

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE
OKULLARIN MESLEKİ ÖĞRENME TOPLULUĞU
OLMA DURUMLARI**

**ASLIHAN UZUN
197B1016**

**TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. İBRAHİM KOCABAŞ**

**İSTANBUL
2022**

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE
OKULLARIN MESLEKİ ÖĞRENME
TOPLULUĞU OLMA DURUMLARI**

**ASLIHAN UZUN
197B1016
ORCID NO: 0000-0003-2495-8638**

**TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. İBRAHİM KOCABAŞ**

**İSTANBUL
2022**

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE
OKULLARIN MESLEKİ ÖĞRENME
TOPLULUĞU OLMA DURUMLARI**

**ASLIHAN UZUN
197B1016**

**Tezin Savunulduğu Tarih: 22.06.2022
Tez Oy Birliği ile Başarılı Bulunmuştur**

	Unvan Ad Soyad	İmza
Tez Danışmanı	: Prof. Dr. İbrahim KOCABAŞ	
Jüri Üyeleri	: Doç.Dr. Mithat KORUMAZ	
	Dr. Öğr. Üyesi Yunus Emre ÖMÜR	

**İSTANBUL
HAZİRAN 2022**

ÖZ

ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE OKULLARIN MESLEKİ ÖĞRENME TOPLULUĞU OLMA DURUMLARI

Aslıhan UZUN

Haziran, 2022

Mesleki öğrenme toplulukları, okulların canlı bir sistem olarak tasarlanmasını ve araştırma, öğrenme döngüsünün okul kültürüne yerleşmesini savunan bir modeldir. Model; reformların uzun vadede sürdürülebilir olması adına okulu oluşturan farklı yapılar arasında ilişkinin kurulması ve eylem planları ile okulların kapasitelerinin artırılacağı varsayımlarına dayanmaktadır. Bu kapsamda mevcut durumunun tespiti eylem planlarının yönlendirilmesine kaynak oluşturacaktır. Bu araştırma, öğretmen görüşlerine dayanarak liselerin mesleki öğrenme topluluğu olma düzeylerinin belirlenmesini amaçlamaktadır. Araştırmanın desenini nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ilişkisel tarama oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 2021-2022 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Bakırköy, Esenler, Maltepe ve Sultanbeyli ilçelerinde görev yapan ve seçkisiz örneklem türlerinden olan tabakalı örnekleme ile belirlenen 385 öğretmen oluşturmaktadır. Bu araştırmada veri toplamak amacıyla “Mesleki öğrenme topluluğu” ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, bağımsız *t*-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), çoklu karşılaştırma için LSD ve Tamhane’s T2 testleri kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, paylaşımcı ve destekleyici liderlik, paylaşılan değer ve vizyon, kolektif öğrenme ve uygulamalar, paylaşılan kişisel uygulamalar, destekleyici koşullar-ilişki ve destekleyici koşullar- yapı alt boyutlarında, Anadolu Liseleri katılıyorum düzeyindedir. Mesleki öğrenme topluluğu ölçeğinin alt boyutlarında öğrenim durumu, istihdam türü, okulun bulunduğu ilçe, yaş, kıdem ve hizmet yılı değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık görülmektedir. Öğretmenlerin buldukları okuldaki hizmet süresindeki artış ile okullarını mesleki öğrenme topluluğu olarak algılama düzeylerinde anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda gerçekleştirilen tartışma neticesinde politika yapıcı ve diğer araştırmacılara yönelik önerilerde bulunmaktadır. Bu önerilerden bazıları; okulların mesleki öğrenme topluluğu olarak yeniden yapılandırılması için okul içi karar alma süreçlerinde öğretmenlere liderlik yapma fırsatının sunulması okul yöneticileri tarafından sağlanması ve öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesinde farklı veri kaynaklarından yararlanarak bütüncül yaklaşımın kullanılması şeklindedir.

Anahtar Kelimeler: Lise, mesleki öğrenme toplulukları, ilişkisel tarama, öğretmen

ABSTRACT

THE STATUS OF SCHOOLS AS A PROFESSIONAL LEARNING COMMUNITY IN REGARD TO THE VIEWS OF TEACHERS

Ashhan UZUN

Haziran, 2022

Professional learning community is a model that advocates designing schools as a living system. The model aims to incorporate the inquiry and learning cycle into school culture. It assumes that in the long term, it is necessary to establish relationship between the different structures building up the school. In order to achieve success in educational reforms, the relation will help action plan process, so it is expected to increase the capacities of the schools. In this context, the determination of the current situation will be a source for the direction of action plans. The aim of the study is to determine the level of high schools to be a professional learning community based on teachers' opinions. The sample consists of 385 teachers who work in the districts of Bakırköy, Esenler, Maltepe and Sultanbeyli in İstanbul province during 2021-2022 academic year. The sample is determined by stratified sampling which is one of the random samplings. To collect data, "Professional Learning Community" scale was applied. To analyze the data, descriptive statistics, independent *t*-test, one-way analysis of variance (ANOVA), LSD and Tamhane's T2 tests for multiple comparisons were used. The study found out that in the sub-dimensions of sharing and supportive leadership, shared values and vision, collective learning and practices, shared personal practice, supportive conditions-relationship and supportive conditions-structure; The Anatolian High Schools are at the level of agree. In sub-dimension of professional learning community scale were determined differences in terms of educational status, employment type, district, seniority, age and length of service. An inverse relationship was found between the increase in the length of service of the teachers working in the school they are and the level of perception of their school as professional learning community. As a result of the discussion held in line with the results obtained from the study, recommendations are proposed to educational policy makers and other researchers. Some of the recommendations are as follows: in order to restructure schools as a professional leaning community, school administrators must allow teachers to lead in decision making processes at school and teachers must use holistic approaches in evaluating students' success by making use of different data sources.

Key Words: High Schools, Professional Learning Communities, correlational survey, teachers

ÖN SÖZ

“Başarılı öğretmenlerin dersi, ders bittikten sonra başlar” derler. Bu deneyimi bana tattırdıkları için YTÜ lisans eğitimi İngilizce Öğretmenliği bölümüne teşekkür ederim. Yüksek Lisans eğitimi ders döneminde ise dersime giren tüm öğretim üyelerine katkıları için teşekkür ederim.

Tez döneminde ise beni her zaman daha iyisi için yönlendiren danışman hocam Prof. Dr. İbrahim KOCABAŞ’a minnettarım. Kendisine değerli vakit ve ilgi ayırdığı için teşekkür ederim. Ve yüksek lisansta tanıştığım, yardımlarını esirgemeyen Boray SOYDAN’a teşekkürlerimi sunuyorum.

Lisans eğitimi son yıllarında eğitimde fırsat eşitsizliğini giderme amacıyla ortaya atılan modelleri araştırırdım ve bu çalışma sayesinde bu alana akademik olarak giriş yapmış bulundum. Bu konu üzerine yazmaya devam etmekten memnun olacağım. Umut ediyorum ki bu çalışma eğitim sistemimizde okulların kapasite artırılmasına kaynaklık eder.

Son olarak, hayatımın her alanında beni destekleyen ve arkamda duran aileme minnettarım.

