyici söylenebilir.

Mesleki gelişim çalışmalarında paylaşılan liderlik sürecini destekleyen koşullar ve kolaylaştıran yapılardan “Sosyal/kültürel kapasite” incelenmiş; bu araştırmada, “mesleki diyalog, açık/pozitif/destekleyici öğrenme iklimi, sorgulama/araştırma/problem/ deneyim temelli öğrenme, karşılıklı güven/saygı/özsaygı, sürekli öğrenme/iyileştirme/bilgi paylaşımı ve işbirlikçi/kolektif öğrenme” gibi olumlu sosyal/kültürel kapasitenin paylaşılan liderlik sürecini desteklediği ve kolaylaştırdığı gözlemlenmiştir. Ekip üyelerinin zaman içinde etkili ilişkiler kurarak ve karşılıklı güven inşa ederek, görevlerini başarıyla gerçekleştirebileceklerine inanarak oluşturdukları üretken bir ekip kültürünün (Bensimon ve Neumann, 1993), ekiplerin

veya örgütlerin sahip olduğu sosyal ve kültürel sistemlerin ekip üyeleri arasında paylaşılan liderliği destekleyen önemli bir unsur olarak görülmektedir (Pearce ve Sims, 2000). Bununla birlikte ekip üyeleri tarafından paylaşılan değerler ve inançlar, belirli koşullarda ve bağlamlardaki kolektif yeterlik, kolektif yönelim ve açık iklim algısı gibi ortak eğilimlere ve üye tutumlarına sahip olmasının ekiplerde paylaşılan liderliğin ortaya çıkmasını ve başarılı bir şekilde uygulanmasını kolaylaştıracağı ve destekleyeceği düşünülmektedir (Burke vd., 2003). Ayrıca, ekiplerde paylaşılan liderlik uygulamalarını desteklemek amacıyla grup içi oryantasyon süreçlerinin iyi yönetilmesi, üyeler arasında olumlu ilişkiler geliştirilmesi, grup süreçlerinin gelişimine öneme verilmesi ve yeterli zaman ayrılması (Kezar ve Holcombe, 2017), öğretme ve öğrenmeyi geliştirme temelli proje ekiplerinde, paylaşılan liderlik uygulamalarını teşvik etmek için destekleyici örgütsel yapıların, saygı ve güven kültürünün inşa edilmesi ve mesleki gelişime önem verilmesi gerekmektedir (Jones vd., 2014).

Okullar bir mesleki öğrenme topluluğu olarak farklı ve etkili uygulamalar tasarlamalı, üyeler arasında farklı etkileşim ağları kurulmalı ve okula ilişkin farklı bağlılık düzeyleri geliştirilmeli (Sergiovanni, 1994a), öğretmenler arasında mesleki diyalog kültürü geliştirilmeli (DuFour ve Eaker, 1998), okul üyeleri arasındaki izolasyonu azaltabilmek amacıyla güvene ve saygıya dayalı meslektaş ilişkileri ve destekleyici yapılar oluşturmalıdır (Huffman ve Hipp, 2003). Ayrıca, okul temelli mesleki öğrenme topluluklarında “gelişmeye açıklık, güven ve saygı, uzmanlığa erişim, destekleyici liderlik ve sosyalizasyon” gibi unsurların sosyal ve insan kaynakları kapasitesini destekleyebileceği vurgulanmaktadır. Louis ve Kruse, 1995, s.25). Benzer şekilde, mesleki öğrenme topluluklarının başarısında öğretmenler arasında iş birliği, etkili iletişim, saygı ve güvene dayalı ilişkilerin tesis edilmesine dikkat çekilmekte (Norwood, 2007), mevcut öğretim uygulamalarını ve süreçlerini iyileştirmek amacıyla öğretmenler arasında işbirlikçi, sürekli eleştirel sorgulama ve iyileştirme normunun yerleştirilmesi, karar verme sürecine katılım, tüm okul üyeleri arasında sağlıklı ilişkilerin ve destekleyici bir topluluk duygusunun hâkim olması gibi unsurların sosyal veya insan kapasitesinin geliştirilmesinde ve desteklenmesinde önemli olduğu belirtilmektedir (Boyd, 1992, Huffman ve Hipp (2003). Mesleki öğrenme topluluklarında kolektif öğrenme ve yaratıcı uygulamaları geliştirebilmesi için, destekleyici ve paylaşılan liderlik, paylaşılan bir vizyon, destekleyici fiziksel ve sosyal koşullar ve paylaşılan kişisel uygulamalar ile desteklenmesi gerekir (Hord, 1997a; Olivier vd., 2003). Böylece mesleki öğrenme topluluğu olan okullarda “güven, saygı ve özsaygı” kültürü hâkim olmakta, öğrencilerin öğrenebilmesi için ortak bir vizyon geliştirilmekte; paylaşılan değerler ve vizyon ise liderlik, bağlılık, öğrenci başarısı ve sürdürülebilir okul gelişiminin temelini oluşturmakta (Huffman, 2001); paylaşılan değerler ve vizyon, olumlu bir öğrenme

ortamının oluşturulmasına, kolektif çaba ve sorumluluğun artmasına, öğretimin kalitesinin iyileştirilmesine (Mitchell ve Sackney, 2011), retken ve pozitif bir okul ikliminin sürdürülmesine katkı sağlamaktadır (Hipp vd., 2008). Dolayısıyla bu kapsamda, mesleki öğrenme gruplarının sosyal ve kültürel kapasitelerinin desteklenmesi ve geliştirilmesinin öğretmenler arasında paylaşılan liderlik rolleri ve uygulamalarını ortaya çıkmasına ve sürdürülmesine katkı sağlayacağı, öğretimin kalitesini ve öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimi destekleyeceği söylenbilir.

5.1.5.1. Paylaşılan Liderliği Destekleyici Koşullar/Kolaylaştırıcı Yapıların Katılımcıların Sosyo-Demografik Değişkenlerine Göre Tartışma

Araştırma sonucunda mesleki kıdem ve okutulan sınıf düzeyinin paylaşılan liderliği destekleyici koşullar ve kolaylaştırıcı yapılar üzerinde önemli bir etkisinin olduğu görülmüştür. Mesleki gelişim çalışmalarında 15 yıl ve daha fazla deneyime sahip ve 3.ve 4.sınıfı okutan ğretmen grubunda *görevin yapısından* karşılıklı bağımlılık/dayanışma; *fiziksel/yapısal kapasiteden* birbirine bağlı ğretim/öğrenme rolleri, etkili iletişim ağları, öğrenme ortamı/mekân/kaynak desteği ve zaman/planlama/koordinasyon; *sosyal/kültürel kapasiteden* mesleki diyalog ve açık/pozitif/destekleyici öğrenme ikliminin paylaşılan liderliği desteklediği ve kolaylaştırdığı görülürken; 15 yıldan daha az deneyime sahip ve 2.sınıfı okutan ğretmen grubunda ise *görevin yapısından* karmaşıklık/zorluk; *sosyal/kültürel kapasiteden* sorgulama/araştırma/problem/ deneyim temelli öğrenme, işbirlikçi/kolektif öğrenme ve sürekli öğrenme/iyileştirme/bilgi paylaşımının daha kolaylaştırıcı ve destekleyici yapılar olduğu görülmüştür.

Mesleki ğrenme topluluklarında daha iyi bir öğrenme ve öğretme ortamı sağlamak amacıyla uygun destekleyici fiziksel veya yapısal koşulların oluşturulmasına ve bunların geliştirilmesine odaklanılmış (Boyd, 1992; Louis ve Kruse, 1995; OECD, 2020; Olivier vd., 2003); öğretmenler arasında mesleki diyalog kültürünün geliştirilmesine (DuFour ve Eaker, 1998), mesleki konuşmalara katılımın teşvik etdilmesine ve destekleyici yapılar oluşturulmasına ve gerekli olan zaman ve kaynağın sağlanmasına dikkat çekilmiştir (Olivier vd., 2003). Ayrıca ekiplerin veya rgtlerin sahip olduğu sosyal ve kültürel sistemlerin ekip yeleri arasında paylaşılan liderliği destekleyen önemli bir unsur olduğu (Pearce ve Sims, 2000), bu süreçte, paylaşılan değerler ve inançlar, kolektif yeterlik, kolektif yönelim ve açık iklim algısı gibi ortak eğilimlere ve ye tutumlarına sahip olmanın paylaşılan liderlik süreçlerini kolaylaştıracı ve destekleyeceği belirtilmiştir (Burke vd., 2003). Bununla birlikte paylaşılan liderlik sürecini etkileyebilecek görev özellikleri ve yapıları birçok araştırmacı tarafından

incelenmiş, (Cox vd., 2003; Pearce ve Sims (2000), bu süreçte, karşılıklı bağımlılık içinde geliştirilen çok düzeyli etkileşimlere ve uygulamalara (Pearce ve Sims, 2000; Senge ve Käufer, 2001), ekip üyelerinin karşılıklı görev bağımlılığı düzeyi ile paylaşılan liderliğin gösterimi ve biçimi arasındaki ilişkiye odaklanılmıştır (Cox vd., 2003; Fausing vd., 2015; Kezar ve Holcombe, 2017; Pearce ve Sims, 2002, 2000; Seers vd., 2003). Bu araştırma daha az deneyimli ve alt sınıfı okutan öğretmenlerde karmaşık ve zor görevlerin, sorgulama ve araştırma yoluyla sürekli öğrenme, bilgi paylaşımı ve işbirlikçi öğrenme yapılarının paylaşılan liderlik sürecinde daha destekleyici olduğu gösterirken; deneyimli ve üst sınıfları okutan öğretmenlerde ise karşılıklı bağımlılık, birbirine bağlı öğrenme ve öğretim rollerinin, etkili iletişim ağlarının, mesleki diyalogun, destekleyici öğrenme ikliminin, öğrenme için gerekli koordinasyon, ortam, zaman ve kaynağın paylaşılan liderlik sürecinde daha fazla kolaylaştırıcı ve destekleyici olduğunu göstermiştir.

5.1.5.2. Paylaşılan Liderliği Destekleyici Koşulların/Kolaylaştırıcı Yapıların Odak Grupların Karakteristik Özelliklerine Göre Tartışma

Araştırma sonucunda odak grupların karakteristik özelliklerinin paylaşılan liderliği kolaylaştırıcı koşullar/destekleyici yapılar üzerinde önemli bir etkisinin olduğu; paylaşılan liderlik sürecinde sosyal/kültürel kapasite ve fiziksel/yapısal kapasitenin, görev yapısından daha fazla destekleyici ve kolaylaştırıcı olduğu görülmüştür.

Odak grupların karakteristik özelliklerine göre, üyelerin birbirine yakın ve aşına, görev alanlarının homojen olduğu küçük gruplarda (GU), *görevin yapısından* görevi motive edici doğası ve yaratıcılık/yenilikçilik; *sosyal/kültürel kapasiteden* ise sorgulama/araştırma/problem/deneyim temelli öğrenme, güven/saygı/ özsaygı, işbirlikçi/ kolektif öğrenme ve sürekli öğrenme/iyileştirme/bilgi paylaşımı; *fiziksel/yapısal kapasiteden* birbirine bağlı öğretim/öğrenme rollerinin daha fazla paylaşılan liderliği kolaylaştırdığı ve desteklediği görülmüştür. Ayrıca, üyelerin birbirine kısmen yakın ve aşına, görev alanlarının çeşitli ve heterojen olduğu büyük gruplarda (GA), *görevin yapısından* karşılıklı bağımlılık/dayanışmanın; *sosyal kültürel kapasiteden* mesleki diyalog ve açık/pozitif/ destekleyici öğrenme iklimi; *fiziksel/yapısal kapasiteden* etkili iletişim ağları, öğrenme ortamı/mekân/kaynak desteği, karşılıklı performans izleme/değerlendirme/hesap verebilirlik yapıları ve zaman/planlama/koordinasyonun paylaşılan liderliğin ortaya çıkması ve sürdürülmesinde kolaylaştırıcı ve destekleyici olduğu görülmüştür.

Birçok araştırma paylaşılan liderlik uygulamalarını desteklemek amacıyla hesap verebilirlik yapılarına duyulan ihtiyacı ortaya koymuş (Kezar ve Holcombe, 2017; Salas vd.,

2005; Spillane ve Diamond, 2007; van Ameijde vd., 2009), karşılıklı performans izleme ve değerlendirme yapılarının, ekip üyelerinin sürece yönelik farkındalığının artmasında, ekip içinde sorumluluk alma ve daha fazla uzman bireyin liderliği paylaşmasında önemli olduğunu göstermiştir (Kezar ve Holcombe, 2017). Özellikle ekip çalışmalarında karşılıklı performans izleme, yedekleme davranışı, uyarlanabilirlik ve ekip oryantasyonu gibi bileşenlerin paylaşılan zihinsel yapılar, iletişim ve karşılıklı güven gibi destekleyici koordinasyon mekanizmalarının ekip performansı ve liderliğin paylaşılması üzerinde önemli bir role sahip olduğu vurgulanmıştır (Salas vd., 2005). Bununla birlikte yüksek düzeyde karşılıklı görev bağımlılığının ekip içinde iş birliği, etkileşim, koordinasyon ve sosyal bütünleşmeyi sağlamak ve paylaşılan liderlik uygulamalarının harekete geçirmek amacıyla daha etkili mekanizmalar geliştirilmesini sağladığı (Cox vd., 2003), ekip üyeleri arasında paylaşılan liderlik biçimlerinin ve uygulamalarının görülme olasılığını artırdığı belirtilmiştir (Cox vd., 2003; Fausing vd., 2015; Pearce ve Sims, 2002).

Okul temelli mesleki öğrenme topluluklarında zaman, planlama, fiziksel yakınlık, birbirine bağlı öğretim rolleri, iletişim yapıları gibi fiziksel veya yapısal koşulların yanı sıra gelişmeye açıklık, güven ve saygı, uzmanlığa erişim, destekleyici liderlik ve sosyalizasyon gibi unsurların sosyal ve insan kaynakları kapasitesini destekleyebileceği vurgulanmıştır (Louis ve Kruse, 1995). Bununla birlikte çok küçük grupların yetenek, uzmanlık, istek ve motivasyon yönünden nispeten daha az üyeye sahip olabileceği; çok daha büyük grupların da ekip içinde hiyerarşi oluşturma riskinin ve etkili bir koordinasyon sağlamanın güçlüğü ekip üyeleri arasında paylaşılan liderliğin ortaya çıkmasını zorlaştırabileceğine dikkat çekilmiştir (Seers vd., 2003). Diğer taraftan çeşitlilik bakımından homojen ekiplerde, üyeler arasında etkili iletişim, bağlılık, sosyal etkileşim ve bütünleşmenin arttığı belirtilirken (O'Reilly, Caldwell ve Barnett, 1989); artan çeşitliliğin, ekip üyeleri arasında çatışmayı arttırdığı; iletişim, koordinasyon, karar verme ve uyumu azalttığı belirtilmiştir (Ancona ve Caldwell, 1992b). Ekip üyeleri arasındaki yakınlığın ise, paylaşılan liderliğin dikey ve yanal etki süreçlerinde bireyleri bir araya getirebilme veya ayrılığı empoze edebilme, koordinasyon ve kontrol mekanizmalarını sağlama gibi birçok rolünün olduğuna dikkat çekilirken (Cox vd., 2003); ekip üyelerinin birbirlerini önceki görevlerden tanınmasının ekip etkileşimini ve ekip olgunlaşmasını artıracığı vurgulanmıştır (Cox vd., 2003).

Bu araştırma yakınlık, aşinalık, homojenlik (görev kapsamı) ve heterojenlik (deneyim) yapısındaki çok küçük öğrenme gruplarında motive edici ve yaratıcı görevlerin, birbirine bağlı öğrenme ve öğretme rollerinin, güven, saygı ve özsaygının, sorgulama ve araştırmaya dayalı sürekli öğrenme, bilgi paylaşımı ve işbirlikçi öğrenme yapılarının paylaşılan liderliği daha fazla

desteklediği ve kolaylaştırdığını göstermiştir. Ayrıca araştırma kısmen yakınlık ve aşinalık, heterojenlik (görev kapsamı ve deneyim) yapısındaki büyük öğrenme gruplarında karşılıklı bağımlılık gerektiren görev yapılarının, mesleki diyalog ve destekleyici öğrenme ikliminin, etkili iletişim ağları, zaman, planlama, koordinasyon, öğrenme ortamı, mekân ve kaynak desteği, karşılıklı performans izleme, değerlendirme ve hesap verebilirlik yapılarının paylaşılan liderliği daha fazla desteklediği ve kolaylaştırdığını göstermiştir.

5.1.5.3. Paylaşılan Liderliği Destekleyici Koşulların/Kolaylaştırıcı Yapıların Mesleki Gelişim Aşamalarının Kapsamına Göre Tartışma

Araştırma sonucu, mesleki gelişim aşamalarının paylaşılan liderliği destekleyici koşullar/kolaylaştırıcı yapıların ortaya çıkarma ve anlamada önemli bir etkisinin olduğunu göstermiştir. Bu süreçte sosyal/kültürel ve fiziksel/yapısal kapasite, görevin yapısına göre daha fazla destekleyici ve kolaylaştırıcı olmuştur.

Matematik uygulamaları aşaması öğretmenlerin belirli bir kavram veya konu üzerine düşünceleri, tartışmaları, iş birliği ve etkileşim içinde materyalleri kullanarak bir öğrenci gibi öğrenme sürecini birlikte deneyimleyerek öğrenmeleri, kendi öğrenmelerinin ve uygulama becerilerinin farkına varmaları, belirli bir kavram veya konuya ilişkin öğrenme ve öğretme süreçlerini genişletmeleri için bir fırsat olmuştur. *Matematik uygulamaları aşamasında* paylaşılan liderlik sürecinde *fiziksel/yapısal kapasiteden* etkili iletişim ağları, birbirine bağlı öğretim/öğrenme rolleri, karşılıklı performans izleme/ değerlendirme/ hesap verebilirlik yapıları ve öğrenme ortamı/mekân/kaynak desteği; *sosyal/kültürel kapasiteden* mesleki diyalog, açık/pozitif/destekleyici öğrenme iklimi, sorgulama/araştırma/ problem/ deneyim temelli öğrenme, güven/saygı/özsaygı ve işbirlikçi/kolektif öğrenme ve sürekli öğrenme/iyileştirme/bilgi paylaşımı; *görev yapısından* görevin motive edici doğası ve karşılıklı bağımlılık/dayanışma paylaşılan liderlik sürecini daha fazla desteklemiş ve kolaylaştırmıştır. Bu süreçte, karşılıklı görev bağımlılığı ve karmaşık görev yapıları Cox vd., 2003; Kezar ve Holcombe, 2017; Pearce ve Sims, 2000), hesap verebilirlik yapıları, paylaşılan biliş, özerklik, ekip güçlendirme ve dış koçluk yapıları paylaşılan liderliğin ortaya çıkmasını desteklemiştir (Kezar ve Holcombe, 2017). Matematik uygulamaları aşamasında, karşılıklı bağımlılık içinde çok düzeyli etkileşimler ve uygulamalar gerçekleştirilmiş (Pearce ve Sims, 2000; Senge ve Käufer, 2001), ekip üyelerinin karşılıklı görev bağımlılığı düzeyi paylaşılan liderliğin gösterimini ve biçimini etkilemiştir (Cox vd., 2003; Fausing vd., 2015; Kezar ve Holcombe, 2017; Pearce ve Sims, 2002, 2000; Seers vd., 2003). Ekip üyelerinin belirli bir görevi tamamlama veya paylaşılan ortak bir hedefe ulaşma sürecinde ortak bir uzlaş veya çıkar birliği

içinde birbirlerine bağlandıklarında, etkileşim ve iş birliği gerektiren ve birbirlerinin tamamlayıcı bilgi, beceri ve yeteneklerine ihtiyaç duydukları bağlamlarda karşılıklı görev bağımlılığı artmıştır (Kezar ve Holcombe, 2017; Seers vd., 2003). Böylece artan görev bağımlılığı, ekip üyelerinin iş birliği ihtiyacını teşvik etmiş, etkileşim çabaları için koordinasyonu ve sosyal bütünleşmeyi sağlamış, daha fazla paylaşılan liderlik uygulamalarının harekete geçirilmesine imkân tanımıştır (Cox vd., 2003). Özellikle yüksek düzeyde karşılıklı görev bağımlılığının olduğu durumlarda ekip üyeleri arasında paylaşılan liderlik uygulamaları ve rolleri daha fazla görülmüştür (Fausing vd., 2015; Pearce ve Sims, 2002).

Uygulama dökümlerinin incelenmesi aşaması öğretmenlerin ilkökul matematik programında yer alan belirli kazanımları tartışmaları, matematik öğretimine yönelik ilgili okumaları, öğretmen ve öğrenci etkinliklerini incelemeleri, metin temelli ve video temelli örnek olayları inceleyerek tartışmaları için fırsat olmuş, inceledikleri, tartıştıkları veya kendi geliştirdikleri materyalleri öğrencilerine uygulama ve bu uygulamalarını bir sonraki oturumda grup içinde paylaşmaları, kendi deneyimlerinden veya başkalarının deneyimlerinden öğrenmeleri için bir fırsat olmuştur. *Uygulama dökümlerinin incelenmesi aşamasında* paylaşılan liderlik sürecinde *fiziksel/yapısal kapasiteden* etkili iletişim ağları, birbirine bağlı öğretim/öğrenme rolleri, karşılıklı performans izleme/ değerlendirme/ hesap verebilirlik yapıları ve öğrenme ortamı/mekân/kaynak desteği; *sosyal/kültürel kapasiteden* mesleki diyalog, açık/pozitif/destekleyici öğrenme iklimi, sorgulama/araştırma/problem/ deneyim temelli öğrenme, güven/saygı/özsaygı ve işbirlikçi/kolektif öğrenme ve sürekli öğrenme/iyileştirme/bilgi paylaşımı; *görev yapısından* görevin motive edici doğası ve karşılıklı bağımlılık/dayanışma paylaşılan liderlik sürecini daha fazla desteklemiş ve kolaylaştırmıştır. Bu aşamada özellikle öğretmenler yeni bir durum, kavram veya cevabını bilmedikleri bir problemle karşılaştıklarında, birbirlerinin bilgi ve becerilerine daha fazla ihtiyaç duymuş, birbirlerini motive etmiş, birbirlerinden destek istemiş ve birlikte ortak bir düşünce geliştirmek ve çözüm üretmek için etkileşim ve çabalarını artırmıştır. Uygulama dökümlerinin incelenmesi sırasında öğrenci düşüncesi ve öğrenmesi, öğretim uygulamaları ve stratejileri üzerine yapılan tartışmalarda (Ball ve Cohen, 1999; Little vd., 2003), kaynaklar, özerklik, paylaşılan hedefler, uzmanlık, geri bildirim, bilgi paylaşımı, hesap verebilirlik yapıları, kapsayıcılık (Bensimon ve Neumann, 1993; Jones vd., 2014; van Ameijde vd., 2009), karşılıklı performans izleme ve ekip oryantasyonu, paylaşılan zihinsel yapılar, iletişim ve karşılıklı güven gibi destekleyici mekanizmalar ekip performansını ve liderliğin paylaşılmasını kolaylaştırmıştır (Salas vd., 2005). Ayrıca mesleki öğrenme gruplarında öğretmenler arasında birbirine bağlı öğretim rolleri, iletişim, gelişmeye açıklık, güven, saygı, uzmanlığa erişim, destekleyici liderlik,

sosyalizasyon (Louis ve Kruse, 1995), iş birliği, etkileşim, saygı ve güven çerçevesinde (Jones vd.,2014; Norwood, 2007), sağlıklı ilişkiler ve etkili iletişim ağları kurulmuş (Olivier vd., 2003), mesleki diyalog kültürü gelişmiş (DuFour ve Eaker, 1998), daha iyi bir öğrenme ortamı ve öğretim için uygun destekleyici fiziksel, sosyal ve yapısal koşulların oluşturulması (Boyd, 1992; Louis ve Kruse, 1995; OECD, 2020; Olivier vd., 2003) ve ekip üyelerinin açık iklim algısı (Burke vd., 2003) paylaşılan liderliği ortaya çıkarmış ve desteklemiştir.

Öğretim materyali geliştirme aşaması öğretmenlerin bir önceki mesleki gelişim oturumunda edindikleri bilgi ve deneyimleri kullanmaları, öğretim uygulamaları ve materyalleri tasarlama sürecine transfer edebilmeleri, belirli bir kavramı veya konuyu nasıl öğrettikleri üzerine birlikte düşünmeleri ve nasıl öğretilbileceğine ilişkin yeni fikirler oluşturmaları, seçtikleri kazanımlar doğrultusunda etkinlik hazırlamaları ve öğretim materyali geliştirmeleri için bir fırsat olmuştur. *Öğretim materyali geliştirme aşamasında* paylaşılan liderlik sürecinde *fiziksel/yapısal kapasiteden* zaman/ planlama/koordinasyon, etkili iletişim ağları, öğrenme ortamı/mekân/kaynak desteği ve birbirine bağlı öğretim/ öğrenme rolleri; *sosyal/kültürel kapasiteden* mesleki diyalog, açık/pozitif/destekleyici öğrenme iklimi, güven/saygı/özsaygı ve sorgulama/ araştırma/problem/deneyim temelli öğrenme; *görev yapısından* görevin motive edici doğası ve karşılıklı bağımlılık/ dayanışmanın paylaşılan liderlik sürecini daha fazla desteklemiş ve kolaylaştırmıştır. Ayrıca mesleki öğrenme gruplarında mesleki öğrenme ve gelişme sürecindeki görevlere bağlılık, görevin ciddiye alınması ve motive edici bulunması, aktif katılım ve öğretmenler arasında ortaya çıkan karşılıklı iletişim, etkileşim, diyalog, iş birliği, güven, saygı ve olumlu ilişkilerin, öğretim uygulamalarına yenilik getirme ve farklı bakış açılarını benimseme, birlikte öğrenmelerini, farklı materyal ve uygulamalar geliştirmelerini ve paylaşılan liderliğin ortaya çıkmasını kolaylaştırmış ve desteklemiştir. Grup içinde saygı ve güven kültürü mesleki gelişimi, öğretme ve öğrenmeyi geliştirmeyi desteklemiş (Jones vd., 2014); özellikle karşılıklı görev bağımlılığı ekip etkinliğini ve yenilikçi uygulamaları artırmış ve paylaşılan liderlik uygulamalarını desteklemiştir (Cox vd., 2003). Bununla birlikte, öğretmenler sosyal baskı olmadan iş birliği, etkileşim ve uyum içinde çalışmış, düşüncelerini açıkça paylaşmış, öğrenme ve yeni uygulamalar yapma konusunda birbirlerini desteklemiş (Çiftçi, 2015); yaratıcılık gerektiren uygulamalarda, görevin acil ve zamanlamanın önemli olduğu durumlarda bilgi, beceri, inisiyatif alma ve koordinasyon ihtiyacı artmış ve paylaşılan liderliği desteklemiş ve kolaylaştırmıştır (Pearce ve Sims, 2000). Mesleki öğrenme gruplarında kolektif öğrenme ve yaratıcı uygulamaların geliştirilmesini destekleyici ve paylaşılan liderlik, paylaşılan değerler ve

vizyon, paylaşılan kişisel uygulamalar, destekleyici fiziksel ve sosyal koşullar kolaylaştırmıştır (Hord, 1997a; Olivier vd., 2003).

Uygulama ve değerlendirme aşaması öğretmenlerin teori ve uygulama arasında bağlantı kurabilmeleri, tasarladıkları etkinliklerdeki, geliştirdikleri materyallerdeki ve alan bilgilerindeki eksikleri gözden geçirmeleri, hatalarının veya olumlu yönlerinin farkına varmaları, hazırlamış oldukları öğretim materyallerini kendi sınıflarında uygulama, uygulamaya ilişkin video kayıtlarının belirli bölümlerini bir sonraki oturumda izleyerek öğretim materyalleri ve uygulamaları üzerine tartışmaları, kendilerinin ve birbirlerinin uygulamalarından öğrenmeleri için bir fırsat olmuştur. *Uygulama ve değerlendirme aşamasında* paylaşılan liderlik sürecinde *fiziksel/yapısal kapasiteden* etkili iletişim ağları, karşılıklı performans izleme/değerlendirme/ hesap verebilirlik yapıları ve birbirine bağlı öğretim/öğrenme rolleri; *sosyal/kültürel kapasiteden* mesleki diyalog, açık/pozitif/ destekleyici öğrenme iklimi, güven/saygı/özsaygı ve sorgulama/ araştırma/problem/ deneyim temelli öğrenme; *görev yapısından* paylaşılan liderlik sürecini daha fazla desteklemiş ve kolaylaştırmıştır. Bu aşamada karşılıklı performans izleme ve değerlendirme, geri bildirim sağlama, gerektiğinde yardım etme, önerilerde bulunma (van Ameijde vd., 2009) gibi hesap verebilirlik yapıları paylaşılan liderlik uygulamalarını desteklemiştir (Kezar ve Holcombe, 2017; Spillane ve Diamond, 2007; van Ameijde vd., 2009). Ayrıca bu süreçte, karşılıklı performans izleme ve değerlendirme yapıları sayesinde ekip içinde yürütülen faaliyetlere, uygulama ve bunların sonuçlarına dair daha fazla farkındalık oluşmuş ve paylaşılan liderlik rolleri paylaşılmıştır (Kezar ve Holcombe, 2017). Böylece öğretmenler kendilerinin ve diğerlerinin deneyimlerinden faydalanarak kendi öğretim uygulamalarını geliştirmiş, bireysel veya grup olarak yapılan uygulama ve değerlendirmeler mesleki öğrenme ve gelişimlerine olumlu katkı sağlamıştır. Ancak grup içinde her bir öğretmen farklı liderlik rollerine veya destekleyici yapılara ihtiyaç hissetmiş, bazı öğretmenler diğerlerinin uygulamaları, deneyimleri ve performanslarından etkilenecek daha çabuk motive olmuş ve öz düzenleme yapabilmiş, bazı öğretmenler ise daha fazla örnek, açıklama, yönlendirme, geri bildirim, deneyim ve uygulamaya ihtiyaç duymuştur.

5.1.6. Mesleki Gelişim Çalışmalarında Paylaşılan Liderliğin Engellerine İlişkin Tartışma

Mesleki gelişim çalışmalarında mesleki öğrenme gruplarında “*Paylaşılan Liderliğin Engelleri*” incelenmiş; bu çalışmada, “*Bireysel Engeller*”, “*Grupsal Engeller*”, “*Yapısal Engeller*” ve “*Yönetsel Engeller*” olmak üzere çeşitli ve çok yönlü engellerin paylaşılan liderlik rolleri ve uygulamalarının ortaya çıkması ve sürdürülmesini olumsuz

etkilediği gözlemlenmiştir. Paylaşılan liderlik için her türlü destekleyici ortam ve koşullar oluşturulmuş olsa da bunun uygulanabilmesi ve başarıya ulaşabilmesinin önünde çeşitli ve çok yönlü engel, zorluk ve sınırlılıkların yer aldığı görülmektedir. Paylaşılan liderliğin engelleri arasında resmi veya atanmış hiyerarşik liderin düşüncelerinden ve uygulamalarından kaynaklanan bazı durumların olduğu belirtilmektedir (Lindahl, 2008; Locke, 2003). Ayrıca grupların yapısı, grup üyelerinin düşünceleri, tutum ve davranışlarının da paylaşılan liderliği engelleyebildiği görülmektedir (Burke vd., 2003; Little, 2000; Locke, 2003; Raelin, 2003; Seers vd., 2003; Yukl ve Lepsinger, 2007). Diğer taraftan grup üyeleri arasındaki karşılıklı ilişkilere dayalı sosyal etkileşim ve sosyal etki ağları (Mayo vd., 2003), görevin yapısı ve göreve ilişkin algı ve tutumlardan kaynaklanan bazı yapısal engellerin de paylaşılan liderliği zorlaştırabilebileceği düşünülmektedir (Cox vd., 2003; Fausing vd., 2015; Pearce ve Sims, 2002; Seers vd., 2003). Ayrıca ekiplerde kişilik ve çeşitlilik değişkenleri, etkileri tam olarak anlaşılamayan karmaşık bir olgu olmakla birlikte, grup üyelerinin bireysel farklılıklarından kaynaklı artan çeşitlilik ve kişilik özelliklerinin bireysel veya kişilerarası çeşitli zorluklara ve motivasyonel engellere yol açtığı ölçüde, paylaşılan liderlik uygulamalarının daha az ortaya çıkmasına ve ekip etkinliğinin azalmasına yol açabileceği belirtilmektedir (Cox et al., 2003; Pearce ve Sims, 2000). Bununla birlikte “paylaşılan liderlik için gerekli bilgi, beceri ve yetenek eksikliği; ekip üyeleri, ekip ve organizasyon arasında hedef uyumu eksikliği; paylaşılan liderliği geliştirmek için zaman eksikliği ve paylaşılan liderliğe açık olmama” gibi sınırlılıklar (Conger ve Pearce, 2003, s. 299) paylaşılan liderliği engelleyen unsurlar arasında yer aldığı görülmektedir. Dolayısıyla bu kapsamda, paylaşılan liderliği engelleyen, zorlaştıran veya sınırlandıran faktörlerin neler olduğunun belirlenmesinin, bunların azaltılması veya ortadan kaldırılmasının mesleki öğrenme gruplarında öğretmenler arasında paylaşılan liderliği ve mesleki öğrenme ve gelişimi desteklemesindeki rolü derinlemesine tartışılmıştır.

Mesleki gelişim çalışmalarında paylaşılan liderliği engelleyen “Bireysel Engeller” incelenmiş; bu çalışmada, öğretmenlerin *“deneyim/uygulama eksikliği/uygulamaya yansıtamama, alan bilgisi eksikliği, özgüven eksikliği/çekingenlik/onay bağımlılığı, düşük öz-yeterlik, yanıt baskılama/öğrenme-öğretme bağlamından uzaklaşma, bireyselleşme/bireysel performans yönelimi, kavram yanılgısı/çelişki/uyumsuzluk/tutarsızlık/çatışma, motivasyon düşüklüğü/ilgisizlik/ isteksizlik, eleştirilme-başarısızlık/hata yapma /yeteneksiz görünme korkusu/stres/kaygı /aşırı özeleştirme, yeniliklere/farklı uygulamalara karşı önyargı/direnç ve değerlendirme yapmaktan/geri bildirimden kaçınma”* gibi olumsuz bireysel özelliklerinin paylaşılan liderlik rolü ve uygulamalarını engellediği gözlemlenmiştir. Özellikle “bir ekibin üyeleri, birbirlerini başarılı görev performanslarına yönlendirmek için gerekli bilgi, beceri ve

yeteneklere sahip değilse, paylaşılan liderliğin olumlu sonuçlanmasının pek olası görünmediği” belirtilmektedir (Conger ve Pearce, 2003, s. 299). Ayrıca ekiplerde kişilik ve çeşitlilik, etkileri tam olarak anlaşılamayan karmaşık bir olgu olmakla birlikte, grup üyelerinin bireysel farklılıklarından kaynaklı artan çeşitlilik ve kişilik özelliklerinin bireysel veya kişilerarası çeşitli zorluklara ve motivasyonel engellere yol açtığı ölçüde, paylaşılan liderlik uygulamalarının daha az ortaya çıkmasına ve ekip etkinliğinin azalmasına yol açabileceği belirtilmektedir (Cox et al., 2003; Pearce ve Sims, 2000). Özellikle bireyselleştirilmiş güç ihtiyacının çok yüksek olduğu ekiplerde, üyelerin ekibin daha yüksek amaçlarını benimsemesinin ve bunun için bir araya gelmelerinin oldukça zor olduğu ve pek olası görünmediği; üyeler başlangıçta bir araya gelseler bile, paylaşılan liderliğin ortaya çıkma biçimi ve etkililiği üzerinde önemli bir rolünün olduğunu göstermektedir (Pearce ve Sims, 2000). Bununla birlikte paylaşılan liderliği engelleyen ve zorlaştıran unsurlar arasında grup üyelerinin anlaşmazlığı ve birlikte çözüm üretememesi (Locke, 2003), farklı vizyon ve değerlerden oluşan bir kakofoni veya çok seslilikteki ortaya çıkan uyumsuzluk, ekip içinde dağıtılmış bir hesap verebilirlik nedeniyle ve sorumluluğu paylaşmaktan kaçınılması da sayılabilir (Yukl ve Lepsinger, 2007). Aynı zamanda mesleki öğrenme gruplarında, öğretmenler arasında grup gerilimleri, anlaşmazlıklar, diğerlerinden gelebilecek tepkilerden, eleştirilerden ve hata yapmaktan korkulduğu için mesleki ve kişisel paylaşım yapmaktan çekinme veya kendini gruba ait hissetmeme gibi durumlar yaşanabildiği (Dooner, Mandzuk ve Clifton, 2008), bu durumun paylaşılan liderlik rollerini ve uygulamalarını engellediği görülmektedir. Mesleki öğrenme topluluklarının etkili, sürdürülebilir ve üretken olabilmesinde güven, zaman ve yetenek eksikliği önemli bir engel teşkil etmektedir (McLaughlin ve Talbert, 2006). Mesleki öğrenme topluluklarında öğretim uygulamalarının paylaşılması sürecinde öğretmenler güçlü ve zayıf yönlerinin farkına varmakta, birbirlerinin deneyimlerinden ve uzmanlıklarından öğrenmekte ve öğretim uygulamalarını geliştirme fırsatı bulmaktadır (Kruse ve Louis, 1993). Bu nedenle, öğrenme topluluklarının amaçladığı öğrenme, gelişim, değişim ve kapasite iyileştirmesinin gerçekleşebilmesi, öğretmenlerin kişisel, kişilerarası ve mesleki kapasitelerinin gelişmesine ve bu değişimlerin uygulamadaki eylemlerine yansımaya bağlı olduğu düşünülmektedir (Mitchell ve Sackney, 2011). Bu kapsamda, paylaşılan liderliği engelleyen bireye özgü engellerin azaltılmasına veya ortadan kaldırılmasına yardımcı olabilecek destekleyici koşulların ve yapıların artırılması, paylaşılan liderliğin ortaya çıkmasına ve sürdürülmesine, öğretim uygulamalarının iyileştirilmesine ve öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlayacağı söylenebilir.

Mesleki gelişim çalışmalarında paylaşılan liderliği engelleyen “Grupsal Engeller” incelenmiş; bu çalışmada, *“düşük kolektif çaba, düşük kolektif yeterlik, düşük grup dinamiği/motivasyonu, iş birliği/etkileşim eksikliği, grup içi iletişim eksikliği/engeli ve kolektif sorumluluktan kaçınma”* gibi olumsuz grup özelliklerinin paylaşılan liderlik sürecini olumsuz etkilediği gözlemlenmiştir. Grupların yapısı, grup üyelerinin düşünceleri, tutum ve davranışlarının da paylaşılan liderliği engelleyebildiği görülmektedir (Burke vd., 2003; Little, 2000; Locke, 2003; Raelin, 2003; Seers vd., 2003; Yukl ve Lepsinger, 2007). Ekip üyeleri arasında hedef uyumu eksikliği, ekip ve örgüt arasında hedef uyumu eksikliği ve paylaşılan liderliğe açık olmama gibi sınırlılıkların (Conger ve Pearce, 2003, s. 299), insanların liderliğin paylaşılması fikrinden hoşlanmaması, ekip üyeleri arasındaki statü arayışındaki bireysel farklılıklar ve rekabet ortamı, lidere, liderliğe ve lider olmayana ilişkin bilişsel önyargılara dayalı örtük liderlik anlayışları, grubun demografik yapısı gibi faktörlerin liderliğin paylaşılmasını engellediği belirtilmektedir (Seers vd., 2003). Bu engeller arasında gruplarda otoriteyi yükselten yerleşik bir hiyerarşi kültürünün olması (Raelin, 2003), grupların anlaşmazlığı ve çözüm üretememesi (Locke, 2003), farklı vizyon ve değerlerden oluşan bir kakofoni veya çok seslilikteki uyumsuzlukların ortaya çıkması, üyeler arasında dağıtılmış bir hesap verebilirlik nedeniyle sorumluluğu paylaşmaktan kaçınma sayılabilir (Yukl ve Lepsinger, 2007). Bununla birlikte akran gruplarında her bir bireyin farklı statü arayışı çabalarında olması hem statü için rekabet edenlerin liderliği başkalarına bırakmak istemediği hem de statü aramayan bireylerin liderlik yapmayı başkalarına bırakarak ertelemeleri, fiili liderlik farklılıklarının oluşmasına sebep olmakta ve liderliğin paylaşılmasını engellemektedir (Seers vd., 2003). Grup üyeleri arasındaki karşılıklı ilişkilere dayalı sosyal etkileşimin az olması ve sosyal etki ağlarının merkezileşmesi durumunda liderlikten kaçınılmasının paylaşılan liderliği engellediği belirtilmektedir (Mayo vd., 2003). Ayrıca mesleki öğrenme topluluklarında grup çalışmasının doğası gereği üyeler arasındaki gerginlik ve anlaşmazlıkla (Wenger vd., 2002), grup içinde iş birliği, iletişim ve etkileşimi etkilemekte ve paylaşılan liderliğin ortaya çıkmasını zorlaştırmaktadır.

Grup büyüklüğünün paylaşılan liderlik sürecini zorlaştıran veya engelleyen durumlara ilişkin farklı görüşler olmakla birlikte, çok büyük grupların ekip içinde iç hiyerarşi oluşturabileceği ve verimli bir koordinasyon gereksiniminin daha fazla ön plana çıkabileceği (Seers vd., 2003), akran veya yan etki için gerekli olan sosyal etkileşim süreçlerini ve çalışma koşullarını olumsuz etkileyebileceği (Cox vd., 2003), ekip çabası ve etkinliğinin azalabileceği (Pearce ve Sims, 2002) ve bu durumlarda paylaşılan liderliğin geliştirilmesi ve sürdürülmesinin daha zor olacağını göstermektedir. Ayrıca çok küçük grupların yetenek, istek ve motivasyon

bakımından nispeten daha az üyeye sahip olabileceği ve bu durumun grubun kolektif yeteneğini azaltarak paylaşılan liderlik için çok daha az fırsatlar yaratabileceği düşünülmektedir (Seers vd., 2003).

Grup üyeleri arasında veya örgüt genelinde ortak ve paylaşılan tutumlar geliştirmenin veya bunları değiştirmenin zor olması ve bu durumun birçok örgüt biçimine ve kültür yapısına aykırı olması, güç, yetki ve sorumluluğun paylaşılamaması gibi durumların da paylaşılan liderlik uygulamalarını azalttığı düşünülmektedir (Burke vd., 2003). Ayrıca paylaşılan liderliğin gruplarda sürekli etkileşim için zaman ve emek gerektiren bir süreç olması, çalışanların gerçek rol ve sorumluluklarını yerine getirme zorunluluğunun liderliğin paylaşılmada engel teşkil ettiği görülmektedir (Little, 2000). Liderliğin birden çok kişi arasında dağılması ve paylaşılmasıyla grup içinde ortaya çıkabilecek yanlış iletişim biçimlerinin olduğu ve ortak amaç, inanç ve değerler üzerinde uzlaşa sağlanamadığı durumlarda ise daha fazla etkili hesap verebilirlik yapılarının kurulması ve bunların işlevsellik kazanması gerekmektedir (Spillane ve Diamond, 2007). Dolayısıyla bu kapsamda, mesleki gelişim çalışmalarında öğrenme gruplarında paylaşılan liderliği engelleyen veya zorlaştıran unsurları azaltabilecek veya ortadan kaldıracabilecek işlevsel mekanizmaların, destekleyici yapıların ve stratejilerin geliştirilmesi hem paylaşılan liderlik rolleri ve uygulamalarının geliştirilmesine hem de öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimine katkı sağlayabilir.

Mesleki gelişim çalışmalarında paylaşılan liderliği engelleyen “Yapısal Engeller” incelenmiş; bu araştırmada, “bağımsız/bireysel görev yapısı, zaman baskısı/ iş yoğunluğu/sınırlılıklar, basit/kolay görev algısı ve rekabet ortamı/paylaşmaktan kaçınma” gibi olumsuz yapısal özelliklerin paylaşılan liderlik sürecini olumsuz etkilediği gözlemlenmiştir. Grup üyeleri arasındaki karşılıklı ilişkilere dayalı sosyal etkileşim ve sosyal etki ağları (Mayo vd., 2003), görevin yapısı ve göreve ilişkin algı ve tutumlardan kaynaklanan bazı yapısal engellerin paylaşılan liderliği zorlaştıracılabileceği belirtilmektedir (Cox vd., 2003; Fausing vd., 2015; Pearce ve Sims, 2002; Seers vd., 2003). Ekiplerde nispeten daha az karşılıklı bağımlılık gerektiren veya bağımsız görev yapılarının olması veya ekip üyelerinin görevi basit, daha az zorlayıcı veya kolay olarak algılamasının (Cox vd., 2003; Fausing vd., 2015; Pearce ve Sims, 2002; Seers vd., 2003), ekip üyeleri arasında iş birliği, etkileşim ve koordinasyona ihtiyaç duyulmamasına veya çok daha az ihtiyaç duyulmasına yol açmakta, bu durum paylaşılan liderlik uygulamalarının azalmasına ve ekip etkinliği üzerindeki etkisinin önemsiz olmasına neden olmaktadır (Cox et al., 2003). Özellikle karşılıklı görev bağımlılıklarının olmadığı veya daha az olduğu durumlarda, herhangi bir ortak hedefi gerçekleştirme sürecinde ekip üyelerinin birbirlerinin tamamlayıcı bilgi, beceri ve yeteneklerine daha az ihtiyaç duydukları (Seers vd.,

2003), daha az karmaşık veya basit yapıdaki bir görev veya birden çok görev sırasında, ekip üyeleri arasında daha az etkileşim yapısı ve değiş-tokuş ilişkisi ortaya çıktığı ve bu durumda paylaşılan liderliğin ortaya çıkma olasılığının daha az olduğu söylenebilir (Pearce ve Sims, 2000; Seers vd., 2003).

Paylaşılan liderlik sürecinde ekip içinde sergilenen dikey liderlik stratejisinin paylaşılan liderliği nasıl etkileyeceği açık ve net olmamakla birlikte, paylaşılan liderliğin rol modelleme yaklaşımıyla “taklitçi veya öykünücü” ve kişilerarası güç yaklaşımıyla “yarışçı ve çekingenlik” şeklinde ortaya çıkabileceği ve liderliğin paylaşılmasında önemli bir role sahip olacağı belirtilmektedir (Pearce ve Sims, 2000). Bununla birlikte akran gruplarında statü farklılıklarından kaynaklı rekabet ortamında, statü için rekabet eden bireylerin liderliği başkalarına bırakmak istememesi, bilgi ve yeteneklerini paylaşmaktan kaçınması paylaşılan liderliği engellemektedir (Seers vd., 2003). Ayrıca ekiplerde olgunluğun gelişmesi için belirli bir zamana ihtiyaç duyulmakta (Cox vd., 2003), yeterli zamanın olmaması ekip üyelerinin akran liderliğini zorlaştırmakta (Barry, 1991) ekiplerde zaman baskısı, geçici üyelik ve ilişkisel normlarda uzlaşamaması ekibin olgunlaşma süreçlerini zorlaştırarak geciktirmekte ve paylaşılan liderliği geliştirme ve sürdürmelerinin önünde önemli bir engel teşkil etmektedir (Cox vd., 2003). Bununla birlikte paylaşılan liderliği geliştirmek için zaman eksikliği ve paylaşılan liderliğe açık olmama gibi sınırlılıkların olması (Conger ve Pearce, 2003, s. 299), paylaşılan liderliğin etkileşim için zaman ve emek gerektiren bir süreç olması, ekip üyelerinin gerçek rol ve sorumluluklarının liderliğin paylaşılmasının önüne geçtiği ve engellediği görülmektedir (Little, 2000). Dolayısıyla ekiplerde paylaşılan liderliği daha etkili ve başarılı hale getirebilmek için, paylaşılan liderlik uygulamalarına katılacak bireyler dikkatli bir şekilde seçilmeli, grup içi oryantasyon süreçleri iyi yönetilmeli, üyeler arasında olumlu ilişkiler geliştirilmeli, grup gelişimine yeterli zaman ayrılmalı ve grup süreçlerine gereken önem verilmelidir (Kezar ve Holcombe, 2017). Okul temelli mesleki öğrenme topluluklarında etkili okul gelişimi, öğrenci başarısı, öğretim uygulamalarını ve mesleki öğrenmeyi geliştirmek için kişisel, kişiler arası ve örgütsel kapasitenin geliştirilmesinde yapısal düzenlemelerin gerçekleştirilmesine (Mitchell ve Sackney, 2011) ve fiziksel, yapısal ve sosyal kapasitenin geliştirilmesinde destekleyici koşulların ve yapıların oluşturulmasına önem verilmelidir (Boyd, 1992; Hord, 1997a; Louis ve Kruse, 1995; Olivier vd., 2003). Dolayısıyla bu kapsamda, mesleki gelişim çalışmalarında ortaya çıkan yapısal engellerin ortadan kaldırılması, mesleki öğrenme gruplarında paylaşılan liderliğin ortaya çıkması ve sürdürülmesine, öğretmenlerin mesleki öğrenme ve sürekli gelişimine katkı sağlayabilir.

Mesleki gelişim çalışmalarında paylaşılan liderliği engelleyen “Yönetsel Engeller” incelenmiş; bu araştırmada, **“engellyici/zorlaştııcı yapılar ve standartların dışına çıkamama/risk almaktan kaçınma”** gibi olumsuz yönetim özelliklerinin paylaşılan liderlik sürecini engellediği gözlemlenmiştir. Paylaşılan liderliğin engelleri arasında resmi veya atanmış hiyerarşik liderin düşüncelerinden ve uygulamalarından kaynaklanan bazı durumların olduğu belirtilmektedir (Lindahl, 2008; Locke, 2003). Otoriteyi yükselten yerleşik bir hiyerarşi kültürünün olması (Raelin, 2003), hiyerarşik liderin, paylaşılan liderleri seçmek zorunda kalabildiği (Locke, 2003), formal liderin, sorumluluğun nihai yükünün kendine ait olduğu ve otoritesinin azalacağı düşüncesiyle liderliği paylaşmak istemediği durumların paylaşılan liderliğin ortaya çıkması ve sürdürülmesinde engel oluşturacağı düşünülmektedir (Lindahl, 2008).

Paylaşılan liderlik iklimini sürdürmek için dikey liderin ekip oluşturma, sınırları yönetme, güçlendirme, kaynak ve destek sağlamanın yanı sıra (Cox vd., 2003), dikey liderin rolü, gerektiğinde ekibe tutarlı ve makul seviyede müdahale etmektir (Perry vd., 1999; Yeatts ve Hyten, 1998). Ayrıca, paylaşılan liderliğin bulunduğu yapılanmalarda, örgüt içi çatışma yönetimi, kaynakların dağıtılması ve güç mücadelelerinde dikey liderlerin desteği önemli bir rol oynamaktadır (Barnes vd., 2013). Böylece, dikey lider tarafından rutin bir şekilde yapılacak müdahaleler, ekip üyelerinin geri çekilme, memnuniyetsizlik, karar verme ve sorumluluk almaktan kaçma eğilimlerini kontrol etmeyi kolaylaştırabilir (Yeatts ve Hyten, 1998). Başarılı bir sınır yöneticisi olan dikey lider, ekibi dış müdahalelerden koruyarak, dış örgütlerle etkili ve olumlu ilişkiler geliştirerek ekibin ihtiyacı olan kaynakları temin ederek (Ancona ve Caldwell, 1992a; Yeatts ve Hyten, 1998), aynı zamanda paylaşılan liderliği engelleyen koşulları ortadan kaldırabilir, liderliğin paylaşılacağı ve sürdürülebileceği bir bağlamın oluşmasına katkı sağlayabilir (Cox vd., 2003).

Formal dikey veya hiyerarşik liderler, çalışanları paylaşılan liderlik biçimlerine katılmaya teşvik etmede önemli bir rol oynamaktadır (Jones vd., 2014). Özellikle kilit konumdaki dikey liderlerin desteği, proje ekiplerinin ihtiyaç duydukları bilgi ve kaynak akışını sağlarken, aynı zamanda ekip düzeyinde önemli kararların alınması ve uygulanması için gereken özerkliği de sağlamaktadır (van Ameijde vd., 2009). Ayrıca, örgütlerde liderliğin paylaşımını kolaylaştırmak ve sürdürmek için, tüm ekip üyelerini yönlendiren ve ekip bağlamında liderliği teşvik eden ve onları yetkilendiren bir ekip liderinin varlığına ve desteğine ihtiyaç duyulmaktadır (Fausing vd., 2015). Dikey lider ile ekip üyeleri arasındaki yakınlık veya “fiziksel mesafe”, büyük ölçüde ekip üyelerinin dışında kalan kurum içinden veya kurum dışından kaynaklanan engeller, paylaşılan liderliğin dikey ve yanal etki süreçlerinde bireyleri

bir araya getirebilme veya ayrılığı empoze edebilme, koordinasyon ve kontrol mekanizmalarını sağlamada önemli bir etkiye sahiptir (Cox vd., 2003).

Birçok eğitim sisteminde, okul liderlerinden sadece okullarının yönetimine liderlik etmeleri değil, aynı zamanda daha iyi bir öğretme ortamı ve öğrenme için uygun destekleyici koşulları oluşturmaları beklenmektedir. Bu destekleyici koşullar arasında okul iyileştirme planları geliştirmek, öğretmenlerin iş birliğini desteklemek ve sürekli mesleki gelişime aktif katılımını teşvik etmek, öğrencilere ve velilere belirli konularda danışmanlık yapmak, okulu daha geniş bir okul ağına ve yerel topluluğa bağlamak yer almaktadır (OECD, 2020). Bu öğrenme topluluklarında destekleyici koşullar öğrenme, karar verme, problem çözme ve öğretim uygulamalarını geliştirmeye yönelik çalışmalar yapmak amacıyla okul üyelerinin ne zaman, nerede ve nasıl bir araya geleceklerinin planlanması ile ilişkilidir (Hord, 1997a). Dolayısıyla bu kapsamda, mesleki gelişim çalışmalarında yönetsel engellerin ortadan kaldırılması, mesleki öğrenme gruplarında paylaşılan liderlik süreçlerine katılmasına, öğretim uygulamalarının iyileştirilmesine ve öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlayabilir.

5.1.6.1. Paylaşılan Liderliğin Engellerini Katılımcıların Sosyo-Demografik Değişkenlerine Göre Tartışma

Araştırma sonucunda mesleki kıdemin ve okutulan sınıf düzeyinin paylaşılan liderliğin engelleri üzerinde önemli bir etkisinin olduğu görülmüştür. 15 yıldan az kıdem grubunda *bireysel engellerden* bireyselselcilik/bireysel performans yöneliminin; *yapısal engellerden* bağımsız/bireysel görev yapısının; *yönetsel engellerden* engelleyici/zorlaştırıcı yapıların engelleyici olduğu görülürken; 15 yıl ve daha fazla kıdem grubunda ise *bireysel engellerden* deneyim/uygulama eksikliği/uygulamaya yansıtamama, özgüven eksikliği/çekingenlik/onay bağımlılığı ve motivasyon düşüklüğü/ilgisizlik/ isteksizlik; *grupsal engellerden* düşük kolektif çaba ve düşük kolektif yeterlik engellerinin paylaşılan liderliği daha fazla engellediği görülmüştür. Paylaşılan liderlik sürecinde 2.sınıfı okutan öğretmen grubunda *bireysel engellerden* deneyim/uygulama eksikliği/uygulamaya yansıtamama, alan/pedagojik alan bilgisi eksikliği ve bireyselselcilik/bireysel performans yönelimi; *yapısal engellerden* bağımsız/bireysel görev yapısının daha fazla engelleyici olduğu görülürken; 3.ve 4.sınıfı okutan öğretmen grubunda ise *bireysel engellerden* düşük öz-yeterlik, özgüven eksikliği/çekingenlik/onay bağımlılığı, yanıt baskılama/öğrenme/ öğretme bağlamından uzaklaşma, motivasyon düşüklüğü/ilgisizlik/isteksizlik ve eleştirilme/başarısızlık/hata yapma/yeteneksiz görünme korkusu/stres/kaygı/ aşırı özeleştirme; *grupsal engellerden* düşük kolektif çaba ve düşük kolektif yeterlik engellerinin daha fazla ortaya çıktığı görülmüştür

Paylaşılan liderliğin engelleri birçok araştırmada incelenmiş ve bu engellerin yönetimin düşüncelerinden ve uygulamalarından (Lindahl, 2008; Locke, 2003); grupların yapısı, grup üyelerinin düşünceleri, tutum ve davranışlarından (Burke vd., 2003; Little, 2000; Locke, 2003; Raelin, 2003; Seers vd., 2003; Yukl ve Lepsinger, 2007); grup üyeleri arasındaki karşılıklı ilişkilere dayalı sosyal etkileşim ve etki ağlarından (Mayo vd., 2003), görevin yapısından ve göreve ilişkin algı ve tutumlardan (Cox vd., 2003; Fausing vd., 2015; Pearce ve Sims, 2002; Seers vd., 2003) kaynaklandığı belirtilmiştir. Özellikle ekip üyelerinin birbirlerini başarılı görev performanslarına yönlendirmek için gerekli olan bilgi, beceri ve yeteneklere sahip olmamasının paylaşılan liderliğin önündeki en büyük engellerden biri olduğuna dikkat çekilmiştir (Conger ve Pearce, 2003, s. 299). Bununla birlikte yetenek, uzmanlık, istek ve motivasyon yönünden nispeten daha az üyeye sahip olan çok küçük ekiplerde ve ekip içinde koordinasyonu sağlamanın güç olduğu çok büyük gruplarda paylaşılan liderliğin ortaya çıkmasının zorlaşabileceği (Seers vd., 2003); ekip içinde bireysel farklılıklardan kaynaklı artan çeşitliliğin kişilerarası çeşitli zorluklara ve engellere yol açtığı ölçüde paylaşılan liderlik uygulamalarının daha az ortaya çıkmasına ya da ekip etkinliğinin azalmasına yol açabileceği vurgulanmıştır (Cox vd., 2003). Ayrıca ekiplerde nispeten daha az karşılıklı bağımlılık gerektiren veya bağımsız görev yapılarının veya ekip üyelerinin görevi basit, daha az zorlayıcı veya kolay olarak algılamasının (Cox vd., 2003; Fausing vd., 2015; Pearce ve Sims, 2002; Seers vd., 2003), ekip üyeleri arasında iş birliği, etkileşim ve koordinasyona ihtiyaç duyulmamasına veya çok daha az ihtiyaç duyulmasına yol açabileceği durumlarda paylaşılan liderlik uygulamalarının azalmasına ve ekip etkinliği üzerindeki etkisinin önemsiz olmasına neden olduğu belirtilmiştir (Cox et al., 2003). Aynı zamanda mesleki öğrenme gruplarında ortaya çıkabilecek grup gerilimleri ve anlaşmazlıklar, kendini gruba ait hissetmeme, hata yapmaktan ve eleştirilmeden korkma, mesleki ve kişisel paylaşım yapmaktan çekinme (Dooner vd., 2008), güven, zaman ve yetenek eksikliği mesleki öğrenme topluluklarının etkili, sürdürülebilir ve üretken olabilmesinde önemli bir engel oluşturduğu vurgulanmıştır (McLaughlin ve Talbert, 2006). Bununla birlikte ekip üyelerinin paylaşılan liderliğe açık olmaması ve paylaşılan liderlik için gerekli bilgi, beceri ve yetenek eksikliğinin paylaşılan liderliği engellediğine dikkat çekilmiştir (Conger ve Pearce, 2003). Bu araştırma daha az deneyime sahip öğretmenlerde bireysel performans yönelimi, bağımsız görev yapısı, engelleyici ve zorlaştırıcıyönetmelik yapıların; deneyimli öğretmenlerde ise deneyim eksikliği, uygulamaya yansıtamama, özgüven ve motivasyon eksikliği, düşük kolektif çaba ve düşük kolektif yeterliğin paylaşılan liderliği daha fazla engellediğini göstermiştir. Ayrıca bu araştırma alt sınıfları okutan öğretmenlerde deneyim eksikliği, uygulamaya yansıtamama, alanve pedagojik alan bilgisi eksikliği, bireysel

performans yönelimi, bağımsız görev yapısının; üst sınıfları okutan öğretmenlerde ise düşük öz-yeterlik, özgüven ve motivasyon eksikliği, yanıt baskılama, öğrenme ve öğretme bağlamından uzaklaşma, eleştirilme, hata yapma ve yeteneksiz görünme korkusu, kaygı ve stres, aşırı özeleştirme, düşük kolektif çaba ve düşük kolektif yeterliğin paylaşılan liderlik süreçlerinde daha fazla engellediğini göstermiştir.

5.1.6.2. Paylaşılan Liderliğin Engellerini Odak Grupların Karakteristik Özelliklerine Göre Tartışma

Araştırma sonucunda odak grupların karakteristik özelliklerinin paylaşılan liderlik üzerinde önemli bir etkisinin olduğu; paylaşılan liderlik sürecinde bireysel engellerin grupsal, yapısal ve yönetsel engellerden daha fazla engelleyici bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Odak grupların karakteristik özelliklerine göre, üyelerin birbirine yakın ve aşına, görev alanlarının homojen olduğu küçük gruplarda (GU), *bireysel engellerden* alan/pedagojik alan bilgisi eksikliği, yanıt baskılama/öğrenme/öğretme bağlamından uzaklaşma ve bireysellik/bireysel performans yönelimi; *yapısal engellerden* bağımsız/bireysel görev yapısının paylaşılan liderlik süreci üzerinde engelleyici yapılar olduğu görülmüştür. Ayrıca üyelerin birbirine kısmen yakın ve aşına, görev alanlarının çeşitli ve heterojen olduğu büyük gruplarda (GA) ise, *bireysel engellerden* deneyim/uygulama eksikliği/ uygulamaya yansıtamama, düşük öz-yeterlik ve özgüven eksikliği/çekingenlik/ onay bağımlılığı; *grupsal engellerden* düşük kolektif çaba ve düşük kolektif yeterlik yapılarının paylaşılan liderliğin ortaya çıkması ve sürdürülmesinde engelleyici etkisinin olduğu görülmüştür.

Yapılan araştırma sonuçları grupların yapısı, grup üyelerinin düşünceleri, tutum ve davranışlarının (Burke vd., 2003; Little, 2000; Locke, 2003; Raelin, 2003; Seers vd., 2003; Yukl ve Lepsinger, 2007), grup üyeleri arasındaki karşılıklı ilişkilere dayalı sosyal etkileşim ve etki ağlarının yapısının (Mayo vd., 2003), görevin yapısı ve ekip üyelerinin göreve ilişkin algı ve tutumlarının (Cox vd., 2003; Fausing vd., 2015; Pearce ve Sims, 2002; Seers vd., 2003) paylaşılan liderliğin ortaya çıkmasını zorlaştırabilebileceğine ve sürdürülmesini engelleyebileceğine dikkat çekmiştir. Ekiplerde görev yapısının bağımsız olması, nispeten daha az karşılıklı bağımlılık gerektirmesi veya görevin basit ve daha az zorlayıcı olarak algılanmasının (Cox vd., 2003; Fausing vd., 2015; Pearce ve Sims, 2002; Seers vd., 2003), ekip içinde iş birliği, etkileşim ve koordinasyonu azaltabileceği belirtilirken, paylaşılan liderlik uygulamalarını da engelleyebileceği vurgulanmıştır (Cox vd., 2003). Ayrıca ekip üyeleri arasındaki karşılıklı ilişkilere dayalı sosyal etkileşimin az olması ve sosyal etki ağlarının merkezileşmesi durumunda liderlikten kaçınma davranışının paylaşılan liderliği engellediği

belirtilmiştir (Mayo vd., 2003). Bununla birlikte ekip üyeleri arasındaki yakınlığın, paylaşılan liderliğin dikey ve yanal etki süreçlerinde bireyleri bir araya getirebilme veya ayrılığı empoze edebilme, koordinasyon ve kontrol mekanizmalarını sağlama gibi birçok rolünün olduğu belirtilirken; bireysel farklılıklardan kaynaklı artan çeşitliliğin kişilerarası çeşitli zorluklara ve engellere yol açabileceği durumlarda ekip etkinliğinin ve paylaşılan liderlik uygulamalarının daha az ortaya çıkabileceği belirtilmiştir (Cox vd., 2003). Ayrıca ekip üyelerinin birbirlerine tamamen yabancı olduğu durumlarda kolektif olarak iş birliği içinde çalışmalarının zorlaşabileceği ve muhtemelen daha az paylaşılan liderlik biçimlerinin ortaya çıkabileceği öne sürülmüştür (Pearce ve Sims, 2000). Bununla birlikte, yaş ve deneyimi çeşitliliği bakımından homojen ekiplerde etkili iletişim, bağlılık, sosyal etkileşim ve bütünleşme artarken (O'Reilly, Caldwell ve Barnett, 1989); artan çeşitliliğin ekip üyeleri arasında çatışmayı arttırdığına; iletişim, koordinasyon, karar verme ve uyumu azalttığına dikkat çekilmiştir (Ancona ve Caldwell, 1992b). Dahası çok küçük gruplarda yetenek, uzmanlık, istek ve motivasyon eksikliğinin; çok daha büyük gruplarda ise ekip içinde iç hiyerarşi oluşturma riskinin ve koordinasyon sağlama güçlüğüünün paylaşılan liderliğin ortaya çıkmasını engelleyebileceği vurgulanmıştır (Seers vd., 2003). Bununla birlikte ekip üyeleri, ekip ve organizasyon arasında hedef uyumu eksikliği ve paylaşılan liderliği geliştirmek için zaman eksikliğinin paylaşılan liderliği sınırlayabileceği ve engelleyebileceği belirtilmiştir (Conger ve Pearce, 2003). Bu araştırma ise yakınlık, aşinalık, homojenlik (görev kapsamı) ve heterojenlik (deneyim) yapısındaki çok küçük öğrenme gruplarında alan ve pedagojik alan bilgisi eksikliği, yanıt baskılama, öğrenme ve öğretme bağlamından uzaklaşma, bireysel performans yönelimi, bağımsız görev yapısının paylaşılan liderlik sürecini engelleyici olduğunu göstermiştir. Ayrıca araştırma kısmen yakınlık ve aşinalık, heterojenlik (görev kapsamı ve deneyim) yapısındaki büyük öğrenme gruplarında deneyim eksikliği, uygulamaya yansıtamama, düşük öz-yeterlik, özgüven eksikliği, düşük kolektif çaba ve düşük kolektif yeterlik yapılarının paylaşılan liderliğin ortaya çıkması ve sürdürülmesinde engelleyici etkisinin olduğu göstermiştir.

5.1.6.3. Paylaşılan Liderliğin Engellerini Mesleki Gelişim Çalışmasının Aşamalarına Göre Tartışma

Araştırma sonucunda mesleki gelişim aşamalarının paylaşılan liderliği engelleyen yapıları ortaya çıkarma ve anlamada önemli bir etkisinin olduğu; mesleki gelişim çalışmasının tüm aşamalarında bireysel engellerin grupsal, yapısal ve yönetsel engellere göre daha fazla ortaya çıktığı görülmüştür.

Matematik uygulamaları aşaması öğretmenlerin belirli bir kavram veya konu üzerine düşünceleri, tartışmaları, iş birliği ve etkileşim içinde materyalleri kullanarak bir öğrenci gibi öğrenme sürecini birlikte deneyimleyerek öğrenmeleri, kendi öğrenmelerinin ve uygulama becerilerinin farkına varmaları, belirli bir kavram veya konuya ilişkin öğrenme ve öğretme süreçlerini genişletmeleri için bir fırsat olmuştur. *Matematik uygulamaları aşamasında* paylaşılan liderlik sürecinde *bireysel engellerden* deneyim/uygulama eksikliği/ uygulamaya yansıtamama, alan/pedagojik alan bilgisi eksikliği, kavram yanlışlığı/çelişki/ uyumsuzluk/tutarsızlık/çatışma, yanıt baskılaması/öğrenme/öğretme bağlamından uzaklaşma, bireysellik/bireysel performans yönelimi, özgüven eksikliği/çekingenlik/onay bağımlılığı ve düşük öz-yeterlik; *grupsal engellerden* düşük kolektif çaba ve düşük kolektif yeterlik; *yapısal engellerden* bağımsız/bireysel görev yapısı engelleri daha fazla ortaya çıkmıştır. Bu aşamada, paylaşılan liderlik için gerekli olan bilgi, beceri, yetenek ve zaman eksikliği (Conger ve Pearce, 2003), öğretmenler arasında gerilimler, anlaşmazlıklar, tepki almak, eleştirilmek ve hata yapmaktan korkulduğu için mesleki ve kişisel paylaşım yapmaktan çekinme veya kendini gruba ait hissetmeme (Dooner, Mandzuk ve Clifton, 2008) gibi durumlar paylaşılan liderliğin ortaya çıkmasını engellemiştir. Mesleki öğrenme gruplarında bireysel uygulamaların paylaşılması öğretmenlerin güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin farkındalıklarını artırmış, birbirlerinin deneyimlerinden ve uzmanlıklarından öğrenerek öğretim uygulamalarını geliştirmiş olsa da (Kruse ve Louis, 1993); bu değişim ve gelişmeler her zaman uygulamadaki eylemlerine yansımamış (Mitchell ve Sackney, 2011); güven, zaman ve yetenek eksikliği etkili ve üretken bir performans sergilemelerini azaltmış (McLaughlin ve Talbert, 2006) ve liderliği paylaşımlarını da önemli derecede engellemiştir. Bazı durumlarda, alan bilgisi ve uygulamaya ilişkin eksiklikler veya kavram yanlışlıkları, bireysel yönelimleri, kendilerine veya gruba ilişkin olumsuz algıları nedeniyle öğretmenler deneyim ve düşüncelerini açıklamakta veya paylaşmakta zorlanmış, cevaplarını ve uygulamalarını onaylatma ihtiyacı artmış ve liderlik rolleri daha az paylaşılmıştır.

Uygulama dökümlerinin incelenmesi aşaması öğretmenlerin ilköğretim matematik programında yer alan belirli kazanımları tartışmaları, matematik öğretimine yönelik ilgili okumaları, öğretmen ve öğrenci etkinliklerini incelemeleri, metin temelli ve video temelli örnek olayları inceleyerek tartışmaları için fırsat olmuş, inceledikleri, tartıştıkları veya kendi geliştirdikleri materyalleri öğrencilerine uygulama ve bu uygulamalarını bir sonraki oturumda grup içinde paylaşmaları, kendi deneyimlerinden veya başkalarının deneyimlerinden öğrenmeleri için bir fırsat olmuştur. *Uygulama dökümlerinin incelenmesi aşamasında* paylaşılan liderlik sürecinde *bireysel engellerden* deneyim/uygulama eksikliği/uygulamaya

yansıtamama, alan/pedagojik alan bilgisi eksikliği, düşük öz-yeterlik, yanıt baskılama/öğrenme/öğretme bağlamından uzaklaşma ve özgüven eksikliği/ çekingenlik/onay bağımlılığı; *grupsal engellerden* düşük kolektif çaba ve düşük kolektif yeterlik; *yapısal engellerden* bağımsız/bireysel görev yapısı engelleri daha fazla ortaya çıkmıştır. Bu aşamada yapılan tartışmalar, öğretmenlerin alan bilgisi ve uygulamalarındaki eksiklerini görmelerini (Ball ve Cohen, 1999; Kazemi, 2004), kendi öğretim süreçlerini sorgulamalarını (Kazemi, 2004) ve sınıf içi öğretim uygulamalarıyla ilişkilendirmelerini kolaylaştırmıştır (Ball ve Cohen, 1999). Ancak bazı durumlarda yapılan tartışmalar ve sorgulamaların yüzeysel olması, hataların farkedilememesi, paylaşımların öğrenme ve öğretme bağlamından uzaklaşması, sadece görevin veya eylemin tamamlanmasına yönelik olması sınıf içi öğretim uygulamalarına yansıtılmasını ve liderliğin paylaşılmasını zorlaştırmıştır.

Öğretim materyali geliştirme aşaması öğretmenlerin bir önceki mesleki gelişim oturumunda edindikleri bilgi ve deneyimleri kullanmaları, öğretim uygulamaları ve materyalleri tasarlama sürecine transfer edebilmeleri, belirli bir kavramı veya konuyu nasıl öğrettikleri üzerine birlikte düşünmeleri ve nasıl öğretilbileceğine ilişkin yeni fikirler oluşturmaları, seçtikleri kazanımlar doğrultusunda etkinlik hazırlamaları ve öğretim materyali geliştirmeleri için bir fırsat olmuştur. *Öğretim materyali geliştirme aşamasında* paylaşılan liderlik sürecinde *bireysel engellerden* deneyim/uygulama eksikliği/uygulamaya yansıtamama, düşük öz-yeterlik, özgüven eksikliği/çekingenlik/onay bağımlılığı, kavram yanılgısı/çelişki/uyumsuzluk/tutarsızlık/çatışma ve alan/pedagojik alan bilgisi eksikliği; *grupsal engellerden* düşük kolektif çaba, düşük kolektif yeterlik, düşük grup dinamiği/ motivasyonu, iş birliği/etkileşim eksikliği ve grup içi iletişim eksikliği/engeli daha fazla ortaya çıkmıştır. Bu aşamada, daha az karşılıklı bağımlılık gerektiren veya bağımsız gerçekleştirilen eylem ve uygulamalar (Cox vd., 2003; Fausing vd., 2015; Pearce ve Sims, 2002; Seers vd., 2003), belirli bir ortak hedefin gerçekleştirmesinde birbirlerinin tamamlayıcı bilgi, beceri ve yeteneklerine duydukları ihtiyacı (Seers vd., 2003), ekip içinde iş birliği, etkileşim ve koordinasyon ihtiyacını (Cox vd., 2003) ve paylaşılan liderlik rolleri ve uygulamalarının ortaya çıkmasını azaltmıştır. Ayrıca grup üyeleri arasındaki karşılıklı ilişki ve etkileşimin az olması, sosyal etki ağlarının merkezileşmesi (Mayo vd., 2003), grup içi iletişim engeli ve anlaşmazlıklar (Wenger vd., 2002) paylaşılan liderliğin ortaya çıkmasını zorlaştırmaktadır.

Uygulama ve değerlendirme aşaması öğretmenlerin teori ve uygulama arasında bağlantı kurabilmeleri, tasarladıkları etkinliklerdeki, geliştirdikleri materyallerdeki ve alan bilgilerindeki eksikleri gözden geçirmeleri, hatalarının veya olumlu yönlerinin farkına varmaları, hazırlamış oldukları öğretim materyallerini kendi sınıflarında uygulama,

uygulamaya ilişkin video kayıtlarının belirli bölümlerini bir sonraki oturumda izleyerek öğretim materyalleri ve uygulamaları üzerine tartışmaları, kendilerinin ve birbirlerinin uygulamalarından öğrenmeleri için bir fırsat olmuştur. *Uygulama ve değerlendirme aşamasında* paylaşılan liderlik sürecinde *bireysel engellerden* deneyim/uygulama eksikliği/uygulamaya yansıtamama, düşük öz-yeterlik, özgüven eksikliği/çekingenlik/onay bağımlılığı, alan/pedagojik alan bilgisi eksikliği ve yanıt baskılama/öğrenme/öğretme bağlamından uzaklaşma; *grupsal engellerden* düşük kolektif çaba ve düşük kolektif yeterlik engelleri daha fazla ortaya çıkmıştır. Bu aşamada bilgi, beceri, yetenek ve zaman eksikliği (Conger ve Pearce, 2003), deneyim ve uygulama eksikliği, performansın izlenmesi paylaşılan liderlik davranışlarının ve rollerinin ortaya çıkmasını zorlaştırmıştır. Ayrıca yapılan çalışmalar mesleki gelişimin uygulamadaki eylemlere yansımalarının önemini vurgularken (Çiftçi, 2021; Mitchell ve Sackney, 2011); bu süreçte grup içinde yapılan tartışmalar, değerlendirmeler, geri bildirimler veya işbirlikçi sorgulamalarda önemi fark edilen kavramlara ve öğretimsel süreçlere ilişkin söylemler her zaman sınıf içi uygulamalara ve eylemlere yansımamıştır. Özellikle performans uygulama, izleme ve değerlendirme süreci öğretmenlerde kaygı ve stresi artırmış; meslektaşlarının ve kolaylaştırıcı/moderatörün desteğine rağmen materyal, etkinlik, eylemin tamamlanması veya sergilenen performans ve öğrenci düşünceleri ile sınırlı veya yüzeysel kalmış ve paylaşılan liderlik uygulamaları daha az sergilenmiştir.

5.1.7. Paylaşılan Liderliğin Mesleki Gelişime Etkisine İlişkin Tartışma

Mesleki öğrenme gruplarında paylaşılan liderlik sürecinde ortaya çıkan “*Mesleki Gelişim*” alanları incelenmiş; bu araştırmada paylaşılan liderliğin “*Bilişsel/Akademik Gelişim*”, “*Duyuşsal/Psikolojik Gelişim*”, “*Davranışsal/Sosyal gelişim*” ve “*Öğretme/öğrenme Sürecinin Kalitesini İyileştirme/Niteliğini Artırma*” olmak üzere öğretmenlerin mesleki gelişiminde ve eğitimin kalitesinin iyileştirilmesinde çeşitli ve çok boyutlu etkilerinin olduğu görülmüştür. Literatürde paylaşılan liderliğin çeşitli bağlamlarda, farklı düzeylerde (birey, grup, örgüt) ve farklı kategorilerde (tutum, bilişsel, duyuşsal, davranışsal ve etkililik) birçok açıdan etkilerinin olduğu görülmektedir (Kezar ve Holcombe, 2017; Wassenaar ve Pearce, 2012). Paylaşılan liderliğin karmaşık ortamlarda örgütleri daha uyumlu hale getirebilme, iyi öğrenebilme, yenilik yapabilme ve daha güçlü performans gösterebilme kapasitesi için kilit bir faktör olduğu görülmektedir (Senge, 1990; Wheatley, 1999). Paylaşılan liderlik, karşılıklı bağımlılık ve sosyal etkileşim sürecinde ekip üyeleri arasında karşılıklı ve kolektif öğrenme, daha fazla paylaşılan biliş ve eylem ortaya çıkarmakta (Fletcher ve Käufer, 2003), ekip düzeyinde etkileşime dayalı öğrenme ortamına, bireysel öğrenme ve gelişim

ihtiyacı öz farkındalığına ve başkalarının öğrenme ihtiyaçlarına duyarlı olan uygulamalara, beceri ve yeteneklere ihtiyaç duymakta (Fletcher, 1999), özellikle kolektif öğrenmenin ve paylaşılan liderliğin gerçekleşebileceği koşulları sağlamak için gereken bilgi, beceri ve yeteneğin ekip genelinde paylaşılmasına ve örgütü ileriye taşıyabilecek liderlik topluluklarının yaratılmasına odaklanmaktadır (Fletcher ve Käufer, 2003).

Mevcut literatürde birçok araştırmada paylaşılan liderliğin eğitim örgütlerinde olumlu sonuçlar doğuracağı öne sürülmektedir (Coleman ve Earley, 2004; Fullan, 2001; Glickman vd., 2014; Gronn, 2000; Hopkins ve Jackson, 2003; Louis vd., 1996; Spillane vd., 2003). Paylaşılan liderlik, okullarda liderliğin tek bir bireyin sahip olduğu benzersiz bir özellik olduğu inancından, öğretmenlerin, okulun ve okul topluluğunun ihtiyaçlarının yanı sıra onların bireysel bilgi, beceri ve uzmanlıklarını içeren entelektüel sermayesi hakkında pragmatik bir anlayışa sahip oldukları inancına geçişi temsil etmektedir (Nappi, 2014). Bununla birlikte, okul temelli mesleki öğrenme topluluklarının liderliği üzerine yapılan araştırmalar, paylaşılan liderlikte formal liderin aktif desteğine dikkat çekmekte (Harris, 2008; Hord, 2009; Stoll vd., 2006), okul müdürü, müdür yardımcıları ve öğretmen liderlerin hiyerarşik liderlik işlevleriyle uyum içinde olmasının önemini vurgulamaktadır (Leithwood vd., 2004). Böylece, okul müdürleri liderlik sorumluluklarını paylaştıklarında ve öğretmenlerin liderlik rollerini üstlenmelerini desteklediğinde, iş birliği ve etkileşim ile üretken sosyal sermaye ortaya çıkmakta ve bu da profesyonel topluluğun etkinlik kapsamını genişletmektedir (Nappi, 2014). Paylaşılan liderlik uygulamalarında, liderlik tek bir bireyde değil bir süreç olarak işlemekte ve mesleki gelişim, bilgiye erişim, ekip çalışmasına dayalı çalışma ve teşviklerle desteklenmektedir (Kezar ve Holcombe, 2017).

Etkili okullarda paylaşılan liderlik, daha fazla lideri çalışmalara dahil etmek için kahramanca liderlik modelini yeniden yaratmak değil; aksine öğretmenlerin iş birliği, entegrasyon, teşvik, meydan okuma, fikir birliği oluşturma, modelleme, öğrenme ve profesyonellik sergileme kapasitelerinin artırılması üzerine inşa edilmektedir (Stone ve Cuper, 2006). Paylaşılan liderlikte, bireysel başarı ve liyakatten kolektif başarıya, bireysel sorumluluktan paylaşılan sorumluluğa ve ekip çalışmasına odaklanmaya doğru bir anlayış geliştirmenin önemine işaret edilmektedir (Fletcher ve Käufer, 2003). Bu noktada okullar, Deal ve Peterson (1994) liderlik paradoksu dediği şeyin kanıtını sunmakta, birbiriyle çelişen liderlik gerilimleri diğerini ortadan kaldırmak veya baltalamak yerine birbirini desteklemekte ve tamamlamaktadır. Müdürler ve öğretmenler liderlik sorumluluklarını paylaştıklarında, birlikte etkileşim içinde çalışarak, öğretme ve öğrenme kalitesi ve mesleki çalışmaları için güçlü normlar ve standartlar oluşturarak öğretim programının tutarlılığını ve istikrarını sağlamaktadır

(Printy ve Marks, 2004, 2006). Bunun sonucunda paylaşılan liderliğin olduğu okullarda, değişim için cesaret oluşmakta, mesleki gelişim için çaba artmakta, yenilik ve iyileştirme ortaya çıkmaktadır (Marks ve Printy, 2003). Bu kapsamda, mesleki öğrenme gruplarında paylaşılan liderliğin öğretmenlerin sürekli mesleki gelişiminde etkili olduğu gelişim alanları ve öğretim süreçlerinin kalitesini artırmadaki rolü derinlemesine tartışılmıştır.