İstanbul; Haziran, 2022

Aslıhan UZUN

İÇİNDEKİLER

ÖZ	iii
ABSTRACT	iv
ÖN SÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ	ix
KISALTMALAR	x
1. GİRİŞ	11
1.1. Problem Durumu.....	12
1.2. Amaç ve Alt Amaçlar.....	21
1.3. Araştırmanın Önemi.....	22
1.4. Varsayımlar	23
1.5. Sınırlılıklar	23
1.6. Tanımlar	23
2. ALAN YAZIN	25
2.1. Öğrenen Örgütler	25
2.2. Mesleki Öğrenme Toplulukları Kavramı ve Tarihsel Gelişimi	30
2.3. Mesleki Öğrenme Topluluğunun Kuramsal Temeli	37
2.4. Mesleki Öğrenme Toplulukları Olarak Okulların Özellikleri.....	40
2.4.1. Mesleki Öğrenme Topluluklarında Öğretmenin Rolü	61
3. YÖNTEM	67
3.1. Araştırma Deseni.....	67
3.2. Evren Örneklem	68
3.3. Veri Toplama Araçları	71
3.4. Veri Toplama Süreci	73

3.5. Verilerin Analizi.....	73
4. BULGULAR.....	75
4.1. Katılımcıların Demografik Bilgilerine İlişkin Bulgular.....	75
4.2. Katılımcıların Mesleki öğrenme topluluğu Ölçeğinin Alt Boyutlarının Cinsiyet ve Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesi.....	79
4.2.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular	79
4.2.2. Öğrenim Durumuna İlişkin Bulgular	80
4.3. Katılımcıların Mesleki öğrenme topluluğu Ölçeğinin Alt Boyutlarının Yaş, Hizmet Süresi, Mesleki Kıdem, Branş, İstihdam Türü ve İlçe Değişkenlerine Göre İncelenmesi	81
4.4. Mesleki öğrenme topluluğu Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular.....	95
4.5. Mesleki öğrenme topluluğu Ölçeğine İlişkin Bulgular.....	96
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	98
5.1. Sonuç.....	98
5.2. Tartışma.....	101
5.3. Öneriler	111
KAYNAKÇA	115
EKLER.....	122
Ek 1 Veri Toplama Aracı	122
Ek-2 Mesleki Öğrenme Topluluğu Anketi Kullanım İzni	127

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Mesleki Öğrenme Topluluklarının Özellikleri	57
Tablo 2: Mesleki Öğrenme Topluluklarındaki Öğretmenler ve Diğer Öğretmenler	65
Tablo 3: Katılımcıların Demografik Özellikleri.....	68
Tablo 4: Alt Boyut Crombach Alfa Katsayıları	72
Tablo 5: Mesleki Öğrenme Topluluğu Ölçeği Ölçütleri ve Sıklık Aralıkları	72
Tablo 6: Mesleki öğrenme topluluğu Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Maddeler	73
Tablo 7: Mesleki öğrenme topluluğu Ölçeği Normallik Sonuçları.....	74
Tablo 8: Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımı.....	75
Tablo 9: Katılımcıların Yaş Değişkenine Göre Dağılımı.....	76
Tablo 10: Katılımcıların Görev Yapılan Okuldaki Hizmet Süresine Göre Dağılımı.....	76
Tablo 11: Katılımcıların Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı	77
Tablo 12: Katılımcıların Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı	77
Tablo 13: Katılımcıların Branşa Göre Dağılımı.....	77
Tablo 14: Katılımcıların İstihdam Türüne Göre Dağılımı	78
Tablo 15: Katılımcıların Buldukları İlçeye Göre Dağılımı.....	78
Tablo 16: Cinsiyet Değişkeni için Bağımsız Gruplar <i>t</i> -testi	79
Tablo 17: Öğrenim Durumu için Bağımsız Gruplar <i>t</i> -testi	80
Tablo 18: Yaş Değişkeni için Tek Faktörlü ANOVA Sonuçları	81
Tablo 19: Hizmet Yılı Değişkeni için Tek Faktörlü ANOVA Sonuçları.....	84
Tablo 20: Mesleki Kıdem Değişkeni için Tek Faktörlü ANOVA Sonuçları.....	87
Tablo 21 : Branş Değişkenine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	89
Tablo 22: İstihdam Türü için Tek Faktörlü ANOVA Sonuçları	92
Tablo 23: İlçe Değişkeni için Tek Faktörlü ANOVA Sonuçları.....	93
Tablo 24: Mesleki öğrenme topluluğu Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular	96
Tablo 25: Mesleki öğrenme topluluğu Olma Düzeyine İlişkin Bulgular.....	96

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Mesleki Öğrenme Topluluklarının Kavramsal Gelişimi	31
Şekil 2:Basitleştirilmiş Değişim Süreci	60
Şekil 3: Değişim Ağı	64



KISALTMALAR

N	: Sayısı
P	: Anlamlılık Düzeyi
SS	: Standart Sapma
Sh	: Standart Hata
SPSS	: Sosyal Bilimler için İstatistik Programı
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
F	: Frekans
\bar{x}	:Ortalama

1. GİRİŞ

“Güçler ve şanslar dengesinin değişmeye başlamasında pratik alternatiflerin var olması ortak bir inanç ve süreklilik ile mümkündür. Kaçınılmazlıklara meydan okunulduğunda umut yolculuğu için kaynaklarımızı toplamaya başlarız. Eğer kolay cevaplar yoksa, halen mevcut ve keşfedilir zor cevaplar vardır ve bunlar şimdi yapmayı ve paylaşmayı öğreneceğimiz cevaplardır.”
(Williams, 1983, s.286'den aktaran. Lingard, Hayes, Mills, Christie, 2003)

Kurumların varlığını sürdürebilmesinde uzun vadede örgüt lehine sonuçların alınması, hedefe yönelik sistemli küçük ölçekli çabalarla mümkündür. Tek doğru cevabın olmadığı durumlarda çalışanları harekete geçirecek olan şey inanç ve motivasyondur. Aktif katılımın sağlanarak, ulaşılmak istenen amaca doğru küçük adımlarla başlanması, değişime yönelik çalışanların ön yargılarının kırılarak örgüt içi öğrenmenin sağlanması ile okulların doğasına uygun bir şekilde yaşayan vizyon oluşturularak canlı bir sistem kapsamında ele alınmasını gerekli kılmaktadır. Eğitim alanında gerçekleştirilmesi planlanan reformlar, eğitim sisteminin temelinde olan okullarda çalışanlar ve reformlardan doğrudan etkilenecek kitleye odaklanmalıdır. Öğretmenlerin doğrudan fark edilemeyen inanç ve değerlerinin yönlendirdiği davranışlar, reformların başarılmasında yadsınamaz etkiye sahiptir. İstenilen davranışların kazanılmasında reform hareketlerini sergileyecek olan öğretmenlerin düşünme sistemindeki değişikliği etkilemek bir o kadar zorlu bir süreçtir. İşe alınma sürecinde öğretmen adaylarının niteliklerinin değerlendirilmesinde kullanılan geçerli ve güvenilir yöntemler ile başlayan işe alınmadan sonra çalışılan ortamların iyileştirilmesi okulların etkililiğini artıran iki etmendir.

Bu bölümde araştırmaya ilişkin problem durumu, araştırmanın amacı ve alt amaçları, araştırmanın önemi, varsayımlar, araştırmanın sınırlıkları ve tanımlamalar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