Mesleki öğrenme gruplarında paylaşılan liderlik sürecinin etkili olduğu mesleki gelişim alanlarından birinin “Bilişsel/Akademik Gelişim” alanı olduğu görülmüştür. Bu araştırmada, paylaşılan liderliğin mesleki öğrenme gruplarında “sınıf içi uygulamalar/diğer alanlar/gerçek hayatla bağ kurma, mesleki sorgulama/amaç değişimi/öz-değerlendirme, deneyime dayalı/aktif öğrenme, sorgulama/araştırma temelli öğrenme, yansıtıcı/üstbilişsel öğrenme/öğrenmeyi öğretme, kolektif/işbirlikçi öğrenme/uygulama, alan/pedagojik alan bilgisi, problem/vaka temelli öğrenme, hatalardan öğrenme, yaratıcı öğrenme” gibi becerileri artırdığı ve öğretmenlerin bilişsel/akademik gelişimlerine katkı sağladığı gözlemlenmiştir. Yapılan çalışmalar, paylaşılan liderliğin etkili bir şekilde uygulandığı ekiplerde, liderliğin paylaşılmadığı ekiplere göre, daha yüksek düzeyde motivasyonel ve bilişsel ilerlemeler kaydedildiğini göstermiştir (Solansky, 2008). Bununla birlikte paylaşılan liderliğin, ekip performansının gücü ve problem çözme kalitesi (Pearce vd., 2004), kolektif etkinlik, güç, ekstra çaba (Avolio vd., 1996), beceri gelişimi, koordinasyon ve daha yüksek görev güvenilirliği (Klein vd., 2006), grubun kendi kendine grup etkinliği derecelendirmeleri ve sorgulamaları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Ensley ve Pearce, 2000; Pearce, 1997, 1999; Pearce vd., 2004). Paylaşılan liderlik uygulamalarında, liderlik tek bir bireyde değil etkileşime dayalı sosyal bir süreç olarak işlemekte, mesleki gelişim, bilgiye erişim, ekip çalışmasına dayalı çalışma ve teşviklerle desteklenmektedir (Kezar ve Holcombe, 2017). Paylaşılan liderliğin karşılıklı öğrenme, paylaşılan biliş ve eylem kapasitesini artırdığı (Fletcher ve Käufer, 2003); yeni bilgilerin farklı ve yaratıcı şekillerde kullanılmasına imkân tanıdığı; karmaşık ortamlara uyumu kolaylaştırdığı; kriz zamanlarında daha fazla bilişsel karmaşıklık, yenilik, yaratıcılık ve akran desteği yarattığı; artan hesap verbilirlikle karar mekanizmalarını iyileştirdiği; marjinal gruplar için liderlik çeşitliliği sağladığı ve kurumsal öğrenmeyi teşvik ettiği belirtilmektedir (Kezar ve Holcombe, 2017).

Paylaşılan liderlik, okullarda öğretmenlerin, okulun ve okul topluluğunun ihtiyaçları bağlamında, onların bireysel bilgi, yetenek ve uzmanlıklarına dayalı entelektüel sermayelerinden yararlanarak iş birliği ve sosyal etkileşim içinde üretken sosyal sermaye ortaya çıkmakta ve mesleki öğrenme topluluğunun etkinlik kapsamını genişletmektedir (Nappi, 2014).

Etkili okullarda paylaşılan liderlik, öğretmenlerin iş birliği, entegrasyon, teşvik, meydan okuma, fikir birliği oluşturma, modelleme, öğrenme ve mesleki profesyonellik sergileme kapasitelerinin artırılması üzerine inşa edilmektedir (Stone ve Cuper, 2006). Ayrıca K-12 okullarında paylaşılan liderlik, öğretmenler arasında daha yüksek düzeyde diyalog, bilgi alışverişi, uzmanlık ve yetenek paylaşımı ile ilişkilendirilmekte (Khourey-Bowers vd., 2005) ve öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlamaktadır.

Mesleki gelişim hem öğretmenlerin kendi öğrenmelerine hem de mesleki bilgi ve becerilerini geliştirme eğilimlerine katkı sağlamaktadır (Bishop vd., 2012; Borko, 2004; Desimone, 2009; Garet vd., 2016; Hattie, 2009; Jacob vd., 2017; Lu vd., 2019; Smith, 2014; Timperley vd., 2009; Youngs, 2001). Mesleki gelişim, öğretmenlerin meslektaşlarıyla öğretim uygulamaları konusunda mesleki diyalog kurmasının ve iş birliği yapmasının önünü açmakta, mesleki gelişimleri üzerinde olumlu bir etki göstermektedir (Gee ve Whaley, 2016; Gresalfi ve Cobb, 2011; Ratnayake Thomas ve Kensington-Miller, 2020). Mesleki gelişim, öğretmenlerin yeni pedagojik bilgi, beceri ve uygulamalarını geliştirmesinin yanı sıra uzmanlıklarına yönelik alan bilgisini de artırmaktadır (Borko, 2004; Borko vd., 2014; Dadds, 2001; Darling-Hammond ve McLaughlin, 1995; Fischman ve Riggs, 2021; Gee ve Whaley, 2016; Gomez Zwiép ve Benken, 2013; Heck vd., 2019; Ratnayake vd., 2020; Schifter vd., 1999). Sürekli mesleki gelişim faaliyetleri sadece öğretmenlere belirli beceriler kazandıran bir eğitim değil, aynı zamanda bir kültür oluşturma süreci olarak görülmekte (Cochran-Smith ve Lytle, 2001), okul ortamında bir iyileştirme kültürü yaratma ve ortak bir öğrenme vizyonu geliştirme (Jensen et al., 2016; OECD, 2013a) sınıf ortamında sorgulamaya dayalı öğretim uygulaması ve araştırmacı sınıf kültürü oluşturmada da oldukça etkili olduğu vurgulanmaktadır (Supovitz ve Turner, 2000). Dolayısıyla bu kapsamda, paylaşılan liderliğin mesleki öğrenme gruplarında öğretmenlerin bilişsel ve akademik gelişimlerini desteklediği, sürekli mesleki öğrenme ve gelişimlerine katkı sağladığı söylenebilir.

Mesleki öğrenme gruplarında paylaşılan liderlik sürecinin etkili olduğu mesleki gelişim alanlarından diğerinin “Duyuşsal/Psikolojik Gelişim” alanı olduğu görülmüştür. Bu araştırmada, paylaşılan liderliğin mesleki öğrenme gruplarında, “psikolojik güçlenme/özgüven/moral, gelişme/öğrenme motivasyonu, öz/kolektif yeterlilik, uyum/bağlılık, stres/kaygı azalması, iş tatmini/memnuniyeti, bağlılık ve öğretmen izolasyonunda azalma” sağladığı ve öğretmenlerin duyuşsal ve psikolojik gelişimlerine katkı sağladığı gözlemlenmiştir. Yapılan araştırmalar, paylaşılan liderliğin karmaşık ortamlarda örgütleri daha uyumlu hale getirebilme, iyi öğrenebilme, yenilik yapabilme ve daha güçlü performans gösterebilme kapasitesi için kilit bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır (Senge, 1990;

Wheatley, 1999). Paylaşılan liderliğin örgüt içinde hem bireysel hem de ekip olarak güven duygusu (Bergman vd., 2012; Drescher vd., 2014; Hooker ve Csikszentmihalyi, 2003), ekip üyelerinin memnuniyeti (Avolio vd., 1996; Robert, 2013; Shamir ve Lapidot, 2003), ekipte kalma arzusu ve ekip uyumu (Balthazard vd., 2004; Bergman vd., 2012) algıları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca paylaşılan liderliğin, ekip üyelerinin memnuniyet, bağlılık, güç ve uyum gibi algıları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğuna (Pearce ve Sims, 2000; Perry vd., 1999) ve bu algının grup ruhunun ortaya çıkmasındaki etkisine vurgu yapılmaktadır (Pearce ve Sims, 2000). Yapılan araştırmalar, paylaşılan liderliğin grup ruhu (bağlılık, güç, uyum, doyum vs.); grup davranışı (ağ oluşturma, vatandaşlık davranışı vs.) ve grup etkililiği (grup etkililiğine ilişkin yönetici, müşteri ve grubun kendi kendine grup etkinliği derecelendirmeleri) üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Ensley ve Pearce, 2000; Pearce, 1997, 1999; Pearce vd., 2004).

Paylaşılan liderlik, okullarda öğretmenlerin mesleki bilgi, yetenek ve uzmanlıklarına dayalı entelektüel sermayelerinden yararlanılmasına, iş birliği ve sosyal etkileşim içerisinde üretilen sosyal sermaye sayesinde mesleki öğrenme ve gelişimi artırmaya odaklanmaktadır (Nappi, 2014). Böylece paylaşılan liderliğin olduğu okullarda, değişim, yenilik ve iyileştirme için cesaret ortaya çıktığı, sorumluluk, çaba, sürekli mesleki öğrenme ve gelişim kapasitesine katkı sağladığı vurgulanmaktadır (Marks ve Printy, 2003). Sürekli mesleki öğrenme, öğretmenlerin refahını iyileştirmenin yanı sıra kariyerleri boyunca yüksek kaliteli öğretime katılma kapasitelerini, öz-yeterliliklerini, iş tatminlerini ve meslekte kalma motivasyonlarını artırmaya, stres ve tükenmişliği önlemeye yardımcı olabilir (OECD, 2019d). Ayrıca etkili mesleki gelişim, öğretmenlerin uzun vadeli olarak kendi mesleki gelişimlerine yatırım yapmalarını ve sürekli mesleki öğrenmeye katılma motivasyonlarını artırarak erdemli bir gelişim döngüsü yaratabilir (Viac ve Fraser, 2020) ve öğretmenlerin pedagojik becerilerinin yanı sıra sosyal öğrenme etkinliklerine de katılmalarını destekleyebilir (Hord ve Tobia, 2012). Bununla birlikte etkili mesleki gelişim etkinliklerine katılımının öğretmenlerin algıları, tutumları ve kaygıları üzerinde de olumlu değişimler yarattığı (Gomez Zwiep ve Benken, 2013; Kutaka vd., 2017; Ratnayake vd., 2020; Sheridan ve Wen, 2021); öz-yeterliliklerini ve iş tatminlerini artırdığı (Althausen, 2015; OECD, 2019a, 2019d; Villegas-Reimers, 2003); güven duygusunu geliştirdiği ve iş tatminini olumlu etkilediği (OECD, 2014b, 2016a, 2019a); mesleki tükenmişliğini önlemede etkili bir mekanizma olduğu vurgulanmaktadır (Kyriacou, 2001; OECD, 2019d). Yapılan araştırmalar, mesleki gelişimin öğretmenlerin inançları ve davranışları üzerinde de etkili olduğunu göstermektedir (Guskey, 2002; Nir ve Bogler, 2008; OECD, 2014b; Villegas-Reimers, 2003). Ancak öğretmenlerin öğretim uygulamalarına ilişkin inançlarındaki

değişim ile sınıf uygulamalarındaki değişim arasında çelişki yaşadıklarına, inançları ve uygulamaları arasındaki bu değişimin doğrudan ve kolay olmadığına da vurgu yapılmaktadır (Cobb vd., 1990; Franke vd., 1997; Nelson, 1999; Thompson, 1992). Dolayısıyla bu kapsamda, paylaşılan liderliğin mesleki öğrenme gruplarında öğretmenlerin duyuşsal ve psikolojik gelişimlerini desteklediği, sürekli mesleki öğrenme ve gelişimlerine katkı sağladığı söylenebilir.

Mesleki öğrenme gruplarında paylaşılan liderlik sürecinin etkili olduğu mesleki gelişim alanlarından bir diğerinin “Davranışsal/Sosyal Gelişim” alanı olduğu görülmüştür. Bu araştırmada, paylaşılan liderliğin mesleki öğrenme gruplarında, “liderlik fırsatı/kapasitesi, yansıtıcı uygulamalar, iş birliği/meslektaş etkileşimi/kolektif etki, kolektif çaba, etkili iletişim/güvene dayalı ilişkiler ve sosyal öğrenme/bütünleşme” sağladığı ve öğretmenlerin davranışsal ve sosyal gelişimlerine katkı sağladığı gözlemlenmiştir. Paylaşılan liderlikte karşılıklı bağımlılık ve etkileşimler yoluyla meydana gelen sosyal bir sürece, kolektif öğrenmenin ve liderliğin gerçekleşebileceği koşulları sağlamak için gereken bilgi, beceri ve yeteneğin ekip genelinde paylaşılmasına ve ekip çalışmasına odaklanmakta, bireysel başarıdan kolektif başarıya, bireysel sorumluluktan paylaşılan sorumluluğa doğru bir anlayış geliştirmenin ve örgütü ileriye taşıyabilecek liderlik topluluklarının yaratılmasının önemine işaret edilmektedir (Fletcher ve Käufer, 2003). Paylaşılan liderliğin ekiplerde güç, sosyal entegrasyon, problem çözme kalitesi (Pearce vd., 2004), kolektif etkinlik, güç, ekstra çaba (Avolio vd., 1996), örgütsel vatandaşlık davranışı (Pearce, 1997; Pearce ve Herbig, 2004; Perry vd., 1999), ağ oluşturma (Pearce, 1997), daha yapıcı bir iletişim ve etkileşim stili (Balthazard vd., 2004; Perry vd., 1999) ve beceri gelişimi, koordinasyon ve daha yüksek görev güvenilirliği (Klein vd., 2006) çaba, iletişim ve örgütsel vatandaşlık davranışları (Perry vd., 1999) üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Yapılan araştırmalar, paylaşılan liderliğin grup ruhu (bağlılık, güç, uyum, doyum vs.); grup davranışı (ağ oluşturma, vatandaşlık davranışı vs.); ve grup etkililiği (grup etkililiğine ilişkin yönetici, müşteri ve grubun kendi kendine grup etkinliği derecelendirmeleri) üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Ensley ve Pearce, 2000; Pearce, 1997, 1999; Pearce vd., 2004).

Paylaşılan liderliğin karşılıklı öğrenme, paylaşılan biliş ve eylem kapasitesini artırdığı (Fletcher ve Käufer, 2003), örgütlerde bireyler ve gruplar tarafından daha fazla sorumluluğun ve anlayışın paylaşıldığı, bir öğrenme süreci içindeki paylaşılan liderliği vurgulamaktadır (Argyris ve Schön, 1996; Printy vd., 2001). Paylaşılan liderlik uygulamalarının yeni bilgilerin farklı ve yaratıcı şekillerde kullanılmasına imkân tanıdığı, karmaşık ortamlara uyumu kolaylaştırdığı; kriz zamanlarında daha fazla bilişsel karmaşıklık, yenilik, yaratıcılık ve akran

desteği yarattığı; artan hesap verbilirlikle karar mekanizmalarını iyileştirdiği, marjinal gruplar için liderlik çeşitliliği sağladığı ve kurumsal öğrenmeyi teşvik ettiği belirtilmektedir (Kezar ve Holcombe, 2017). Paylaşılan liderlik süreçleri ekip çalışması, bilgiye erişim ve mesleki gelişimi teşvik etmekte (Kezar ve Holcombe, 2017), paylaşılan liderlik uygulamalarının desteklenmesiyle öğretmenlerin sahip olduğu entelektüel sermayeden yararlanılarak, karşılıklı güven, iş birliği ve etkileşime dayalı üretken sosyal sermaye bağlamında mesleki öğrenme topluluğunun etkinlik kapasitesi genişlemektedir (Nappi, 2014). Böylece paylaşılan liderlik mesleki öğrenme topluluklarında çeşitli bilgi, yetenek ve kapasiteleri, etkili iletişim ağları, tüm üyeleri arasında birden fazla liderlik rolü ve yapısı ile okulların gelişimine katkı sağlamakta (Hipp ve Huffman, 2000) ve liderlik kapasitesi yüksek olan okullarda paylaşılan vizyon, iş birliği, etkileşim, kolektif sorumluluk, işbirlikçi sorgulama, yansıtıcı uygulama ve yüksek akademik başarı görülmekte; öğrenme ve öğretim liderliği mesleki uygulamalarla birleştirilmekte ve mesleki öğrenme topluluklarına geniş tabanlı ve beceri temelli katılım sağlanmaktadır (Lambert, 2004). Bununla birlikte etkili okullarda paylaşılan liderlik öğretmenlerin iş birliği, etkileşim, entegrasyon, teşvik, meydan okuma veya fikir birliği oluşturma, modelleme, mesleki öğrenme ve profesyonellik sergileme kapasitelerinin artırılmasına katkı sağlamaktadır (Stone ve Cuper, 2006).

Mesleki gelişim, öğretmenlerin uzun vadeli olarak kendi mesleki gelişimlerine yatırım yapmalarını ve sürekli mesleki öğrenmeye katılma motivasyonlarını artırmakta (Viac ve Fraser, 2020) ve öğretmenlerin pedagojik becerilerinin yanı sıra sosyal öğrenme faaliyetlerine katılmalarını desteklemektedir (Hord ve Tobia, 2012). Ayrıca mesleki gelişim, öğretmenlerin meslektaşlarıyla öğretim uygulamaları konusunda mesleki diyalog kurmasının ve iş birliği yapmasının önünü açmakta ve mesleki gelişimleri üzerinde olumlu bir etki göstermektedir (Gee ve Whaley, 2016; Gresalfi ve Cobb, 2011; Ratnayake vd., 2020). Dolayısıyla bu kapsamda, paylaşılan liderliğin mesleki öğrenme gruplarında öğretmenlerin davranışsal ve sosyal gelişimlerini desteklediği, sürekli mesleki öğrenme ve gelişimlerine katkı sağladığı söylenebilir.

Mesleki öğrenme gruplarında paylaşılan liderlik sürecinin etkili olduğu mesleki gelişim alanlarından bir diğlerinin “Öğretme/öğrenme Sürecinin Kalitesini İyileştirme/Niteliğini Artırma” üzerinde olduğu görülmüştür. Bu araştırmada, paylaşılan liderliğin mesleki öğrenme gruplarında, “farklı yöntem/teknikler geliştirme, kaliteli içerik/materyal geliştirme, öğretim uygulamalarını yeniden yapılandırma, tüm öğrencilerin öğrenmesine odaklanma ve öğrenci öğrenmesinde/performansında iyileşme” sağladığı ve öğretme-öğrenme sürecinin kalitesini iyileştirme ve niteliğini artırmaya katkı sağladığı

gözlemlenmiştir. Paylaşılan liderliğin karmaşık ortamlarda örgütleri daha uyumlu hale getirebilme, iyi öğrenebilme, yenilik yapabilme ve daha güçlü performans gösterebilme kapasitesi için kilit bir unsur olduğu görülmektedir (Senge, 1990; Wheatley, 1999). Okullarda yöneticiler ve öğretmenlerin liderlik sorumluluklarını paylaşması ve etkileşim içinde çalışması, öğretme ve öğrenme kalitesi ve mesleki çalışmalar için daha güçlü normlar ve standartlar oluşturulmasını, öğretim programının tutarlılığını ve istikrarını sağlayabilir (Printy ve Marks, 2004, 2006). Bunun sonucunda paylaşılan liderliğin olduğu okullarda, yenilik ve değişim için cesaret oluşur, sorumluluk ve mesleki çaba artar, daha iyi performans ve eğitimde iyileşme ortaya çıkar (Marks ve Printy, 2003).

Eğitimin kalitesinin artırılmasında öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimi en önemli mekanizmalardan biri olarak kabul edilmektedir (Cochran-Smith vd., 2020; Desimone, 2009; Guskey ve Yoon, 2009; Kennedy, 2014; Kyriakides vd., 2017; Opfer, 2016; Phillips, 2003; Tack vd., 2018; Timperley vd., 2007). Mesleki gelişimin öğretmenlerin hem sınıf içindeki öğretim uygulamaları hem de sınıf dışındaki çalışmaları üzerinde gözle görülür bir etkisinin olduğu vurgulanmaktadır (Bishop vd., 2012; Borko, 2004; Desimone, 2009; Fischer vd., 2018; Hattie, 2009; Smith, 2014; Timperley vd., 2009; Villegas-Reimers, 2003). Ayrıca mesleki gelişimin öğretmenlerin hazırbulunuşluklarını, öğretim hazırlıklarına ve uygulamalarına yönelik tutumlarını olumlu etkilediği ve çabalarını güçlendirdiği (Heck vd., 2019; Supovitz vd., 2000), öğretmenlerin pedagojik içerik bilgisi ve inançlarını etkileyerek sınıf ortamındaki öğretim yöntemleri değiştirmelerinde ve uygulamalarını iyileştirmelerinde önemli bir rol oynadığı, bunun da öğrencilerin öğrenme ve başarı düzeylerinin artmasında etkili olduğu görülmektedir (Borko, 2004; Borko ve Putnam, 1995; Cohen ve Hill, 1997; Loucks-Horsley vd., 2010).

Öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerine yönelik yapılan yatırımların, öğrencilerin başarısı üzerinde diğer unsurlardan daha fazla artış sağladığı, müfredata dayalı sürekli mesleki gelişime katılan öğretmenlerin uygulamada daha başarılı olduğu ve öğrencilerin de daha yüksek akademik başarı puanlarına ulaştığını göstermektedir (Brendefur vd., 2013; Darling-Hammond, 1999; Desimone vd., 2013; Foster vd., 2013; Gersten vd., 2014; Kutaka vd., 2017). Öğretmenlerin mesleki gelişiminin öğrencilerin öğrenmesi üzerindeki etkisini araştıran birçok çalışmada bu durumu desteklemekte, daha fazla mesleki bilgiye sahip olan öğretmenlerin, öğrenci başarısı üzerinde daha yüksek düzeyde bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Althausen, 2015; Borko ve Putnam, 1995; Cohen ve Hill, 1997; Darling-Hammond, 1999; Educational Testing Service, 1998; Falk, 2001; Garet vd., 2001; Grosso de Leon, 2001; Guzman, 1995; Lindvall, 2017; McGinn ve Borden, 1995; National Commission on Teaching

and America's Future, 1996; Tatto, 1999). Ayrıca, mesleki gelişimin, öğrenciler arasındaki performans farkını azaltma (Meissel vd., 2016), öğrenci öğrenmesini ve başarısını artırma üzerinde doğrudan olumlu etkisinin yanında (Akiba ve Liang, 2016; Garet vd., 2001; Lindvall, 2017; Shava, 2016; UNESCO, 2006; Villegas-Reimers, 2003; Yoon vd., 2007), öğrencilerin bilişsel ve psikolojik gelişimini iyileştirme (Bishop vd., 2012; Smith, 2014; Timperley vd., 2009), öz yeterliliklerini ve mutluluklarını iyileştirme (Blazar ve Kraft, 2017) üzerinde de olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Mesleki gelişim, sadece öğretmenlere belirli beceriler kazandıran bir eğitim değil, aynı zamanda bir kültür oluşturma sürecidir (Cochran-Smith ve Lytle, 2001). Sürekli mesleki gelişim faaliyetleri, okul ortamında bir iyileştirme kültürü yaratma ve ortak bir öğrenme vizyonu geliştirme (Jensen vd., 2016; OECD, 2013a) ve profesyonel öğrenme toplulukları oluşturma (Darling-Hammond vd., 2017a; OECD, 2013a) bakımından oldukça önemli bir potansiyele sahiptir. Ayrıca, mesleki gelişim sınıf ortamında sorgulamaya dayalı öğretim uygulaması ve araştırmacı sınıf kültürü oluşturmada da oldukça etkilidir (Supovitz ve Turner, 2000). Kısacası, öğrencilerin öğrenmesini artırma ve performanslarını iyileştirme hedefine ulaşılmasında öğretmenlerin mesleki gelişimi kilit bir faktör olarak görülmektedir (Villegas-Reimers, 2003). Dolayısıyla bu kapsamda, mesleki öğrenme gruplarında paylaşılan liderliğin öğretmenlerin sürekli mesleki gelişiminde etkili olduğu ve öğretme-öğrenme sürecinin kalitesini iyileştirilmesi ve niteliğinin artırılmasına katkı sağladığı söylenebilir.

5.1.7.1. Paylaşılan Liderliğin Mesleki Gelişime Etkisini Katılımcıların Sosyo-Demografik Değişkenlerine Göre Tartışma

Araştırma sonucunda paylaşılan liderlik sürecinde mesleki kıdem ve okutulan sınıf düzeyinin bilişsel/akademik gelişim üzerinde önemli bir etkisinin olduğu görülmüştür. Paylaşılan liderlik sürecinde 15 yıl ve daha fazla kıdem grubunda bilişsel akademik gelişimden alan/pedagojik alan bilgisinde, 15 yıldan az kıdem grubunda ise bilişsel akademik gelişimden kolektif/işbirlikçi öğrenme/uygulamaya daha fazla gelişim olduğu görülmüştür. Ayrıca bu sürecin, 3.ve 4.sınıfı okutan öğretmen grubunun bilişsel/akademik gelişimden sınıf içi uygulamalar/diğer alanlar/gerçek hayatla bağ kurma, deneyime dayalı/aktif öğrenme/öğretme, yansıtıcı/üstbilişsel öğrenme/ öğrenmeyi öğrenme/öğretme ve alan/pedagojik alan bilgisi gelişimlerine; 2.sınıfı okutan öğretmen grubunda ise bilişsel/akademik gelişimden kolektif/işbirlikçi öğrenme/uygulamaya daha fazla katkı sağladığı görülmüştür.

Birçok araştırmada paylaşılan liderliğin çeşitli bağlamlarda, farklı düzeylerde (birey, grup, örgüt) ve farklı kategorilerde (tutum, bilişsel, duyuşsal, davranışsal ve etkililik) birçok

açından etkilerinin olduğu (Kezar ve Holcombe, 2017; Wassenaar ve Pearce, 2012) ve paylaşılan liderliğin eğitim örgütlerinde olumlu sonuçlar doğuracağı öne sürülmüştür (Coleman ve Earley, 2004; Fullan, 2001; Glickman vd., 2014; Gronn, 2000; Hopkins ve Jackson, 2003; Louis vd., 1996; Spillane vd., 2003). Yapılan çalışmalar paylaşılan liderliğin etkili bir şekilde ortaya çıktığı ekiplerde, daha yüksek motivasyonel ve bilişsel ilerlemeler kaydedildiğini (Solansky, 2008), ekip performansının gücü ve problem çözme kalitesi (Pearce vd., 2004), kolektif etkinlik, güç, ekstra çaba (Avolio vd., 1996), beceri gelişimi, koordinasyon ve daha yüksek görev güvenilirliği (Klein vd., 2006), grubun kendi kendine grup etkinliği derecelendirmeleri ve sorgulamaları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir (Ensley ve Pearce, 2000; Pearce, 1997, 1999; Pearce vd., 2004). Ayrıca örgütlerde bireyler ve gruplar tarafından daha fazla sorumluluğun ve anlayışın paylaşıldığı bir öğrenme süreci içinde ortaya çıkan paylaşılan liderliğin (Argyris ve Schön, 1996; Printy vd., 2001) karşılıklı öğrenme, paylaşılan biliş ve eylem kapasitesini artırdığı belirtilmiştir (Fletcher ve Käufer, 2003). Etkili okullarda paylaşılan liderlik, öğretmenlerin iş birliği, entegrasyon, teşvik, meydan okuma, fikir birliği oluşturma, modelleme, kolektif öğrenme ve mesleki profesyonellik sergileme kapasitelerinin artırılması (Stone ve Cuper, 2006), öğretmenler arasında daha yüksek düzeyde diyalog, bilgi alışverişi, uzmanlık ve yetenek paylaşımı ile ilişkilendirilmiştir (Khourey-Bowers vd., 2005). Bu araştırma, paylaşılan liderlik sürecinin deneyimli öğretmenlerin alan ve pedagojik alan bilgisinin gelişimine; daha az deneyimli ve alt sınıfı okutan öğretmenlerin işbirlikçi öğrenme ve uygulamalarına; daha üst sınıfı okutan öğretmenlerin sınıf içi uygulamalar ve gerçek hayatla bağ kurma, deneyime dayalı aktif öğrenme, yansıtıcı ve üstbilişsel öğrenme, alan ve pedagojik alan bilgisinin gelişimine katkı sağladığını göstermiştir.

5.1.7.2. Paylaşılan Liderliğin Mesleki Gelişime Etkisini Odak Grupların Karakteristik Özelliklerine Göre Tartışma

Araştırma sonucunda odak grupların karakteristik özelliklerinin paylaşılan liderliğin mesleki gelişime etkisi üzerinde önemli bir rolünün olduğu; paylaşılan liderlik sürecinde bilişsel/akademik ve davranışsal/sosyal gelişimin, duyuşsal/psikolojik gelişim ve öğrenme-öğretme sürecinin kalitesini iyileştirme/niteliği artırmaya göre daha fazla ortaya çıktığı görülmüştür. Odak grupların karakteristik özellikleri açısından bakıldığında, üyelerin birbirine yakın ve aşina, görev alanlarının homojen olduğu küçük gruplarda (GU), *bilişsel/akademik gelişimde* sınıf içi uygulamalar/diğer alanlar/gerçek hayatla bağ kurma ve kolektif/işbirlikçi öğrenme/uygulama; *davranışsal/sosyal gelişimde* liderlik fırsatı/ kapasitesi ve kolektif çaba;

öğrenme-öğretme sürecinin kalitesini iyileştirme/niteliği artırmada tüm öğrencilerin öğrenmesine odaklanma ve öğrenci öğrenmesinde/ performansında iyileşme alanlarında daha fazla mesleki gelişim ortaya çıktığı görülmüştür. Ayrıca üyelerin birbirine kısmen yakın ve aşına, görev alanlarının çeşitli ve heterojen olduğu büyük gruplarda (GA) ise, *bilişsel/akademik gelişimden* mesleki sorgulama/ özdeğerlendirme, deneyime dayalı/aktif öğrenme/öğretme, yansıtıcı/üstbilişsel öğrenme/öğrenmeyi öğrenme/öğretme ve alan/ pedagojik alan bilgisi; *duyuşsal/psikolojik gelişimden* psikolojik güçlenme/özgüven/moral; *davranışsal/sosyal gelişimden* iş birliği/ meslektaş etkileşimi/kolektif etki ve etkili iletişim/güvene dayalı ilişkiler alanlarında mesleki gelişime önemli bir katkı sağladığı görülmüştür.

Paylaşılan liderlik yaklaşımında bireysel başarı ve liyakatten kolektif başarıya, bireysel sorumluluktan paylaşılan sorumluluğa ve ekip çalışmasına odaklanmaya doğru bir anlayış geliştirmenin önemine işaret edilmiştir (Fletcher ve Käufer, 2003). Yapılan araştırmalarda paylaşılan liderliğin grup ruhu, grup davranışı ve grup etkililiği üzerindeki etkisine dikkat çekilirken (Ensley ve Pearce, 2000; Pearce, 1997, 1999; Pearce vd., 2004); örgüt içinde hem bireysel hem de ekip olarak güven duygusu (Bergman vd., 2012; Drescher vd., 2014; Hooker ve Csikszentmihalyi, 2003), ekip üyelerinin memnuniyeti (Avolio vd., 1996; Pearce ve Sims, 2000; Perry vd., 1999; Robert, 2013; Shamir ve Lapidot, 2003), ekipte kalma arzusu ve ekip uyumu (Balthazard vd., 2004; Bergman vd., 2012), memnuniyet, bağlılık, güç ve uyum algıları üzerindeki olumlu etkisi vurgulanmıştır (Pearce ve Sims, 2000; Perry vd., 1999). Ayrıca mesleki öğrenme topluluklarında paylaşılan liderliğin çeşitli bilgi, yetenek ve kapasiteleri, etkili iletişim ağları, tüm üyeleri arasında birden fazla liderlik rolü ve yapısı ile okulların gelişimine katkı sağladığı (Hipp ve Huffman, 2000); liderlik kapasitesi yüksek okullarda paylaşılan vizyon, iş birliği, etkileşim, kolektif sorumluluk, işbirlikçi sorgulama, yansıtıcı uygulama ve yüksek akademik başarının ortaya çıktığı belirtilmiştir (Lambert, 2004). Ayrıca ekip üyelerinin birbirine oldukça aşına olduğu ekiplerde, kolektif çaba, iş birliği içinde çalışma ve etkileşimin daha kolay olacağını ve muhtemelen daha fazla paylaşılan liderlik biçimlerinin ortaya çıkabileceğini göstermiştir (Pearce ve Sims, 2000). Bu araştırma ise yakınlık, aşinalık, homojenlik (görev kapsamı) ve heterojenlik (deneyim) yapısındaki çok küçük öğrenme gruplarında paylaşılan liderlik sürecinin sınıf içi uygulamalar ve gerçek hayatla bağ kurma, işbirlikçi öğrenme ve uygulama, liderlik kapasitesi, kolektif çaba, tüm öğrencilerin öğrenmesine odaklanma ve öğrenci öğrenmesinde ve performansında iyileşme sağlama alanlarında mesleki gelişime katkı sağladığını göstermiştir. Ayrıca araştırma paylaşılan liderliğin kısmen yakınlık ve aşinalık, heterojenlik (görev kapsamı ve deneyim) yapısındaki büyük öğrenme gruplarında paylaşılan liderlik sürecinin mesleki sorgulama, özdeğerlendirme,

deneyime dayalı aktif öğrenme, yansıtıcı ve üstbilişsel öğrenme, alan ve pedagojik alan bilgisi, psikolojik güçlenme, özgüven, iş birliği, meslektaş etkileşimi, kolektif etki, etkili iletişim ve karşılıklı güvene dayalı ilişkilerin gelişimine katkı sağladığını göstermiştir.

5.1.7.3. Paylaşılan Liderliğin Mesleki Gelişime Etkisini Mesleki Gelişim Çalışmasının Aşamalarına Göre Tartışma

Araştırma sonucu, mesleki gelişim çalışmasının aşamalarının paylaşılan liderliğin mesleki gelişime etkisini ortaya çıkarma ve anlamada önemli bir rolünün olduğunu göstermiştir. Bu süreçte, öğretmenler bilişsel/akademik gelişim ve davranışsal/sosyal gelişim alanında, duyuşsal/ psikolojik gelişim ve öğrenme-öğretme sürecinin kalitesini iyileştirme/niteliği artırmaya göre daha fazla gelişim sağlamıştır.

Matematik uygulamaları aşaması öğretmenlerin belirli bir kavram veya konu üzerine düşünceleri, tartışmaları, materyalleri kullanarak bir öğrenci gibi öğrenme sürecini deneyimleyerek öğrenmeleri, kendi öğrenmelerinin farkına varmaları, belirli bir kavram veya konuya ilişkin öğrenme ve öğretme süreçlerini genişletmeleri için bir fırsat olmuş ve mesleki gelişimi desteklemiştir. *Matematik uygulamaları aşamasında* paylaşılan liderlik *bilişsel/akademik gelişimden* kolektif/işbirlikçi öğrenme/uygulama, sorgulama/araştırma temelli öğrenme/öğretme, deneyime dayalı/aktif öğrenme/öğretme, problem/vaka temelli öğrenme/öğretme, mesleki sorgulama/özdeğerlendirme, yansıtıcı/üstbilişsel öğrenme/öğrenmeyi öğrenme/öğretme ve alan/pedagojik alan bilgisi; *davranışsal/sosyal gelişimden* kolektif çaba, liderlik fırsatı/kapasitesi, iş birliği/meslektaş etkileşimi/kolektif etki, etkili iletişim/karşılıklı güvene dayalı ilişkiler ve yansıtıcı uygulamalar; *duyuşsal/psikolojik gelişimden* öz/kolektif yeterlik alanlarında daha fazla gelişime katkı sağlamıştır. Bu aşamada, paylaşılan liderlik süreci mesleki gelişim, bilgiye erişim, ekip çalışmasına dayalı uygulamalar ve teşviklerle desteklenmiş (Kezar ve Holcombe, 2017), ekip üyeleri arasında karşılıklı ve kolektif öğrenmeye dayalı daha fazla biliş, bilgi, beceri ve eylem paylaşarak (Fletcher ve Käufer, 2003) deneyim, sorgulama ve problem temelli işbirlikçi öğrenme ve öğretim uygulamaları ortaya çıkmış ve öğretmenlerin mesleki alan bilgilerinin gelişmesi ve güncellenmesine katkı sağlamıştır. Ayrıca paylaşılan liderlik iş birliği ve etkileşim içinde gerçekleşen öğrenme ortamında kendi öğrenme ve gelişme ihtiyacının yanı sıra başkalarının öğrenme ihtiyaçlarına duyarlı olunması ve birbirlerinin deneyim, uygulama, beceri ve yeteneklerine karşılıklı bağımlılık (Fletcher, 1999), kolektif çaba, meslektaş etkileşimi, yansıtıcı öğrenme ve uygulama, kendilerinin ve başkalarının deneyimlerine dayalı aktif öğrenmeyi desteklemiştir. Paylaşılan liderlik, öğretmenlerin iş birliği, entegrasyon, teşvik,

destek, fikir birliği oluşturma, modelleme, deneyimleme, öğrenme ve profesyonellik sergileme kapasitelerini (Stone ve Cuper, 2006), öz ve kolektif yeterliklerini geliştirerek ekip üyelerinin liderlik fırsatı ve kapasitesini artırmıştır. Bu aşamada, karşılıklı güvene ve saygıya dayalı ilişkiler, iş birliği ve etkileşim öğretmenlerin gelişim motivasyonlarını, öz güven ve öz yeterliklerini artırmış, birlikte öğrenme, deneyimleme ve yeni fikirleri birlikte keşfetmelerini sağlamıştır yapılarıdır (DuFour, 2004). Böylece paylaşılan liderlik sürecinde, bireysel başarıdan kolektif başarıya, bireysel çaba ve sorumluluktan paylaşılan sorumluluğa ve ekip çalışmasına odaklanmaya doğru bir anlayış ortaya çıkmış (Fletcher ve Käufer, 2003), öğrenme grubunda değişim için cesaret, öğretim uygulamalarında yenilik, sürekli öğrenme ve iyileştirme ve mesleki gelişim için çaba artmıştır (Marks ve Printy, 2003).

Uygulama dökümlerinin incelenmesi aşaması öğretmenlerin ilkökul matematik programında yer alan belirli kazanımları tartışmaları, matematik öğretimine yönelik ilgili okumaları, öğretmen ve öğrenci etkinliklerini incelemeleri, metin temelli ve video temelli örnek olayları inceleyerek tartışmaları için fırsat olmuş, inceledikleri, tartıştıkları veya kendi geliştirdikleri materyalleri öğrencilerine uygulama ve bu uygulamalarını bir sonraki oturumda grup içinde paylaşmaları, kendi deneyimlerinden veya başkalarının deneyimlerinden öğrenmeleri ve mesleki gelişimleri için bir fırsat olmuştur. *Uygulama dökümlerinin incelenmesi aşamasında* paylaşılan liderlik *bilişsel/akademik gelişimden* deneyime dayalı/aktif öğrenme/öğretme, sorgulama/araştırma temelli öğrenme/öğretme, sınıf içi uygulamalar/diğer alanlar/gerçek hayatla bağ kurma ve kolektif/işbirlikçi öğrenme/uygulama, alan/ pedagojik alan bilgisi ve yansıtıcı/üstbilişsel öğrenme/öğrenmeyi öğrenme/öğretme; *davranışsal/sosyal gelişimden* liderlik fırsatı/kapasitesi, iş birliği/meslektaş etkileşimi/ kolektif etki, kolektif çaba, yansıtıcı uygulamalar, etkili iletişim/karşılıklı güvene dayalı ilişkiler; *duyuşsal/motivasyonel becerilerden* psikolojik güçlenme/özgüven/moral, gelişme/öğrenme motivasyonu, uyum/bağlılık; *Öğrenme-öğretme sürecinin kalitesini iyileştirme/ niteliği artırma alanından* farklı yöntem/teknikler geliştirme ve öğretim uygulamalarını yeniden yapılandırma alanlarında daha fazla gelişime katkı sağlamıştır. Böylece uygulama dökümlerinin incelenmesi aşaması, gerçek sınıf içi öğretim süreçlerinde alınan ve bu uygulamalarda karşılaşılan sorunlardan hareketle (Ball ve Cohen, 1999), öğrencilerin belirli bir kavram veya konuyu nasıl öğrendiklerini, öğretmenlerin de öğretim stratejilerini nasıl uyguladıklarını inceleme, sorgulama ve tartışma yoluyla (Ball ve Cohen, 1999; Little vd., 2003) başkalarının deneyimlerinden öğrenme, yansıtıcı ve üstbilişsel öğrenme ve öğretme uygulamalarının gelişimine katkı sağlamıştır. Ayrıca paylaşılan liderliğin ortaya çıktığı ekiplerde, ekip performansının gücü ve problem çözme kalitesi (Pearce vd., 2004), kolektif etkinlik, güç,

ekstra çaba (Avolio vd., 1996), grup performansını değerlendirme ve sorgulama (Ensley ve Pearce, 2000; Pearce, 1997, 1999; Pearce vd., 2004) ve daha yüksek düzeyde motivasyonel ve bilişsel gelişmeler kaydedilmiştir (Solansky, 2008). Özellikle paylaşılan liderlik, öğretmenler arasında daha yüksek düzeyde mesleki diyalog, bilgi alışverişi, uzmanlık ve yetenek paylaşımına (Khourey-Bowers vd., 2005) farklı yöntem ve teknikler geliştirmelerine, öğretim uygulamalarını yeniden yapılandırmalarına ve mesleki gelişimlerine katkı sağlamıştır. Ayrıca paylaşılan liderliğin ekip içinde güven (Bergman vd., 2012; Drescher vd., 2014; Hooker ve Csikszentmihalyi, 2003), memnuniyet (Avolio vd., 1996; Robert, 2013; Shamir ve Lapidot, 2003), uyum (Balthazard vd., 2004; Bergman vd., 2012) memnuniyet, bağlılık, güç ve uyum üzerindeki olumlu etkisi (Pearce ve Sims, 2000; Perry vd., 1999) öğretmenlerin duyuşsal ve motivasyonel gelişimi desteklemiştir.