“Balıklar kendi aralarında ne konuşurlar?” sorusu insanlara aktarıldığında birbirlerinden farklı birçok cevaba ulaşılabilmektedir. Farklılaşan cevapların olmasına rağmen balıkların su hakkında konuşmadıkları net bir şekilde ifade edilebilir (Senge, Cambron, McCabe, Lucas, Smith, Dulton ve Kleiner, 2014). Balıkların içinde yaşadığı su hakkında konuşmalarının sebebi olarak yaşanan yerin varlıklar üzerinde fark edilmesi güç olan etkiler bırakması gösterilmektedir. Yaşanılan zaman ve mekânın kazandırdığı gözlenemeyen özellikleri fark etmek meta-bilişsel bir çabayı gerekli kılmaktadır. Yaşayan bir canlı olarak insanların meta-bilişsel düşünme becerilerini kullanması, içinde yaşanan ve statik olmayan günümüz dünyasında hayati bir konu olarak değerlendirilebilir. Eğitim bilimlerinin ana konusu olan okullar; yönetimi, değerlendirmesi ve öğrenme-öğretme faaliyetleri değerlendirildiğinde uzun yıllar boyu sanayi çağındaki kuruluş varsayımları ile paralel olarak varlığını sürdürdüğünü söylemek yanlış olmayacaktır. Sanayi çağı varsayımlarına bakıldığında öğrenciler, eksik olarak nitelendirilmekte olup öğretmenleri ana bilgi kaynağı olarak görülmüş ve dolayısıyla özellikle öğrencilerin bilişsel becerilerini geliştirmeye dayalı faaliyetlerle okul çevrenmiştir. Günümüz koşullarına bakıldığında okulların statik konumundan çıkarılarak mevcudiyetini sürdürebilmesi için birçok girişimde bulunulmuştur. Örneğin Türk eğitim sisteminde 2005-2006 eğitim öğretim yılında yapılandırmacılık yaklaşımının benimsenmesi bilginin inşa edilmesi faaliyetlerinde ciddi bir değişiklik yaratması amaçlanarak kullanılmaktadır. Fakat okulların mevcut durumuna bakıldığında pratik olarak yapılandırmacılık yaklaşımının yaygınlaştırılmasının tamamlandığını söyleyebilmek güçtür (Bada ve Kırpık, 2021; Karadağ, Deniz, Korkmaz, Deniz, 2008).

Yapılması planlanan her değişiklik ve yeniliklerin uygulamalarının kaçınılmaz olarak karmaşıklık, belirsizlik ve çatışmalarla karşılanacağı bir gerçektir. Özellikle eğitim sistemi ele alındığında okullar bu durumdan daha fazla etkilenmektedir. Çünkü eğitim sisteminde yapılacak değişim hareketi sadece sınıf içerisini veya düzenini etkileyecek bir şeymiş gibi basite indirgense de yapılan yenilikler çok boyutludur. Yeni bir politikanın uygulanmasında üç bileşenden bahsedilmektedir: 1. kullanması beklenen gözden geçirilmiş veya yeni eğitimsel kaynaklar, 2. öğretim yaklaşımlarına etkisi, 3. çalışanların sahip olduğu inanç ve fikirlerde değişiklik (Fullan, 2001). Eğitim alanında gerçekleştirilen yenilik

hareketlerinin başarıya ulaşmasında planlanan projeler üzerinde derin sorgulamanın gerçekleşip gerçekleşmemesi başarıya ulaşılmasında önemli bir etkiye sahiptir. Yüzeysel olarak değerlendirilen ve ortak anlam oluşturulamayan projeler ile okulların çok boyutlu yönünün göz önünde bulundurulmaması başarının elde edilmesi için üst üste gerçekleşecek diğer küçük bazda projelere yol açacak olup okullara aşırı yüklenilmesinden kaynaklanan değişim ve reform faaliyetlerine karşı çatışmaların artmasında pekiştireç işlevi üstelenecektir. Bryke ve diğerleri (1998'den Akt. Fullan, 2001) tarafından okulların fraktal yapısı, yılbaşı ağacı “*christmas tree*” metaforuyla betimlenmektedir. Uygulanmak istenen her politikanın başlangıçta istenilen ilerlemenin sağlanabilmesi için uygun bir araç-yöntem gibi görünebilmesine rağmen uzun vadede istenilen başarının elde edilememesinde bütünsellikten yoksun olan uygulamalara değinilmektedir. Dolayısıyla reformlardaki başarısızlıkların azaltılması ve başarının artırılması için okulların doğasında olan öğrenmeyi destekleyecek uygulamalar hedef alınmalıdır.

Halka açık olan okullar teknik olarak benzerliğinin yanı sıra farklılaşan kişisel deneyimlerin yaşandığı bir yerdir (Lingard, Hayes, Mills ve Christie, 2003). Bourdieu'nun (1998) söylemiyle “aynıyet” ve “ayrıyet” kavramları ile açıklanabilir. Temelde aynı amaç ve mantık çerçevesinde kurulan okullar, içerisinde bulunan temsilcileri ve girdisi açısından farklı ilişki ve güç kalıplarına sahiptir. Her okul; gelecekte varlığını gösterecek nesillerin şekillendirilmesinde ortak ilgi ve amaçlara sahip olması ve ortak anlamları taşıması bakımından belirlenen zaman ve mekânda daha önceden belirlenen program kapsamında öğrenim ve öğretim faaliyetlerini gerçekleştirme açısından herkesin katılımına açık olup okulu oluşturan öğretmen, yönetici ve diğer personel görevlilerin farklı deneyimleri, pratikleri ile parmak izi kadar diğer okullardan farklılaşan bir yapıyla donanmıştır. Dolayısıyla okulların kapasitelerinin artırılmasında tepeden inme, standart sadece yapıyı dikkate alan reformlar üzerine derince düşünülmesi ve sorgulanmalıdır.

Okulların amaçları üç şekilde açıklanmaktadır (Senge vd., 2014): 1. varlığını sürdürebilmek, 2. varlığını sürdürebilmesi için gerekli olan kazanımlarda üst sıralarda yer alabilmek ve 3. okulun işleyişinde etkin rol olan ortakların ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak önceliklerin yerine getirilmesini sağlamak. Geleneksel okul yaklaşımı, önceliklerin göz önünde bulundurularak standart hale getirilen müfredatın okullara iletilmesine ve okul içinde yer alan aktörlerin müfredatta yer alan kazanımların elde edilmesini kolaylaştıracak ortamın oluşturulmasında üstüne

düşen görevleri okul yöneticileri aracılığıyla yerine getirilmesine odaklanmaktadır. Öğrenen okul yaklaşımı ise derin sorgulama süreçleri ile farkındalığın artırılması ve bireysel çabaların okul kapasitesini artıracak şekilde entegre edilmesi üzerine uygulamaları ele almaktadır.

Reform faaliyetlerinin uygulanma sırasında veya uygulamanın okul kültürüne işlenmesi boyutunda başarısızlık olasılığını etkileyen bazı unsurlar bulunmaktadır (Fullan, 2001). Öncelikle reform hareketinin içinde yer alan projelerin uygulanması üzerine yüzeysel düşünme ve basitleştirme eğilimi sürdürülebilirlikte sıklıkla karşılaşılan, üzerine düşünülmesi gereken bir durumdur. Sorunlar üzerinde derin sorgulamanın yapılmadığı takdirde okulun yapısını etkileyen faktörlerin gözden kaçırılması olağan bir durumdur. Gözden kaçırılan her bir detay ise uygulamaları tehlikeye düşürecektir. Diğer bir söyleyişle, reform hareketlerinde 25'e 75 olarak ifade edilen bir kural bulunmaktadır (Fullan, 2001). Reform hareketinin içeriği ve başarısını etkileyecek faktörlerin belirlenmesi %25 i ifade etmektedir. Fakat işin zor kısmı, %75 lik bölümü diğer bir deyişle başarıyı etkilen faktörlerin oluşturulmasında okuldan okula değişen yöntemlerin olmasıdır. Uygun yöntem, amaç ve stratejilerin seçilmesi ise sürdürülebilirlikte dikkatle ele alınması gereken bir konudur. Son olarak ise teknik olarak başlangıç seviyesinde alınan kararın uygulama esnasında ve sonrasında sürdürülebilmesinin ciddi düzeyde bağlılık gerektirmesidir. Bağlılık ve tutkuyu oluşturmak ise öğretmenlerin inanç ve davranışlarında gerçekleşen değişiklik ile ilişkilidir. Mesleki öğrenme toplulukları, okullarda uygun kültür ve koşulların oluşturulmasında bir takım model önerilerinde bulunmaktadır. Paralel olarak, Harris ve Jones (2010), gelişimin sağlanması adına doğru reform hareketinin seçilmesinin yanı sıra başarıya ulaştıracak etmenin reform süresince aktif rol oynayan öğretmenler tarafından değişime yönelik olumlu tutumlar geliştirmesine olanak sağlayacak işbirlikçi okul kültürünün yerleşmesine değinmektedir.

Eğitim alanında gerçekleştirilen değişimlere uluslararası ölçekte, tarihsel olarak bakıldığında 1950'liler 1960'lar ve 1970'ler değişim hareketlerinin nereden nereye doğru yaklaştığının görülmesi, karmaşıklaşan toplum yapısı içerisinde anlamlı bir çerçeve sunacaktır (Fullan, 2001). 1950'li yıllarda John Dewey gibi araştırmacıların okullar üzerine yayınladıkları çalışmalar ile teorik ve pratik temele dayanan hâkim pedagojinin değişimine yönelik girişimlerde bulunulmuş ve sınıf içine dönük elverişli ortamların oluşturulması amaçlanmıştır. 1960'lara doğru amaç istenilen kazanımlara ulaşılmasında okul dışından gelen reform uygulamalarının okul

içerisinde uygulanmaya başlanması olmuştur. Müfredat reformlarına yönelik ciddi bir bütçe ayırımına odaklanılmıştır. 1970’lerde ise gelinen döneme kadar gerçekleştirilen girişimlerin istenilen düzeyde olmadığı veya istedik örneklerin sınırlı olduğu tartışıla gelmiştir. Elmore (1995), uygulanan hareket, müfredat hazırlanması ve kitap seçimi gibi konulara odaklanırken uygulamada kilit role sahip öğretmenlerin çalışma koşullarına ve sınıf içi pratiklerine odaklanmada yetersiz kaldığını ifade etmektedir. Öğretmenlerin hazırbulunuş seviyeleri dolayısıyla okulların kapasitelerinin göz ardı edildiği uygulamalardan vazgeçilmesi gerektiğine dair araştırmalar yürütülmeye başlanmıştır. Çalışmasında 78 okulu inceleyen Rosenholtz (1989), öğrenciler arasında akademik ilerlemenin sağlanmasında okul içi yeni uygulamaların kullanılmasının benimsendiği ve teşvik edildiği öğretmenler tarafından benimsenen paylaşılan vizyon, misyon ve değerler ile pozitif anlamda bir korelasyon bulmuştur. Daha sonrasında Senge (1990), Fullan (1991), McLaughlin ve Talbert (1993) ve Darling-Hammound (1996) çalışmalarıyla okulların doğasına dönük çalışmalar devam ettirilmiş olup günümüze kadar süregelmektedir.

Öncelikli amacı öğrenme – öğretme olan eğitim örgütleri, öğrenen örgüt ve daha sonrasında mesleki öğrenme toplulukları olarak kavramsallaştırılmaktadır. Son 25 yıl içerisinde uluslararası alan yazın incelendiğinde öğrenen örgütler, işbirlikçi okul kültürü ve mesleki öğrenme toplulukları üzerine yürütülen çalışmaların arttığına ve araştırmacılar tarafından farklı modeller önerildiği gözlenmiştir. Fakat kavramın tanımı üzerine tam anlamıyla uzlaşıldığı söylenememektedir ve ortak anlamın oluşturulmadığı müddetçe okullarda farklı uygulamalara yol açacağı, değişim hareketinin ortaya çıkaracağı olağan belirsizlik ve karmaşıklığını artırıcı yönde etkileyeceği muhtemeldir (Kools ve Stoll, 2016; Fullan 2001; Hord, 1997). DuFour ve Eaker (1998) mesleki öğrenme toplulukları kavramını detaylıca açıklamaktadır. DuFour ve Eaker’a göre “meslek” uzmanlık olarak; “öğrenme” kariyer boyu – yaşam boyu gelişim; “topluluk” kelimesini ise çalışanların amaçları etrafında toplanarak oluşturulan çalışma kurumları olarak tanımlanmaktadır. Morrissey’e (2000) göre mesleki öğrenme toplulukları; farkındalığın artırılması ile kolektif sorumluluk kapsamında sürekli öğrenmenin sağlandığı toplanma alanı olarak tanımlanmaktadır. Okul paydaşları ile fikir birliği içerisinde hazırlanan vizyon, misyon ve değerlerin oluşturularak okul içinin yanı sıra okul dışı öğrenmenin de sağlanarak öğrencilerin bütünsel yaklaşımla başarılarının artırılması amaçlanmaktadır. Bireysel çabaların yetersiz kaldığı, öğrencilerin başarı ve başarısızlıkları üzerine anlamlı görüşmelerin

yapılması ile çabaların ortaklaştırılarak üretken diyalogun gerçekleştirilmesi istenilen amacın başarılmasına yönelik araç olarak kullanılmaktadır. Harris ve Jones'a (2010) göre; mesleki öğrenme toplulukları öğrenme sürecinde öğretici olarak öğretmenlerin, öğrenme pratiğini anlamalarını destekleyici bir uygulama topluluğu olarak açıklanmaktadır.

Harris'e (2008) göre dağıtılmış liderlik düşüncesi, mesleki öğrenme toplulukları kavramının temelinde yer almaktadır. Mesleki öğrenme toplulukları, okulların öğrenme döngüsü üzerine yeniden kurgulanmasını ve öğretmenlerin sadece diğer meslektaşları ile değil aynı zamanda öğrencilerden öğrenmelerinin desteklenmesini savunmaktadır. Öğretici ihtiyaçları üzerine yatırım yapılması ile akademik başarısı görece düşük olan öğrencilerin başarılarının artırılmasına yoğun çaba göstermektedir. Bu çabayı geleneksel okullardan farklılaştıran öğe ise öğrenme zorluğu çeken öğrencilerin tespit edilmesinden sonra alınacak eylemsel uygulamalardır. Öğretici ihtiyaçlarının karşılanmasında ise okul içi izolasyonun önüne geçilmesini sağlayacak bir şekilde sosyalizasyon ve işbirliğine dayalı bir kültürün oluşturulup sürdürülmesi şeklinde kurgulanmaktadır. Amaçlanan işbirlikçi kültür ile öğretmenler arası mesleki öğrenmenin sağlanmasında bir olanak oluşturacaktır. Mesleki öğrenme topluluklarında yer alan okul yöneticilerinden koordinasyon, öğrenme döngüsünün pekiştirilerek istenilen kültürün oluşturulmasını sağlayacak mesleki yönden gelişim faaliyetleri ile ilgilenilmesi istenmektedir. Mesleki öğrenme toplulukları, çalışanların kariyer boyu öğrenmelerinin sağlandığı ve kazanılan deneyim sonrasında deneyim paylaşımının yapıldığı eğitim kurumları olarak adlandırılmaktadır (Ağsu, 2020).

Mesleki öğrenme toplulukları olarak yapılandırılan okulları, geleneksel okullardan farklılaşan bazı özellikleri bulunmaktadır (Cormier, 2009). Geleneksel okullarda okul yöneticisi tarafından oluşturulan, üst yönetimden gelen vizyon ve misyon bulunmaktadır. Vizyon ve misyonların oluşturulmasında çalışanların görüşlerinin yer almaması sınıf içi pratiklerinde bireysel çabalar ile sınırlı kalmaktadır. Vizyon ve misyonun yanı sıra okul kapsamında gerçekleştirilen planlarda kazanımların gerçekleştirilmesine dair karşılaşılan zorluklar ya da olanakların değerlendirilmesinin eksik kalması ve standart sınavlar sonucu elde edilen verilerden anlamlı sonuç elde edilememesine sebep olmaktadır. Geleneksel okulların aksine mesleki öğrenme toplulukları olarak kurgulanan okullar, işbirlikçi öğrenme kültürünün aktif olduğu kolektif aktivitelerin baskın olduğu kurumlardır.