Öğretim materyali geliştirme aşaması öğretmenlerin bir önceki mesleki gelişim oturumunda edindikleri bilgi ve deneyimleri kullanmaları, öğretim uygulamaları ve materyalleri tasarlama sürecine transfer edebilmeleri, belirli bir kavramı veya konuyu nasıl öğrettikleri üzerine birlikte düşünmeleri ve nasıl öğretilbileceğine ilişkin yeni fikirler oluşturmaları, seçtikleri kazanımlar doğrultusunda etkinlik hazırlamaları ve öğretim materyali geliştirmeleri için bir fırsat olmuş ve mesleki gelişime katkı sağlamıştır. *Öğretim materyali geliştirme aşamasında* paylaşılan liderlik *bilişsel/akademik gelişimden* sınıf içi uygulamalar/diğer alanlar/gerçek hayatla bağ kurma, yansıtıcı/üstbilişsel öğrenme/öğrenmeyi öğrenme/öğretme, sorgulama/araştırma temelli öğrenme/öğretme, deneyime dayalı/aktif öğrenme/öğretme ve mesleki sorgulama/özdeğerlendirme; *davranışsal/sosyal gelişimden* etkili iletişim/karşılıklı güvene dayalı ilişkiler, iş birliği/meslektaş etkileşimi/kolektif etki, kolektif çaba, liderlik fırsatı/ kapasitesi, yansıtıcı uygulamalar, sosyal öğrenme/bütünleşme; *duyuşsal/psikolojik gelişimden* psikolojik güçlenme/özgüven/moral, öz/kolektif yeterlik ve uyum/bağlılık; *öğrenme-öğretme sürecinin kalitesini iyileştirme/niteliği artırma alanından* kaliteli içerik/materyal geliştirme ve farklı yöntem/teknikler geliştirme alanlarında daha fazla gelişime katkı sağlamıştır. Bu aşamada, paylaşılan liderlik ekiplerde daha güçlü uyum, çaba ve performans gösterme, daha fazla öğrenme, yenilik yapma (Senge, 1990; Wheatley, 1999), kaliteli içerik üretme ve farklı yöntem ve teknikler geliştirme kapasitesini artırmıştır. Özellikle paylaşılan liderlik süreci karmaşık ortam ve durumlarda uyumu kolaylaştırmanın yanı sıra daha fazla bilişsel karmaşıklık, yenilik, yaratıcılık ve akran desteği yaratmış; yeni bilgilerin farklı ve yaratıcı şekillerde kullanılmasına imkân tanımış, ekip içinde liderlik çeşitliliği ve fırsatı sağlamıştır (Kezar ve Holcombe, 2017). Böylece paylaşılan liderlik sürecinde öğretmenlerin mesleki bilgi, yetenek, deneyim ve uzmanlıklarına dayalı entelektüel sermayesi ile iş birliği ve

etkileşime dayalı ortaya çıkan sosyal sermayeleri (Nappi, 2014) öğretim süreçleri ve uygulamalarını iyileştirme, yenilik, değişim ve gelişme motivasyonu ile sürekli mesleki öğrenme ve gelişim kapasitesini artırmıştır (Marks ve Printy, 2003).

Uygulama ve değerlendirme aşaması öğretmenlerin teori ve uygulama arasında bağlantı kurabilmeleri, tasarladıkları etkinliklerdeki, geliştirdikleri materyallerdeki ve alan bilgilerindeki eksikleri gözden geçirmeleri, hatalarının veya olumlu yönlerinin farkına varmaları, hazırlamış oldukları öğretim materyallerini kendi sınıflarında uygulama, uygulamaya ilişkin video kayıtlarının belirli bölümlerini bir sonraki oturumda izleyerek öğretim materyalleri ve uygulamaları üzerine tartışmaları, kendilerinin ve birbirlerinin uygulamalarından öğrenmeleri için bir fırsat olmuş ve mesleki gelişimi desteklemiştir. *Uygulama ve değerlendirme aşamasında* paylaşılan liderlik *bilişsel/akademik gelişimden* mesleki sorgulama/özdeğerlendirme, deneyime dayalı/aktif öğrenme/öğretme, yansıtıcı/üstbilişsel öğrenme/ öğrenmeyi öğrenme/öğretme, sınıf içi uygulamalar/diğer alanlar/gerçek hayatla bağ kurma, alan/pedagojik alan bilgisi ve hatalardan öğrenme/öğretme; *davranışsal/sosyal gelişimden* etkili iletişim/karşılıklı güvene dayalı ilişkiler, iş birliği/ meslektaş etkileşimi/kolektif etki, liderlik fırsatı/kapasitesi, sosyal öğrenme/bütünleşme ve yansıtıcı uygulamalar; *duyuşsal/psikolojik gelişimden* psikolojik güçlenme/özgüven/moral ve öz/kolektif yeterlik; *öğrenme-öğretme sürecinin kalitesini iyileştirme/niteliği artırma alanından* öğretim uygulamalarını yeniden yapılandırma ve kaliteli içerik/materyal geliştirme alanlarına daha fazla gelişime katkı sağlamıştır. Bu aşamada, mesleki öğrenme grubundaki öğretmenler liderlik rollerini paylaşmış, sınıf içi öğretim uygulamalarını ve kişisel deneyimlerini grup içinde paylaşarak birlerinin uygulamalarından ve deneyimlerinden öğrenmiş ve öğretim süreçlerinin etkililiği artmıştır (Hord, 1997b, 1997a). Paylaşılan liderlik uygulamaları ve rolleri sergileyen öğretmenler karşılıklı performans izleme ve değerlendirme, öğretimsel süreçleri ve öğrenci öğrenmelerini işbirlikçi sorgulama ve analiz etme, birbirlerine geri bildirim verme, öz değerlendirme, akran ve grup değerlendirmesi yoluyla mesleki sorgulama yaparak güçlü ve zayıf yönlerinin farkına varmış, kaliteli içerik ve materyaller geliştirmiş, farklı yöntem ve teknikler (drama, grup çalışması vb.) uygulamış ve öğretim uygulamalarını yeniden yapılandırmıştır. Bu aşamada, özellikle hazırladıkları öğretim etkinlikleri ve tasarladıkları materyalleri kullanan öğretmenler, mesleki gelişim çalışmasında edindikleri kazanımları, alan bilgisi ve öğretim uygulamalarındaki değişim ve gelişimleri sınıf içi öğretim planlarına ve etkinliklerine yansıtmış (Clarke, 1995; Mitchell ve Sackney, 2011), ancak bu yansıma sınıf içi öğrenci tartışmalarında yüzeysel kalmıştır (Çiftçi, 2021). Bununla birlikte bu süreçte materyal kullanımı öğrenme ve öğretme sürecini kolaylaştırmış, bu kolaylığı fark eden

öğretmenlerin kaygı düzeyleri azalmıştır (Beyer ve Davis, 2012). Böylece paylaşılan liderlik süreci, öğretmenlerin daha önce denemedikleri farklı yöntem ve teknikleri kullanma cesaretini, öğretim uygulamalarında yenilik ve değişim için mesleki gelişim çabalarını ve kapasitelerini artırmıştır (Çiftçi, 2021; Marks ve Printy, 2003). Öğretmenler, kendi uygulamalarını gözden geçirerek öğretim uygulamalarının niteliğini artırmak için yeniden yapılandırmış (Clarke, 1995; Villegas-Reimers, 2003), kendi uygulamalarını başkalarının uygulamalarıyla karşılaştırarak analiz etmiş, geribildirim ve işbirlikçi yansıtıcı etkileşimler sayesinde bunları iyileştirme olasılığını ve amaçlanan mesleki öğrenme ve gelişim sürecini derinleştirmiştir (Korthagen, 2001).

Sonuç olarak paylaşılan liderlik süreci, mesleki gelişim çalışmalarının tüm aşamalarında öğretmenlerin mesleki olarak bilişsel, duyuşsal, motivasyonel, sosyal ve akademik gelişimlerinin yanı sıra öğrenme-öğretme sürecinin kalitesini iyileştirme ve niteliği artırma çabalarını desteklemiştir. Böylece öğretmenlerin sınıf ortamındaki öğretim yöntemlerini ve uygulamalarını iyileştirerek öğrencilerin öğrenmesini artırma ve performanslarını iyileştirme hedefine ulaşılmasında (Borko, 2004; Borko ve Putnam, 1995; Cohen ve Hill, 1997; Loucks-Horsley vd., 2010; Villegas-Reimers, 2003) ve eğitimin kalitesinin artırılmasında en önemli mekanizmalardan biri olan öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimini desteklemde (Cochran-Smith vd., 2020; Desimone, 2009; Guskey ve Yoon, 2009; Kennedy, 2014; Kyriakides vd., 2017; Opfer, 2016; Phillips, 2003; Tack vd., 2018; Timperley vd., 2007; Villegas-Reimers, 2003) paylaşılan liderlik süreci oldukça önemli ve etkili bir rol üstlenmiştir.

5.2. Sonuç

Bu bölümde araştırma sonuçlarına ve araştırma sonucunda geliştirilen modele yer verilmiştir.

5.2.1. Araştırmanın Sonuçları

Bu araştırmada mesleki gelişim çalışması bağlamında mesleki öğrenme gruplarında paylaşılan liderliğin öğretmenlerin mesleki gelişimindeki rolü incelenmiştir. Araştırma sonucu paylaşılan liderliğin öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklediğini göstermiştir. Bu araştırmada elde edilen sonuçlar şunlardır:

1. Mesleki gelişim çalışmalarındaki paylaşılan liderlik sürecinde bireysel özelliklerden bilişsel beceriler, duyuşsal/motivasyonel beceriler, sosyal beceriler ve mesleki yeterlilikler etkilidir.

a) Sosyo-demografik değişkenlerden mesleki kıdem ve okutulan sınıf düzeyinin paylaşılan liderlik sürecindeki bireysel özelliklerden sosyal beceriler üzerinde etkisi bulunmazken; bilişsel beceriler, duyuşsal/motivasyonel beceriler ve mesleki yeterlilikler lehine anlamlı bir etkiye sahiptir. Buna göre, 15 yıldan az deneyime sahip ve 2.sınıfı okutan öğretmenlerin *bilişsel becerilerden* eleştirel/analitik düşünme; 15 yıl ve daha fazla deneyime sahip ve 3.ve 4.sınıfı okutan öğretmenlerin ise *duyuşsal/motivasyonel becerilerden* öz düzenleme/özyönetim/öz denetim/öz kontrol, öz eleştiri ve öz farkındalık/özbilinç; *mesleki yeterliliklerden* alan/pedagojik alan/meslek/uzmanlık bilgisi paylaşılan liderlik sürecinde daha fazla etkilidir.

b) Odak grupların karakteristik özellikleri paylaşılan liderlik sürecindeki bireysel özelliklerden duyuşsal/motivasyonel beceriler ve bilişsel beceriler, sosyal beceriler ve mesleki yeterliliklerden daha fazla etkilidir. Odak grupların karakteristik özelliklerine göre, üyeleri birbirine yakın ve aşına, görev alanları homojen olan küçük öğrenme gruplarında (GU), *bilişsel becerilerden* eleştirel/analitik düşünme; *duyuşsal/motivasyonel becerilerden* öz güven; *sosyal becerilerden* paylaşma açıklık/açık fikirlilik, etkili iletişim/yapıcı eleştiri ve liderlik/ uzmanlık gücü; *mesleki yeterliliklerden* mesleki yetenek paylaşılan liderlik sürecini daha fazla etkilemiştir. Ayrıca üyeleri birbirine kısmen yakın ve aşına, görev alanlarının çeşitli ve heterojen olan büyük öğrenme gruplarında (GA), *bilişsel becerilerden* öz değerlendirme, yansıtıcı ve üstbilişsel düşünme; *duyuşsal/motivasyonel becerilerden* öz düzenleme/özyönetim/ özdenetim/öz kontrol, öz eleştiri, gelişme/öğrenme/ uzmanlaşma yönelimli motivasyon ve içsel motivasyon; *sosyal*

becerilerden işbirlikçilik/iş birliğine açıklık; mesleki yeterliklerden alan/pedagojik alan/meslek/uzmanlık bilgisi paylaşılan liderlik sürecini daha fazla etkilemiştir.

c) Mesleki gelişim çalışmasının aşamaları (matematik uygulamaları, uygulama dökümlerini inceleme, öğretim materyali geliştirme, uygulama ve değerlendirme) paylaşılan liderlik sürecinde etkili olan bireysel özelliklerin ortaya çıkmasında önemli bir etkiye sahiptir. Bu süreçte, mesleki gelişim çalışmasının tüm aşamalarında bilişsel beceriler ve duyuşsal/motivasyonel beceriler, sosyal beceriler ve mesleki yeterliklere göre daha fazla ortaya çıkmıştır.

2. Mesleki gelişim çalışmalarındaki paylaşılan liderlik sürecinde grup özelliklerinden grubun bilişsel/davranışsal becerileri, grubun duyuşsal/motivasyonel becerileri, grubun sosyal becerileri ve grup normları etkilidir.

a) Sosyo-demografik değişkenlerden mesleki kıdem ve okutulan sınıf düzeyi paylaşılan liderlik sürecindeki grup özelliklerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir.

b) Odak grupların karakteristik özellikleri paylaşılan liderlik sürecindeki grup özelliklerinden sırasıyla grubun sosyal becerileri, grubun bilişsel/davranışsal becerileri, grubun duyuşsal/motivasyonel becerileri ve grup normları üzerinde etkilidir. Odak grupların karakteristik özelliklerine göre, üyeleri birbirine yakın ve aşina, görev alanları homojen olan küçük öğrenme gruplarında (GU), *grubun bilişsel/davranışsal becerilerinden* kolektif çaba, kolektif yetenek ve kolektif/işbirlikçi öğrenme; *grubun duyuşsal/motivasyonel becerilerinden* görev/hedef/başarı/performans yönelimli motivasyon ve grup dinamiği/ruhu/ bilinci/ motivasyonu; *grubun sosyal becerilerinden* kapsayıcılık/aktif katılım ve liderlik kapasitesi; *grup normlarından* paylaşılan değerler ve vizyon paylaşılan liderlik sürecini daha fazla etkilemiştir. Ayrıca üyeleri birbirine kısmen yakın ve aşina, görev alanları çeşitli ve heterojen olan büyük öğrenme gruplarında (GA), *grubun bilişsel/davranışsal becerilerinden* işbirlikçi sorgulama, akran/grup değerlendirmesi ve kolektif/işbirlikçi problem çözmeye; *grubun duyuşsal/motivasyonel becerilerinden* kolektif yönelim; *grubun sosyal becerilerinden* iş birliği/ etkileşim, karşılıklı güvence/saygıya dayalı ilişkiler ve grup içi/kişilerarası iletişim; *grup normlarından* paylaşılan ortak hedef/amaç birliği paylaşılan liderlik sürecini daha fazla etkilemiştir.

c) Mesleki gelişim çalışmasının aşamaları (matematik uygulamaları, uygulama dökümlerini inceleme, öğretim materyali geliştirme, uygulama ve değerlendirme), paylaşılan liderlikte etkili olan mesleki öğrenme grubunun özelliklerinin ortaya çıkmasında önemli bir etkiye sahiptir. Bu süreçte, mesleki gelişim çalışmasının tüm aşamalarında grubun

bilişsel/davranışsal becerileri, grubun duyuşsal/motivasyonel becerileri ve grubun sosyal becerileri, grup normlarından daha fazla ortaya çıkmıştır.

3. Mesleki gelişim çalışmasındaki paylaşılan liderlik sürecinde üstbilişsel yapılardan üstbilişsel bilgiler/beceriler/farkındalıklar, üstbilişsel stratejiler/eylemler ve zihinsel modeller/deneyimler paylaşılmıştır.

a) Sosyo-demografik değişkenlerden mesleki kıdem ve okutulan sınıf düzeyi paylaşılan üstbilişsel yapıların ortaya çıkmasında anlamlı bir etkiye sahip değildir.

b) Odak grupların karakteristik özellikleri mesleki gelişim çalışmalarında üstbilişsel yapıların paylaşılmasında anlamlı bir etkiye sahiptir. Mesleki gelişim çalışmalarında paylaşılan üstbilişsel bilgiler/beceriler/farkındalıklar ve paylaşılan zihinsel modeller/ deneyimler, paylaşılan üstbilişsel stratejiler/eylemlere göre daha fazla ortaya çıkmıştır. Bu süreçte, üyeleri birbirine yakın ve aşına, görev alanları homojen olan küçük öğrenme gruplarında (GU), *paylaşılan bilgiler/beceriler/farkındalıklardan* durumsal farkındalık/ durumsal/koşullu bilgi, öğrenci düşüncesi/öğrenmesi/gelişimi/yararı bilgisi ve öğretimsel farkındalık/öğrenme-öğretme süreci/stratejisi/yöntem bilgisi; *paylaşılan zihinsel modeller/ deneyimlerden* bireye özgü zihinsel modeller, duruma/hedefe/göreve özgü zihinsel modeller ve paylaşılan bireysel uygulamalar/deneyimler daha fazla paylaşılmıştır. Ayrıca üyeleri birbirine kısmen yakın ve aşına, görev alanları çeşitli ve heterojen olan büyük öğrenme gruplarında (GA), *paylaşılan bilgiler/beceriler/farkındalıklardan* kendine yönelik bilişsel farkındalık/bildirimsel/açıklayıcı bilgi, duyuşsal/motivasyonel/sosyal/kültürel farkındalık ve başkalarına/gruba yönelik bilişsel farkındalık; *paylaşılan üstbilişsel stratejiler/ eylemlerden* değerlendirme, tahmin, izleme/kontrol/düzenleme ve planlama; *paylaşılan zihinsel modeller/deneyimlerden* gruba özgü zihinsel modeller/kolektif anlayış daha fazla paylaşılmıştır.

c) Mesleki gelişim çalışmasının aşamaları (matematik uygulamaları, uygulama dökümlerini inceleme, öğretim materyali geliştirme, uygulama ve değerlendirme) paylaşılan liderlik sürecindeki üstbilişsel yapıların ortaya çıkmasında ve paylaşılmasında etkilidir. Bu süreçte, mesleki gelişim çalışmasının tüm aşamalarında üstbilişsel bilgiler/beceriler/farkındalıklar ve zihinsel modeller/deneyimler, üstbilişsel stratejiler/eylemlerden daha fazla paylaşılmıştır.

4. Mesleki gelişim çalışmalarındaki paylaşılan liderlik sürecinde paylaşılan liderlik uygulamaları, paylaşılan liderlik rolleri, paylaşılan etki ve kolaylaştırıcı/moderatörün liderlik rolü etkilidir.

a) Sosyo-demografik değişkenlerden mesleki kıdem ve okutulan sınıf düzeyi paylaşılan liderlik uygulamaları, paylaşılan liderlik rolleri, kolaylaştırıcı/moderatörün liderlik rolü ve paylaşılan etki üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir.

b) Odak grupların karakteristik özelliklerinin mesleki gelişim çalışmalarındaki paylaşılan liderlik sürecinde anlamlı bir etkiye sahiptir. Bu süreçte, kolaylaştırıcı/moderatörün liderlik rolü paylaşılan liderlik uygulamaları, paylaşılan liderlik rolleri ve paylaşılan etkiden daha fazla ön plana çıkmıştır. Odak grupların karakteristik özelliklerine göre, üyeleri birbirine yakın ve aşına, görev alanları homojen olan küçük öğrenme gruplarında (GU), *paylaşılan liderlik uygulamalarından* dikey liderlik ve öz liderlik; *paylaşılan liderlik rollerinden* güçlendirici roller; *kolaylaştırıcı/moderatörün liderlik rolünden* dış koçluk, bilişsel koçluk/üstbilişi açığa çıkarma/destekleme/geliştirme ve geri bildirim; *paylaşılan etkiden* paylaşılan güç normları/grubu etkileme fırsatı/akran etkisi paylaşılan liderlik sürecinde daha fazla etkilidir. Ayrıca üyeleri birbirine kısmen yakın ve aşına, görev alanları çeşitli ve heterojen olan büyük öğrenme gruplarında (GA), *paylaşılan liderlik uygulamalarından* meslektaş koçluğu/akran liderliği; *paylaşılan liderlik rollerinden* yönlendirici ve sosyal destekleyici roller; *kolaylaştırıcı/moderatörün liderlik rolünden* yönlendirme, işbirlikçi/bağlam/tasarım/problem/deneyim temelli/yapılandırmacı/yansıtıcı öğrenme ortamı ve teşvik/destek/özendirme; *paylaşılan etkiden* yetki/görev/sorumluluk/ paylaşımı paylaşılan liderlik sürecinde daha fazla etkilidir.

c) Mesleki gelişim çalışmasının aşamaları (matematik uygulamaları, uygulama dökümlerini inceleme, öğretim materyali geliştirme, uygulama ve değerlendirme) paylaşılan liderlik sürecindeki paylaşılan liderlik uygulamaları, paylaşılan liderlik rolleri ve paylaşılan etkinin ortaya çıkmasında anlamlı bir etkiye sahiptir. Bu süreçte, özellikle mesleki gelişim aşamalarında kolaylaştırıcı/moderatörün liderlik rolü, öğretmenlerin sergilediği paylaşılan liderlik uygulamaları ve paylaşılan liderlik rollerinden daha fazla ortaya çıkmıştır.

5. Mesleki gelişim çalışmalarındaki paylaşılan liderlik sürecinde destekleyici koşullar ve kolaylaştırıcı yapılardan görevin yapısı, fiziksel/yapısal kapasite ve sosyal/kültürel kapasite etkilidir.

a) Sosyo-demografik değişkenlerden mesleki kıdem ve okutulan sınıf düzeyi paylaşılan liderliği destekleyici koşullar ve kolaylaştırıcı yapılar üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir. Bu süreçte, 15 yıl ve daha fazla deneyime sahip ve 3.ve 4.sınıfı okutan öğretmen grubunda *görevin yapısından* karşılıklı bağımlılık/dayanışma; *fiziksel/yapısal kapasiteden* birbirine bağlı öğretim/öğrenme rolleri, etkili iletişim ağları, öğrenme ortamı/mekân/kaynak desteği ve zaman/planlama/koordinasyon; *sosyal/kültürel kapasiteden* mesleki diyalog ve açık/pozitif/

destekleyici öğrenme iklimi; 15 yıldan daha az deneyime sahip ve 2.sınıfı okutan öğretmen grubunda ise *görevin yapısından* karmaşıklık/zorluk; *sosyal/kültürel kapasiteden* sorgulama/araştırma/problem/ deneyim temelli öğrenme, işbirlikçi/kolektif öğrenme ve sürekli öğrenme/iyileştirme/bilgi paylaşımı paylaşılan liderlik sürecini daha fazla kolaylaştırmış ve desteklemiştir.

b) Odak grupların karakteristik özellikleri paylaşılan liderliği kolaylaştırıcı koşullar ve destekleyici yapılar üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir. Bu süreçte, sosyal/kültürel kapasite ve fiziksel/yapısal kapasite, paylaşılan liderlik sürecini görev yapısından daha fazla desteklemiş ve kolaylaştırmıştır. Odak grupların karakteristik özelliklerine göre, üyeleri birbirine yakın ve aşina, görev alanları homojen olan küçük öğrenme gruplarında (GU), *görevin yapısından* görevi motive edici doğası ve yaratıcılık/yenilikçilik; *sosyal/kültürel kapasiteden* ise sorgulama/araştırma/ problem/deneyim temelli öğrenme, güven/saygı/ özsaygı, işbirlikçi/kolektif öğrenme ve sürekli öğrenme/iyileştirme/bilgi paylaşımı; *fiziksel/yapısal kapasiteden* birbirine bağlı öğretim/öğrenme rolleri paylaşılan liderliği daha fazla kolaylaştırmış ve desteklemiştir. Ayrıca, üyeleri birbirine kısmen yakın ve aşina, görev alanları çeşitli ve heterojen olan büyük öğrenme gruplarında (GA), *görevin yapısından* karşılıklı bağımlılık/dayanışmanın; *sosyal kültürel kapasiteden* mesleki diyalog ve açık/pozitif/destekleyici öğrenme iklimi; *fiziksel/yapısal kapasiteden* etkili iletişim ağları, öğrenme ortamı/mekân/kaynak desteği, karşılıklı performans izleme/değerlendirme/hesap verebilirlik yapıları ve zaman/planlama/koordinasyon paylaşılan liderliğin ortaya çıkması ve sürdürülmesini daha fazla kolaylaştırmış ve desteklemiştir.

c) Mesleki gelişim çalışmasının aşamaları (matematik uygulamaları, uygulama dökümlerini inceleme, öğretim materyali geliştirme, uygulama ve değerlendirme) paylaşılan liderliği destekleyici koşullar ve kolaylaştırıcı yapıların üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir. Bu süreçte, sosyal/kültürel ve fiziksel/yapısal kapasite, paylaşılan liderlik sürecini görevin yapısına göre daha fazla desteklemiş ve kolaylaştırmıştır.

6. Mesleki gelişim çalışmalarında ortaya çıkan bireysel, grupsal, görevsel, yapısal ve yönetsel engeller paylaşılan liderlik sürecini olumsuz etkilemiştir.

a) Sosyo-demografik değişkenlerden mesleki kıdem ve okutulan sınıf düzeyini paylaşılan liderliğin engelleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir. 15 yıldan az kıdem grubunda *bireysel engellerden* bireysellik/bireysel performans yöneliminin; *yapısal engellerden* bağımsız/bireysel görev yapısının; *yönetsel engellerden* engelleyici/zorlaştırıcı yapılar; 15 yıl ve daha fazla kıdem grubunda ise *bireysel engellerden* deneyim/uygulama eksikliği/uygulamaya yansıtamama, özgüven eksikliği/çekingenlik/onay bağımlılığı ve motivasyon

düşüklüğü/ilgisizlik/ isteksizlik; *grupsal engellerden* düşük kolektif çaba ve düşük kolektif yeterlik paylaşılan liderliği daha fazla engellemiştir. Paylaşılan liderlik sürecinde 2.sınıfı okutan öğretmen grubunda *bireysel engellerden* deneyim/uygulama eksikliği/uygulamaya yansıtamama, alan/pedagojik alan bilgisi eksikliği ve bireyselleme/bireysel performans yönelimi; *yapısal engellerden* bağımsız/bireysel görev yapısı; 3.ve 4.sınıfı okutan öğretmen grubunda ise *bireysel engellerden* düşük öz-yeterlik, özgüven eksikliği/çekingenlik/onay bağımlılığı, yanıt baskılama/öğrenme/ öğretme bağlamından uzaklaşma, motivasyon düşüklüğü/ilgisizlik/isteksizlik ve eleştirilme/başarısızlık/hata yapma/yeteneksiz görünme korkusu/stres/kaygı/ aşırı özeleştirme; *grupsal engellerden* düşük kolektif çaba ve düşük kolektif yeterlik paylaşılan liderliği daha fazla engellemiştir.

b) Odak grupların karakteristik özellikleri paylaşılan liderliği engelleyen yapılar üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir. Mesleki gelişim çalışmalarında ortaya çıkan bireysel engeller paylaşılan liderlik sürecini grupsal, yapısal ve yönetsel engellerden daha fazla engellemiştir. Odak grupların karakteristik özelliklerine göre, üyeleri birbirine yakın ve aşina, görev alanları homojen olan küçük öğrenme gruplarında (GU), *bireysel engellerden* alan/pedagojik alan bilgisi eksikliği, yanıt baskılama/öğrenme/öğretme bağlamından uzaklaşma ve bireyselleme/bireysel performans yönelimi; *yapısal engellerden* bağımsız/bireysel görev yapısı paylaşılan liderlik sürecini daha fazla engellemiştir. Ayrıca üyeleri birbirine kısmen yakın ve aşina, görev alanları çeşitli ve heterojen olan büyük öğrenme gruplarında (GA) ise, *bireysel engellerden* deneyim/uygulama eksikliği/ uygulamaya yansıtamama, düşük öz-yeterlik ve özgüven eksikliği/çekingenlik/onay bağımlılığı; *grupsal engellerden* düşük kolektif çaba ve düşük kolektif yeterlik paylaşılan liderlik sürecini daha fazla engellemiştir.

c) Mesleki gelişim çalışmasının aşamaları (matematik uygulamaları, uygulama dökümlerini inceleme, öğretim materyali geliştirme, uygulama ve değerlendirme) paylaşılan liderliği engelleyen yapıları ortaya çıkarma ve anlamada önemli bir etkiye sahiptir. Bu süreçte, mesleki gelişim çalışmasının tüm aşamalarında bireysel engeller grupsal, yapısal ve yönetsel engellere göre paylaşılan liderlik sürecini daha fazla engellemiştir.

7. Paylaşılan liderlik süreci, öğretmenlerin mesleki gelişim alanlarından bilişsel/akademik gelişim, duyuşsal/psikolojik gelişim, davranışsal/sosyal gelişim ve öğrenme/öğretme sürecinin kalitesini iyileştirme/niteliği artırma üzerinde etkilidir.

a) Sosyo-demografik değişkenlerden mesleki kıdem ve okutulan sınıf düzeyi bilişsel/akademik gelişim üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir. Paylaşılan liderlik sürecinde 15 yıl ve daha fazla kıdem grubunda *bilişsel akademik gelişimden* alan/pedagojik alan bilgisinde,

15 yıldan az kıdem grubunda ise *bilişsel akademik gelişimden* kolektif/işbirlikçi öğrenme/uygulamada daha fazla gelişim sağlanmıştır. Ayrıca bu süreçte, 3.ve 4.sınıfı okutan öğretmen grubunun *bilişsel/akademik gelişimden* sınıf içi uygulamalar/diğer alanlar/gerçek hayatla bağ kurma, deneyime dayalı/aktif öğrenme/öğretme, yansıtıcı/üstbilişsel öğrenme/öğrenmeyi öğrenme/öğretme ve alan/pedagojik alan bilgisi; 2.sınıfı okutan öğretmen grubunda ise *bilişsel/akademik gelişimden* kolektif/işbirlikçi öğrenme/uygulama alanlarında daha fazla gelişim sağlanmıştır.

b) Odak grupların karakteristik özellikleri paylaşılan liderliğin mesleki gelişimdeki rolünü ortaya çıkarmada önemli bir etkiye sahiptir. Mesleki gelişim çalışmalarındaki paylaşılan liderlik süreci bilişsel/akademik gelişim ve davranışsal/sosyal gelişim alanlarında, duyuşsal/psikolojik gelişim ve öğrenme-öğretme sürecinin kalitesini iyileştirme/niteliği artırmaya göre öğretmenlerin mesleki gelişimine daha fazla katkı sağlamıştır. Odak grupların karakteristik özellikleri açısından bakıldığında, üyeleri birbirine yakın ve aşına, görev alanları homojen olan küçük öğrenme gruplarında (GU), *bilişsel/akademik gelişimde* sınıf içi uygulamalar/diğer alanlar/gerçek hayatla bağ kurma ve kolektif/işbirlikçi öğrenme/uygulama; *davranışsal/sosyal gelişimde* liderlik fırsatı/ kapasitesi ve kolektif çaba; *öğrenme-öğretme sürecinin kalitesini iyileştirme/niteliği artırmada* tüm öğrencilerin öğrenmesine odaklanma ve öğrenci öğrenmesinde/ performansında iyileşme alanlarında paylaşılan liderlik mesleki gelişime daha fazla katkı sağlamıştır. Ayrıca üyeleri birbirine kısmen yakın ve aşına, görev alanları çeşitli ve heterojen olan büyük öğrenme gruplarında (GA) ise, *bilişsel/akademik gelişimden* mesleki sorgulama/ özdeğerlendirme, deneyime dayalı/aktif öğrenme/öğretme, yansıtıcı/üstbilişsel öğrenme/ öğrenmeyi öğrenme/öğretme ve alan/ pedagojik alan bilgisi; *duyuşsal/psikolojik gelişimden* psikolojik güçlenme/özgüven/moral; *davranışsal/sosyal gelişimden* iş birliği/meslektaş etkileşimi/kolektif etki ve etkili iletişim/güvene dayalı ilişkiler alanlarında paylaşılan liderlik mesleki gelişime daha fazla katkı sağlamıştır.

c) Mesleki gelişim çalışmasının aşamaları (matematik uygulamaları, uygulama dökümlerini inceleme, öğretim materyali geliştirme, uygulama ve değerlendirme) paylaşılan liderliğin mesleki gelişimdeki rolünü ortaya çıkarmada anlamlı bir etkiye sahiptir. Paylaşılan liderlik süreci, bilişsel/akademik gelişim ve davranışsal/sosyal gelişim alanlarında, duyuşsal/psikolojik gelişim ve öğrenme-öğretme sürecinin kalitesini iyileştirme/niteliği artırmaya göre öğretmenlerin mesleki gelişimine daha fazla katkı sağlamıştır.

5.2.2. Araştırmada Geliştirilen Model

“Paylaşılan Liderliğin Sürekli Mesleki Gelişimdeki Rolüne İlişkin Geliştirilen Model” (Şekil 5.1) ve bu modelin ortaya koyduğu önermeler (P) şunlardır:

P1: Mesleki öğrenme gruplarının özellikleri ve grubu oluşturan öğretmenlerin bireysel özellikleri karşılıklı etkileşim içindedir.

P2: Mesleki öğrenme gruplarının özellikleri ve grubu oluşturan öğretmenlerin bireysel özellikleri karşılıklı etkileşim içinde paylaşılan üstbilişsel yapıları ortaya çıkarmaktadır.

P3: Destekleyici koşullar/kolaylaştırıcı yapılar paylaşılan üstbilişsel yapıların ortaya çıkma sürecini etkilemektedir. Ayrıca destekleyici koşullar/kolaylaştırıcı yapılar paylaşılan üstbilişsel yapılar aracılığıyla paylaşılan liderlik sürecini ve sürekli mesleki gelişimi etkilemektedir.

P4: Kolaylaştırıcı/moderatörün liderlik rolü doğrudan paylaşılan üstbilişsel yapıların ortaya çıkma sürecini desteklemektedir. Ayrıca kolaylaştırıcı/moderatörün liderlik rolü paylaşılan üstbilişsel yapılar aracılığıyla paylaşılan liderlik sürecini ve sürekli mesleki gelişimi etkilemektedir.

P5: Kolaylaştırıcı/moderatörün liderlik rolü, destekleyici koşullar/kolaylaştırıcı yapılar aracılığıyla paylaşılan üstbilişsel yapıların ortaya çıkma sürecini desteklemektedir.

P6: Üstbilişsel yapıların paylaşılması süreci paylaşılan etki, paylaşılan liderlik uygulamaları ve paylaşılan liderlik rollerini içeren paylaşılan liderlik sürecini ortaya çıkarmaktadır. Aynı zamanda paylaşılan liderlik süreci ile üstbilişsel yapıların paylaşılması sürecinde çift yönlü bir etkileşim vardır.

P7: Paylaşılan liderlik süreci destekleyici koşullar/kolaylaştırıcı yapılar tarafından desteklenmektedir.

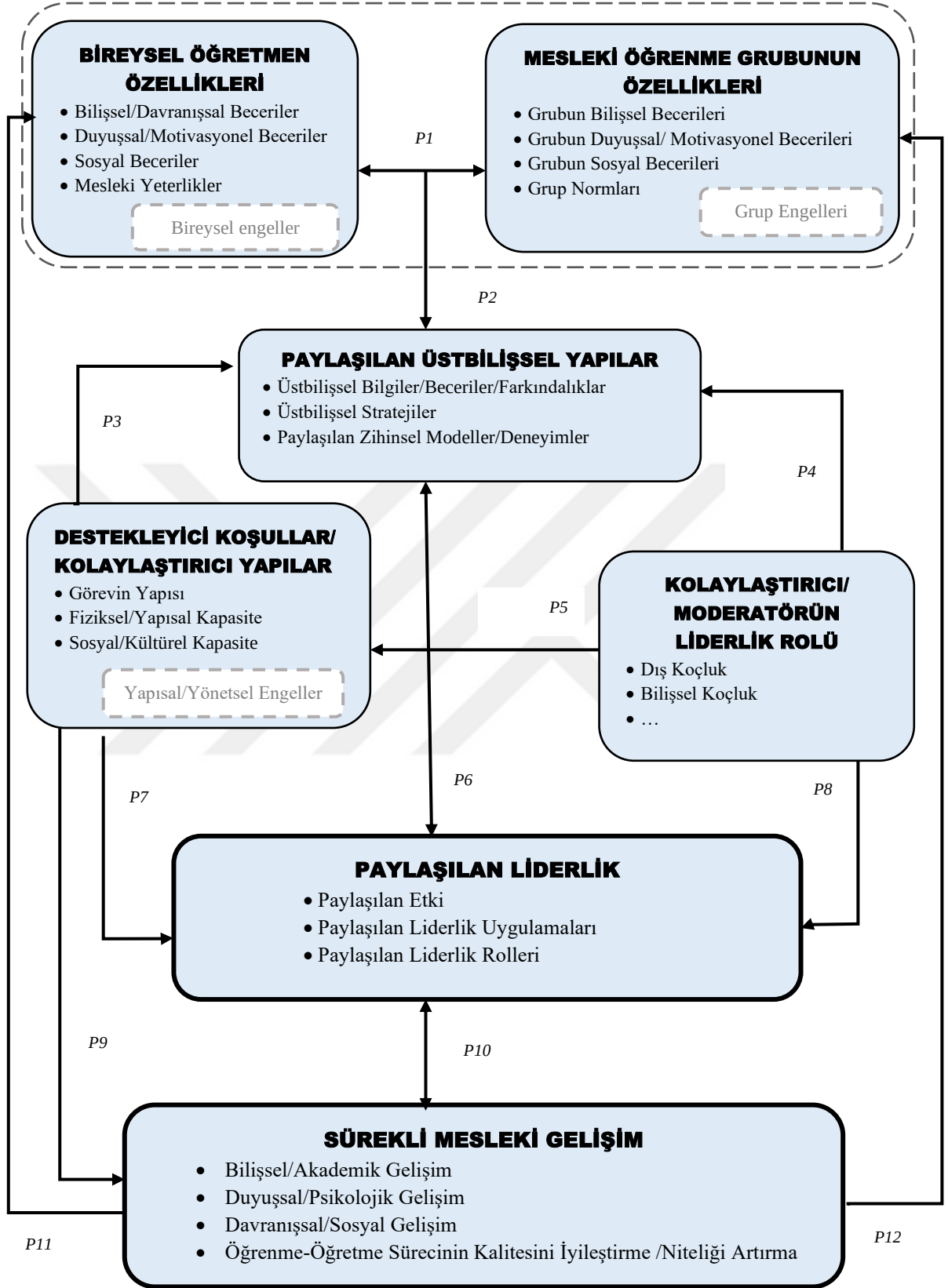
P8: Kolaylaştırıcı/moderatörün liderlik rolü paylaşılan liderlik sürecini desteklemektedir.

P9: Destekleyici koşullar/kolaylaştırıcı yapılar sürekli mesleki gelişimi desteklemektedir.

P10: Paylaşılan liderlik sürekli mesleki gelişimi etkilemektedir. Ayrıca sürekli mesleki gelişim ile paylaşılan liderlik arasında çift yönlü etkileşim vardır.

P11: Sürekli mesleki gelişim öğretmenlerin bireysel özelliklerini etkilemektedir.

P12: Sürekli mesleki gelişim mesleki öğrenme gruplarının özelliklerini etkilemektedir.