Bireysel çabaların örgütsel kapasite çerçevesinde kolektif yapıya dönüştürülmesinde çalışanlar tarafından paylaşılan vizyon, misyon ve amaçlar bulunmaktadır. Bunun yanı sıra sene başı ve sene boyunca gerçekleştirilen toplantılarda yıllık planların oluşturulmasında ve değerlendirilmesinde çalışanlar aktif rol oynamaktadır. Böylelikle alınan kararların uygulanmasında öğretmenlerin üstün çaba gösterme davranışı pekiştirilmektedir ve bu durum sınıf içi pratiklerinin iyileşmesi yönünde yansıtıcı etki taşımaktadır. Ek olarak, uzun ve kısa dönemli planlar hazırlanmaktadır. Öğrenci merkezli yaklaşımın merkezde olduğu okullarda uygulamalar sonucu öğrencilerin performanslarının ölçülmesi sonrasında elde edilen verilerin anlamlı olarak kullanılması sağlanabilmektedir.

Okulların içerisinde öğrencilerin farklı ihtiyaçlarının göz ardı edilmediği öğrenen bir ortamın oluşturulması ile öğretmen liderliği arasında olumlu yönde bir korelasyon bulunmaktadır (Lingard vd., 2003). Öğrenciler arası akademik başarı uçurumunun kapanmasında öğrenciler arası farklı ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması sınıf içi planların hazırlanmasında belirtilen farklılıkların dahil edilmesi kurgulanan sınıf ortamlarının oluşturulmasında dersin yürütücüsü olarak öğretmenlerin kilit rolü bulunmaktadır. Okul içi planlama süreçlerinde öğretmenlerin kararlara katıldığı ve yetkilendirildiği ortamlarda öğretmenlerin kolektif sorumluluk içerisinde davranışlarını biçimlendirmede kolaylaştırıcı olduğu ifade edilmektedir.

Okulların mesleki öğrenme toplulukları olma düzeylerindeki artış ile okulların öncelikli amacı olan öğrencilerin bütünsel olarak başarılarının artması yönünde öğretmenlerin kolektif sorumluluk olarak öğretmenlerin yetkilendirilmelerinin sağlanması arasında olumlu yönde ilişki tespit edilmiştir (DuFour ve Eaker, 1998; Little, 1982). Okulların mesleki öğrenme toplulukları olma düzeylerinin incelenmesi bu anlamda önem arz etmektedir. Okul kapasitesini artırmak amacıyla planlanacak reform hareketlerinde öncelikle durum tespit çalışmalarının yapılması ve sonrasında eksiklerin kapanılması ya da olanakların artırılması konusunda çalışmaları düzenlemek temeli kuvvetli olan yeniliklere öncülük edecektir. Louis ve Kruse'e (1995) göre mesleki öğrenme toplulukları beş boyutta ele alınmaktadır: 1. yansıtıcı diyalog 2. sınıf içi pratiklerinin geliştirilmesi 3. öğrenci başarısının artırılmasında kolektif sorumluluk ve çaba 4. işbirlikçi öğrenme kültürü ve 5. paylaşılan değer ve normlar. Dört duvar ile sınırlı olan öğretmenlerin buldukları alanda gösterilen bireysel çabalar yetersiz kalmaktadır. Bireysel odağın yanı sıra öğretmenler arası yapılandırılmış zaman aralıklarında kişisel deneyim

paylaşma uygulamaları ile öğrenciler hakkında bilgi alışverişinin gerçekleştiği ve öğretmenlerin kendi uygulamaları üzerinde yansıtıcı düşünme etkinliklerini gerçekleştirme fırsatını elde etmesi kolektif odağı oluşturmaktadır. Öğrenci başarısızlığına karşı sadece öğretim teknik ve stratejiye yönelik düzenlemelerin yapılmasının aksine öğrencinin öğrenmesine odaklanılmaktadır. İşbirlikçi öğrenme kültürünün ve açık iletişimin bulunmadığı okul ortamlarında yansıtıcı düşünme becerilerinin uygulanabilmesi ve sınıf içi pratiklerinin kişisel uygulanması sonucunda yapılacak değerlendirmeler sınırlı kalacak olup istenilen etkililiğin alınması güç olacaktır (Harris ve Jones, 2010).

Huberman (1983), öğretmenlerin gün içindeki pratiklerini etkileyen ve öğretmenler arası izolasyona yol açan bazı özelliklere değinmektedir. Öğretmenler, okulların yapısına bağlı olarak sürekli değişikliklerin gerçekleştirilmesinde ve gerekli eylemlerin uygulanmasında aktif rol oynamaktadır ve kısıtlı zaman içerisinde bulunan eylemler öğretmenlerin hızlı karar almasına, çok boyutlu olarak değerlendirilen sınıf ortamında bazı boyutların doğal olarak gözden kaçırılmasına sebep olmaktadır. Bunun yanı sıra değişikliklerin getirdiği farklılaşma ve öğrencilerin farklı ihtiyaçlarında planlama güçlüğü gibi nedenler kısıtlı süre içerisinde meslektaş arasında üretken diyalogun oluşmasını engellemekte olup öğrencilerin bütünsel olarak gelişmesinde sıkıntılar yaşamasına yol açmaktadır. Güçlüklere ve tahmin edilmesi güç olan boyutlara yönelik gerçekleştirilen çabaların bireysel olarak sürdürülebilirliğin kısıtlı olarak gerçekleştirilmesine yönelik öğretmenler arası üretici diyalog ve paylaşılan kişisel deneyimleri vurgulan mesleki öğrenme toplulukları örgütsel kapasitenin artırılmasında etkili bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir (Newmann, 2000). Mesleki öğrenme toplulukları olarak okulların yeniden yapılandırılması okul kültürünün öğrenen örgüt olarak ele alınmasını gerektirmektedir (Fullan, 2001). Tepeden inme kararlar ile sadece yapıya odaklanan yaklaşımların sürekli öğrenmeyi engellemesi sebebiyle öğretmen ve diğer okul içi çalışanların gün içinde karşılaştığı sorunlara karşılık kısa dönemli çözümlerin uygulamasına sebep vermekte olup çalışanlara yüklenen baskıyı artırmaktadır. Okulların öğrenen örgütler olarak yeniden kültürlenmesini savunan yaklaşım, uzun dönemde öğrenmenin sağlanması ve öğrencilerin bütüncül olarak gelişmesine olanak sağlayan uygulamaları içermektedir. Okul içerisinde bulunan tüm çalışanların öğrenmesinin desteklendiği ve üretici diyalogun oluşmasını sağlayacak araştırma ve sorgulama süreçlerinde aktif rol alınması okulların kültür boyutunu

uzun dönemde istendik yönde etkilemesi beklenmektedir. Amaçlanan değişikliklerin ortak anlam oluşturularak, kolektif sorumluluk içerisinde gerçekleşmediği durumlarda herhangi bir değişikliğe rağmen uzun vadede okul içi uygulamaların aynı kalacağını söylemek yanlış olmayacaktır.

Özetle, araştırmanın temel noktası olan mesleki öğrenme topluluklarının özellikleri altı adımda açıklanabilmektedir (Hord, 1997 ; DuFour,1998 ; Senge, 2000):

1. Destekleyici ve paylaşılan liderlik kapasitesi,
2. Paylaşılan vizyon ve misyon,
3. Kolektif öğrenme,
4. Kesintisiz öğrenme ve pratiklerin geliştirilmesi,
5. Gelişime odaklanma ve
6. Destekleyici yapı ve çevre.