Şekil 5. 1. Paylaşılan Liderliğin Sürekli Mesleki Gelişimdeki Rolüne İlişkin Geliştirilen Model

5.3. Öneriler

Bu bölümde araştırmaya yönelik öneriler ve uygulamaya yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.3.1. Araştırmaya Yönelik Öneriler

Bu araştırmada elde edilen veriler, ilkökul sınıf öğretmenlerinden oluşan iki mesleki öğrenme grubu üzerinde bir dönemde, tek seferlik ve tek öğrenme alanına yönelik yapılmış bir mesleki gelişim çalışması ile sınırlıdır. Mesleki öğrenme grupları, gönüllülük esasıyla seçilmiş ve az sayıda öğretmenden kapsamlı veriler elde edilmiştir. Verilerin toplanmasında çoklu veri kaynakları ve yöntemleri kullanılmıştır. Güncel ve somut materyallerden oluşan veri toplama araçları iş birliği, etkileşim, uygulama ve yansıtma yapmaya uygun olacak şekilde belirlenmiştir. Bu araştırmada, ikincil verilere dayalı nitel araştırma yaklaşımı ve içerik analizi kullanılmıştır. Bu kapsamda ileriki araştırmalara yönelik öneriler şunlardır:

- Araştırmalar kısa vadeli değil, mesleki gelişim çalışmalarına öğretmenlerin uzun süreli aktif katılımlarını sağlayabilecek daha uzun vadeli olacak şekilde planlanabilir. Böylece paylaşılan liderlik ve mesleki gelişime ilişkin daha ayrıntılı ve önemli sonuçlara ulaşılabilir.
- Araştırmalar tek seferlik bir çalışma yerine boylamsal ve çok boyutlu bir çalışma olarak tasarlanabilir. Öğretmenler mesleki gelişim çalışmalarına katılmadan önce kendi sınıf ortamındaki uygulamaları gözlemlenebilir ve görüşme yapılabilir, hatta etkileşim iş birliği, liderlik ve mesleki gelişim açısından okul içi ağ analizi veya anket uygulaması yapılabilir. Mesleki gelişim çalışması sürecinde öğrenme grubu içerisinde yapılacak uygulamalara (bu araştırmada olduğu gibi) yönelik araştırmalar yapılabilir. Mesleki gelişim çalışması sonrasında öğretmenlerin sınıf içi öğretim uygulamaları, okul içi meslektaş etkileşimindeki değişim ve gelişmelere yönelik araştırmalar planlanabilir, hangi uygulamaların ve özelliklerin bu değişim ve gelişmede daha etkili olduğu araştırılabilir. Bu şekilde, paylaşılan liderliğe, paylaşılan üstbilişsel yapılara ve mesleki gelişime ilişkin ilerleme, süreklilik, paylaşılabirlik, uygulanabilirlik ve sürdürülebilirlik açısından kapsamlı sonuçlar elde edilebilir. Ayrıca aynı süreç içerisinde öğretmenlerin mesleki gelişiminin eğitimin kalitesi, öğrenci öğrenmesi ve başarısı üzerindeki etkisini ölçmek amacıyla, uygulama öncesi ve sonrasında öğrenci gelişim ve başarısı da ölçülebilir. Böylece paylaşılan liderlik ve mesleki gelişime ilişkin öğretmen, mesleki öğrenme grubu, okul ve öğrenci olmak üzere çok boyutlu ve kapsamlı sonuçlar elde edilebilir.

- Araştırmalar farklı okul türlerinde ve farklı sınıf düzeylerinde, değişik branşlarda, çok sayıda öğrenme grubunda, farklı öğrenme alanlarında ve çok sayıda öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilebilir. Böylece çeşitli alanlarda paylaşılan liderlik ve mesleki gelişime ilişkin öğretmenlerin uygulamalarına ve gelişimlerine katkı sağlayabilecek önemli veriler elde edilebilir.
- Bu araştırmada uygulama dökümlerinden biri olan video tabanlı örnek olaylar kullanılmış ve etkili olduğu tespit edilmiştir. Sınıf içi veya sınıf dışı öğretim uygulamaları ve öğrenme süreçlerinde etkin bir şekilde kullanılabilecek çevrimiçi veya dijital öğrenme platformu, içeriği veya kaynaklarının kullanıldığı teknoloji destekli uygulamalara, süreçlere ve araçlara yönelik araştırmalar yapılabilir.
- İleriki araştırmalar için okul, bölge veya ülke düzeyinde karşılaştırmalar yapılabilecek projeler düzenlenerek ikincil analiz yöntemlerinin kullanılabileceği veri setleri oluşturulabilir. Böylece daha geniş bir alanda kapsamlı, derinlemesine, çok boyutlu analizler yapılabilir ve önemli sonuçlar elde edilebilir.
- Araştırmalarda öğretmenlerin kendilerini ve meslektaşlarını analiz etmelerine, kendi mesleki gelişim modellerini veya tekniklerini ve öğretim uygulamalarını keşfetmelerine yardımcı olabilecek farklı ve spesifik uygulamalar geliştirilebilir.

5.3.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Araştırma sonuçları, paylaşılan liderliğin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağladığını göstermiştir. Bu araştırmada elde edilen bulgular ve sonuçlar bağlamında uygulamaya yönelik öneriler şunlardır:

- Araştırma, öğretmenlerin bireysel özelliklerinin paylaşılan liderlik sürecinde ve mesleki gelişimde önemli bir rolünün olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin “özne” olduğu mesleki gelişim çalışmalarında mevcut kapasitelerini açığa çıkarabilecekleri, eksik ve hatalı yönlerini fark edebilecekleri okul temelli ve işe gömülü mesleki gelişim uygulamaları geliştirilebilir.
- Bu araştırmada, mesleki öğrenme gruplarının paylaşılan liderlik sürecinde ve mesleki gelişimde kritik bir öneme sahip olduğu görülmüştür. Okullarda halihazırda mevcut olan öğretmenlerden oluşan sınıf içi öğretim süreçlerine ve uygulama alanlarına yönelik kurullar (Sınıf veya şube öğretmenler kurulu, Zümre öğretmenler kurulu gibi) bulunmaktadır. Bu kurullara işlevsellik kazandırılarak okullarda birer mesleki öğrenme grubu olarak çalışmaları sağlanabilir. Ayrıca iş birliği, etkileşim ve mesleki diyalogu geliştirmeleri, okul içinde karşılaşılan öğretim uygulamalarına yönelik problemlere kendileri çözüm üretmeleri, iyi

uygulamaları paylaşımları için, paylaşılan liderliği, paylaşılan üstbilişsel yapıları ve sürekli mesleki gelişimi ortaya çıkarabilecek uygulamalar geliştirilebilir, kurulların mesleki öğrenme grubu olarak çalışmasıyla öğretmenlerin sinerjisi açığa çıkarılabilir.

- Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde koordine edilen uluslararası, ulusal ve yerel düzeyde düzenlenen araştırma-geliştirme (AR-GE) projelerine benzer şekilde, her okul kendi ihtiyacına ve kapasitesine göre, halihazırdaki mevcut kurullarını öğretmenler arasında öğretim uygulamalarının iyileştirilmesine ve mesleki gelişime yönelik çalışabilen okul temelli AR-GE öğrenme kurulları olarak çalışmasını sağlayabilecek uygulamalar ve stratejiler geliştirilebilir. Böylece bu kurullar, proaktif bir yaklaşımla kendi öğretim uygulamalarını geliştirebilir, öğretim uygulamalarını yeniden yapılandırabilir, kaliteli içerik ve materyal geliştirebilir ve bunları hem okul içindeki hem de diğer okullardaki öğretmenlerle paylaşabilir ve mesleki gelişimi artırabilir.

- Eğitimin niteliğini artırma, öğretim uygulamalarını iyileştirme ve kaliteli içerik geliştirme amacıyla her okul kendi entelektüel, sosyal ve kültürel sermayesini kullanarak okul temelli atölye çalışmaları veya AR-GE projeleri ile paylaşılan liderlik uygulamaları ve rolleriyle öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimini destekleyecek uygulamalar geliştirilebilir.

- Öğretmenler her ders çıkışı veya teneffüslerde sınıf içinde yaşadıkları problemleri veya iyi uygulamaları öğretmenler odasında veya karşılaştıklarında diğer meslektaşlarıyla paylaşmakta, mesleki diyaloglar kurarak fikir alışverişi yapmaktadır. Okullarda zaten mevcut olan bu paylaşım kültürünü geliştirebilecek, karşılıklı bağımlılık, iş birliği, meslektaş etkileşimi ve paylaşılan ortak amaç temelinde okullarda paylaşılan liderlik rolleri ve uygulamalarını destekleyebilecek koşulların ve kolaylaştırıcı yapıların oluşturulması sağlanabilir ve sürekli mesleki gelişimi daha ileriye taşıyabilecek uygulamalar geliştirilebilir.

- Öğretmenlerin kendi mesleki yeterliklerini ve uygulamalarını güncellemeleri, zaman içinde teori ile pratik arasında açılan mesafeyi kapatmaları, yeni yöntem ve uygulamalardan haberdar olmaları, alan bilgisi ve uygulamadaki eksiklerini görmeleri, hata ve yanlışlarını düzeltmeleri amacıyla üniversite-okul ortaklığıyla mesleki gelişimi destekleyebilecek projeler, uygulamalar veya dış koçluk sistemleri geliştirilebilir. Böylece sahadaki öğretmenler teoriye yaklaşılarak kendilerini güncelleyebilir, üniversite öğretim üyeleri de pratikte olup bitenleri görür ve öğretmen eğitimine yönelik düzenlemeler geliştirebilir.

KAYNAKÇA

- Abdal-Haqq, I. (1996). Making Time for Teacher Professional Development. *ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education*.
- Adalbjarnardottir, S., & Selman, R. L. (1997). "I feel I have received a new vision:" An analysis of teachers' professional development as they work with students on interpersonal issues. *Teaching and Teacher Education*, 13(4). [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(96\)00036-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(96)00036-4)
- Adams, A., & Glickman, C. (1984). Does clinical supervision work? A review of research. . *Tennessee Educational Leadership*, 11, 28–40.
- Adams, E., & Chisholm, T. (1999). Art, design and environment: A programme for teacher education. *International Journal of Art and Design Education*, 18(3). <https://doi.org/10.1111/1468-5949.00191>
- Akiba, M. (2013). *Teacher Reforms Around the World: Implementations and Outcomes*. Emerald. [https://doi.org/10.1108/s1479-3679\(2013\)0000019016](https://doi.org/10.1108/s1479-3679(2013)0000019016)
- Akiba, M., & Liang, G. (2016). Effects of teacher professional learning activities on student achievement growth. *Journal of Educational Research*, 109(1). <https://doi.org/10.1080/00220671.2014.924470>
- Allen, J. P., Pianta, R. C., Gregory, A., Mikami, A. Y., & Lun, J. (2011). An interaction-based approach to enhancing secondary school instruction and student achievement. *Science*, 333(6045). <https://doi.org/10.1126/science.1207998>
- Allen, K., & Cherry, C. (2000). *Systemic Leadership: Enriching the Meaning of Our Work*. University Press of America.
- Althausen, K. (2015). Job-embedded professional development: its impact on teacher self-efficacy and student performance. *Teacher Development*, 19(2). <https://doi.org/10.1080/13664530.2015.1011346>
- Alvarez, J. L., & Svejenova, S. (2005). *Sharing Executive Power: Roles and Relationships at the Top*. <https://eds.s.ebscohost.com/eds/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzE0NjE1OV9fQU41?sid=c2c8955d-22fe-4dac-ad0c-4d9c36ba0253@redis&vid=6&format=EB&rid=7>
- Ancess, J. (2001). Teacher learning at the intersection of school learning and student outcomes. . In A. Lieberman & L. Miller (Eds.), *Teachers caught in the action: professional development that matters*. Teachers College Press.
- Ancona, D. G., & Caldwell, D. F. (1992a). Bridging the Boundary: External Activity and Performance in Organizational Teams. *Administrative Science Quarterly*, 37(4). <https://doi.org/10.2307/2393475>
- Ancona, D. G., & Caldwell, D. F. (1992b). Demography and Design: Predictors of New Product Team Performance. *Organization Science*, 3(3). <https://doi.org/10.1287/orsc.3.3.321>

- Andersen, L. B., Heinesen, E., & Holmpedersen, L. (2014). *How Does Public Service Motivation Among Teachers Affect Student Performance in Schools?* <https://doi.org/10.1093/jopart/mut082>
- Anderson, J. S., & Prussia, G. E. (1997). The self-leadership questionnaire: Preliminary assessment of construct validity. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 4(2). <https://doi.org/10.1177/107179199700400212>
- Anderson, S. J. (2002). *Organizational learning in schools: A cross-case study of teacher supervisors' beliefs, actions, and practices*. Indiana University of Pennsylvania.
- Andrews, D., & Lewis, M. (2007). Transforming practice from within: The power of the professional learning community. . In L. Stoll & K. S. Louis (Eds.), *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas* (pp. 132–148). Open University Press.
- Annunziata, J. (1997). Linking teacher evaluation and professional development. In J. Stronge (Ed.), *Evaluating teaching: a guide to current thinking and best practice*. Corwin Press.
- APEC (Asia-Pacific Economic Cooperation). (1999). *Preface and highlights of the study teacher preparation and professional development in APEC members: A comparative study*.
- Argyris, C., & Schön, D. (1996). *Organizational learning II: Theory, method, and practice*. Addison-Wesley.
- Arias, M. D., & Flores, A. (2001). National network for the transformation of the basic education from school (Red-TEBES, Mexico). In M. D. Arias, A. Flores, & R. Porlan (Eds.), *Teacher networks: An alternative for school transformation*. Diada Editora.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. In *Teaching and Teacher Education* (Vol. 27, Issue 1). <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Avalos, B. (2013). Chapter 9 Teacher professional development in teaching and teacher education. In C. J. Craig, P. C. Meijer, & J. Broeckmans (Eds.), *From Teacher Thinking to Teachers and Teaching: The Evolution of a Research Community (Advances in Research on Teaching, Vol. 19)* (9th ed., Vol. 19, pp. 175–204). Elsevier. [https://doi.org/10.1108/S1479-3687\(2013\)0000019012](https://doi.org/10.1108/S1479-3687(2013)0000019012)
- Avolio, B. J., Jung, D. I., Murry, W., & Sivasubramaniam, N. (1996). Building Highly Developed Teams: Focusing on shared leadership processes, efficacy, trust, and performance. In (eds), , Vol. 3, JAI Press. *LeaderAdvances in Interdisciplinary Studies of Work Teams: Team Leadershipship Quarterly*, 14(4–5).
- Avolio, B. J., Walumbwa, F. O., & Weber, T. J. (2009). Leadership: Current theories, research, and future directions. In *Annual Review of Psychology* (Vol. 60). <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163621>
- Badaracco, J. (2001). We don't need another hero. *Harvard Business Review*, 79(8), 120–126.
- Bainer, D. L., Cantrell, D., & Barron, P. (2000). Professional Development of Nonformal Environmental Educators Through School-based Partnerships. *The Journal of Environmental Education*, 32(1), 36–45. <https://doi.org/10.1080/00958960009598670>

- Baker, P. (1999). In-service teacher education: Form vs. substance. *High School Magazine*, 72, 46–47.
- Baker, S., & Smith, S. (1999). Starting Off on the Right Foot: The Influence of Four Principles of Professional Development in Improving Literacy Instruction in Two Kindergarten Programs. *Learning Disabilities Research and Practice*, 14(4). https://doi.org/10.1207/sldrp1404_5
- Baker-Doyle, K. J., & Yoon, S. A. (2011). In search of practitioner-based social capital: A social network analysis tool for understanding and facilitating teacher collaboration in a US-based STEM professional development program. *Professional Development in Education*, 37(1), 75–93.
- Ball, A. F. (2000). Preparing teachers for diversity: lessons learned from the US and South Africa. *Teaching and Teacher Education*, 16, 491–509.
- Ball, D. L., Ben-Peretz, M., & Cohen, R. B. (2014). Records of Practice and the Development of Collective Professional Knowledge. *British Journal of Educational Studies*, 62(3). <https://doi.org/10.1080/00071005.2014.959466>
- Ball, D. L., & Cohen, D. K. (1999). Developing Practice, Developing Practitioners: Toward a Practice-Based Theory of Professional Education. In *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice*.
- Ballantyne, R., Hansford, B., & Packer, J. (1995). Mentoring Beginning Teachers: A qualitative analysis of process and outcomes. *Educational Review*, 47(3). <https://doi.org/10.1080/0013191950470306>
- Balthazard, P., Waldman, D., Howell, J., & Atwater, L. (2004). *Shared Leadership And Group Interaction Styles In Problem-Solving Virtual Teams*.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of action and thought: A social cognitive view*. Prentice Hall.
- Barak, M., Pearlman-Avnion, S., & Glanz, J. (1997). Using developmental supervision to improve science and technology instruction in Israel. *Journal of Curriculum and Supervision*, 12(4), 367–382.
- Barnes, B., Humphreys, J. H., Oyler, J. D., Haden, S. S. P., & Novicevic, M. M. (2013). Transcending the power of hierarchy to facilitate shared leadership. *Leadership and Organization Development Journal*, 34(8). <https://doi.org/10.1108/LODJ-01-2012-0015>
- Barnett, C. (1999). Cases. *Journal of Staff Development*, 20(3), 26–27.
- Barry, D. (1991). Managing the bossless team: Lessons in distributed leadership. *Organizational Dynamics*, 20(1). [https://doi.org/10.1016/0090-2616\(91\)90081-J](https://doi.org/10.1016/0090-2616(91)90081-J)
- Barth, R. S. (1990). *Improving schools from within: Teachers, parents, and principals can make the difference*. Jossey-Bass Inc.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. Free Press.
- Bass, B. M. (1990). *Bass and Stogdill's handbook of leadership*. Free Press.

- Bass, B. M. (1998). *Transformational leadership: Industrial, military and educational impact*. Erlbaum.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1993). Transformational leadership: {A} response to critiques. In *Leadership theory and research: {Perspectives} and directions*.
- Beall, J. (1999). On evaluation and professional development. *Independent School*, 59(1), 72–79.
- Beaty, L. (1998). The Professional Development of Teachers in Higher Education: Structures, Methods and Responsibilities. *Innovations in Education and Training International*, 35(2), 99–107. <https://doi.org/10.1080/1355800980350203>
- Beauchamp, L., Klassen, R., Parsons, J., Durksen, T., & Taylor, L. (2014). *Exploring the development of teacher efficacy through professional learning experiences (final report)*. Alberta Teachers' Association.
- Beer, M. (1999). Leading learning and learning to lead. In J. Conger, G. Spreitzer, & E. Lawler (Eds.), *The leader's change handbook* (pp. 127–161). Jossey-Bass.
- Bekalo, S. A., & Welford, A. G. (1999). Secondary pre-service teacher education in Ethiopia: Its impact on teachers' competence and confidence to teach practical work in science. *International Journal of Science Education*, 21(12). <https://doi.org/10.1080/095006999290084>
- Bell, B., & Gilbert, J. (2005). *Teacher development: a model from science education*. Taylor & Francis e- Library.
- Benejam, P., & Espinet, M. (1992). Spain. In H. B. Leavitt (Ed.), *Issues and Problems in Teacher Education: An International Handbook*. Greenwood.
- Ben-Peretz, M. (1995). Curriculum of teacher education programs. In L. Anderson (Ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (second edition). Pergamon Press.
- Bensimon, E. M., & Neumann, A. (1993). *Redesigning collegiate leadership: Teams and teamwork in higher education*. Johns Hopkins University Press.
- Bergman, J. Z., Rentsch, J. R., Small, E. E., Davenport, S. W., & Bergman, S. M. (2012). The Shared Leadership Process in Decision-Making Teams. *The Journal of Social Psychology*, 152(1), 17–42. <https://doi.org/10.1080/00224545.2010.538763>
- Bergmann, H., Hurson, K., & Russ-Eft, D. (1999). *Everyone a leader: A grassroots model for the new workplace*. Wiley.
- Berkowitz, L. (1953). Sharing leadership in small, decision-making groups. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 48(2), 231–238. <https://doi.org/10.1037/h0058076>
- Berry, B. (2001). No shortcuts to preparing good teachers. *Educational Leadership*, 58(8).
- Beyer, C. J., & Davis, E. A. (2012). Learning to critique and adapt science curriculum materials: Examining the development of preservice elementary teachers' pedagogical content knowledge. *Science Education*, 96(1), 130–157. <https://doi.org/10.1002/sce.20466>

- Beyer, L. E. (2002). The Politics of Standardization: Teacher education in the USA. *Journal of Education for Teaching*, 28(3), 239–245. <https://doi.org/10.1080/0260747022000021377>
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). Teachers and Teaching theory and practice The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21(6).
- Bishop, R., Berryman, M., Wearmouth, J., Peter, M., & Clapham, S. (2012). Professional development, changes in teacher practice and improvements in Indigenous students' educational performance: A case study from New Zealand. *Teaching and Teacher Education*, 28(5), 694–705. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.02.002>
- Blazar, D., & Kraft, M. A. (2015). Exploring Mechanisms of Effective Teacher Coaching. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 37(4), 542–566. <https://doi.org/10.3102/0162373715579487>
- Blazar, D., & Kraft, M. A. (2017). Teacher and Teaching Effects on Students' Attitudes and Behaviors. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39(1), 146–170. <https://doi.org/10.3102/0162373716670260>
- Bleicher, R. E. (2014). A collaborative action research approach to professional learning. *Professional Development in Education*, 40(5), 802–821. <https://doi.org/10.1080/19415257.2013.842183>
- Bligh, M. C., Pearce, C. L., & Kohles, J. C. (2006). The importance of self- and shared leadership in team based knowledge work: A meso-level model of leadership dynamics. *Journal of Managerial Psychology*, 21(4). <https://doi.org/10.1108/02683940610663105>
- Bolam, R. (1982). *In-service education and training of teachers: A condition of educational change (Final Report of CERI Project on INSET)*. OECD.
- Bolam, R., & McMahon, A. (2004). Literature, definitions and models: towards a conceptual map. In C. Day & J. Sachs (Eds.), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers* (pp. 33–64). Open University Press.
- Bolden, R. (2011). Distributed leadership in organizations: A review of theory and research. *International Journal of Management Reviews*, 13(3), 251–269. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2370.2011.00306.x>
- Bolden, R., Petrov, G., & Gosling, J. (2009). Distributed leadership in higher education: Rhetoric and reality. *Educational Management Administration and Leadership*, 37(2). <https://doi.org/10.1177/1741143208100301>
- Borko, H. (2004a). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3–15. <https://doi.org/10.3102/0013189X033008003>
- Borko, H. (2004b). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. *Educational Researcher*, 33(8). <https://doi.org/10.3102/0013189X033008003>
- Borko, H., Jacobs, J. K., & Koellner, K. (2010). *Contemporary approaches to teacher professional development Observe-Investigating Teachers' Professional Vision View project An Efficacy Study of the Learning and Teaching Geometry Professional Development Materials View project*. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00654-0>

- Borko, H., Koellner, K., & Jacobs, J. (2014). Examining novice teacher leaders' facilitation of mathematics professional development. *The Journal of Mathematical Behavior*, 33, 149–167. <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2013.11.003>
- Borko, H., & Putnam, R. T. (1995). Expanding a teacher's knowledge base: a cognitive psychological perspective on professional development. In T. R. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices*. Teachers College Press.
- Bourke, J. M. (2001). The role of the TP [Teaching Practice] TESL [teaching English as a second language] supervisor. *Journal of Education for Teaching*, 27(1), 63–73. <https://doi.org/10.1080/02607470120042546>
- Boyd, V. (1992). *School context: Bridge or barrier to change?* Southwest Educational Development Laboratory.
- Boylan, M., Coldwell, M., Maxwell, B., & Jordan, J. (2018). Rethinking models of professional learning as tools: a conceptual analysis to inform research and practice. *Professional Development in Education*, 44(1), 120–139. <https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1306789>
- Boyle, B., Lamprianou, I., & Boyle, T. (2005). A longitudinal study of teacher change: What makes professional development effective? Report of the second year of the study. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(1), 1–27.
- Brendefur, J., Strother, S., Thiede, K., Lane, C., & Surges-Prokop, M. J. (2013). A Professional Development Program to Improve Math Skills Among Preschool Children in Head Start. *Early Childhood Education Journal*, 41(3). <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0543-8>
- Bryk, A. S., Gomez, L., Grunow, A., & LeMahieu, P. (2015). *Learning to Improve: How America's schools can get better at getting better*. Harvard Education Press.
- Burbank, M. D., & Kauchak, D. (2003). An alternative model for professional development: investigations into effective collaboration. *Teaching and Teacher Education*, 19(5), 499–514. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(03\)00048-9](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(03)00048-9)
- Burget, M. L. (2000). Principals must demonstrate a commitment to teacher development. *Schools in the Middle*, 9(8), 4–8.
- Burke, B. M. (2013). Experiential professional development. *Journal of Experiential Education*, 36(3), 247–263. <https://doi.org/10.1177/1053825913489103>
- Burke, C. S., Fiore, S. M., & Salas, E. (2003). The role of shared cognition in enabling shared leadership and team adaptability. In *Shared Leadership: Reframing the Hows and Whys of Leadership*. <https://doi.org/10.4135/9781452229539.n5>
- Burley, H., Yearwood, B., Elwood-Salinas, S., Martin, L., & Allen, D. (2001). Partners in cyberspace: Reflections on developing an epds. *Educational Forum*, 65(2). <https://doi.org/10.1080/00131720108984481>
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Harper & Row.
- Burns, M. (2011). *Distance education for teacher training: Modes, models, and methods*. Education Development Center. Inc. Washington, DC, 338.

- Burns, T., & Cerna, L. (2016). Enhancing effective education governance. In *Governing Education in a Complex World* (pp. 221–233). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264255364-13-en>
- Bush, W. S. (1999). Not for sale: Why a bankroll alone cannot change teaching practice. *Journal of Staff Development*, 20(3), 61–64.
- Bybee Loucks-Horsley, Susan, R. W. (2000). Advancing technology education: The role of professional development. *Technology Teacher*, 60(2).
- Calderhead, J., & Shorrock, S. B. (1997). *Understanding teacher education: Case studies in the professional development of beginning teachers*. The Falmer Press.
- Cambone, J., Zambone, A., & Suarez, S. (1996). *Are they learning as we expected them to learn? An evaluation of the preparation of special education teachers using a professional development school model*.
- Cameron, S., Mulholland, J., & Branson, C. (2013). Professional learning in the lives of teachers: towards a new framework for conceptualising teacher learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41(4). <https://doi.org/10.1080/1359866X.2013.838620>
- Cannon-Bowers, J. A., & Salas, E. (1990). Cognitive psychology and team training: Training shared mental models of complex systems. In *Paper Presented at the Annual Meeting of the Society for Industrial and Organizational Psychology*.
- Capra, F. (1996). *The web of life: A new synthesis of mind and matter*. Flamingo.
- Carson, J. B., Tesluk, P. E., & Marrone, J. A. (2007). Shared Leadership in Teams: An Investigation of Antecedent Conditions and Performance. *Academy of Management Journal*, 50(5), 1217–1234. <https://doi.org/10.5465/amj.2007.20159921>
- Carte, T. A., Chidambaram, L., & Becker, A. (2006). Emergent leadership in self-managed virtual teams: A longitudinal study of concentrated and shared leadership behaviors. *Group Decision and Negotiation*, 15(4). <https://doi.org/10.1007/s10726-006-9045-7>
- Castro, E. (1991). *Teacher training in Latin America: A challenge that requires response*. OREALC / UNESCO.
- Cavazos, L., Linan-Thompson, S., & Ortiz, A. (2018). Job-Embedded Professional Development for Teachers of English Learners: Preventing Literacy Difficulties Through Effective Core Instruction. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 41(3), 203–214. <https://doi.org/10.1177/0888406418758465>
- Caverly, D. C., Peterson, C. L., & Mandeville, T. F. (1997). A generational model for professional development. *Educational Leadership*, 55(3).
- Chance, L. (2000). *Professional Development Schools: Combining school improvement and teacher preparation*. National Education Association of the United States.
- Chapman, C., Muijs, D., Reynolds, D., Sammons, P., & Teddlie, C. (2016). The Routledge International Handbook of Educational Effectiveness and Improvement: Research, policy, and practice. In *The Routledge International Handbook of Educational Effectiveness and Improvement: Research, Policy, and Practice*. <https://doi.org/10.4324/9781315679488>

- Chetty, R., Friedman, J. N., & Rockoff, J. E. (2014). Measuring the impacts of teachers II: Teacher value-added and student outcomes in adulthood. *American Economic Review*, 104(9). <https://doi.org/10.1257/aer.104.9.2633>
- Çiftçi, Ş. K. (2015). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin alan bilgilerinin öğretim materyali geliştirme temelli mesleki gelişim çalışması bağlamında incelenmesi* [Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Çiftçi, Ş. K. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin matematik alan bilgilerinin durumsal yaklaşım temelli bir mesleki gelişim çalışması bağlamında incelenmesi*.
- Clark, C. M. (1986). Ten years of conceptual development in research on teacher thinking. In M. Ben-Peretz, R. Bromme, & R. Halkes (Eds.), *Advances of Research on Teacher Thinking* (pp. 7–20). Swets & Zeitlinger.
- Clarke, A. (1995). Professional development in practicum settings: Reflective practice under scrutiny. *Teaching and Teacher Education*, 11(3), 243–261. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00028-5](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00028-5)
- Clarke, A. (2000). An advisory practicum for practicum advisors: A follow-up study. *Teaching Education*, 11(2), 131–146. <https://doi.org/10.1080/713698970>
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teacher and Teaching Education*. *Teaching and Teacher Education*, 18.
- Clement, M., & Vandenberghe, R. (2001). How School Leaders can Promote Teachers' Professional Development. An Account from the Field. *School Leadership & Management*, 21(1), 43–57. <https://doi.org/10.1080/13632430120033036>
- Clements, P. (2001). Autobiographical research and the emergence of the fictive voice. In J. Soler, A. Craft, & H. Burgess (Eds.), *Teacher Development: Exploring Our Own Practice*. Paul Chapman Publishing and The Open University.
- Clutterbuck, D. (2014). *Everyone Needs a Mentor*. Institute of Personnel and Development.
- Cobb, J. (2000). The Impact of a Professional Development School on Preservice Teacher Preparation, Inservice Teachers' Professionalism, and Children's Achievement: Perceptions of Inservice Teachers. *Action in Teacher Education*, 22(3), 64–76. <https://doi.org/10.1080/01626620.2000.10463021>
- Cobb, P. (1994). Where Is the Mind? Constructivist and Sociocultural Perspectives on Mathematical Development. *Educational Researcher*, 23(7). <https://doi.org/10.3102/0013189X023007013>
- Cobb, P., Wood, T., & Yackel, E. (1990). Chapter 9: Classrooms as Learning Environments for Teachers and Researchers. *Journal for Research in Mathematics Education. Monograph*, 4. <https://doi.org/10.2307/749917>
- Cobb, V. L. (1999). An International Comparison of Teacher Education. *ERIC Digest*.
- Cochran-Smith, M., Grudnoff, L., Orland-Barak, L., & Smith, K. (2020). Educating Teacher Educators: International Perspectives. *The New Educator*, 16(1), 5–24. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2019.1670309>

- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1990). Research on Teaching and Teacher Research: The Issues That Divide. *Educational Researcher*, 19(2). <https://doi.org/10.3102/0013189X019002002>
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1993). *Inside/outside: Teacher research and knowledge*. Teachers College Press, Columbia University.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2001). Beyond Certainty: Taking an Inquiry Stance on Practice. *Teachers Caught in the Action: Professional Development That Matters*.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2009). Theorizing and Contextualizing Practitioner Research: Practitioner Research in Trying Times. In *Inquiry as Stance*.
- Cohen, D., & Hill, H. (1997, March). *Policy, practice, and learning*.
- Coldwell, M., & Simkins, T. (2011). Level models of continuing professional development evaluation: A grounded review and critique. In *Professional Development in Education* (Vol. 37, Issue 1). <https://doi.org/10.1080/19415257.2010.495497>
- Coleman, M., & Earley, P. (2004). *Leadership and management in education: Cultures, changes, and context*. Oxford University Press.
- Commonwealth of Learning. (2020). *Open and Distance Learning – Key Terms & Definitions*.
- Conger, J. A. (1989). Leadership: The Art of Empowering Others. *Academy of Management Perspectives*, 3(1). <https://doi.org/10.5465/ame.1989.4277145>
- Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1988). The Empowerment Process: Integrating Theory and Practice The Academy of Management Review The Empowerment Process: Integrating Theory and Practice. *Source: The Academy of Management Review Academy of Management Review*, 13(3).
- Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1998). *Charismatic leadership in organizations*. Sage.
- Conger, J. A., & Pearce, C. L. (2003). A landscape of opportunities: Future research on shared leadership. In *Shared Leadership: Reframing the Hows and Whys of Leadership*. <https://doi.org/10.4135/9781452229539.n14>
- Conley, S. (1991). Review of Research on Teacher Participation in School Decision Making. *Review of Research in Education*, 17. <https://doi.org/10.2307/1167333>
- Contractor, N. S., DeChurch, L. A., Carson, J., Carter, D. R., & Keegan, B. (2012). The topology of collective leadership. *The Leadership Quarterly*, 23(6), 994–1011. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2012.10.010>
- Converse, S. A., & Kahler, S. E. (1992). *Shared mental models, team performance, and knowledge acquisition*.
- Cooc, N. (2018). Who Needs Special Education Professional Development? International Trends from TALIS 2013. OECD Education Working Papers, No. 181. *OECD Publishing*, 181.
- Cooke, N. J., Salas, E., Cannon-Bowers, J. A., & Stout, R. J. (2000). Measuring Team Knowledge. *Human Factors: The Journal of the Human Factors and Ergonomics Society*, 42(1), 151–173. <https://doi.org/10.1518/001872000779656561>

- Corcoran, T. (1995). Helping teachers teach well: Transforming professional development. *Consortium for Policy Research in Education (CPRE) Policy Briefs*.
- Cordingley, P. (2008). Research and evidence-informed practice: Focusing on practice and practitioners. *Cambridge Journal of Education*, 38(1), 37–52. <https://doi.org/10.1080/03057640801889964>
- Cordingley, P., Bell, M., Rundell, B., & Evans, D. (2003). *The impact of collaborative CPD on classroom teaching and learning: How does collaborative continuing professional development (CPD) for teachers of the 5-16 age range affect teaching and learning?*
- Corey, S. M. (1953). *Action research to improve school practices*. Teachers College.
- Cormas, P. C., & Barufaldi, J. P. (2011). The Effective Research-Based Characteristics of Professional Development of the National Science Foundation's GK-12 Program. *Journal of Science Teacher Education*, 22(3), 255–272. <https://doi.org/10.1007/s10972-011-9228-1>
- Cox, J. F., Pearce, C. L., & Perry, M. L. (2003). Toward a model of shared leadership and distributed influence in the innovation process: How shared leadership can enhance new product development team dynamics and effectiveness. In *Shared Leadership: Reframing the Hows and Whys of Leadership*. <https://doi.org/10.4135/9781452229539.n3>
- Cranston, J. (2009). Holding the reins of the professional learning community: Eight themes from research on principal's perceptions of professional learning communities. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 90(2), 1–22.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & Research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Sage Publications, Inc.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed approaches/ Araştırma tasarımı: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (E. (Çev.) Karadağ, Ed.; 5th ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3), 124–130. https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications, Inc.
- Crosby, G. A., & Crosby, J. L. (1998). Conducting a Teacher Professional Development Program in Chile. *Journal of Chemical Education*, 75(7). <https://doi.org/10.1021/ed075p811>
- Crowther, F., Kaagan, S., Ferguson, J., & Hann, J. (2002). *Developing teacher leaders: How teacher leadership enhances school success*. Corwin.
- Cutler, A. B., & Ruopp, F. N. (1999). From expert to novice: the transformation from teacher to learner. In M. Z. Solomon (Ed.), *The Diagnostic Teacher: Constructing New Approaches to Professional Development*. Teachers College Press.
- Dadds, M. (2001). Continuing professional development: Nurturing the expert within. In J. Soler, A. Craft, & H. Burgess (Eds.), *Teacher Development: Exploring Our Own Practice*. Paul Chapman Publishing and The Open University.

- Dadds, M. (2014). Continuing professional development: Nurturing the expert within. *Professional Development in Education*, 40(1), 9–16. <https://doi.org/10.1080/19415257.2013.871107>
- Danielson, C. (2001). New trends in teacher evaluation. *Educational Leadership*, 58(5).
- Darling-Hammond, L. (1993). Reframing the school reform agenda: Developing capacity for school transformation. *Phi Delta Kappan*, 74(10), 752–761.
- Darling-Hammond, L. (1994). Developing professional development schools: Early lessons, challenge and promise. In L. Darling-Hammond (Ed.), *Professional Development Schools: Schools for Develop A Profession*. Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L. (1999a). Target Time Toward Teachers. *Journal of Staff Development*, 20(2), 31–36.
- Darling-Hammond, L. (1999b). Target time toward teachers. *Journal of Staff Development*, 20(2), 31–36.
- Darling-Hammond, L. (2010). Teaching for deeper learning: Developing a thinking pedagogy. In A. P. C. Avila, C. Hui, J. H. Lin, J. C. Peng Tam, & J. C. Lim (Eds.), *Rethinking Educational Paradigms: Moving from Good to Great* (pp. 13–18). Office of Education Research, National Institute of Education.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291–309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Darling-Hammond, L., Burns, D., Campbell, C., Goodwin, A. L., Hammerness, K., Low, E. L., ..., & Zeichner, K. (2017). *Empowered educators: How high-performing systems shape teaching quality around the world*. John Wiley & Sons.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*.
- Darling-Hammond, L., & Mclaughlin, M. W. (1995). Policies that Support Professional Development in an Era of Reform. *Phi Delta Kappan*, 76(8), 597–604.
- Darling-Hammond, L., & Richardson, N. (2009). Teacher learning: What matters? . *Educational Leadership*, 66(5), 46–53.
- Darling-Hammond, L., & Sykes, G. (2003). Wanted: A national teacher supply policy for education: The right way to meet the “highly qualified teacher” challenge. *Education Policy Analysis Archives*, 11(3), 33. <https://doi.org/10.14507/epaa.v11n33.2003>
- Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the united states and abroad*.
- Davidson, J. E., Deuser, R., & Sternberg, R. J. (1994). The role of metacognition in problem solving. In J. Metcalfe & A. P. Shimamura (Eds.), *Metacognition: Knowing about knowing* (pp. 207–226). MIT Press.
- Davini, M. C. (1995). *Teacher training in question: Politics and pedagogy*. Paidos.

- Day, C. (1998). The role of higher education in fostering life-long learning partnerships with teachers. *European Journal of Education*, 33(4), 419–432.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Routledge, Falmer Press.
- Day, C., & Sachs, J. (2004). Professionalism, performativity and empowerment: discourses in the politics, policies and purposes of continuing professional development. In C. Day & J. Sachs (Eds.), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers* (pp. 3–33). Open University Press.
- Day, D. V., Gronn, P., & Salas, E. (2006). Leadership in team-based organizations: On the threshold of a new era. *The Leadership Quarterly*, 17(3), 211–216. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2006.02.001>
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (1994). *The leadership paradox: Balancing logic and artistry in schools*. Jossey-Bass.
- Denis, J.-L., Langley, A., & Sergi, V. (2012). Leadership in the Plural. *The Academy of Management Annals*, 6(1), 211–283. <https://doi.org/10.1080/19416520.2012.667612>
- Desimone, L. M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Desimone, L. M., Porter, A. C., Garet, M. S., Yoon, K. S., & Birman, B. F. (2002). Effects of Professional Development on Teachers' Instruction: Results from a Three-year Longitudinal Study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(2), 81–112. <https://doi.org/10.3102/01623737024002081>
- Desimone, L., Smith, T., & Phillips, K. (2013). Linking student achievement growth to professional development participation and changes in instruction: A longitudinal study of elementary students and teachers in Title I schools. *Teachers College Record*, 115(5), 1–46.
- Desimone, L., & Stuckey, D. (2014). Sustaining professional development. In L. Martin, S. Kragler, D. Quatroche, & K. Bauserman (Eds.), *Handbook of Professional Development in Education: Successful Models and Practices, PreK-12* (pp. 467–482). Guilford Publications.
- Dietz, M. E. (1999). *Portfolios*. 20(3), 45–46.
- Dooner, A.-M., Mandzuk, D., & Clifton, R. A. (2008). Stages of collaboration and the realities of professional learning communities. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 564–574. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.09.009>
- Draft, W. (2001). *The deep blue sea*. Jossey-Bass.
- Drath, W. H., & Palus, C. J. (1994). *Making common sense: Leadership as meaning-making in a community of practice*. Center for Creative Leadership.
- Drescher, M. A., Korsgaard, M. A., Welpe, I. M., Picot, A., & Wigand, R. T. (2014). The dynamics of shared leadership: Building trust and enhancing performance. *Journal of Applied Psychology*, 99(5), 771–783. <https://doi.org/10.1037/a0036474>
- Dreyfus, H. L., & Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over machine*. Free Press.