Okul yönetiminde karar alma ve sorumluluk alma süreçlerinde öğretmenlerin tümünün katılımının sağlandığı ortamlarda ortak sorumluluk duygusu içerisinde öğretmenlerin hareket etmesi, mesleki öğrenme toplulukları olarak okulların karakteristik bir özelliğidir. Topluluğun geliştirilmesi ile öğrencilerin başarılarının artırımı üzerinde pozitif yönde korelasyon bulunmaktadır (Louis ve Kruse, 1995; Stoll ve Seashore Louis, 2007). Sınıf duvarlarının ötesine geçen kişisel deneyim paylaşımı ve üretken diyalogun gerçekleştirilmesi için vizyon ve amaçların paylaşılmasının önemi büyüktür. Bunun yanı sıra istenilen amaca yönelik uygulanması planlanan pratikler üzerinde öğretmenlerin birleşmesini sağlayan etkiye sahiptir. Paylaşılan misyon ve vizyon ile çabaların ortaklaştırılarak örgütsel öğrenmenin sağlandığı ve öğrenmenin sınıf içi pratiklerinin doğrudan ya da dolaylı olarak yansımalarının görülmesi bir diğer özellik olarak belirtilmektedir (Hord, 1997). Kesintisiz öğrenme, döngüsel olarak sürekli öğrenmenin sağlandığı, plan, uygulama, değerlendirme ve revize etme süreçlerini kapsamaktadır. Öğrencilerin başarıları ve sınıf içi pratiklerin değerlendirilerek elde edilen veriler ile anlamlı sonuçların çıkarılması amaçlanmaktadır. Son olarak ise belirtilen özelliklerin nitelikli ve bağlantılı olarak ilerlemesinde gerekli olan yapı ve çevre gelmektedir. Yapı ve çevrenin desteklenmesi iki taraflı açıklanabilir: yapılar ve mesleki ilişkiler. Yapılar ile öğrenme ortamını etkileyen okul büyüklüğü, iletişim sistemleri, zaman ve mekân gibi bileşenler kastedilmektedir. Mesleki ilişkiler ile öğretmenler arası istenilen

kazanımların elde edilmesinde iletişim, güven ve saygı gibi bileşenlere değinilmektedir.

Yürütölen birçok çalışma işbirlikçi okul k0lt0rlerinin bulunduğu mesleki 0ęrenme toplulukları ile yapılan okulların, uygulanmak istenen reform girişimlerin elde edilmesinde kritik role sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır. Alan yazın taramasında Leithwood, Leonard ve Sharratt (2000) mesleki 0ęrenme toplulukları ile istenilen sonuçların elde edilmesi arasındaki pozitif ilişkiyi ; Goldenberg (2004), Saunders ve Goldberg (2005), Stoll ve Seashore Louis (2007), Louis ve Kruse (1995) akademik performansın artırılmasında etkili olduğu ; DuFour ve Eaker (1998), Little (1982) istenilen 0ęrenci başarısına ulaşılmasında kilit role sahip 0ęretmenlerin davranışlarında olumlu y0nde değişime yol açtığı ; Harris ve Jones (2010) 0ęrenme pratiğinin desteklenmesi ile kolektif kapasiteyi artırdığında; Lingard ve arkadaşları (2003) 0ęretmen liderliği; Newmann (2000) okul kapasitenin artırılmasında kilit role sahip olduğu ; Fullan (2001), Hord (1997), Stoll ve Seashore Louis (2007) mesleki 0ęrenme topluluklarının 0ęrencilerin t0m0n0n 0ęrenmesinin sağlanmasında verilerden faydalanarak sonuçlara odaklanması ve 0retken ve yansıtıcı d0ř0nme becerilerinin desteklenerek ortak anlam oluşturmanın sağlanmasında etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Ulusal 0lekte eğitim y0netimi alanında mesleki 0ęrenme toplulukları 0zerine gerçekleştiren çalışmalara 2015 yılından itibaren başlanmış olduğuna rastlanmış olup y0r0t0len çalışmaların ağırlıklı olarak nicel araştırma y0ntemlerinden olan korelasyonel desenin kullanıldığı g0r0lm0řt0r. Korelasyonel desende tasarlanan araştırmalarda okulların takım liderliği ve 0rg0t iklimi (0ędem, 2015), b0rokratik yapı ve 0rg0tsel g0ven (Kalkan, 2015), kolektif 0ęretmen yeterliliği (0nver, 2021) ve 0ęretimsel liderlik (Taş, 2021) değişkenleri incelenmiştir. C0cemen (2018) tarafından tarama deseninde, ilköğretim kademesini kapsayan bir araştırma bulunmaktadır. Genellikle eğitim programları dalında gerçekleştirilen yoğun çalışmaların yer aldığı fark edilmiş olup 0ęrenme-0ęretme faaliyetlerinin etkili bir şekilde işlenebilmesinde etkili rol alan y0netim konusunda yukarıda belirtildiği 0zere sınırlı çalışmalar bulunmaktadır. Sınırlı çalışmaların evren ve 0rneklemi incelendiğinde ise genel olarak ilköğretim kademesinin alındığı dikkat çekmektedir. Dolayısıyla lise kademesinde gerçekleştirilecek çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. İhtiyaç doğrultusunda bu araştırma Anadolu liselerinde g0rev yapmakta olan 0ęretmenlerin g0r0şlerine dayanarak okulların mesleki 0ęrenme toplulukları olma

düzeyleri belirlemektedir. Tespit edilmesi sonrasında okullarda gerçekleştirilecek yenilik hareketlerinde okul kapasitelerinin artırılması için gerekli ön tedbirlerin alınması açısından politika geliştirici ve uygulayıcılara öneriler geliştirilmesi araştırmanın önemini oluşturmaktadır.

1.2. Amaç ve Alt Amaçlar

Bu araştırmanın genel amacı; 2021-2022 eğitim-öğretim yılında liselerde görev yapan öğretmenlerinin görüşlerine göre okulların mesleki öğrenme topluluğu olma düzeylerinin belirlenmesidir. Bu amaçla lise kademesinde görevlerine devam etmekte olan öğretmenlere mesleki öğrenme topluluğu ölçeği alt boyutları düzeyi ile birlikte katılımcıların cinsiyeti, yaşı, görev yapılan okuldaki hizmet süresi, mesleki kıdem, branş, öğrenim durumu, istihdam türüne ve görev yapılan ilçe değişkenlerine dair verilerin toplanması amaçlanmıştır. Araştırmanın alt amaçları ise sırasıyla;