- Driscoll, M. (1999). Crafting a sharper lens: Classroom assessment in Mathematics. In *The Diagnostic Teacher: Constructing New Approaches to Professional Development*. Teachers College Press.
- Driskell, J. E., & Salas, E. (1992). Collective Behavior and Team Performance. *Human Factors: The Journal of the Human Factors and Ergonomics Society*, 34(3), 277–288. <https://doi.org/10.1177/001872089203400303>
- Dudzinski, M., Roszmann-Millican, M., & Sbank, K. (2000). Continuing Professional Development for Special Educators: Reforms and Implications for Unj"tiversity Programs. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 23(2), 109–124. <https://doi.org/10.1177/088840640002300205>
- DuFour, R. (2004). What is a professional learning community? . *Educational Leadership*, 61(8), 6–11.
- DuFour, R. (2005). What is a professional learning community. In R. DuFour, R. Eaker, & R. DuFour (Eds.), *On Common Ground: The Power of Professional Learning Communities*. Solution Tree Press.
- DuFour, R. (2006). *Learning by doing: a handbook for professional learning communities at work*. Solution Tree.
- DuFour, R. (2007). Professional Learning Communities: A Bandwagon, an Idea Worth Considering, or Our Best Hope for High Levels of Learning? *Middle School Journal*, 39(1), 4–8. <https://doi.org/10.1080/00940771.2007.11461607>
- DuFour, R., & DuFour, R. (2010). *Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work*. Solution Tree Press.
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., & Many, T. (2010). *Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work* (2nd ed.). Solution Tree.
- DuFour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work*. National Education Service.
- DuFour, R., Eaker, R., & DuFour, R. (2005a). Closing the knowing-doing gap. In R. DuFour, R. Eaker, & R. DuFour (Eds.), *On common Ground: The Power of Professional Learning Communities* (pp. 225–254). Solution Tree Press.
- DuFour, R., Eaker, R., & DuFour, R. (2005b). Recurring themes of professional learning communities and the assumptions they challenge. In R. DuFour, R. Eaker, & R. DuFour (Eds.), *On common Ground: The Power of Professional Learning Communities* (pp. 7–29). Solution Tree Press.
- Eaker, R., DuFour, R., & Burnette, R. (2002). *Getting started: Reculturing schools to become professional learning communities*. National Education Service.
- Eaker, R., & Gonzalez, D. (2006). Leading in professional learning communities. *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*, 24(1), 6–13.
- Earley, P., & Porritt, V. (2009). *Effective practices in continuing professional development: Lessons from schools*. Institute of Education.

- Edelfelt, R. (1985). *An analysis of policy needs for in-service education in Indonesia*. The International Learning Coop.
- Educational Testing Service. (1998). *Professional development: A link to better learning*.
- Eisenman, G., & Thornton, H. (1999). Telementoring: Helping new teachers through the first year. *T.H.E. Journal*, 26(9), 79–82.
- Ellis, N. E., & Joslin, A. W. (1990). *Shared governance and responsibility: The keys to leadership, commitment and vision in school reform*.
- Ensley, M. D., Hmieleski, K. M., & Pearce, C. L. (2006). The importance of vertical and shared leadership within new venture top management teams: Implications for the performance of startups. *The Leadership Quarterly*, 17(3), 217–231. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2006.02.002>
- Ensley, M. D., & Pearce, C. L. (2000, June). *Assessing the influence of leadership behaviors on new venture TMT processes and new venture performance*.
- Ensley, M. D., Pearson, A., & Pearce, C. L. (2003). Top management team process, shared leadership, and new venture performance: a theoretical model and research agenda. *Human Resource Management Review*, 13(2), 329–346. [https://doi.org/10.1016/S1053-4822\(03\)00020-2](https://doi.org/10.1016/S1053-4822(03)00020-2)
- Eraut, M. (1995a). Developing professional knowledge within a client-centered orientation. In T. Guskey & M. Huberman (Eds.), *New Paradigms and Practices in Professional Development*. Teachers College Press.
- Eraut, M. (1995b). In-service teacher education. In L. Anderson (Ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (2nd ed.). Pergamon Press.
- Erlandson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., & Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Sage Publications, Inc.
- Error, N. (2001). NSF Chautauqua short courses: A professional development bonanza. *Journal of College Science Teaching*, 30(5), 290–291.
- Ershler, A. R. (2001). The narrative as an experience text: Writing themselves back in. In A. Lieberman & L. Miller (Eds.), *Teachers Caught in the Action: Professional Development that Matters*. Teachers College Press.
- European Commission. (2017). *Networks for learning and development across school education: Guiding principles for policy development on the use of networks in school education systems*.
- Evans, L. (2014). Leadership for professional development and learning: Enhancing our understanding of how teachers develop. *Cambridge Journal of Education*, 44(2), 179–198. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.860083>
- Falk, B. (2001). Professional learning through assessment. In A. Lieberman & L. Miller (Eds.), *Teachers Caught in the Action: Professional Development that Matters*. Teachers College Press.

- Fausang, M. S., Joensson, T. S., Lewandowski, J., & Bligh, M. (2015). Antecedents of shared leadership: empowering leadership and interdependence. *Leadership & Organization Development Journal*, 36(3), 271–291. <https://doi.org/10.1108/LODJ-06-2013-0075>
- Feger, S., & Arruda, E. (2008). *Professional learning communities: Key themes from the literature*.
- Feldman, R. A. (1973). Power Distribution, Integration, and Conformity in Small Groups. *American Journal of Sociology*, 79(3), 639–664. <https://doi.org/10.1086/225588>
- Fernandez, S., Cho, Y. J., & Perry, J. L. (2010). Exploring the link between integrated leadership and public sector performance. *The Leadership Quarterly*, 21(2), 308–323. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2010.01.009>
- Feyerherm, A. E. (1994). Leadership in collaboration: A longitudinal study of two interorganizational rule-making groups. *The Leadership Quarterly*, 5(3–4), 253–270. [https://doi.org/10.1016/1048-9843\(94\)90016-7](https://doi.org/10.1016/1048-9843(94)90016-7)
- Fielding, G. D., & Schalock, H. Del. (1985). *Promoting the professional development of teachers and administrators*.
- Fillip, B. (2001). *Distance education in Central America and the Caribbean: Making the most of the region's experience and tackling challenges and opportunities of the new information and communications technologies*. .
- Fiore, S. M., Salas, E., & Cannon-Bowers, J. A. (2001). Group dynamics and shared mental model development. In M. London (Ed.), *How People Evaluate Others in Organizations* (pp. 309–336). Lawrence Erlbaum.
- Firestone, W. A. (1996). Leadership: Roles or functions? . In K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger, & A. Hart (Eds.), *International Handbook of Educational Leadership and Administration* (pp. 395–418). Kluwer Academic.
- Fischer, C., Fishman, B., Dede, C., Eisenkraft, A., Frumin, K., Foster, B., Lawrenz, F., Levy, A. J., & McCoy, A. (2018). Investigating relationships between school context, teacher professional development, teaching practices, and student achievement in response to a nationwide science reform. *Teaching and Teacher Education*, 72, 107–121. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.02.011>
- Fischman, D. D., & Riggs, I. M. (2021). Using Records of Practice to Bridge from Teachers' Mathematical Problem Solving to Classroom Practice. *The Mathematics Enthusiast*, 18(1–2), 256–289. <https://doi.org/10.54870/1551-3440.1523>
- Fishman, B. J., Marx, R. W., Best, S., & Tal, R. T. (2003). Linking teacher and student learning to improve professional development in systemic reform. *Teaching and Teacher Education*, 19(6), 643–658. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(03\)00059-3](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(03)00059-3)
- Fletcher, J. K. (1999). *Disappearing acts: Gender, power and relational practice at work*. MIT Press.
- Fletcher, J. K., & Käufer, K. (2003). Shared leadership: Paradox and possibility. In C. L. Pearce & J. A. Conger (Eds.), *Shared Leadership: Reframing the Hows and Whys of Leadership* (pp. 21–47). Sage Publications.

- Fletcher, J. K., Miller, J. B., Jordan, J. V., Parker, V., Harvey, M., & Woodburn, L. (1997). *Contributions of relational theory to models of organizational change*.
- Flores, A., & Arias, M. D. (2001). The school groups that do research from his school: Report of the II Ibero-American meeting. In M. D. Arias, A. Flores, & R. Porlan (Eds.), *Teacher Networks: An Alternative for School Transformation*. . Diada Editora.
- Follett, M. P. (1924). *Creative experience*. Longmans Green.
- Foster, J. M., Toma, E. E., & Troske, S. Z. P. (2013). Does teacher professional development improve math and science outcomes and is it cost effective. *Journal of Education Finance*, 38(3), 255–275.
- Franke, M. L., Fennema, E., & Carpenter, T. (1997). Teachers creating change: Examining evolving beliefs and classroom practise. In E. Fennema & B. S. Nelson (Eds.), *Mathematics Teachers in Transition*. Erlbaum.
- Frankes, L., Valli, L., & Cooper, D. H. (1998). Continuous learning for all adults in the professional development school: a review of the research. In D. J. McIntyre & D. M. Byrd (Eds.), *Strategies for Career-Long Teacher Education*. Corwin Press.
- Fraser, C., Kennedy, A., Reid, L., & Mckinney, S. (2007). Teachers' continuing professional development: contested concepts, understandings and models. *Journal of In-Service Education*, 33(2), 153–169. <https://doi.org/10.1080/13674580701292913>
- Freedman, S. W. (2001). Teacher research and professional development: purposeful planning or serendipity. In A. Lieberman & L. Miller (Eds.), *Teachers Caught in The Action: Professional Development That Matters*. Teachers College Press.
- French, J. R. P., & Raven, B. (1959). The bases of social power. In D. Cartwright (Ed.), *Studies in Social Power*. University of Michigan, Institute for Social Research.
- Fritz, C., & Miller, G. (2003). Supervisory options for instructional leaders in education. *Journal of Leadership Education*, 2(2), 13–27.
- Frost, D. (1996). Integrating enquiry into teachers' professional lives. In R. McBride (Ed.), *Teacher Education Policy: Some Issues Arising From Research and Practice*. Falmer Press.
- Fullan, M. (1987). Implementing the implementation plan. In M. Wideen & I. Andrews (Eds.), *Staff Development for School Improvement*. Falmer Press.
- Fullan, M. (1995). The school as a learning organization: Distant dreams. *Theory Into Practice*, 34(4), 230–235. <https://doi.org/10.1080/00405849509543685>
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5th ed.). Teachers College Press.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2013). *Teachers development and educational change*. Routledge.
- Futrell, M. H., Holmes, D. H., Christie, J. L., & Cushman, E. J. (1995). *Linking education reform and teacher professional development: The efforts of nine school districts*.
- G7 Kurashiki Declaration. (2016). *G7 Kurashiki Education Ministers' Meeting in Okayama* .

- G7 Ministers of Education. (2019). *G7 Development and Education Ministers Meeting in Paris*.
- G20 Education Ministers' Declaration. (2018). *Building consensus for fair and sustainable development: Unleashing people's potential*.
- Ganser, T. (2000). An Ambitious Vision of Professional Development for Teachers. *NASSP Bulletin*, 84(618), 6–12. <https://doi.org/10.1177/019263650008461802>
- Garcia, F. F., Porlan, R., Rivero, A., & Ballenilla, F. (2001). Red para la research and school renovation (Red-IRES, Spain). In M. D. Arias, A. Flores, & R. Porlan (Eds.), *Teacher Networks: An Alternative for School Transformation*. Diada Editora.
- Gardner, R. (1995). On-service teacher education. In L. Anderson (Ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (2nd ed.). Pergamon Press.
- Gardner, R. (2000). The nature of leadership. In M. Grogan (Ed.), *The Jossey-Bass Reader on Educational Leadership* (pp. 17–27). Jossey-Bass.
- Garet, M. S., Cronen, S., Eaton, M., Kurki, A., Ludwig, M., Jones, W., ..., & Szejnberg, L. (2008). *The impact of two professional development interventions on early reading instruction and achievement (NCEE 2008-4030)*.
- Garet, M. S., Heppen, J. B., Walters, K., Parkinson, J., Smith, T. M., Song, M., ..., & Borman, G. D. (2016). *Focusing on mathematical knowledge: The impact of content-intensive teacher professional development (NCEE 2016-4010)*.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What Makes Professional Development Effective? Results From a National Sample of Teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915–945. <https://doi.org/10.3102/00028312038004915>
- Geddis, A. N., Lynch, M. J., & Speir, S. B. (1998). Bridging theory and practice: Towards a professional scholarship of pedagogy. *Teaching and Teacher Education*, 14(1), 95–106. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(97\)00063-2](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(97)00063-2)
- Gee, D., & Whaley, J. (2016). Learning together: Practice-centred professional development to enhance mathematics instruction. *Mathematics Teacher Education and Development*, 18(1), 87–99.
- Gersten, R., Taylor, M. J., Keys, T. D., Rolfhus, E., & Newman-Gonchar, R. (2014). *Summary of research on the effectiveness of math professional development approaches (REL 2014-010)*.
- Gewirtz, S., Shapiro, J., Maguire, M., Mahony, P., & Cribb, A. (2009). Doing teacher research: A qualitative analysis of purposes, processes and experiences. *Educational Action Research*, 17(4), 567–583. <https://doi.org/10.1080/09650790903309433>
- Gibbs, G. R. (2007). Analyzing qualitative data. In U. Flick (Ed.), *The Sage Qualitative Research Kit*. Sage.
- Giles, C., & Hargreaves, A. (2006). The Sustainability of Innovative Schools as Learning Organizations and Professional Learning Communities During Standardized Reform.

- Glanz, J. (1999). Action research. *Journal of Staff Development*, 20(3), 22–23.
- Glass, G. V. (1976). Primary, secondary, and meta-analysis of research. *Educational Researcher*, 5(10), 3–8. <https://doi.org/10.3102/0013189X005010003>
- Glatthorn, A. A. (1984). *Differentiated Supervision*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Glatthorn, A. A. (1987). Cooperative professional development: Peer centered options for teacher growth. *Education Leadership*, 45(3), 31–35.
- Glatthorn, A. A. (1995). *Teacher development* (2nd ed.). Pergamon Press.
- Glatthorn, A. A. (1997). *Differentiated supervision* (2nd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development.
- Glazer, C., Abbott, L., & Harris, J. (2000, June). *Overview: The process for collaboration reflection among teachers*.
- Glazerman, S., Isenberg, E., Dolfen, S., Bleeker, M., Johnson, A., Grider, M., & Jacobus, M. (2010). *Impacts of comprehensive teacher induction: Final results from a randomized controlled study (NCEE 2010-4027)*.
- Glickman, C. D. (2002). The courage to lead. *Educational Leadership*, 59(8), 41–44.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2014). *Supervision and instructional leadership: A developmental approach* (9th ed.). Pearson Education, Inc.
- Goddard, Y. L., Goddard, R. D., & Tschannen-Moran, M. (2007). A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 109(4), 877–896. <https://doi.org/10.1177/016146810710900401>
- Gomez Zwiep, S., & Benken, B. M. (2013). Exploring teachers' knowledge and perceptions across mathematics and science through content-rich learning experiences in a professional development setting. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 11(2), 299–324. <https://doi.org/10.1007/s10763-012-9334-3>
- Goodlad, J. (1990). *Teachers for our nation's schools*. Jossey-Bass.
- Gordon, S. P. (2004). *Professional development for school improvement: Empowering learning communities*. Allyn & Bacon.
- Gore, J. M. (1987). Reflecting on reflective teaching. *Journal of Teacher Education*, 38(2), 33–39.
- Gorski, P., Shin, G. T., & Green, M. (2000). *Professional development guide for educators (The Multicultural Resource Series, Volume 1)*.
- Govinda, R., & Buch, M. B. (1990). Indian research in teacher education: A review. In R. P. R.P. Tisher & M. F. Wideen (Eds.), *Research in Teacher Education: International Perspectives*. Falmer Press.

- Graham, P. (2007). Improving teacher effectiveness through structured collaboration: A case study of a professional learning community. *RMLE: Online Research in Middle Level Education*, 31(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/19404476.2007.11462044>
- Greenland, J. (1983). *The in-service training of primary school teachers in English-speaking Africa: A report*. Macmillan.
- Gresalfi, M. S., & Cobb, P. (2011). Negotiating Identities for Mathematics Teaching in the Context of Professional Development. *Journal for Research in Mathematics Education*, 42(3), 270–304. <https://doi.org/10.5951/jresmetheduc.42.3.0270>
- Griffin, M. (1999). Training of trainers. *Journal of Staff Development*, 20(3), 52–53.
- Grille, A., Schulte, E.-M., & Kauffeld, S. (2015). Promoting Shared Leadership. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 22(3), 324–339. <https://doi.org/10.1177/1548051815570039>
- Grimmett, P. P., & Crehan, P. (1992). The nature of collegiality in teacher development: The case of clinical supervision. In M. Fullan & A. Hargreaves (Eds.), *Teacher Development and Educational Change*. The Falmer Press.
- Grisham, D. L., Laguardia, A., & Brink, B. (2000). Partners in professionalism: Creating a quality field experience for preservice teachers. *Action in Teacher Education*, 21(4), 27–40. <https://doi.org/10.1080/01626620.2000.10462978>
- Gronn, P. (2000). Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational Management & Administration*, 28(3), 317–338. <https://doi.org/10.1177/0263211X000283006>
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13(4), 423–451. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00120-0](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00120-0)
- Grosso de Leon, A. (2001). *Higher education's challenge: New teacher education models for a new century*. Carnegie Corporation of New York.
- Guerriero, S. (2017). *Educational research and innovation pedagogical knowledge and the changing nature of the teaching profession*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264270695-en>
- Guskey, T. R. (1995a). Professional development in education: In search if the optimal mix. In T. R. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices* (5th ed.). Teachers College Press.
- Guskey, T. R. (1995b). *Results-oriented professional development: In search of an optimal mix of effective practices*.
- Guskey, T. R. (1997). Research needs to link professional development and student learning. *Journal of Staff Development*, 18(2), 36–40.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Corwin Press.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381–391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>

- Guskey, T. R. (2003). Analyzing lists of the characteristics of effective professional development to promote visionary leadership. *NASSP Bulletin*, 87(637), 4–20. <https://doi.org/10.1177/019263650308763702>
- Guskey, T. R., & Yoon, K. S. (2009). What works in professional development? *Phi Delta Kappan*, 90(7), 495–500. <https://doi.org/10.1177/003172170909000709>
- Guzman, J. L. (1995). *Training basic education teachers of the XXI century*. Central American University Jose Simeon Canas.
- Guzzo, R. A., Yost, P. R., Campbell, R. J., & Shea, G. P. (1993). Potency in groups: Articulating a construct. *British Journal of Social Psychology*, 32(1), 87–106. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8309.1993.tb00987.x>
- Hakim, C. (1982). *Secondary analysis in social research*. Allen & Unwin.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125–142. <https://doi.org/10.1108/09578231111116699>
- Hallinger, P. (2018). Bringing context out of the shadows of leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 5–24. <https://doi.org/10.1177/1741143216670652>
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2010). Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference in school improvement? *Educational Management Administration & Leadership*, 38(6), 654–678. <https://doi.org/10.1177/1741143210379060>
- Hammerman, J. K. (1999). Teacher inquiry groups: Collaborative explorations of changing practice. In M. Z. Solomon (Ed.), *The Diagnostic Teacher: Constructing New Approaches to Professional Development*. Teachers College Press.
- Hammersley, M. (2010). Can we re-use qualitative data via secondary analysis? Notes on some terminological and substantive issues. *Sociological Research Online*, 15(1), 47–53. <https://doi.org/10.5153/sro.2076>
- Hancock, R. (2001). Why are class teachers reluctant to become researchers? . In J. Soler, A. Craft, & H. Burgess (Eds.), *Teacher Development: Exploring Our Own Practice*. Paul Chapman Publishing and The Open University.
- Handley, K., Clark, T., Fincham, R., & Sturdy, A. (2007). Researching situated learning: Participation, identity and practices in client-consultant relationships. *Management Learning*, 38(2), 173–191. <https://doi.org/10.1177/1350507607075774>
- Hanover Research (HR). (2012). *Review of technical and vocational education in Canada*.
- Hardy, I. (2008). Competing priorities in professional development: An Australian study of teacher professional development policy and practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(4), 277–290. <https://doi.org/10.1080/13598660802364135>
- Hardy, I. (2012). *The politics of teacher professional development: Policy, research and practice*. Routledge, Taylor & Francis Group.

- Hargreaves, A., & Dawe, R. (1990). Paths of professional development: Contrived collegiality, collaborative culture, and the case of peer coaching. *Teaching and Teacher Education*, 6(3), 227–241. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(90\)90015-W](https://doi.org/10.1016/0742-051X(90)90015-W)
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Harrington, H. L. (1995). Fostering reasoned decisions: Case-based pedagogy and the professional development of teachers. *Teaching and Teacher Education*, 11(3), 203–214. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00027-4](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00027-4)
- Harris, A. (2008). Distributed leadership: According to the evidence. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 172–188. <https://doi.org/10.1108/09578230810863253>
- Harris, A., & Jones, M. (2010). Professional learning communities and system improvement. *Improving Schools*, 13(2), 172–181. <https://doi.org/10.1177/1365480210376487>
- Harris, A., & Muijs, D. (2004). *School improvement through teacher leadership*. Open University Press.
- Harris, D. N., & Sass, T. R. (2011). Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of Public Economics*, 95(7–8), 798–812. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2010.11.009>
- Harwell-Kee, K. (1999). Coaching. *Journal of Staff Development*, 20(3), 28–29.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33–49. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00012-U](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00012-U)
- Hauge, T. E. (2000). Student teachers' struggle in becoming professionals: Hopes and dilemmas in teacher education. In C. Day, A. Fernandez, T. E. Hauge, & J. Moller (Eds.), *The Life and Work of Teachers: International Perspectives in Changing Times*. Falmer Press.
- Hawley, C. A., & Hawley, W. D. (1997). The role of universities in the education of Japanese teachers: A distant perspective. *Peabody Journal of Education*, 72(1), 233–244. https://doi.org/10.1207/s15327930pje7201_13
- Heaton, J. (2008). Secondary analysis of qualitative data: An overview. *Historical Social Research / Historische Sozialforschung*, 33(3(125)), 33–45.
- Heck, D. J., Plumley, C. L., Stylianou, D. A., Smith, A. A., & Moffett, G. (2019). Scaling up innovative learning in mathematics: Exploring the effect of different professional development approaches on teacher knowledge, beliefs, and instructional practice. *Educational Studies in Mathematics*, 102(3), 319–342.
- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2010). Testing a longitudinal model of distributed leadership effects on school improvement. *The Leadership Quarterly*, 21(5), 867–885. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2010.07.013>
- Heenan, D., & Bennis, W. (1999). *Co-leaders: The power of great partnerships*. Wiley.

- Heifetz, R. (1994). *Leadership without easy answers*. Harvard University Press.
- Hernandez, A. C. (1998). *The preparation of teacher trainers*. OEI.
- Hickcox, E. S., & Musella, D. F. (1992). Teacher performance appraisal and staff development. In *Teacher Development and Educational Change*. The Falmer Press.
- Hill, H. C., Beisiegel, M., & Jacob, R. (2013). Professional development research: Consensus, crossroads, and challenges. *Educational Researcher*, 42(9), 476–487. <https://doi.org/10.3102/0013189X13512674>
- Hinds, P. S., Vogel, R. J., & Clarke-Steffen, L. (1997). The possibilities and pitfalls of doing a secondary analysis of a qualitative data set. *Qualitative Health Research*, 7(3), 408–424. <https://doi.org/10.1177/104973239700700306>
- Hipp, K. K., & Huffman, J. B. (2000, April). *How leadership is shared and visions emerge in the creation of learning communities*.
- Hipp, K. K., & Huffman, J. B. (2010). *Demystifying professional learning communities. School leadership at its best*. Rowman and Littlefield Education.
- Hipp, K. K., Huffman, J. B., Pankake, A. M., & Olivier, D. F. (2008). Sustaining professional learning communities: Case studies. *Journal of Educational Change*, 9(2), 173–195. <https://doi.org/10.1007/s10833-007-9060-8>
- Hmieski, K. M., Cole, M. S., & Baron, R. A. (2012). Shared authentic leadership and new venture performance. *Journal of Management*, 38(5), 1476–1499. <https://doi.org/10.1177/0149206311415419>
- Hoban, G., & Erickson, G. (2004). Dimensions of learning for long-term professional development: Comparing approaches from education, business and medical context. *Journal of In-Service Education*, 30(2), 301–324. <https://doi.org/10.1080/13674580400200247>
- Hoban, G. F. (2002). *Teacher learning for educational change*. Open University Press.
- Hoch, J. E., Pearce, C. L., & Welzel, L. (2010). Is the most effective team leadership shared? The impact of shared leadership, age diversity, and coordination on team performance. *Journal of Personnel Psychology*, 9(3), 105–116. <https://doi.org/10.1027/1866-5888/a000020>
- Hodgson, R. C., Levinson, D. J., & Zaleznik, A. (1965). *The executive role constellation*. Harvard Business School Press.
- Holloway, J. H. (2001). The benefits of mentoring. *Educational Leadership*, 58(8), 85–86.
- Hooker, C., & Csikszentmihalyi M. (2003). Flow, creativity, and shared leadership: Rethinking the motivation and structuring of knowledge work. In C. L. Pearce & J. A. Conger (Eds.), *Shared Leadership: Reframing the Hows and whys of Leadership* (pp. 217–234). Sage Publications.
- Hopkins, D., & Jackson, D. (2003). Building the capacity for leading and learning. In A. Harris, C. Day, M. Hadfield, D. Hopkins, A. Hargreaves, & C. Chapman (Eds.), *Effective Leadership for School Improvement* (pp. 84–105). Routledge Falmer.

- Hord, S. M. (1997a). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*.
- Hord, S. M. (1997b). Professional learning communities: What are they and why are they important? . *Issues About Change*, 6(1), 1–8.
- Hord, S. M. (2004). Professional learning communities: An overview. In S. M. Hord (Ed.), *Learning Together, Leading Together: Changing Schools Through Professional Learning Communities* (pp. 5–14). Teacher's College Press.
- Hord, S. M. (2009). Professional learning communities. *Journal of Staff Development*, 30(1), 40–43.
- Hord, S. M., & Tobia, E. F. (2012). *Reclaiming our teaching profession: The power of educators learning in community*. . Teachers College Press.
- Horner, M. A. (1998). The process of shared team leadership: A study of key leadership behaviors and who exhibits them. *Dissertation Abstracts International*, 58(11B), 6265 (AAG9816141).
- Hosking, D., Dachler, H. P., & Gergen, K. J. (1995). *Management and organization: Relational alternative to individualism*. Ashgate.
- Houghton, J. D., Neck, C. P., & Manz, C. C. (2003). Self-leadership and superleadership: The heart and art of creating shared leadership in teams. In C. L. Pearce & J. A. Conger (Eds.), *Shared Leadership: Reframing the hows and whys of Leadership* (pp. 123–140). Sage Publications.
- Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 91(1), 31–57. <https://doi.org/10.1177/016146818909100107>
- Huberman, M. (2001). Networks that alter teaching: Conceptualisations, exchanges, and experiments. In J. Soler, A. Craft, & H. Burgess (Eds.), *Teacher Development: Exploring Our Own Practice*. Paul Chapman Publishing and The Open University.
- Huffman, J. B. (2001, April). *The role of shared values and vision in creating professional learning communities*.
- Huffman, J. B., & Hipp, K. K. (2003). *Re-culturing schools as professional learning communities*. R&L Education.
- Ingersoll, R. M., & Perda, D. (2008). The status of teaching as a profession. In J. H. Ballantine & J. Z. Spade (Eds.), *Schools and Society: A Sociological Approach to Education* (pp. 106–118). Pine Forge Press/Sage Publications.
- Ingvarson, L. (1998). Professional development as the pursuit of professional standards: The standard-based professional development system. *Teaching and Teacher Education*, 14(1), 127–140. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(97\)00065-6](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(97)00065-6)
- Ingvarson, L., Meiers, M., & Beavis, A. (2005). Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes and efficacy. *Education Policy Analysis Archives*, 13(10), 1–28. <https://doi.org/10.14507/epaa.v13n10.2005>

- Irving, M. M., Dickson, L. A., & Keyser, J. (1999). Retraining public secondary science teachers by upgrading their content knowledge and pedagogical skills. *Journal of Negro Education*, 68(3), 409–418.
- Isaacson, N., & Bamburg, J. (1992). Can schools become learning organizations? . *Educational Leadership*, 59(3), 42–44.
- Jackson, R. (1999). Just in time: Web delivered professional development. *T.H.E. Journal*, 26(8), 26–27.
- Jackson, R. K., & Leroy, C. A. (1998). Eminent teachers' views on teacher education and development. *Action in Teacher Education*, 20(3), 15–29. <https://doi.org/10.1080/01626620.1998.10462922>
- Jackson, S. (2000). A qualitative evaluation of shared leadership barriers, drivers and recommendations. *Journal of Management in Medicine*, 14(3/4), 166–178. <https://doi.org/10.1108/02689230010359174>
- Jacob, B. A., & Lefgren, L. (2004). The impact of teacher training on student achievement: Quasi-experimental evidence from school reform efforts in Chicago. *Journal of Human Resources*, XXXIX(1), 50–79. <https://doi.org/10.3368/jhr.XXXIX.1.50>
- Jacob, R., Hill, H., & Corey, D. (2017). The impact of a professional development program on teachers' mathematical knowledge for teaching, instruction, and student achievement. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 10(2), 379–407. <https://doi.org/10.1080/19345747.2016.1273411>
- Jacobsen, C., Hvitved, J., & Andersen, L. (2014). Command and motivation: How the perception of external interventions relates to intrinsic motivation and public service motivation. *Public Administration*, 92(4), 790–806. <https://doi.org/10.1111/padm.12024>
- Jarvinen, A., & Kohonen, V. (1995). Promoting professional development in higher education through portfolio assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 20(1), 25–36. <https://doi.org/10.1080/0260293950200104>
- Jeng, S.-L., Lu, J.-C., & Wang, K. (2007). A review of reliability research on nanotechnology. *IEEE Transactions on Reliability*, 56(3), 401–410. <https://doi.org/10.1109/TR.2007.903188>
- Jenlink, P. M., & Kinnucan-Welsch, K. (1999). Learning ways of caring, learning ways of knowing through communities of professional development. *Journal for a Just and Caring Education*, 5(4), 367–385.
- Jensen, B., Sonnemann, J., Roberts-Hull, K., & Hunter, A. (2016). *Teacher professional learning in high-performing systems*.
- Jesness, J. (2000). Workshop wonderland who's teaching the teachers? . *Reason-Santa Barbara Then Los Angeles*, 32(4), 37–39.
- Johnson, S., Hodges, M., & Monk, M. (2000). Teacher development and change in South Africa: A critique of the appropriateness of transfer of northern/western practice. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 30(2), 179–192. <https://doi.org/10.1080/713657456>
- Johnson, S. M. (1996). *Leading to change*. Jossey Bass.

- Johnson, S. M., & Donaldson, M. L. (2007). Overcoming the obstacles to leadership. *Educational Leadership*, 65(1), 8–13.
- Johnson, S. M., Kraft, M. A., & Papay, J. P. (2012). How context matters in high-need schools: The effect of teachers' working conditions on their professional satisfaction and their students' achievement. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 114(10), 1–39. <https://doi.org/10.1177/016146811211401004>
- Johnson, S., Monk, M., & Swain, J. (2000). Constraints on development and change to science teachers' practice in Egyptian classrooms. *Journal of Education for Teaching*, 26(1), 9–24. <https://doi.org/10.1080/02607470050007101>
- Jones, M. (2001). Mentors' perceptions of their roles in school-based teacher training in England and Germany. *Journal of Education for Teaching*, 27(1), 75–94. <https://doi.org/10.1080/02607470120042555>
- Jones, S., Harvey, M., Lefoe, G., & Ryland, K. (2014). Synthesising theory and practice: Distributed leadership in higher education. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(5), 603–619. <https://doi.org/10.1177/1741143213510506>
- Joyce, B., & Showers, B. (1980). Improving in-service training: The messages of research. *Educational Leadership*, 37(5), 379–385.
- Joyce, B., & Showers, B. (1988). *Student achievement through staff development*. Longman.
- Katzenbach, J. (1998). *Teams at the top: Unleashing the potential of both teams and individual leaders*. Harvard Business School Press.
- Kazemi, E. (2004). Supporting and studying teacher learning. *Rockefeller Symposium on the Practice of School Improvement: Theory, Methodology, and Relevance*.
- Keegan, D. J. (1980). On defining distance education. *Distance Education*, 1(1), 13–36. <https://doi.org/10.1080/0158791800010102>
- Keiffer-Barone, S., & Ware, K. (2001). Growing great teachers in Cincinnati. *Educational Leadership*, 58(8), 56–59.
- Kelchtermans, G. (2004). CPD for professional renewal: Moving beyond knowledge for practice. In C. Day & J. Sachs (Eds.), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers* (pp. 217–237). Open University Press.
- Keller, R. T. (1986). Predictors of the performance of project groups in R&D organizations. *Academy of Management Journal*, 29(4), 715–726. <https://doi.org/10.5465/255941>
- Kelly, J. M. (1999). Free to teach, free to learn: A model of collaborative professional development that empowers teachers to reach diverse student populations. *Journal of Negro Education*, 68(3), 426–432.
- Kelly, P., & Williamson, M. (2002). Decentralisation of professional development: Teachers' decisions and dilemmas. *Journal of In-Service Education*, 28(3), 409–426. <https://doi.org/10.1080/13674580200200189>
- Kemmis, S. (2010). What is to be done? The place of action research. *Educational Action Research*, 18(4), 417–427. <https://doi.org/10.1080/09650792.2010.524745>

- Kennedy, A. (2005). Models of continuing professional development: A framework for analysis. *Journal of In-Service Education*, 31(2), 235–250. <https://doi.org/10.1080/13674580500200277>
- Kennedy, A. (2014). Understanding continuing professional development: The need for theory to impact on policy and practice. *Professional Development in Education*, 40(5), 688–697. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.955122>
- Kerr, S., & Jermier, J. M. (1978). Substitutes for leadership: Their meaning and measurement. *Organizational Behavior and Human Performance*, 22(3), 375–403. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(78\)90023-5](https://doi.org/10.1016/0030-5073(78)90023-5)
- Kezar, A. J., & Holcombe M. E. (2017). *Shared leadership in higher education: Important lessons from research and practice*.
- Khourey-Bowers, C., Dinko, R. L., & Hart, R. G. (2005). Influence of a shared leadership model in creating a school culture of inquiry and collegiality. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 42(1), 3–24. <https://doi.org/10.1002/tea.20038>
- Kiely, R. (1996). Professional development for teacher trainers: A materials writing approach. *ELT Journal*, 50(1), 59–66. <https://doi.org/10.1093/elt/50.1.59>
- Kieviet, F. K. (1990). A decade of research on teacher education in the Netherlands. In R. Tisher & M. F. Wideen (Eds.), *Research in Teacher Education: International Perspectives*. The Falmer Press.
- Killion, J. (1999). Journaling. *Journal of Staff Development*, 20(3), 36–37.
- Killion, J. (2000). Online staff development: Promise or peril? *NASSP Bulletin*, 84(618), 38–46. <https://doi.org/10.1177/019263650008461806>
- Kincheloe, J. (2003). *Teachers as researchers. Qualitative inquiry as a path to empowerment* (2nd ed.). Routledge Falmer.
- King, F. (2014). Evaluating the impact of teacher professional development: An evidence-based framework. *Professional Development in Education*, 40(1), 89–111. <https://doi.org/10.1080/19415257.2013.823099>
- King, F., & Stevenson, H. (2017). Generating change from below: What role for leadership from above? *Journal of Educational Administration*, 55(6), 657–670. <https://doi.org/10.1108/JEA-07-2016-0074>
- Kirk, J., & Miller, M. L. (1986). *Reliability and validity in qualitative research* (Vol. 1). Sage Publications, Inc.
- Klein, K. J., Ziegert, J. C., Knight, A. P., & Xiao, Y. (2006). Dynamic Delegation: Shared, Hierarchical, and Deindividualized Leadership in Extreme Action Teams. *Administrative Science Quarterly*, 51(4), 590–621. <https://doi.org/10.2189/asqu.51.4.590>
- Kleinknecht, M., & Schneider, J. (2013). What do teachers think and feel when analyzing videos of themselves and other teachers teaching? *Teaching and Teacher Education*, 33, 13–23. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.002>

- Klimoski, R., & Mohammed, S. (1994). Team Mental Model: Construct or Metaphor? *Journal of Management*, 20(2), 403–437. <https://doi.org/10.1177/014920639402000206>
- Kocolowski, M. D. (2010). Shared leadership: Is it time for a change. *Emerging Leadership Journeys*, 3(1), 22–32.
- Kohn, A. (1998). Challenging behaviorist dogma: Myths about money and motivation. *Compensation & Benefits Review*, 30(2), 27–37. <https://doi.org/10.1177/088636879803000206>
- Korthagen, F. A. J. (2001). A reflection on reflection. In F. Korthagen (Ed.), *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education* (pp. 67–84). Lawrence Erlbaum Associates.
- Korthagen, F. A. J. (2010). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26(1), 98–106. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.05.001>
- Kotter, J. P. (1990). *What leaders really do*. Harvard Business School.
- Kouzes, J., & Posner, B. (2002). *The leadership challenge* (3rd ed.). Jossey-Bass.
- Kozlowski, S. W. J., Gully, S. M., Salas, E., & Cannon-Bowers, J. A. (1996). Team leadership and development: Theory, principles, and guidelines for training leaders and teams. In M. Beyerlein, D. Johnson, & S. Beyerlein (Eds.), *Advances in interdisciplinary studies of work teams* (Vol. 3, pp. 253–291). JAI Press.
- Kraft, M. A., & Blazar, D. (2017). Individualized coaching to improve teacher practice across grades and subjects: New experimental evidence. *Educational Policy*, 31(7), 1033–1068. <https://doi.org/10.1177/0895904816631099>
- Kraft, M. A., Blazar, D., & Hogan, D. (2018). The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence. *Review of Educational Research*, 88(4), 547–588. <https://doi.org/10.3102/0034654318759268>
- Kraft, M. A., & Papay, J. P. (2014). Can professional environments in schools promote teacher development? Explaining heterogeneity in returns to teaching experience. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 36(4), 476–500. <https://doi.org/10.3102/0162373713519496>
- Kruse, S. D., & Louis, K. S. (1993, April). *An emerging framework for analyzing school-based professional community*.
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2019). *Analyzing qualitative data with MAXQDA: Text, audio, and video*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-15671-8>
- Kutaka, T. S., Smith, W. M., Albano, A. D., Edwards, C. P., Ren, L., Beattie, H. L., Lewis, W. J., Heaton, R. M., & Stroup, W. W. (2017). Connecting teacher professional development and student mathematics achievement: A 4-year study of an elementary mathematics specialist program. *Journal of Teacher Education*, 68(2), 140–154. <https://doi.org/10.1177/0022487116687551>
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27–35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>

- Kyriakides, L., Christoforidou, M., Panayiotou, A., & Creemers, B. P. M. (2017). The impact of a three-year teacher professional development course on quality of teaching: Strengths and limitations of the dynamic approach. *European Journal of Teacher Education*, 40(4), 465–486. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1349093>
- Lambert, L. (1998). *Building leadership capacity in schools*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Lambert, L. (2002). A framework for shared leadership. *Educational Leadership*, 59(8), 37–40.
- Lambert, L. (2004). Beyond instructional leadership: A framework for shared leadership. Retrieved on, 4, 59(8), 37–40.
- Lambirth, A., Cabral, A., & McDonald, R. (2019). Transformational professional development: (re)claiming agency and change (in the margins). *Teacher Development*, 23(3), 387–405. <https://doi.org/10.1080/13664530.2019.1605407>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lavonen, J., & Salmela-Aro, K. (2022). Experiences of moving quickly to distance teaching and learning at all levels of education in Finland. In F. Reimers (Ed.), *Primary and Secondary Education During Covid-19* (pp. 105–123). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-81500-4_4
- Lee, J. C., Zhang, Z., & Yin, H. (2011). A multilevel analysis of the impact of a professional learning community, faculty trust in colleagues and collective efficacy on teacher commitment to students. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 820–830. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.01.006>
- Leithwood, K. A. (1992). The principal's role in teachers' development. In M. Fullan & A. Hargreaves (Eds.), *Teacher Development and Educational Change*. Falmer Press.
- Leithwood, K., Jantzi, D., Earl, L., Watson, N., Levin, B., & Fullan, M. (2004). Strategic leadership for large-scale reform: The case of England's national literacy and numeracy strategy. *School Leadership & Management*, 24(1), 57–79. <https://doi.org/10.1080/1363243042000172822>
- Lemlech, J. K., Hertzog-Folliart, H., & Hackl, A. (1994). The Los Angeles professional practice school: A study of mutual impact. In L. Darling-Hammond (Ed.), *Professional Development Schools: Schools to Develop a Profession*. Teachers College Press.
- Levine, M., & Churins, E. J. (1999). Designing standards that empower professional development schools. *Peabody Journal of Education*, 74(3–4), 178–208. <https://doi.org/10.1080/0161956X.1999.9681917>
- Lewis, A. (1989). *Restructuring America's schools*. American Association of School Administrators.
- Lieberman, A. (1988). *Building a professional culture in schools*. Teachers College Press.
- Lieberman, A. (1994). Teacher development: Commitment and challenge. In P. P. Grimmett & J. Neufeld (Eds.), *Teacher Development and The Struggle for Authenticity: Professional Growth and Restructuring in The Context of Change*. Teachers College Press.

- Lieberman, A. (1995a). Practices that support teacher development: Transforming conceptions of professional learning. *Innovating and Evaluating Science Education*, 95(64), 67–78.
- Lieberman, A. (1995b). *The work of restructuring schools: Building from the ground up*. Teachers College Press.
- Lieberman, A. (1999). Networks. *Journal of Staff Development*, 20(3), 43–44.
- Lieberman, A., & Wood, D. (2001). When teachers write: of networks and learning. In A. Lieberman & L. Miller (Eds.), *Teachers Caught in The Action: Professional Development That Matters*. Teachers College Press.
- Lincoln, M. (2001). Internet in-service: The unit design approach. *Book Report Columbus*, 19(4), 37–39.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications, Inc.
- Lindahl, R. (2008). Shared leadership: Can it work in schools? . *The Educational Forum*, 72(4), 298–307. <https://doi.org/10.1080/00131720802361894>
- Lindvall, J. (2017). Two large-scale professional development programs for mathematics teachers and their impact on student achievement. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 15(7), 1281–1301. <https://doi.org/10.1007/s10763-016-9750-x>
- Lipman-Blumen, J. (1996). *The connective edge: Leading in an interdependent world*. Jossey-Bass Publishing.
- Little, J. W. (1992). Teacher development and educational policy. In M. Fullan & A. Hargreaves (Eds.), *Teacher Development and Educational Change*. Falmer Press.
- Little, J. W. (1993). Teachers' professional development in a climate of educational reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(2), 129–151. <https://doi.org/10.3102/01623737015002129>
- Little, J. W. (2000). Assessing the prospects for teacher leadership. In M. Fullan (Ed.), *The Jossey-Bass Reader on Educational Leadership* (pp. 390–418). Jossey-Bass.
- Little, J. W. (2006). *Professional community and professional development in the learning centered school*.
- Little, J. W., Gearhart, M., Curry, M., & Kafka, J. (2003). Looking at student work for teacher learning, teacher community, and school reform. *Phi Delta Kappan*, 85(3), 184–192. <https://doi.org/10.1177/003172170308500305>
- Locke, E. (2003). Leadership: Starting at the top. In C. L. Pearce & J. A. Conger (Eds.), *Shared Leadership: Reframing The Hows and Whys of Leadership* (pp. 271–284). Sage Publications.
- 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. <https://doi.org/10.1080/09243453.2010.550467>
- Long, J., & Morrow, J. (1995, February). *Research analysis of a professional development school graduates and traditional phase I and phase II graduates*.

- Lord, R. G., & Emrich, C. G. (2000). Thinking outside the box by looking inside the box: Extending the cognitive revolution in leadership research. *The Leadership Quarterly*, 11(4), 551–579. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(00\)00060-6](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(00)00060-6)
- Loucks-Horsley, S. (1998). The role of teacher and learning in systemic reform: a focus on professional development. *Science Educator*, 7(1), 1–6.
- Loucks-Horsley, S., & Matsumoto, C. (1999). Research on professional development for teachers of mathematics and science: The state of the scene. *School Science and Mathematics*, 99(5), 258–271.
- Loucks-Horsley, S., Stiles, K., Mundry, S., Love, N., & Hewson, P. W. (2010). *Designing professional development for teachers of science and mathematics*. Corwin Press.
- Louis, K. S., & Kruse, S. D. (1995). *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools*. Corwin Press.
- Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K. L., & Anderson, S. E. (2010). *Investigating the links to improved student learning: Final report of research findings (The Wallace Foundation)*.
- Louis, K. S., Marks, H. M., & Kruse, S. (1996). Teachers' professional community in restructuring schools. *American Educational Research Journal*, 33(4), 757–798. <https://doi.org/10.3102/00028312033004757>
- Lu, M., Loyalka, P., Shi, Y., Chang, F., Liu, C., & Rozelle, S. (2019). The impact of teacher professional development programs on student achievement in rural China: Evidence from Shaanxi Province. *Journal of Development Effectiveness*, 11(2), 105–131. <https://doi.org/10.1080/19439342.2019.1624594>
- MacLennan, S., & Seadon, T. (1988). What price school-based work? Reflections on a school-sited PGCE method course. *Cambridge Journal of Education*, 18(3), 387–403. <https://doi.org/10.1080/0305764880180309>
- Malthouse, R., & Roffey-Barentsen, J. (2013). *Reflective practice in education and training* (2nd ed.). Sage Publications.
- Manz, C. C. (1986). Self-leadership: Toward an expanded theory of self-influence processes in organizations. *Academy of Management Review*, 11(3), 585–600. <https://doi.org/10.5465/amr.1986.4306232>
- Manz, C. C., & Neck, C. P. (1991). Inner leadership: Creating productive thought patterns. *Academy of Management Perspectives*, 5(3), 87–95. <https://doi.org/10.5465/ame.1991.4274477>
- Manz, C. C., & Neck, C. P. (1999). *Mastering self-leadership: Empowering yourself for personal excellence* (2nd ed.). Prentice Hall.
- Manz, C. C., & Sims, H. P. (1980). Self-management as a substitute for leadership: A social learning theory perspective. *Academy of Management Review*, 5(3), 361–367. <https://doi.org/10.5465/amr.1980.4288845>
- Manz, C. C., & Sims, H. P. (1987). Leading workers to lead themselves: The external leadership of self managing work teams. *Administrative Science Quarterly*, 32(1), 106–129. <https://doi.org/10.2307/2392745>

- Manz, C. C., & Sims, H. P. (1991). SuperLeadership: Beyond the myth of heroic leadership. *Organizational Dynamics*, 19(4), 18–35. [https://doi.org/10.1016/0090-2616\(91\)90051-A](https://doi.org/10.1016/0090-2616(91)90051-A)
- Manz, C. C., & Sims, H. P. , Jr. (2001). *The new Superleadership: Leading others to lead themselves*. Berrett-Koehler.
- Maor, D. (1999). Teachers-as-learners: the role of a multimedia professional development program in changing classroom practice. *Australian Science Teachers Journal*, 45(3), 45–50.
- Marcondes, M. I. (1999). Teacher education in Brazil. *Journal of Education for Teaching*, 25(3), 203–213. <https://doi.org/10.1080/02607479919493>
- Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: Integrating transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370–397. <https://doi.org/10.1177/0013161X03253412>
- Martel, L. D. (1993). Building a learning community: School leaders and their organizations need to share a vision to challenge all young minds. *School Administrator*, 50(6), 22–27.
- Martin-Kniep, G. O. (2008). *Communities that learn, lead, and last: Building and sustaining educational expertise*. Jossey-Bass.
- Marx, R. W., Blumenfeld, P. C., Krajcik, J. S., & Soloway, E. (1998). New technologies for teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 14(1), 33–52. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00059-6](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00059-6)
- Marzano, R., Waters, T., & McNulty, B. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mather, M. A. (2000a). In-service to go: Professional development online. *Technology and Learning*, 20(6), 18–24.
- Mather, M. A. (2000b). Paying attention to professional development. *Curriculum Administrator*, 36(2), 50–55.
- Mather, M. A., & Poftak, A. (2000). Having it your way: A directory of online professional development options. *Technology and Learning*, 20(6), 25–28.
- Mauthner, N. S., Parry, O., & Backett-Milburn, K. (1998). The data are out there, or are they? Implications fo rarchiving and revisiting qualitative data. *Sociology*, 32(4), 733–745. <https://doi.org/10.1177/0038038598032004006>
- Mayo, M., Meindl, J. R., & Pastor, J. C. (2003). Shared leadership in work teams: A social network approach. In C. L. Pearce & J. A. Conger (Eds.), *Shared Leadership: Reframing The Hows and Whys of Leadership* (pp. 193–214). Sage Publications.
- McChesney, K., & Aldridge, J. M. (2018). A new tool for practitioner-led evaluation of teacher professional development. *Teacher Development*, 22(3), 314–338. <https://doi.org/10.1080/13664530.2017.1418418>
- McChesney, K., & Aldridge, J. M. (2019). A review of practitioner-led evaluation of teacher professional development. *Professional Development in Education*, 45(2), 307–324. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1452782>

- McClelland, D. C., & Boyatzis, R. E. (1982). Leadership motive pattern and long-term success in management. *Journal of Applied Psychology*, 67(6), 737–743. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.67.6.737>
- McGinn, N., & Borden, A. (1995). *Framing questions, constructing answers: Linking research with education policy for developing countries*. Harvard University Press.
- McIntosh, P. (1989). *Feeling like a fraud: Part two*. Centers for Women, Wellesley College.
- McKay, M., & McGrath, B. (2000). Created internet-based curriculum projects: A model for teacher professional development. *T.H.E. Journal*, 27(11), 114–124.
- McLaughlin, M. W. (1994). Strategic sites for teachers' professional development. In P. P. Grimmert & J. Neufeld (Eds.), *Teacher Development and The Struggle for Authenticity: Professional Growth and Restructuring in The Context of Change*. Teachers College Press.
- McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (1993). *Contexts that matter for teaching and learning: Strategic opportunities for meeting the nation's educational goals*.
- McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (2006). *Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement*. Teachers College Press.
- McLaughlin, M. W., Talbert, J. E., & Bascia, N. (1990). *The contexts of teaching in secondary schools: Teachers' realities*. Teachers College Press.
- McLaughlin, M. W., & Zarrow, J. (2001). Teachers engages in evidence-based reform: Trajectories of teachers' inquiry, analysis, and action. In A. Lieberman & L. Miller (Eds.), *Teachers Caught in The Action: Professional Development That Matters*. Teachers College Press.
- McNamara, D. (1990). Research on teacher training in a changing society: The case of Britain in the late 1980s. In *Research in Teacher Education: International Perspectives*. Falmer Press.
- Meirink, J. A., Imants, J., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2010). Teacher learning and collaboration in innovative teams. *Cambridge Journal of Education*, 40(2), 161–181. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2010.481256>
- Meissel, K., Parr, J. M., & Timperley, H. S. (2016). Can professional development of teachers reduce disparity in student achievement? *Teaching and Teacher Education*, 58, 163–173. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.013>
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (3rd ed.). Jossey-Bass.
- Merseth, K. K. (1994). *Cases, case methods, and the professional development of educators*. ERIC Digests.
- Metcalf-Turner, P., & Smith, J. L. (1998). Reflections: Redefining the roles in school-university collaboratives in teacher preparation. *Contemporary Education*, 70(1), 51–54.

- Metzler, J., & Woessmann, L. (2012). The impact of teacher subject knowledge on student achievement: Evidence from within-teacher within-student variation. *Journal of Development Economics*, 99(2), 486–496. <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2012.06.002>
- Miller, C., Smith, C., & Tilstone, C. (1998). Professional development by distance education: Does distance lend enhancement? . *Cambridge Journal of Education*, 28(2), 221–230. <https://doi.org/10.1080/0305764980280207>
- Miller, L. (2001). School-university partnership as a venue for professional development. In A. Lieberman & L. Miller (Eds.), *Teachers Caught in The Action: Professional Development That Matters*. Teachers College Press.
- Mitchell, C., & Sackney, L. (2011). *Profound improvement: Building capacity for a learning community* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203826027>
- Mockler, N., & Groundwater-Smith, S. (2015). Seeking for the unwelcome truths: Beyond celebration in inquiry-based teacher professional learning. *Teachers and Teaching*, 21(5), 603–614. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.995480>
- Moolenaar, N. M., Slegers, P. J. C., & Daly, A. J. (2012). Teaming up: Linking collaboration networks, collective efficacy, and student achievement. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 251–262. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.10.001>
- Moore, K. B. (2000). Successful and effective professional development. *Early Childhood Today*, 15(3), 14–15.
- Morgan, B. B., Salas, E., & Glickman, A. S. (1993). An analysis of team evolution and maturation. *The Journal of General Psychology*, 120(3), 277–291. <https://doi.org/10.1080/00221309.1993.9711148>
- Morgenstern de Finkel, S. (1993). Teacher education in Spain: A postponed reform. In T. S. Popkewitz (Ed.), *Changing Patterns of Power: Social Regulation and Teacher Education Reforms*. State University of New York Press.
- Morgeson, F. P. (2005). The external leadership of self-managing teams: Intervening in the context of novel and disruptive events. *Journal of Applied Psychology*, 90(3), 497–508. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.90.3.497>
- Morrissey, M. S. (2000). *Professional learning communities: An ongoing exploration*. Southwest Educational Development Laboratory.
- Muijs, D., & Harris, A. (2003). Teacher leadership—Improvement through empowerment? *Educational Management & Administration*, 31(4), 437–448. <https://doi.org/10.1177/0263211X030314007>
- Muijs, D., Kyriakides, L., Van der Werf, G., Creemers, B., Timperley, H., & Earl, L. (2014). State of the art – teacher effectiveness and professional learning. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 231–256. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.885451>
- Mulford, B., & Silins, H. (2003). Leadership for organisational learning and improved student outcomes-What do we know? *Cambridge Journal of Education*, 33(2), 175–195. <https://doi.org/10.1080/03057640302041>

- Müller, A. W. (2021). Using MAXQDA's visual tools: An example with historical legal documents. In M. C. Gizzi & S. Rädiker (Eds.), *The Practice of Qualitative Data Analysis: Research Examples Using MAXQDA* (pp. 55–70). MAXQDA Press.
- Nabhani, M., Nicolas, M. O., & Bahous, R. (2014). Principals' views on teachers' professional development. *Professional Development in Education*, 40(2), 228–242. <https://doi.org/10.1080/19415257.2013.803999>
- Nappi, J. S. (2014). The teacher leader: Improving schools by building social capital through shared leadership. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 80(4), 29–34.
- National Commission on Teaching and America's Future. (1996). *What matters most: Teaching for America's future*.
- NEA [National Education Association] Foundation for the Improvement of Education. (2000). *NEA [National Education Association] Foundation for the Improvement of Education*.
- Neck, C. P., & Manz, C. C. (1996). Thought self-leadership: The impact of mental strategies training on employee cognition, behavior, and affect. *Journal Of Organizational Behavior*, 17(5), 445–467. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-1379\(199609\)17:5<445::AID-JOB770>3.0.CO;2-N](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-1379(199609)17:5<445::AID-JOB770>3.0.CO;2-N)
- Nelson, B. S. (1999). Reconstructing teaching. Interactions among changing beliefs, subject-matter knowledge, instructional repertoire, and professional culture in the process of transforming one's teaching. In M. Z. Solomon (Ed.), *The Diagnostic Teacher: Constructing New Approaches To Professional Development*. Teachers College Press.
- Neuman, L. W. (2006). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches (I-II)* (6th ed.). Pearson.
- Newcomb, A. (1998). Lessons from Japan. *Christian Science Monitor*, 90(155), B1.
- Nir, A. E., & Bogler, R. (2008). The antecedents of teacher satisfaction with professional development programs. *Teaching and Teacher Education*, 24(2), 377–386. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.03.002>
- Norwood, J. (2007). Professional learning communities to increase student achievement. *Essays in Education*, 20(1), 33–42.
- O'Bannon, D. P., & Pearce, C. L. (1999). An exploratory examination of gainsharing in service organizations: Implications for organizational citizenship behavior and pay satisfaction. *Journal of Managerial Issues*, 11(3), 363–378.
- OECD. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. <https://doi.org/10.1787/9789264018044-en>
- OECD. (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*.
- OECD. (2013a). *Fostering learning communities among teachers. Teaching in focus*.
- OECD. (2013b). *Synergies for better learning: An international perspective on evaluation and assessment*. <https://doi.org/10.1787/9789264190658-en>

- OECD. (2014a). Indicator D7: How extensive are professional development activities for teachers? In *Education at a Glance 2014: OECD Indicators* (pp. 516–533). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2014-35-en>
- OECD. (2014b). *TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning*. <https://doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- OECD. (2015). *Education policy outlook 2015: Making reforms happen*. <https://doi.org/10.1787/9789264225442-en>
- OECD. (2016a). *School leadership for learning: Insights from TALIS 2013*. <https://doi.org/10.1787/9789264258341-en>
- OECD. (2016b). *Supporting teacher professionalism: Insights from TALIS 2013*. <https://doi.org/10.1787/9789264248601-en>
- OECD. (2017). *OECD guidelines on measuring the quality of the working environment*. <https://doi.org/10.1787/9789264278240-en>
- OECD. (2018a). *Effective teacher policies: Insights from PISA*. <https://doi.org/10.1787/9789264301603-en>
- OECD. (2018b). *The future of education and skills: Education 2030*.
- OECD. (2019a). *A flying start: Improving initial teacher preparation systems*. <https://doi.org/10.1787/cf74e549-en>
- OECD. (2019b). *OECD school resources review- Project overview 2020*.
- OECD. (2019c). *OECD skills outlook 2019: Thriving in a digital world*. <https://doi.org/10.1787/df80bc12-en>
- OECD. (2019d). *OECD Teachers' professional learning (TPL) Study: Design and implementation plan*.
- OECD. (2019e). *TALIS 2018 results (volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- OECD. (2020). *TALIS 2018 Results (volume II): Teachers and school leaders as valued professionals*. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
- O'Hanlon, C. (1996). Why is action research a valid basis for professional development? In R. McBride (Ed.), *Teacher Education Policy: Some Issues Arising From Research and Practice*. The Flamer Press.
- Olivier, D. F., & Hipp, K. K. (2006). Leadership capacity and collective efficacy: Interacting to sustain student learning in a professional learning community. *Journal of School Leadership*, 16(5), 505–519. <https://doi.org/10.1177/105268460601600504>
- Olivier, D. F., Hipp, K. K., & Huffman, J. B. (2003). Assessing schools as PLCS. In J. B. Huffman & K. K. Hipp (Eds.), *Reculturing Schools as Professional Learning Communities*. Scarecrow Press.
- O'Neil, J. (1995). On schools as learning organizations: A conversation with Peter Senge. *Educational Leadership*, 52(7), 20–23.

- Opfer, D. (2016). *Conditions and practices associated with teacher professional development and its impact on instruction in TALIS 2013*.
- Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011a). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376–407. <https://doi.org/10.3102/0034654311413609>
- Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011b). The lost promise of teacher professional development in England. *European Journal of Teacher Education*, 34(1), 3–24. <https://doi.org/10.1080/02619768.2010.534131>
- Orasanu, J. (1990, October). *Shared mental models and crew performance*.
- O'Reilly, C. A. III., Caldwell, D. F., & Barnett, W. P. (1989). Work group demography, social integration, and turnover. *Administrative Science Quarterly*, 34(1), 21–37. <https://doi.org/10.2307/2392984>
- Ostroff, F. (1999). *The horizontal organization: What the organization of the future looks like and how it delivers value to customers*. Oxford University Press.
- O'Toole, J., Galbraith, J., & Lawler III, E. E. (2003). The promise and pitfalls of shared leadership: When two (or more) heads are better than one. In C. L. Pearce & J. A. Conger (Eds.), *Shared Leadership: Reframing The Hows and Whys of Leadership* (pp. 250–267). Sage Publications.
- Owens, M. A., Pogodzinski, B., & Hill, W. E. (2016). Job-embedded professional development policy in Michigan: Can it be successful? *Professional Development in Education*, 42(2), 201–217. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.980008>
- Owens, R. (1995). *Organizational behavior in education* (5th ed.). Allyn & Bacon.
- Owston, R. (1998). *Making the link: Teacher professional development on the internet*. Heinemann.
- Pacchiano, D., Klein, R., & Hawley, M. S. (2016). *Job-embedded professional learning essential to improving teaching and learning in early education*. Ounce of Prevention Fund.
- Palincsar, A. S., Magnusson, S. J., Marano, N., Ford, D., & Brown, N. (1998). Designing a community of practice: Principles and practices of the GISML community. *Teaching and Teacher Education*, 14(1), 5–19. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(97\)00057-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(97)00057-7)
- Paniagua, A., & Sánchez-Martí, A. (2018). *Early career teachers: Pioneers triggering innovation or compliant professionals?* .
- Papay, J. P., Taylor, E. S., Tyler, J. H., & Laski, M. E. (2020). Learning job skills from colleagues at work: Evidence from a field experiment using teacher performance data. *American Economic Journal: Economic Policy*, 12(1), 359–388. <https://doi.org/10.1257/pol.20170709>
- Parsons, J., & Beauchamp, L. (2011). *Living leadership for learning: Case studies of five Alberta elementary school principals*. Alberta Teachers' Association.
- Pavan, B. N. (1983). *Clinical supervision: Does it make a difference?* .
- Pearce, C. L. (1997). *The determinants of change management team (CUT) effectiveness: A longitudinal investigation* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Maryland .

- Pearce, C. L. (1999, August). *The relative influence of vertical vs. shared leadership on the longitudinal effectiveness of change management teams.*
- Pearce, C. L. (2004). The future of leadership: Combining vertical and shared leadership to transform knowledge work. *Academy of Management Perspectives*, 18(1), 47–57. <https://doi.org/10.5465/ame.2004.12690298>
- Pearce, C. L., & Conger, J. A. (2003). All those years ago: The historical underpinnings of shared leadership. In C. L. Pearce & J. A. Conger (Eds.), *Shared Leadership: Reframing The Hows and Whys of Leadership* (pp. 1–18). Sage Publications.
- Pearce, C. L., Conger, J. A., & Locke, E. A. (2007). Shared leadership theory. *The Leadership Quarterly*, 18(3), 281–288. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2007.03.009>
- Pearce, C. L., Conger, J. A., & Locke, E. A. (2008). Shared leadership theory. *The Leadership Quarterly*, 19(5), 622–628. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2008.07.005>
- Pearce, C. L., & Herbig, P. A. (2004). Citizenship behavior at the team level of analysis: The effects of team leadership, team commitment, perceived team support, and team size. *The Journal of Social Psychology*, 144(3), 293–310. <https://doi.org/10.3200/SOCP.144.3.293-310>
- Pearce, C. L., & Manz, C. C. (2005). The new silver bullets of leadership: The importance of self- and shared leadership in knowledge work. *Organizational Dynamics*, 34(2), 130–140. <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2005.03.003>
- Pearce, C. L., Manz, C. C., & Sims, H. P. , J. (2009). Where do we go from here? Is shared leadership the key to team success? *Organizational Dynamics*, 38(3), 234–238. <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2009.04.008>
- Pearce, C. L., & Osmond, C. P. (1996). Metaphors for change: The ALPs model of change management. *Organizational Dynamics*, 24(3), 23–35. [https://doi.org/10.1016/S0090-2616\(96\)90003-0](https://doi.org/10.1016/S0090-2616(96)90003-0)
- Pearce, C. L., Perry, M. L., & Sims, H. P. , Jr. (2001). Shared leadership: Relationship management to improve NPO effectiveness. In T. D. Connors (Ed.), *The Nonprofit Handbook: Management* (pp. 624–641). Wiley.
- Pearce, C. L., & Sims, H. P. (2002). Vertical versus shared leadership as predictors of the effectiveness of change management teams: An examination of aversive, directive, transactional, transformational, and empowering leader behaviors. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 6(2), 172–197. <https://doi.org/10.1037/1089-2699.6.2.172>
- Pearce, C. L., & Sims, H. P. , Jr. (2000). Shared leadership: Toward a multi-level theory of leadership. In M. M. Beyerlein, D. A. Johnson, & S. T. Beyerlein (Eds.), *Advances in Interdisciplinary Studies of Work Teams* (pp. 115–139). JAI Press.
- Pearce, C. L., Yoo, Y., & Alavi, M. (2000). *Leadership in virtual teams: The relative influence of vertical vs. shared leadership in technology mediated, geographically dispersed teams.*
- Pearce, C. L., Yoo, Y., & Alavi, M. (2004). Leadership, social work and virtual teams: The relative influence of vertical vs. shared leadership in the nonprofit section. In R. E. Riggio

- & S. Smith Orr (Eds.), *Improving Leadership in Nonprofit Organizations* (pp. 180–203). Jossey-Bass.
- Pennell, J. R., & Firestone, W. A. (1998). State-sponsored teacher-to-teacher professional development. *The Education Digest*, 63(7), 62–68.
- Penny, A. J. (1995). Broadening the experiences of teachers -in- training: A South African study. *Journal of Education for Teaching*, 21(2), 163–176. <https://doi.org/10.1080/02607479550038635>
- Perraton, H. (1995). Distance education for teacher training: International experience. In R. Howard & I. McGrath (Eds.), *Distance Education for Language Teachers: A U.K. Perspective*. Multilingual Matters.
- Perry, J. L., Hondeghem, A., & Wise, L. R. (2010). Revisiting the motivational bases of public service: Twenty years of research and an agenda for the future. *Public Administration Review*, 70(5), 681–690. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6210.2010.02196.x>
- Perry, J., & Wise, L. (1990). The motivational bases of public service. *Public Administration Review*, 50(3), 367–373.
- Perry, M. L., Pearce, C. L., & Sims Jr, H. P. (1999). Empowered selling teams: How shared leadership can contribute to selling team outcomes. *Journal of Personal Selling & Sales Management*, 19(3), 35–51.
- Phillips, J. (2003). Powerful learning: Creating learning communities in urban school reform. *Journal of Curriculum and Supervision*, 18(3), 240–258.
- Ponticelli, J. A. (1995). Promoting teacher professionalism through collegiality. *Journal of Staff Development*, 16(3), 13–18.
- Posnanski, T. J. (2002). Professional development programs for elementary science teachers: An analysis of teacher self-efficacy beliefs and a professional development model. *Journal of Science Teacher Education*, 13(3), 189–220. <https://doi.org/10.1023/A:1016517100186>
- Potter, T. S., & Badiali, B. J. (2001). *Teacher leader*. Eye on Education.
- Powell, D. R., Diamond, K. E., Burchinal, M. R., & Koehler, M. J. (2010). Effects of an early literacy professional development intervention on head start teachers and children. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 299–312. <https://doi.org/10.1037/a0017763>
- Prescott, J. O. (2000). All kinds of minds. *Instructor*, 109(7), 17–20.
- Price, H. E., & Weatherby, K. (2018). The global teaching profession: How treating teachers as knowledge workers improves the esteem of the teaching profession. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 29(1), 113–149. <https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1394882>
- Printy, S. M., & Marks, H. M. (2004). Communities of practice and teacher quality. In W. Hoy & C. Miskel (Eds.), *Educational Administration, Policy and Reform: Research and Measurement* (pp. 91–122). Information Age.
- Printy, S. M., & Marks, H. M. (2006). Shared Leadership for Teacher and Student Learning. *Theory Into Practice*, 45(2), 125–132. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4502_4

- Printy, S. M., Marks, H. M., & Bowers, A. (2001). Integrated leadership in schools: How transformational and transactional elements support shared instructional leadership. *Manuscript in Review*. Boston, MA, 32(4), 43–103.
- Procter, M. (1996). Analysing other researches' data. In N. Gilbert (Ed.), *Researching Social Life* (pp. 255–286). Sage.
- Prussia, G. E., Anderson, J. S., & Manz, C. C. (1998). Self-leadership and performance outcomes: The mediating influence of self-efficacy. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 19(5), 523–538. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-1379\(199809\)19:5<523::AID-JOB860>3.0.CO;2-I](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-1379(199809)19:5<523::AID-JOB860>3.0.CO;2-I)
- Purdon, A. (2003). A national framework of CPD: Continuing professional development or continuing policy dominance? *Journal of Education Policy*, 18(4), 423–437. <https://doi.org/10.1080/0268093032000106866>
- Putnam, R. T., & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? . *Educational Researcher*, 29(1), 4–15. <https://doi.org/10.3102/0013189X029001004>
- Raelin, J. (2003). *Creating leaderful organizations: How to bring out leadership in ever*. Berrett-Koehler Publishers.
- Ratnayake, I., Thomas, M., & Kensington-Miller, B. (2020). Professional development for digital technology task design by secondary mathematics teachers. *ZDM*, 52(7), 1423–1437. <https://doi.org/10.1007/s11858-020-01180-8>
- Reeves, P. M., Pun, W. H., & Chung, K. S. (2017). Influence of teacher collaboration on job satisfaction and student achievement. *Teaching and Teacher Education*, 67, 227–236. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.016>
- Reilley Freese, A. (1999). The role of reflection on preservice teachers' development in the context of a professional development school. *Teaching and Teacher Education*, 15(8), 895–909. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00029-3](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00029-3)
- Reimers, F. M. (2020). *Empowering teachers to build a better world: How six nations support teachers for 21st century education* (1st ed.). Springer.
- Reimers, F. M., & Marmolejo, F. (2022). *University school collaborations during a Pandemic: Sustaining educational opportunity and reinventing education* (F. M. Reimers & F. J. Marmolejo, Eds.; Vol. 8). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-82159-3>
- Reimers, F. M., & Schleicher, A. (2020). *Schooling disrupted, schooling rethought: How the COVID-19 pandemic is changing education*.
- Rentfro, E. R. (2007). Professional learning communities impact student success. *Leadership Compass*, 5(2), 1–3.
- Rettig, P. R. (1999). Differentiated supervision: A new approach. *Principal*, 78(3), 36–39.

- Rhodes, C., & Beneicke, S. (2002). Coaching, mentoring and peer-networking: Challenges for the management of teacher professional development in schools. *Journal of In-Service Education*, 28(2), 297–310. <https://doi.org/10.1080/13674580200200184>
- Rhodes, C., & Beneicke, S. (2003). Professional development support for poorly performing teachers: Challenges and opportunities for school managers in addressing teacher learning needs. *Journal of In-Service Education*, 29(1), 123–140. <https://doi.org/10.1080/13674580300200205>
- Richards, L. (2015). *Handling qualitative data: A practical guide* (3rd ed.). Sage.
- Richardson, V. (2003). The dilemmas of professional development. *Phi Delta Kappan*, 84(5), 401–406. <https://doi.org/10.1177/003172170308400515>
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 116–126. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.07.008>
- Riggs, I. M., & Sandlin, R. A. (2000). Teaching portfolios for support of teachers' professional growth. *NASSP Bulletin*, 84(618), 22–27. <https://doi.org/10.1177/019263650008461804>
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417–458. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0262.2005.00584.x>
- Robbins, P. (1999). Mentoring. *Journal of Staff Development*, 20(3), 40–42.
- Robert, L. P. (2013). A multi-level analysis of the impact of shared leadership in diverse virtual teams. *Proceedings of the 2013 Conference on Computer Supported Cooperative Work*, 363–374. <https://doi.org/10.1145/2441776.2441818>
- Roberts-Hull, K., Jensen, B., & Cooper, S. (2015). *New approach: Reforming teacher Education*.
- Robinson, M. (1999). Initial teacher education in a changing South Africa: Experiences, reflections and challenges. *Journal of Education for Teaching*, 25(3), 191–201. <https://doi.org/10.1080/02607479919484>
- Robottom, I., & Walker, R. (1995). The UK/Australia science teacher fellowship program: A journey in professional development. *School Science Review*, 77(278), 21–29.
- Rodes, P., Knapczyk, D., Chapman, C., & Chung, H. (2000). Involving teachers in web-based professional development. *T.H.E. Journal*, 27(10), 94–98.
- Rojas, C. (1994). The new school school program in Colombia. In P. Dalin (Ed.), *How Schools Improve*. Cassell Publishing.
- Rosenthal, C. S. (1998). Determinants of collaborative leadership: Civic engagement, gender or organizational norms? *Political Research Quarterly*, 51(4), 847–868. <https://doi.org/10.1177/106591299805100401>

- Rouse, W. B., Cannon-Bowers, J. A., & Salas, E. (1992). The role of mental models in team performance in complex systems. *IEEE Transactions on Systems, Man, and Cybernetics*, 22(6), 1296–1308. <https://doi.org/10.1109/21.199457>
- Rowan, B. (1994). Comparing teachers' work with work in other occupations: Notes on the professional status of teaching. *Educational Researcher*, 23(6), 4–17. <https://doi.org/10.3102/0013189X023006004>
- Ruggiano, N., & Perry, T. E. (2019). Conducting secondary analysis of qualitative data: Should we, can we, and how? *Qualitative Social Work*, 18(1), 81–97. <https://doi.org/10.1177/1473325017700701>
- Sachs, J. (2000). Rethinking the practice of teacher professionalism. In C. Day, A. Fernandez, T. E. Hauge, & J. Moller (Eds.), *The Life and Work of Teachers: International Perspectives in Changing Times*. Falmer Press.
- Salas, E., Cannon-Bowers, J. A., Fiore, S. M., & Stout, R. J. (2001). Cue-recognition training to enhance team situational awareness. In M. McNeese, E. Salas, & M. Endsley (Eds.), *New Trends in Cooperative Activities: Understanding System Dynamics in Complex Environments*. Human Factors and Ergonomics Society.
- Salas, E., Sims, D. E., & Burke, C. S. (2005). Is there a “Big Five” in Teamwork? *Small Group Research*, 36(5), 555–599. <https://doi.org/10.1177/1046496405277134>
- San, M. M. (1999). Japanese beginning teachers' perceptions of their preparation and professional development. *Journal of Education for Teaching*, 25(1), 17–29. <https://doi.org/10.1080/02607479919646>
- Sanders, T. O. (2006). *Collectivity and influence: The nature of shared leadership and its relationship with team learning orientation, vertical leadership and team effectiveness* [EdD dissertation]. The George Washington University.
- Sandholtz, J. H. (2000). Interdisciplinary team teaching as a form of professional development. *Teacher Education Quarterly*, 27(3), 39–54.
- Sandholtz, J. H., & Dadlez, S. H. (2000). Professional development school trade-off in teacher preparation and renewal. *Teacher Education Quarterly*, 27(1), 7–27.
- Sato, M. (1992). Japan. In H. B. Leavitt (Ed.), *Issues and Problems in Teacher Education. An International Handbook*. Greenwood Press.
- Scheerens, J. (2010). *Teachers' professional development Europe in international comparison: An analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS)* (J. Scheerens, Ed.). Office for Official Publications of the European Union.
- Schiefelbein, E. (1991). *In search of the school of the XXI century: Is the Colombian “Escuela Nueva” the right pathfinder?*. UNESCO/UNICEF.
- Schiefelbein, E., Bravslasky, C., Gatti, B., & Farres, P. (1994). The characteristics of the teaching profession and the quality of education in Latin America. *Bulletin Principal Project of Education in Latin America and the Caribe*, 34, 3–18.

- Schifter, D., Russell, S. J., & Bastable, V. (1999). Teaching to the big ideas. In M. Z. Solomon (Ed.), *The Diagnostic Teacher: Constructing New Approaches to Professional Development*. Teachers College Press.
- Schleicher, A. (2018a). *Valuing our teachers and raising their status: How communities can help, international summit on the teaching profession*. <https://doi.org/10.1787/9789264292697-en>
- Schleicher, A. (2018b). *World Class: How to build a 21st-century school system, strong performers and successful reformers in education*. <https://doi.org/10.1787/9789264300002-en>
- Schneider, B. (1990). *Organizational climate and culture*. Jossey-Bass.
- Schneider, B., Ehrhart, M. G., & MacEy, W. H. (2013). Organizational Climate and Culture. <https://doi.org/10.1146/Annurev-Psych-113011-143809>, 64, 361–388. <https://doi.org/10.1146/ANNUREV-PSYCH-113011-143809>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. Jossey-Bass.
- Schwadel, F. (1991). Nordstrom taps four non-family members for newly created post of co-president. *Wall Street Journal*.
- Scott, J. (1991). *Social network analysis: A handbook*. Sage.
- Scribner, J. P. (1999). Professional development: Untangling the influence of work context on teacher learning. *Educational Administration Quarterly*, 35(2), 238–266. <https://doi.org/10.1177/0013161X99352004>
- Seers, A. (1996). Better leadership through chemistry: Toward a model of emergent shared team leadership. *Advances in Interdisciplinary Studies of Work Teams*, 3, 145–172.
- Seers, A., Keller, T., & Wilkerson, J. M. (2003). Can team members share leadership. In C. L. Pearce & J. A. Conger (Eds.), *Shared Leadership: Reframing The Hows and Whys of Leadership* (pp. 77–102). Sage Publications.
- Seibert, S. E., Sparrowe, R. T., & Liden, R. C. (2003). A group exchange structure approach to leadership in groups. In C. L. Pearce & J. A. Conger (Eds.), *Shared Leadership: Reframing The Hows and Whys of Leadership* (pp. 173–192). Sage Publications.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Currency Doubleday.
- Senge, P. (2000). Give me a lever long enough ... and single-handed I can move the world. In M. Grogan (Ed.), *The Jossey-Bass Reader on Educational Leadership* (pp. 13–25). Jossey-Bass.
- Senge, P., & Käufer, K. (2001). Communities of leaders or no leadership at all. In S. Chowdhury (Ed.), *Management 21C*. Prentice Hall.
- Sergiovanni, T. J. (1994a). *Building community in schools*. Jossey-Bass.

- Sergiovanni, T. J. (1994b). Organizations or communities? Changing the metaphor changes the theory. *Educational Administration Quarterly*, 30(2), 214–226. <https://doi.org/10.1177/0013161X94030002007>
- Sergiovanni, T. J. (2004). Collaborative cultures and communities of practice. *Principal Leadership*, 5(1), 48–52.
- Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (1993). *Supervision: A redefinition* (5th ed.). McGraw-Hill.
- Shamir, B., & Lapidot, Y. (2003). Shared leadership in the management of group boundaries. In C. L. Pearce & J. A. Conger (Eds.), *Shared leadership: Reframing The Hows and Whys of Leadership*. Sage Publications.
- Sharma, S. R. (1992). *Teacher education in India*. Anmol Publications.
- Shava, G. N. (2016). Enhancing learner achievement through professional development: The Zimbabwean experience. *South African Journal of Higher Education*, 30(6), 56–72.
- Shavelson, R. J., Webb, N. M., & Burstein, L. (1986). Measurement of teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed., pp. 50–91). Macmillan Publishing Company.
- Shaw, R. (1992). *Teacher training in secondary schools*. Kogan Page.
- Sheridan, K. M., Banzer, D., Pradzinski, A., & Wen, X. (2019). Early math professional development: Meeting the challenge through online learning. *Early Childhood Education Journal*, 48(2), 223–231.
- Sheridan, K. M., & Wen, X. (2021). Evaluation of an online early mathematics professional development program for early childhood teachers. *Early Education and Development*, 32(1), 98–112. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1721402>
- Shewbridge, C., Herczyński, J., Radinger, T., & Sonnemann, J. (2016). *OECD reviews of school resources: Czech Republic 2016*. <https://doi.org/10.1787/9789264262379-en>
- Shimahara, N. K. (1995). Teacher education reform in Japan: Ideological and control issues. In N. B. Shimahara & I. Z. Holowinsky (Eds.), *Teacher Education in Industrialized Nations: Issues in Changing Social Contexts*. Garland Publishing.
- Showers, B. (1985). Teachers coaching teachers. *Educational Leadership*, 42(7), 43–48.
- Showers, B., Joyce, B., & Bennett, B. (1987). Synthesis of research on staff development: A framework for future study and state of the art analysis. *Educational Leadership*, 45(3), 77–87.
- Simon, M. L. (2012). *Principals' and teachers' perceptions in the degree of Hord's five dimensions of PLCs between high-achieving middle school professional learning communities and high-achieving non-PLC schools*. University of La Verne.
- Small, E. E., & Rentsch, J. R. (2010). Shared leadership in teams: A matter of distribution. *Journal of Personnel Psychology*, 9(4), 203–211. <https://doi.org/10.1027/1866-5888/a000017>

- Smith, G. (2014). An innovative model of professional development to enhance the teaching and learning of primary science in Irish schools. *Professional Development in Education*, 40(3), 467–487. <https://doi.org/10.1080/19415257.2013.830274>
- Smith, K. K., & Berg, D. N. (1987). *Paradoxes of group life: Understanding conflict, paralysis, and movement in group dynamics*. Jossey-Bass.
- Smyth, J. (1989). Problematizing teaching through a “critical” perspective on clinical supervision. In *Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*.
- Smyth, J. (1991). *Teachers as collaborative learners*. Open University Press.
- Solansky, S. T. (2008). Leadership style and team processes in self-managed teams. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 14(4), 332–341. <https://doi.org/10.1177/1548051808315549>
- Solomon, J., & Tresman, S. (1999). A model for continued professional development: Knowledge, belief and action. *Journal of In-Service Education*, 25(2), 307–319. <https://doi.org/10.1080/13674589900200081>
- Sparks, D. (1999). Real-life view: Here’s what a true learning community looks like. *Journal of Staff Development*, 20(4), 53–57.
- Sparks, D. (2000). Foreword. In T. R. Guskey (Ed.), *Evaluating Professional Development*. Corwin Press.
- Sparks, D., & Loucks-Horsley, S. (1989). Five models of staff development. *Journal of Staff Development*, 10(4), 40–57.
- Spillane, J. P. (2000). *District leaders’ perceptions of teacher learning*.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bass.
- Spillane, J. P., & Diamond, J. B. (2007). A distributed perspective on and in practice. In J. P. Spillane & J. B. Diamond (Eds.), *Distributed Leadership in Practice* (pp. 146–166). Teachers College, Columbia University.
- Spillane, J. P., Diamond, J. B., & Jita, L. (2003). Leading instruction: The distribution of leadership for instruction. *Journal of Curriculum Studies*, 35(5), 533–543. <https://doi.org/10.1080/0022027021000041972>
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (1999). *Towards a theory of school leadership practice: Implications of a distributed perspective*.
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23–28. <https://doi.org/10.3102/0013189X030003023>
- Spillane, J. P., Reiser, B. J., & Gomez, L. M. (2006). Policy implementation and cognition: The role of human, social, and distributed cognition in framing policy. In M. I. Honig (Ed.), *New Directions in Education Policy Implementation: Confronting Complexity*. State University of New York Press.