1. 2021-2022 Eğitim-öğretim yılında Anadolu liselerinde görev yapmakta olan öğretmen görüşlerine göre mesleki öğrenme topluluğu ölçeğinin alt boyutlarında (paylaşımcı ve destekleyici liderlik, paylaşılan değer ve vizyon, kolektif öğrenme ve uygulamalar, paylaşılan kişisel uygulamalar, destekleyici koşullar-ilişkiler ve destekleyici koşullar- yapı) cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmakta mıdır?
2. 2021-2022 Eğitim-öğretim yılında Anadolu liselerinde görev yapmakta olan öğretmen görüşlerine göre mesleki öğrenme topluluğu ölçeğinin alt boyutlarında (paylaşımcı ve destekleyici liderlik, paylaşılan değer ve vizyon, kolektif öğrenme ve uygulamalar, paylaşılan kişisel uygulamalar, destekleyici koşullar-ilişkiler ve destekleyici koşullar- yapı) yaş, mesleki kıdem, istihdam türü, görev yapılan ilçe, görev yapılan okuldaki hizmet süresine göre anlamlı farklılık bulunmakta mıdır?
3. 2021-2022 Eğitim-öğretim yılında Anadolu liselerinde görev yapmakta olan öğretmen görüşlerine göre okulların mesleki öğrenme topluluğu ölçeğinin alt boyutları ne düzeydedir?
4. 2021-2022 Eğitim-öğretim yılında Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okulların mesleki öğrenme topluluğu olma düzeyleri nedir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bugünün dünyası küreselleşme ile birlikte iş gücünde ve sosyal yaşamda büyük değişimlere tanıklık etmektedir. Zira dünya artık küresel bir oyun alanına dönüşmüştür. Küresel oyunda mevcudiyetini koruyup ülkelerin ilerleyebilmesi için sürekli öğrenen ve yerel farklılıklar ile çalışmayı sürdürebilen eğitilmiş yurttaşın ihtiyacı duyulmaktadır. Eğitim sisteminin ise karmaşıklaşan toplum yapısında hayatını sürdürebilecek yurttaşların yetiştirilmesinde pek başarılı olduğu söylenemez (Fullan, 2001). Bu durumun değiştirilmesine yönelik gerçekleştirilen birçok reform, yenileşme faaliyeti ve eğitim hizmetleri bir dönem başarılı olmuşsa da yaygınlaştırılması sağlanamamıştır. Ulusal ve uluslararası literatüre bakıldığında başarısızlıkların altında yatan temel noktanın girişimlerin odaklandığı yapılar olduğuna rastlanmıştır. Teknik olarak aynı özellikler ile nitelendirilen okulların sosyal olarak karmaşık yapıya sahip olmaları sebebiyle sadece yapıya odaklanan reform girişimleri ile istenilen sonuç uzun vadede elde edilememiştir. 2000'li yıllara doğru bu başarısızlık dikkat çekmeye başlamış olup öğrenen okul, mesleki öğrenme toplulukları ve işbirlikçi öğrenme ortamları gibi isimler altında çalışmalar yürütülmeye başlanmıştır. Okul içerisinde sosyal yapıyı dikkate alan okul kapasitesini artırma çabasına yönelik mesleki öğrenme toplulukları ile iş doyumu, liderlik ve öğrenci başarısının artırımı arasında pozitif yönde ilişki gözlenmiştir. 2017 yılında yayınlanan 2023 Vizyon Belgesi içeriğine bakıldığında mesleki öğrenme toplulukları alt boyutlarına yönelik maddeler dikkat çekmekte olup bu yaklaşıma doğru politika yapıcı ve yürütücüleri tarafından bir eğilimin varlığından bahsetmek mümkündür. 2022 yılına gelindiğinde ise bu eğilimin ne kadar başarılı bir şekilde uygulanabildiği tartışa gelen bir konu haline gelmiştir. Kısa dönemde pek başarılı görüldüğü iddia edilmeyen vizyon belgesinin, okulların mevcut gerçekliğini görmezden gelmesi ve her okulun böyle bir adım atılmadan önce kapasitelerinin değerlendirilip artırılmasına dair ön çalışmaların yapılmadığından kaynaklandığını söylemek yanlış olmayacaktır. Okul kapasitelerinin belirlenmesi bu amaçla bir sonraki vizyon belgesine öncülük etmesi adına önem arz etmektedir. Uluslararası birçok çalışmanın konu üzerinde yürütüldüğü görülmekte olup ulusal alan yazında ele alınan çalışmaların sınırlı olduğuna rastlanılmıştır. Ulusal alan yazında sınırlı

sayıda gerçekleştirilen araştırmaların ise konu edindiği okul kademesinin ilköğretim olduğu ve lise kademelerine yönelik mesleki öğrenme toplulukları alt boyutlarına göre seviyesinin tespitini gerektiren çalışmalarına ihtiyaç duyulduğu görölmektedir.

Belirtilen eksikliğin giderilmesi ve alan yazının zenginleştirilmesi adına bu çalışma İstanbul ilinde yer alan Esenler, Sultanbeyli, Bakırköy ve Maltepe ilçelerinde yer alan Anadolu liselerinde yürütölmüştür. Okullarda bulunan öğretmenlerden ölçek aracılığıyla toplanan veriler, araştırmanın gerçekleştirildiği ilçelerde okulların mevcut durumunun tespit edilmesinde kullanılacak olup araştırma sonuçları yükseköğretimdeki başarıyı etkilemede kilit role sahip Anadolu liselerinde okul kapasitesini artırmak amacıyla muhtemel yapılması planlanan girişim ve projelere öncülük etmesi beklenmektedir. Gerçekleştirmesi planlanan diğer çalışmalarda da lise kademelerinin farklı türlerinin konu edinmeleri araştırmacılara önerilmektedir. Statik olmayan çevrede okulların yaşayan bir sistem olarak yeniden yapılandırılması uzun vadede okul kapasitelerinin artırılmasının incelendiği boylamsal çalışmaların gerçekleştirilmesi, mesleki öğrenme topluluklarının geniş perspektif açısından değerlendirilmesine olanak sağlanması beklenmektedir.

1.4. Varsayımlar

1. Katılımcıların ölçekleri yanıtlarken gerçeğe görüşlerini yansıttıkları varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

- Araştırma 2021-2022 Eğitim Öğretim yılı İstanbul ili Esenler, Sultanbeyli, Bakırköy ve Maltepe ilçeleri ile sınırlıdır.
- Araştırma örnekleminde yer alan ilçelerde bulunan Anadolu Liselerinde görev alan öğretmenler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Mesleki Öğrenme Topluluğu: Öğretmenlerin bireysel kapasitelerinin kolektif kapasite ile birleştirilerek öğrenmenin araştırma ve sorgulama döngüsü içerisinde

sürekli gerçekleştiği ve örgüt içi açık iletişim ve etkileşimin desteklendiği bir örgüttür (DuFour, 2003). Araştırmada 21. Yüzyıl paradigmasında yönetim olarak esnek, yetkilendirici ve dağıtılmış liderliğin etkin olduğu eğitim kurumlarını ifade etmektedir.

Öğretmen: Araştırma evreninde yer alan örneklem içerisinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olarak okullarda eğitici ve öğretici rollerini yürüten kişileri ifade etmektedir.



2. ALAN YAZIN

2.1. Öğrenen Örgütler

Halka açık olan okullar aynı zamanda farklılaşan kişisel deneyimlerin yaşandığı bir yer olarak tanımlanmaktadır (Lingard, Hayes, Mills ve Christie, 2003) Bu tanım Bourdieu'nun (1998) deyimiyile ayniyet “*sameness*” ve ayriyet “*thisness*” kavramlarıyla ifade edilebilir. Okulların tümü, özünde aynı yapıda gözükmesine rağmen yapının içinde benzersiz farklılıklar bulunabilmektedir. Okullar, temelde aynı amaç ve mantık çerçevesinde kurulan fakat okulun içerisinde bulunan temsilcileri olan öğretmen, öğrenci ve okul yöneticileri bakımından farklı ilişki ve güç kalıplarına sahiptir. Okulların girdisi olarak öğrencilerin içerisinde bulunduğu habitus ve bulunulan habitus içerisinde Bourdiu'nun deyimiyile farklı kapitaller, bu kapitallerin okul amaçları ile eşleşip eşleşememe durumu okulların birbirlerinden farklılaşmasını doğrudan etkileyen bir durumdur. Her okul; gelecekte varlığını gösterecek nesillerin şekillendirilmesinde ortak ilgi ve amaçlara sahip olması ve ortak anlamları taşıması yönünden belirlenen zaman ve mekânda daha önceden belirlenen program kapsamında öğrenim ve öğretim faaliyetlerini gerçekleştirmesi göz önünde bulundurulduğunda halka açık olup okulu oluşturan öğretmen, yönetici ve diğer personel görevlilerin farklı deneyimleri, pratikleri ile parmak izi kadar diğer okullardan farklılaşan bir yapıya sahiptir. Okullar, akademik kapitalin inşa edildiği ve sosyal kapitallerin ise eğitim, diploma aracılığıyla değiş tokuşunun sağlandığı yerdir (Lingard vd., 2003). Temelde benzer yapılara sahip olmasına rağmen birçok farklılığı içeren her okul, kendi çevre dinamikleri içerisinde öğrenen örgüt kapsamında yeniden kurgulanması ve okulların etkililiğini artırmaları gerekmektedir.