- Srivastava, A., Bartol, K. M., & Locke, E. A. (2006). Empowering leadership in management teams: Effects on knowledge sharing, efficacy, and performance. *Academy of Management Journal*, 49(6), 1239–1251. <https://doi.org/10.5465/amj.2006.23478718>
- Steiner, I. D. (1976). Task-performing groups. In J. W. Thibaut & R. C. Carson (Eds.), *Contemporary Topics in Social Psychology* (pp. 393–422). General Learning Press.
- Stodolsky, S. (1990). Classroom observation. In J. Millman & L. Darling-Hammond (Eds.), *The New Handbook of Teacher Evaluation: Assessing Elementary and Secondary School Teachers*. Sage Publications.
- Stogdill, R. M., & Coons, A. E. (1957). *Leader behavior: Its description and measurement* (R. M. Stogdill & A. E. Coons, Eds.). Ohio State University, Bureau of Business Research.
- Stokes, L. (2001). Lessons from an inquiring school: Forms of inquiry and conditions for teacher learning. In A. Lieberman & L. Miller (Eds.), *Teachers Caught in The Action: Professional Development That Matters*. Teachers College Press.
- Stoll, L. (2011). Leading professional learning communities. In J. Robertson & H. Timperley (Eds.), *Leadership and Learning* (pp. 103–117). Sage.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221–258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Stoll, L., Harris, A., & Handscomb, G. (2012). *Great professional development that leads to great pedagogy: Nine strong claims from the research*. National College for School Leadership.
- Stoll, L., & Louis, K. S. (2007). *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*. McGraw-Hill Education.
- Stone, R., & Cuper, P. (2006). *Best practices for teacher leadership: What award-winning teachers do for their professional learning communities*. Corwin Press.
- Stout, R. J., Cannon-Bowers, J. A., & Salas, E. (2017). The role of shared mental models in developing team situational awareness: Implications for training. In E. Salas & A. S. Dietz (Eds.), *Situational Awareness* (pp. 287–318). Routledge.
- Subirats, J., & Nogales, I. (1989). *Teachers, schools, educational crisis: Conditions of teaching work in Bolivia*.
- Sullivan, S., & Glanz, J. (2005). *Supervision that improves teaching: Strategies and techniques*. Corwin Press.
- Supovitz, J. A., Mayer, D. P., & Kahle, J. B. (2000). Promoting inquiry-based instructional practice: The longitudinal impact of professional development in the context of systemic reform. *Educational Policy*, 14(3), 331–356. <https://doi.org/10.1177/0895904800014003001>
- Supovitz, J. A., & Turner, H. M. (2000). The effects of professional development on science teaching practices and classroom culture. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(9), 963–980.

- Sykes, G. (1996). Reform of and as professional development. *Phi Delta Kappan*, 77(7), 465–476.
- Szabo, V., & Strang, V. R. (1997). Secondary analysis of qualitative data. *Advances in Nursing Science*, 20(2), 66–74.
- Tack, H., Valcke, M., Rots, I., Struyven, K., & Vanderlinde, R. (2018). Uncovering a hidden professional agenda for teacher educators: A mixed method study on Flemish teacher educators and their professional development. *European Journal of Teacher Education*, 41(1), 86–104. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1393514>
- Tatto, M. T. (1997). Limits and constraints to effective teacher education. In W. K. Cummings & N. McGinn (Eds.), *International Handbook of Education and Development: Preparing Schools, Students and Nations for The Twenty-First Century*. Elsevier Science.
- Tatto, M. T. (1999). Conceptualizing and studying teacher education across world regions: An overview. *A Background Paper Prepared for the Conference on Teachers in Latin America: New Perspectives on Their Development and Performance*.
- The Education and Training Foundation. (2018). *Training needs in the further education sector*.
- Thompson, A. G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of Research on Mathematics Learning and Teaching*. Macmillan.
- Thompson, L. L. (2000). *Making the team*. Prentice Hall.
- Tillema, H. H., & Imants, J. G. M. (1995). Training for the professional development of teachers. In T. R. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices*. Teachers College Press.
- Timperley, H. S., Parr, J. M., & Bertanees, C. (2009). Promoting professional inquiry for improved outcomes for students in New Zealand. *Professional Development in Education*, 35(2), 227–245. <https://doi.org/10.1080/13674580802550094>
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration [BES]*. New Zealand Ministry of Education.
- Tisher, R. P. (1990). One and a half decades of research on teacher education in Australia. In R. P. Tisher & M. F. Wideen (Eds.), *Research in Teacher Education: International Perspectives*. Falmer Press.
- Tisher, R. P., & Wideen, M. F. (1990). *Research in teacher education: International perspectives* (R. P. Tisher & M. F. Wideen, Eds.). Falmer Press.
- TNPT. (2015). *The mirage: Confronting the hard truth about our quest for teacher development*.
- Tovar, T. (1989). *Being a teacher: Conditions of teaching work in Peru*.
- Trust, T., Krutka, D. G., & Carpenter, J. P. (2016). “Together we are better”: Professional learning networks for teachers. *Computers & Education*, 102, 15–34. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.06.007>

- Unda, M. P., Chaparro, C., & Espinosa, H. F. (2001). Qualification network of practicing educators (Red-CEE, Colombia). In M. D. Arias, T. O. Flowers, & R. Porlan (Eds.), *Teacher Networks: An Alternative for School Transformation*. Diada Editora.
- UNESCO. (1995). *Medium-term strategy 1996-2001*.
- UNESCO. (1996a). *Draft recommendations of the international congress on education and informatics Moscow*.
- UNESCO. (1996b). *Learning: The treasure within. Report to UNESCO of the international commission on education for the twenty-first century*.
- UNESCO. (1997). *Open and distance learning: Prospects and policy considerations*.
- UNESCO. (2006). *Teachers and educational quality: Monitoring global needs for 2015*.
- UNESCO. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*.
- UNESCO. (2016). *Education 2030: Incheon declaration and framework for action for the implementation of sustainable development goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*.
- van Ameijde, J. D. J., Nelson, P. C., Billsberry, J., & van Meurs, N. (2009). Improving leadership in higher education institutions: A distributed perspective. *Higher Education*, 58(6), 763–779. <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9224-y>
- Vandewaerde, M., Voordeckers, W., Lambrechts, F., & Bammens, Y. (2011). Board team leadership revisited: A conceptual model of shared leadership in the boardroom. *Journal of Business Ethics*, 104(3), 403–420. <https://doi.org/10.1007/s10551-011-0918-6>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>
- Viac, C., & Fraser, P. (2020). *Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis*.
- Villegas-Reimers, E. (1998). *The preparation of teachers in Latin America: Challenges and trends*. Human Development Department, The World Bank, Latin America and the Caribbean Regional Office.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: An international review of the literature*. International Institute for Educational Planning, UNESCO.
- Vonk, J. H. C. (1995). Teacher education and reform in Western Europe: Sociopolitical contexts and actual reform. In N. K. Shimahara & I. Z. Holowsky (Eds.), *Teacher Education in Industrialized Nations*. Garland Publishing.
- Vulliamy, G., & Webb, R. (1991). Teacher research and educational change: An empirical study. *British Educational Research Journal*, 17(3), 219–236. <https://doi.org/10.1080/0141192910170302>
- Vuorikari, R. (2018). *Innovating professional development in compulsory Education-Examples and cases of emerging practices for teacher professional development*.

- Wahlstrom, K. L., & Louis, K. S. (2008). How teachers experience principal leadership: the roles of professional community, trust, efficacy, and shared responsibility. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 458–495. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321502>
- Wald, P. J., & Castleberry, M. S. (2000). *Educators as learners: Creating a professional learning community in your school*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Waldersee, R., Simmons, R., & Eagleson, G. (1995). Pluralistic leadership in service change programs: Some preliminary findings. *Academy of Management Proceedings*, 1995(1), 296–300. <https://doi.org/10.5465/ambpp.1995.17536572>
- Walling, B., & Lewis, M. (2000). Development of professional identity among professional development school pre-service teachers: Longitudinal and comparative analysis. *Action in Teacher Education*, 22(2A), 65–72. <https://doi.org/10.1080/01626620.2000.10463040>
- Wang, J., Odell, S. J., & Schwille, S. A. (2008). Effects of teacher induction on beginning teachers' teaching: A critical review. *Journal of Teacher Education*, 59(2), 132–152. <https://doi.org/10.1177/0022487107314002>
- Wanzare, Z., & da Costa, J. L. (2000). Supervision and staff development: Overview of the literature. *NASSP Bulletin*, 84(618), 47–54. <https://doi.org/10.1177/019263650008461807>
- Warwick, D., & Reimers, F. (1995). *Hope or despair. Learning in Pakistan's primary schools*. Praeger.
- Wassenaar, C. L., & Pearce, C. L. (2012). Shared leadership 2.0: A glimpse into the state of the field. In M. Uhl-Bien & S. M. Ospina (Eds.), *Advancing Relational Leadership Research: A Dialogue Among Perspectives* (pp. 421–432). Information Age Publishing (IAP).
- Waters, T., Marzano, R. J., & McNulty, B. (2003). *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on pupil achievement*. Midcontinent Research for Education and Learning.
- Watson, N., & Fullan, M. (1992). Beyond school district-university partnerships. In M. Fullan & A. Hargreaves (Eds.), *Teacher Development and Educational Change*. The Falmer Press.
- Wei, R. C., Darling-Hammond, L., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Teacher PD tech report: A status report on teacher development in the U.S. and abroad*.
- Weiner, G. (2002, November). Professional development, teacher education, action research and social justice: A recent initiative in North Sweden. *In Paper Presented at the Annual Conference*.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2010). Communities of practice and social learning systems: The career of a concept. In *Social Learning Systems and Communities of Practice* (pp. 179–198). Springer.
- Wenger, E., McDermott, R. A., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Harvard Business Press.

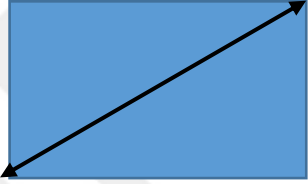
- Werquin, P. (2010). *Recognising non-formal and informal learning: Outcomes, policies and practices*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264063853-en>
- Westheimer, J. (1998). *Among school teachers: Community, autonomy and ideology in teachers' work*. Teachers College Press.
- Wheatley, M. J. (1999). *Leadership and the new science: Discovering order in a chaotic World* (2nd ed.). Berrett-Koehler Press.
- Wideen, M. F. (1992). School-based teacher development. In M. Fullan & A. Hargreaves (Eds.), *Teacher Development and Educational Change*. The Falmer Press.
- Wideen, M. F., & Holborn, P. (1990). Teacher education in Canada: A research review. In R. P. Tisher & M. F. Wideen (Eds.), *Research in Teacher Education: International Perspectives*. Falmer Press.
- Wilson, J. D. (1994). Appraisal of teachers. In M. Galton & B. Moon (Eds.), *Handbook of Teacher Training in Europe*. David Fulton Publishers.
- Wilson, J., & Jan, L. W. (1993). *Thinking for themselves: Developing strategies for reflective learning*. Eleanor Curtain Publishing.
- Wood, D. R. (2000). Narrating professional development: Teachers' stories as texts for improving practice. *Anthropology and Education Quarterly*, 31(4), 426–448. <https://doi.org/10.1525/aeq.2000.31.4.426>
- Wood, F. H., & McQuarrie, F. (1999). On-the-job learning. New approaches will shape professional learning in the 21st century. *Journal of Staff Development*, 20, 10–13.
- Woods, P. (1994). The conditions for teacher development. In P. P. Grimmett & J. Neufeld (Eds.), *Teacher Development and The Struggle for Authenticity: Professional Growth and Restructuring in The Context of Change*. Teachers College Press.
- Yeatts, D. E., & Hyten, C. (1998). *High performing self-managed work teams: A comparison of theory to practice*. Sage.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and method* (4th ed.). Sage.
- Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W. Y., Scarloss, B., & Shapley, K. L. (2007). *Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement*.
- Youngs, P. (2001). District and state policy influences on professional development and school capacity. *Educational Policy*, 15(2), 278–301. <https://doi.org/10.1177/0895904801015002003>
- Youngs, P., & King, M. B. (2002). Principal leadership for professional development to build school capacity. *Educational Administration Quarterly*, 38(5), 643–670. <https://doi.org/10.1177/0013161X02239642>
- Yukl, G. A. (1998). *Leadership in organizations* (4th ed.). Prentice Hall.
- Yukl, G., & Lepsinger, R. (2007). Improving performance through flexible leadership. In J. H. Munro (Ed.), *Roundtable Viewpoints: Organizational Leadership*. McGraw-Hill.

- Zaccaro, S. J., Blair, V., Peterson, C., & Zazanis, M. (1995). Collective efficacy. In J. E. Maddux (Ed.), *Self-efficacy, Adaptation, and Adjustment* (pp. 305–328). Springer.
- Zeichner, K. M., & Tabachnick, B. R. (2001). Reflections on reflective teaching. In J. Soler, A. Craft, & H. Burgess (Eds.), *Teacher Development: Exploring Our Own Practice*. Paul Chapman Publishing and The Open University.
- Zepeda, S. (2012). *Professional development: What works* (2nd ed.). Routledge.
- Zepeda, S. J. (2013). *Instructional supervision: Applying tools and concepts*. Eye on Education.
- Zorfass, J. M. (1999). Professional development through interdisciplinary curriculum design. In M. Z. Solomon & A. L. Costa (Eds.), *The Diagnostic Teacher: Constructing New Approaches to Professional Development* (pp. 201–230). Teachers College Press.
- Zuckerman, G. (2004). Development of reflection through learning activity. *European Journal of Psychology of Education*, 19(1), 9–18. <https://doi.org/10.1007/BF03173234>



EKLER

Ek 1. Öğretmen Etkinliği Örneği

Uzunluk Ölçmeye İlişkin Öğretmen Etkinliği	
Materyaller	Pipet, Kitap, İp, Makas, Kâğıt, Kurdele
Etkinlik Süreci	
1.Aşama	Elinizdeki uzunluğu farklı ölçme birimleriyle (pipet, kitap, kalem...gibi) ölçtüğünüzde kurdelenin uzunluğunun kaç birim olacağını tahmin ediniz. Bu tahmininizi test ederek ölçüm sonuçlarınızı kıyaslayınız. 1. Aynı nesnenin uzunluğunun farklı sonuçlarla ifade edilebiliyor olmasının sebebi nedir? 2. Arkadaşınızla elde ettiğiniz sonuçlarınızın hangi açılarından birbirinden farklı olduğu düşünüyorsunuz? 3. Kurdelenin uzunluğunu bulmak için yaptığınız işlemleri göz önünde bulundurarak uzunluk ve uzunluk ölçme kavramını açıklayınız.
2.Aşama	Günümüzde televizyon ve bilgisayar ekranlarının ölçüleri genellikle inch cinsinden verilmektedir. Inch, Amerika'nın kullandığı bir uzunluk ölçü birimidir. Ülkemizde kullanılan metrik sisteme göre 1 inch uzunluğu 2,54 santimetre uzunluğuna karşılık gelmektedir. Televizyon alacak bireyin seçtiği ürüne ait bazı bilgileri bilmesi gerekmektedir. Ekran ölçümleri yapılırken en ve boy uzunluğuna göre değil köşegen uzunluğuna göre ölçümler yapılmakta ve ürünler buna göre fiyatlandırılmaktadır. Bu sebeple bir tüketici alacağı televizyon ekranının kaç inch olduğuna bağlı olarak ekran uzunluklarını kendisi de hesaplayabilmektedir.  ■ 46 inch sizin için nasıl bir uzunluğu ifade eder? Elinizdeki materyallerle oluşturunuz. ■ Sizde bir televizyon almak isteseydiniz kaç inch büyüklüğünde bir televizyon seçerdiniz? ■ Amerikan uzunluk ölçü birimlerinde feet, yard ve fathom gibi diğer birimler de kullanılmaktadır. Bu birimlerin inch ile olan ilişkisi aşağıda verilmiştir. ■ Bu birimleri kullanarak oluşturduğunuz uzunluğu ölçünüz ve feet, yard, fathom cinsinden ifade ediniz. $1 \text{ feet} = 12 \text{ inch}$ $1 \text{ yard} = 36 \text{ inch}$ $1 \text{ fathom} = 72 \text{ inch}$
3.Aşama	Cetvelin henüz inşa edilmediği bir dönemde yaşadığınızı hayal ediniz. Uzunluk ölçme için bir ölçme aracı inşa etmeniz gerekmektedir. Bu durumda nasıl bir yol izlerdiniz?
4.Aşama	1 inch uzunluğunu birim kabul edip bir cetvel tasarlayınız ve ölçümlerinizi bu cetvel ile yapınız. 1. Sizce neler uzunluk ölçme birimi olarak kullanılabilir? 2. Ölçme aracınızdaki aralıklar/çentikler/birleşim noktaları ne anlama gelmektedir? 3. Bu araç ile daha uzun uzunlukları ölçebilir miyiz? Açıklayınız. 4. Bu araç ile daha kısa olan uzunlukları ölçebilir miyiz? Açıklayınız 5. Elinizdeki kurdeleyi ölçmek için bir cetvel oluşturacak olsanız nasıl bir cetvel geliştirirdiniz? 6. Standart bir cetvel ile bizim aracımızı kıyaslarsak iki cetvel arasında ne gibi farklar vardır? (0'ın konumuna dikkat çekiniz.)
5.Aşama	1. Uzunluk kavramını açıklayınız. 2. Elinizdeki kurdele ile 1 metrelik, 1 desimetrelilik ve 1 santimetrelilik uzunluklar oluşturunuz. Sizce bu birimler arasında nasıl bir ilişki vardır? Desi ve santi kelimelerin anlamlarını biliyor musunuz? Sizce bu kelimeler neden bütün ölçme birimlerinde kullanılıyor olabilir? 3. Masanın uzunluğunu oluşturduğunuz (1 santimetrelilik, 1 desimetrelilik ve 1 metrelik) birimlerle ölçünüz. Bulduğunuz sonuçlar arasında nasıl bir fark bulunmaktadır? Sizce farklılığın sebebi nedir? 4. Sizce masanın uzunluğunu tam olarak hesaplamamız mümkün müdür? Açıklayınız. 5. Uzunluk ölçme ile ilgili deneyimlerinizden yola çıkarak alan ölçme, hacimölçme ve ağırlık ölçme süreçlerini açıklayabilir misiniz?

Ek 2. Öğrenci Etkinliği Örneği

Civciv ile Zürafa Öğrenci Etkinliği	
Yönerge	Aşağıda uzun ve kısa kavramlarını anlamlandırmaya, uzunlukları karşılaştırmaya yönelik bir etkinlik verilmiştir. Sizlerden etkinliği detaylı bir şekilde inceleyip önemli gördüğünüz noktaları belirtmeniz ve tartışma sorularını arkadaşlarınızla birlikte yanıtlamanız istenmektedir.
Materyaller	20 cm yüksekliğinde kutu (1 tane), 5 cm uzunluğunda civciv kartları (10 tane), 25 cm uzunluğunda zürafa kartları (2 tane), bant.
Bir gün zürafa ile civciv kardeşlerin canları çok sıkılmıştır. Ne yapalım ki diye düşünürlerken ip atlama oyunu oynamaya karar vermişlerdir. Ancak ip atlayabilmek için bir arkadaşına daha ihtiyaçları vardır. Oyunlarına katılmaları için aslan kardeşe haber vermeye karar vermişlerdir. Bunun üzerine aslan kardeşi bulmak için ormanda gezintiye çıkmışlardır. Ama ormanlar hayvanlar için tehlikelerle doludur. Zürafa ve civciv kardeşler aslanı bulmak için gezerken başlarına çok kötü bir olay gelir. Yürürlerken bir de bakarlar ki kendilerini bir çukurun içinde bulurlar. Çukur bir avcı tarafından onları yakalamak için kazılmıştır. Çukuru fark etmeyen zürafamız ve civcivimiz bunun içine düşmüşlerdir. Şimdi hep birlikte civciv ve zürafa kardeşlere yardım edelim. 1. Çukura düşen zürafa ve civcivden hangisi dışarıdan bakılınca görülebilir? Dışarıdan görülme ya da görülememesi nedeni ne olabilir? 2. Civciv kardeşi kutudan kurtarmak için başka civcivler yardıma gelmiştir. Civcivler arkadaşının çukurdan çıkması için bir ip hazırlayacaklardır. Buna göre hazırlanacak ip kaç civciv uzunluğunda olmalıdır? a) Zürafanın boyu ile civcivin boyunun karşılaştırınız. Hangisi daha uzundur? b) Zürafanın boyunun kaç civcivin boyuna eşittir? Elinizdeki zürafa ve civciv kartlarını kullanarak gösteriniz c) Kutunun boyu, zürafanın boyundan kısadır. Peki, kaç civciv uzunluğu kadar kısadır? Nasıl bulabilirsiniz?	
Öğretmene Not	▪ Metinde bahsedilen çukuru bir kutu ile göstereceğiz. Bu çukuru sınıfa getirdiğinizi söyleyerek kutu, civciv ve zürafa kardeşleri öğrencilere tanıtınız ▪ Civciv ve zürafanın kutuya nasıl düştüğünü öğrencilerin göstermesini isteyiniz (Kutuyu öğretmen masasının kenarına, masanın üstü ile aynı hizada olacak şekilde yapıştırabilirsiniz.). ▪ İzleyen öğrenciler kutuya en az 50 cm uzaklıktan gözlem yapmalıdırlar. Öğrencilerin kutu ve civcivlerle uygulama yapmasına izinveriniz
Tartışma Soruları	
Aşağıdaki tartışma sorularını inceleyerek, görüşlerinizi paylaşınız.	
Tartışma Soruları	1. Bu etkinliği nasıl değerlendiriyorsunuz? Sizce bu etkinlik hangi kazanımları geliştirmeye yönelik hazırlanmış olabilir? 2. Sizce bu etkinlik söz konusu kazanımları geliştirmek için uygun mu? Bu etkinliği dersine girdiğiniz farklı sınıflara göre nasıl uyarlayabilirsiniz? 3. Uzunlukların birbiri cinsinden ifade edilmesinin göz önünde bulundurarak ölçme sürecini açıklayınız. Sizce civcivin boyunu zürafa cinsinden ifade edebilir miyiz? Bu durumu öğrencilerinize nasıl açıklarsınız?

Ek 3. Metin Temelli Örnek Olay Örneği

Eş Birim- Örnek Olay Öğretmen Görüşme Formu	
Yönerge	Aşağıda Ayşe öğretmenin uzunluk ölçmede eş birim kullanımı gerekliliğine ilişkin bir dersine dair gözlemlerine ve öğrencileri ile aralarında geçen diyaloga yer verilmiştir. Sizlerden metni dikkatli bir şekilde okumanız, önemli gördüğünüz yerleri belirtmeniz ve metnin sonundaki soruları arkadaşlarınızla tartışmanız istenmektedir.
Sınıf Tartışması	
Ayşe öğretmen bu derste ikinci sınıf öğrencilerinin eş birim kullanımını nasıl anlamlandırdıklarını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bunun için öğrencilere farklı uzunlukta birimler vererek belirli bir uzunluğu seçtikleri birimlerle ölçmelerini ister (Öğretmen eş birim kullanım kullanımına fırsat verecek şekilde yeterli sayıda eş birim hazırlamıştır). Öğrencilerin çoğunluğu seçtiklerin birimlerin uzunluğuna dikkat etmeden nesne tamamlanıncaya kadar farklı birimleri kullanır. Ayşe öğretmen yapılan etkinlik sonucunda öğrencilere ölçümü yaparken nelere dikkat ettiklerini sorar: Hilal: Kurdeleyi (uzunluğu ölçülen nesne) tamamlamaya ve düz olmasına. Ayşe Öğretmen: Peki ölçüm sonucunu nasıl ifade edersin? Hilal: Bir iki ... beş çubuk. Ayşe Öğretmen: Çubukların uzunlukları birbirine eşit mi peki? Hilal: Değil. Ayşe Öğretmen: Peki bu ölçümün için bir sorun oluşturur mu sence? Hilal: Hımm... oluşturmaz. Ayşe Öğretmen: Neden? Hilal: Oluşturmaz çünkü ölçebiliyoruz. Çünkü kurdelenin uzunluğu bu iki çubuğun uzunluğunun toplamına eşit. 	
Ayşe öğretmen bunun üzerine Hilal'in seçtiklerinden farklı uzunlukta olan 5 eş çubuğu kullanarak bir uzunluk belirler (bu esnada çubukların eş olduğunu vurgular). Öğretmen iki ölçümde de 5 çubuk çıktığı halde neden farklı uzunlukların oluştuğunu sorgular. Öğrenciler de bunun üzerine her iki uzunluğun da eşit olması gerektiğini ifade eder. Ayşe öğretmen eş birim kullanım gerekliliğini öğrencilerine hissettirmek için ne yapması gerektiğini düşünür.	
Tartışma Soruları	
Aşağıdaki tartışma sorularını inceleyerek, arkadaşlarınızla görüşlerinizi paylaşınız.	
Tartışma Soruları	1. Öğrencilerin açıklamalarını matematiksel doğrulukları bakımından inceleyiniz. Öğrencilerin yanılgıları hangi matematiksel gerçeklerin göz ardı edilmesinden kaynaklanmaktadır? 2. Eş birim kullanımı sizce neden gereklidir? 3. Siz Ayşe öğretmenin yerinde olsaydınız öğrencilerinize yapacağınız matematiksel açıklama ne olurdu?
Ayşe öğretmenin müdahale etmesi gereken iki durum vardır. Birincisi birimler eş olmasa da öğrenciler eş birimler gibi ifade etmekte ve ölçümde eş olmayan birimleri kullanma noktasında bir sakınca görmemektedir. Bunun üzerine bir örnek daha vermeye karar verir. Uzunlukları birbirinden farklı ancak diğer özellikleri aynı olan iki mavi kalem ile ölçülebilecek bir uzunluk vererek tahtaya kalkan öğrencisinden (Kemal) kalemlerle verilen uzunluğu ölçmesini ister. Öğrenci ölçümü yapar ve arkadaşlarına gösterir, Ayşe öğretmen ölçüm sonucunun nasıl ifade edilebileceğini sorar. Kemal sınıf arkadaşlarından gelen sonuç önerilerini tahtaya yazar. Sınıfta cevap vermek isteyen öğrencilerden alınan tek yanıt “iki mavi kalem uzunluğundadır” şeklinde olmuştur.	

Ayşe öğretmen sınıfa bu sonuçla hemfikir olup olmadıklarını sorar. Bazı öğrencilerin çekimser kaldığını gözleyen öğretmen “Ahmet sen neden çekimser kaldın?” diye sorar. Ancak bir yanıt alamaz. Bunun üzerine kalemleri göstererek sınıfa sorar “Peki bu kalemler eşit uzunlukta mıdır?” Öğrenciler “hayır” cevabını verir. “Peki, bu kalemler aynı mıdır?” Öğrenciler yine “hayır” cevabını verir. “O zaman ölçüm sonucuna iki mavi kalem uzunluğunda diyebilir miyiz? Hangi iki mavi kalemi kastettiniz?” sınıftan ses çıkmaz. Ayşe öğretmen uzun olanı göstererek “Bunu kastettiyseniz uzunluk şu kadar olmalı” diyerek iki uzun mavi kalem uzunluğunu gösterir. Öğrenciler “hayır bu kalem değil” der. Ayşe öğretmen aynı şeyi kısa mavi kalemle tekrarlar. Öğrenciler “hayır bu kalem de değil” der ve Ali ekler “ölçüm sonucu bir uzun mavi kalem bir de kısa mavi kalem kadardır” der. Sınıftan Ali’yi onaylayan sesler yükselir. Ayşe öğretmen onaylar ve her bir öğrenci grubuna her biri aynı uzunlukta fakat farklı renklerde çubukları dağıtır ve bu çubukları kullanarak yeni bir ölçüm daha yapmalarını ister. Her bir grup belirli bir uzunluğu ölçer ve ölçüm sonucunu tahtaya yazar. Tahtaya yazılan sonuçlar:

“2 kırmızı çubuk ve 2 mavi çubuk uzunluğu kadardır”

“1 pembe, 1 yeşil, 1 mavi, 1 kırmızı çubuk uzunluğu kadardır”

“1 sarı, 1 yeşil, 1 mor, 1 kırmızı çubuk uzunluğu kadardır”

şeklinde. Ayşe öğretmen gruplara sorar “Bu çubuklarla sizden kapının uzunluğunu ölçmenizi istesem?”. Ela itiraz eder “Öğretmenim o zaman sonucumuz tahtaya sığmaz” der. Ayşe öğretmen öğrencilerden çubukların uzunluklarını karşılaştırmalarını ister. Öğrenciler eşit uzunlukta olduklarını söyler. Ayşe öğretmen sorar “O zaman size iddia ediyorum ki bu kapının uzunluğunu bu çubuklarla ölçerim ve ölçüm sonucumu sizin tahtaya yazdığınız bu sonuçlardan daha kısa bir şekilde yazarım” Öğrencilerden bazıları itiraz ederken, bazıları yavaş yavaş fark etmeye başlamıştır.

Ayşe Öğretmen: Bu çubukların hepsinin uzunluğu eşit mi?

Öğrenciler: Evet.

Ayşe Öğretmen: Peki, mavi kalemlerde ölçüm sonucumuzu neden “iki mavi kalem uzunluğunda” şeklinde ifade edemedik?

Öğrenciler: Çünkü uzunlukları farklıydı.

Ayşe Öğretmen: O zaman? Bu çubukların uzunlukları eşit ise?

Öğrenci 1: O zaman tek seferde söyleyebiliriz?

Ayşe Öğretmen: Nasıl?

Öğrenci 2: Yani 4 sarı çubuk diyebiliriz.

Öğrenci 1: Ya da 4 yeşil çubuk

Ayşe Öğretmen: Çok güzel. Kullandığımız birimlerde önemli olan onların uzunlukları değil mi? Uzunluk ölçerken birim kullanımında dikkat etmemiz gereken birimlerin uzunluklarıdır. Der ve ekler:

Ayşe Öğretmen: Peki kapının uzunluğunu bu çubuklarla ölçtüğümüzde ölçüm sonucunu artık siz de tahtaya sığdırabilir misiniz?

Öğrenciler: Evet.

Ayşe Öğretmen: Peki, kapının uzunluğunu tahmin eder misiniz?

Öğrenciler 30 tane mavi çubuk uzunluğunda, 20 tane kırmızı çubuk uzunluğunda şeklinde tahminlerde bulunur. Ayşe öğretmen sorar “peki sizden kapının uzunluğunu bu çubuklar ve şu kalemlerle (kalemlerin her biri farklı uzunluktadır) ölçmenizi istesem?”

Öğrenci 5: O zaman çok zor olur. **Ayşe Öğretmen:** Çok zor olan nedir? **Öğrenci 4:** Sonucu yazması

Öğrenci 3: Akılda tutması

Ayşe Öğretmen: O zaman bir ölçme eylemini hem daha kolay gerçekleştirmek hem de sonucu daha kolay ifade etmek için ne yapmalıyız sizce?

Öğrenci 5: Hep aynı şeyleri kullanmalıyız.

Öğrenci 4: Aynı çubukları kullanacağız.

Öğrenci 9: Aynı aletleri kullanmalıyız.

Ayşe Öğretmen: O zaman bir uzunluğu ölçmek istediğimizde birimlerimizin uzunlukları bakımından eş olmalarına dikkat etmemiz gerekliymiş değil mi?

Öğrenciler: Evet.

Ayşe öğretmen dersinde hem uzunluk ölçerken kullanılan biriminin uzunluk olduğunu hem de bu birimlerin eş olması gerektiğinin altını çizerek dersini noktalamıştır.

Tartışma Soruları

Aşağıdaki tartışma sorularını inceleyerek, arkadaşlarınızla görüşlerinizi paylaşınız.

Tartışma Soruları	4. Sınıfın Ayşe öğretmen ve Hilal’in iddia ettiği ölçüm sonuçları olan “5 çubuk uzunluğu” ifadesini aynı uzunlukta kabul etmesi, öğrencilerin uzunluk kavramına ait hangi özellikleri göz ardı ettiğini gösterir? 5. Ayşe öğretmenin öğrencilere müdahalesini nasıl değerlendirirsiniz? 6. Ayşe öğretmen iki temel fikir üzerinde durmuştur. Bunlar nelerdir? Sizce neden önemlidir?

Ek 4. Video Temelli Örnek Olay Örneği

Sınıf İçi Uygulamalar – Alan Formülünün Gelişimi I - Örnek Olay Öğretmen Görüşme Formu	
	Seda öğretmenin alan formülünün gelişimine ilişkin gerçekleştirdiği uygulamayı izleyiniz ve aşağıdaki soruları arkadaşlarınızla birlikte tartışınız.
Sınıf Tartışması	
	
Sınıf tartışmasına ilişkin video izlenmiştir.	
Tartışma Soruları	
Aşağıdaki tartışma sorularını inceleyerek, arkadaşlarınızla görüşlerinizi paylaşınız.	
Tartışma Soruları	1. Sizce öğretmenin dersteki temel amacı nedir? 2. Öğrencilerin tahminlerini nasıl değerlendiriyorsunuz? 3. Öğrencilerin ilk yaptığı ölçümleri nasıl değerlendiriyorsunuz? 4. Sizce öğretmenin öğrencilere çizim yaptırma nedeni ne olabilir? Somut materyal ve çizim yaptırmak arasında nasıl bir fark vardır? 5. Seda öğretmen çizim yaptıktan sonra, öğrencilerden iki çeşit yanıt gelmiştir. Bir grup öğrenci iki kenar çarpımını söylerken, diğer öğrenciler tek tek sayma yoluna gitmişlerdir. Öğrencilerin toplam birim sayısını hesaplamada geliştirdiği yollar hakkında ne düşünüyorsunuz? 6. Sizce öğretmen amacına ulaşabilmiş midir? Tartışınız

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler		
Adı Soyadı	:	Gülsüm SERTEL
e-posta	:	
İletişim	:	
Eğitim Durumu		
Lisans	:	-Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği 1995-1999 Anadolu Üniversitesi, İktisadi İdari Bilimler Fakültesi, Kamu Yönetimi 2007-2011
Yüksek Lisans	:	Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi (Tezsiz) 2015-2017 Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi (Tezli) 2017-2019
Doktora	:	Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi (Doktora) 2019-2023
Yabancı Dil		
İngilizce	:	Okuma (Çok iyi), Yazma (Orta), Konuşma (Orta)
Mesleki Geçmiş		
Sınıf Öğretmeni	:	Millî Eğitim Bakanlığı 1999-2012
Matematik Öğretmeni	:	Millî Eğitim Bakanlığı 2012-
Akademik Çalışmalar		
Yayınlar		
Sertel, G., Karadağ, E., & Ergin-Kocatürk, H. (2022). Effects of leadership on performance: A cross-cultural meta-analysis. <i>International Journal of Cross Cultural Management</i> , 1-24. doi: https://doi.org/10.1177/14705958221076404		
Sertel, G., & Karadağ, E. (2022). Okullardaki Örgüt İklimi ile Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermaye Algıları Arasındaki İlişki. <i>Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi</i> , 55(55), 318-350. https://doi.org/10.15285/maruaebd.1010864		
Sertel, G., Karataş, S., & Karadağ, E. (2022). Yönetim süreçlerinin etkililiğinin incelenmesi: Yönetim anlayışı, bürokratik yapı ve kültürel değerler bağlamında çoklu ve bütüncül bir		

bakış açısı. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 55, 72-99.
<https://doi.org/10.9779/pauefd.1010888>

- Sertel, G., Gunbayi, I., & Karadag, E. (2021). Management practices and managerial qualifications in the period of crisis: problems, opportunities and novelties by the pandemic: Phase I of a multiphase mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Studies*, 4, 13-46. doi: 10.14689/jomes.2021.4.2.
- Sertel, G. (2021). Metaphoric images of school managers on Covid-19 pandemic process: A mixed method research. *Journal of Mixed Methods Studies*, 3, 19-32. www.jomesonline.com DOI: 10.14689/jomes.2021.3.2.
- Sertel, G., & Günbayı, İ. (2021). SCID Analizine Göre Nitel Veri Toplama Sürecinin Yönetilmesi/Management of Qualitative Data Collection Process According to SCID Analysis. *Nitel Sosyal Bilimler*, 3(1), 107-139. <https://dergipark.org.tr/en/pub/nsb/issue/60423/859907>
- Sertel, G. (2019). *Yönetici ve öğretmenlerin kendini sabotaj düzeyleri ile okullardaki örgütsel iklim algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Sertel, G., & Tanrıöğen, Z.M. (2019). The Relationship between Self-Sabotage and Organizational Climate of Schools. *Educational Research and Reviews*, 14(15), 541-550. <https://doi.org/10.5897/ERR2019.3784>
- Sertel, G., & Tanrıöğen, Z.M. (2019). Yönetici ve öğretmenlerin kendini sabotaj düzeyleri: Farklı değişkenler açısından incelenmesi. *10th International Forum Of Educational Administration- 10. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu (EYFOR-X), Eyfor X Tam Metin Bildiri Kitabı*, s.660-681, 07-10 Kasım, Antalya.
- Tanrıöğen, Z.M., & Sertel, G. (2019). Öğretmenlerin Kendini Sabote Etme Düzeyi ile Algıladıkları Örgütsel Destek Düzeyi Arasındaki İlişki. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(3), 506-526. <https://doi.org/10.24315/tred.498537>
- Çobanoğlu, F., Seven Şarkaya, S., & Sertel, G. (2019). İş- yaşam dengesi: öğretmen ve yöneticiler üzerinde bir çalışma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(66), 783-795. <http://hdl.handle.net/11499/27681>
- Cobanoglu, F., Sertel, G., & Seven Sarkaya, S. (2018). Human resource management practices in Turkish education system (Denizli case). *European Journal of Educational Research*, 7(4), 833-847. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.7.4.833>
- Çobanoğlu, F., Yıldırım, Ö., Seven Şarkaya, S., & Sertel, G. (2023). The Mediating Effect of Work-Life Balance in the Relationship Between Job Stress and Career Satisfaction. *European Journal of Educational Management*, 6(2), 83-99. <https://doi.org/10.12973/eujem.6.2.83>

Kitap Bölümü

- Karadağ, E., & Sertel, G. (2021). Salgın sürecinde okul yönetimi. A. Çoruk (Ed.), *Covid-19 salgınının Türk Eğitim Sistemine yansımaları (1.baskı)* kitabı içinde., (s.153-162). Ankara: Pegem Akademi.

Bildiriler

- Sertel, G., & Tanrıöğen, Z.M. (2019). Yönetici ve öğretmenlerin kendini sabotaj düzeyleri: Farklı değişkenler açısından incelenmesi. *10th International Forum Of Educational Administration- 10. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu (EYFOR-X)*, 07-10 Kasım, Antalya.
- Sertel, G., & Çobanoğlu, F. (2019). Yönetici ve öğretmenlerin iş stresi: Farklı değişkenler açısından incelenmesi. *28th International Conference on Educational Sciences- 28. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi, (ICES-UEBK)*, 25-28 Nisan, Ankara.
- Çobanoğlu, F., Sertel, G., & Seven Sarkaya, S. (2019). Yönetici ve öğretmenlerin iş-yaşam dengesi: Farklı değişkenler açısından incelenmesi. *VI. International Eurasian Educational Research Congress- EJER 2019*, 19-22 Haziran, Ankara.
- Sertel, G., & Çobanoğlu, F. (2018). Human resources management in Turkish Education System: Teacher competence, qualifications and quantities and selection, assignment practices [Türk Eğitim Sisteminde insan kaynakları yönetimi: Öğretmen yeterlilikleri, nitelik ve niceliği ve seçme-atama uygulamaları]. *27th International Conference on Educational Sciences- 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi, (ICES-UEBK)*, 20049 bildiri numarası, 18-22 Nisan, Antalya.
- Sertel, G., & Tanrıöğen, Z.M. (2018). Kendini sabotaj algılanan örgütsel destek arasındaki ilişki. *II. Uluslararası Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi Kongresi- 2nd Education Research and Teacher Education Congress (ERTE Congress II)*, 13-15 Eylül, Aydın.
- Sertel, G. (2018). Öğretmenlerin algıladıkları örgüt kültürü ile iş motivasyonu arasındaki ilişki. *9th International Forum Of Educational Administration- 9. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu (EYFOR-IX)*, 01-04 Kasım, Antalya.
-

İNTİHAL RAPORU

SON-DOKTORA_TEZ_1.docx

ORJİNALLIK RAPORU

%**3**

BENZERLİK ENDEKSİ

%**2**

İNTERNET KAYNAKLARI

%**1**

YAYINLAR

%**1**

ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1

www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080

İnternet Kaynağı

<%**1**

2

acikbilim.yok.gov.tr

İnternet Kaynağı

<%**1**

3

dergipark.org.tr

İnternet Kaynağı

<%**1**

4

openaccess.hacettepe.edu.tr:8080

İnternet Kaynağı

<%**1**

5

www.researchgate.net

İnternet Kaynağı

<%**1**

6

Submitted to Eskisehir Osmangazi University

Öğrenci Ödevi

<%**1**

7

acikerisim.pau.edu.tr:8080

İnternet Kaynağı

<%**1**

8

acikerisim.akdeniz.edu.tr:8080

İnternet Kaynağı

<%**1**

9

openaccess.ogu.edu.tr:8080

İnternet Kaynağı

<%**1**

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

☐ Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

☐ Tezim/Raporum sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

☐ Tezimin/Raporumun yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

11.10.2023

Gülsüm SERTEL