Bilgi çağında, teknolojinin ilerlemesi ve küreselleşme ile bilgiye ulaşım hızındaki artış sürekli katlanarak ilerlemektedir. Verilere ulaşımın hızlanması ile verilerin doğruluğu sorgulanır hale gelmiş olup bilgilerin yorumlanabilmesi temel yaşam becerilerinden bir haline gelmiştir. Diğer bir ifade ile doğru analizin yapılabildiği verilerin bilgiye dönüştürülmesi bu anlamda önem kazanmış olup yaşam

becerilerinin öğretilmesinde önemli bir işlevi olan okullara önemli rol düşmektedir. Geçmiş dönemlerde okulların amacı öğrencilerin sadece hayatta kalabilmelerine olanak sağlayan becerileri kazandırmak iken günümüzde bu beceriler daha karmaşık hale gelmiştir. Öğrencilere analitik düşünme, eleştirel düşünce, problem çözme ve motivasyon gibi kazanımların kazandırılması okullar için vazgeçilmez bir amaç haline gelmiştir (Dumont, Istance and Benavides, 2010'dan Akt. Stoll, 2009). Açık sistem olarak nitelendirilen okullar, içinde bulunduğu çevrede gerçekleşen değişimlere kendi varlığını sürdürebilmek için gerekli reaksiyonu verebilmesi ve asıl amacı olan öğrencilerin akademik ve sosyal başarılarının artırılıp sürdürülebilmesi (Lingard vd., 2003) okulların yeniden yapılandırılması ihtiyacını doğurmuştur. Paralel olarak; Levin ve Riffel (2000), okulların varlığını koruyup sürdürebilmeleri, buldukları çevrelerindeki değişiklikleri anlama, analiz etme ve bu değişikliklerle baş etmede stratejilerin geliştirebilme yeteneğine bağlı olduğunu belirtmektedir. Yeniden yapılandırma süreci girişimleri içerisinde okulların öğrenen örgüt/okul olarak nitelenmesi fikri ortaya atılmıştır. Singapur'un 1997'de Düşünen Okullar Öğrenen Okullar Belgesi "*Thinking Schools Learning Nation*" vizyonu ve 2013-2017 yılları arasında benimsediği Öğretmenlerin Çalışma Gündemi adlı belge "*Teachers Agenda*" örnek olarak verilebilir (Kools ve Stoll, 2016). Ulusal kapsamda incelendiğinde ise "2023 Vizyonu" okulların öğrenen okullar olarak yeniden yapılandırılmasının benimsendiği ve bu yolda atılması gereken adımların belgesi olarak değerlendirilebilmektedir.

Öğrenen örgütler kavramı üzerine yapılmış çalışmalarda son 25 yıl içerisinde büyük bir artış görülmesine rağmen kavramın tanımı üzerine araştırmacılar tarafından bir uzlaşma sağlanabildiğini söyleyebilmek güçtür (Hord, 1997). Bu durum ise öğrenen örgütlerin farklı algılanmasına ve kurumlar üzerinde farklı uygulamalara yol açmakta olup değerlendirmelerin objektif bir şekilde yapılmasını engellemektedir. Bu sebeple öğrenen örgütlerin açık ve anlaşılır bir kavram olarak ifade edilmesi önem arz etmektedir (Kools ve Stoll, 2016). Bunun yanı sıra öğrenen örgütlerin sistematik olarak incelenmesinde tipolojinin analiz edilmesi önemlidir. Yang, Watkins ve Marsick'a (2004) göre tipoloji; sistem düşüncesi, öğrenme, stratejik ve bütünleşmiş perspektif olmak üzere dört bölümden oluşmaktadır. Öğrenen örgütlerin temelinde yer alan sistem düşüncesi (Fullan, 2005) 1934 yılında Karl Ludwing von Bertalanffy tarafından ortaya atılan genel sistem teorisine dayanmaktadır. Açık ve kapalı olmak üzere ikiye ayrılan sistemler, dengenin

sağlanabilmesi adına gerçekleşen değişimlere verilen tepkiler açısından farklılaşmaktadır. Sistem düşüncesine göre okullar açık sistem olarak değerlendirilmektedir (Senge, 2014). Açık sistem olarak nitelendirilen okullar, içinde bulunduğu çevrede gerçekleşen değişimlerden hem etkilendiği hem de çevreyi etkilediği ifade edilmektedir. Okulların değişim sürecinde kendi varlığını sürdürebilmesi ve amaçların korunabilmesi için sürekli öğrenmenin gerçekleşmesi ve öğrenme döngüsünde ilerlemesi gerektiği belirtilmektedir. Beşinci Disiplin (2014) adlı kitabında Senge, öğrenen örgütleri; takım öğrenmesi, paylaşılan ortak vizyon, zihni modeller, kişisel ustalık ve sistem düşüncesi kavramları ile ifade etmektedir. Öğrenme perspektifinde değerlendirildiğinde örgüt içi öğrenme ile bireysel öğrenmeden ziyade kurumsal olarak öğrenme kastedilmektedir.

Yang, Watkins ve Marsick (2008'den Akt Kools and Stoll, 2016) tek başına sistem düşüncesi ve öğrenme perspektifinin öğrenme yolunda örgütlere rehberlik etmede yetersiz kaldığını ifade etmektedir. Tipolojinin üçüncü perspektifi olan stratejik perspektife bu konuda değinilmektedir. Öğrenen örgütlerin inşa edilebilmesi için örgüt kültürünün anlaşılması (Fullan, 2005) ve Senge'in (2014) Beşinci Disiplin adlı kitabında belirtilen sistem düşüncesi, kişisel ustalık, zihni modeller, takım halinde öğrenme ve paylaşılan vizyon boyutlarının stratejik olarak uygulanabilir hale getirilmesi gerekmektedir. Uygulanabilir stratejilerin incelenmesi ile birlikte tipolojinin diğer perspektifleri -sistem düşüncesi, öğrenme perspektifi- ile bütünleştirilip uygulanmasına değinilmektedir. Yang, Watkins ve Marsick (2004) bütünleşmiş uygulamalar için gerekli olan yedi kavramdan bahsetmektedir. Yedi kavram aşağıda belirtilmiştir;

1. Sürekli öğrenme
2. Sorgulama ve diyalog
3. Takım öğrenmesi
4. Paylaşılan bilgi ve öğrenme
5. Yetkilendirme
6. Sistem bağlantısı
7. Stratejik liderlik

Öğrencilerin akademik başarıları üzerinde okulların göz ardı edilemez etkisi bulunmaktadır. Bu konu da Marzona (2003) örgütsel iklim ve kültür ile okul etkililiğinin arasında olumlu yönde bir ilişkiye çalışmasında değinmektedir. Örgütsel iklim ve akademik başarı arasındaki ilişki, kolektif çalışma ve uzmanlık alanı olarak

ele alınmaktadır. Kolektif çalışma ile okul üyelerinin kendi aralarında iletişimde bulunma davranışları kastedilirken uzmanlık alan bilgisi ile kendi alanlarına uzman olarak yaklaşma biçimleri anlatılmak istenmektedir. Genel olarak ifade edildiğinde eğitimde öğrenen örgüt yaklaşımı ile gruba üye olan tüm bireylerin aktif olarak dahil edilmeleri ve ortak bilinç oluşturularak kapasite artırılması kastedilmektedir (Senge, 2000).

Detaylı bir şekilde incelendiğinde öğrenen örgütlerde beş disiplin bulunmaktadır; örgütsel öğrenme, paylaşılan vizyon, zihni modeller, takım öğrenmesi ve sistem düşüncesi. Örgütsel öğrenme kavramını klasik tanımlamalardan farklılaştıran şey sistem düşüncesidir. Sistem düşüncesi, örgüt içerisinde beliren sorunların çözülmesinde içinde bulunulan bağlam özellikleri göz önünde bulundurularak çözümünde farklı düşünme yöntemlerini sunmaktır. Bulunulan örgüt içinde yer alan çalışanlar, örgüt dışında yer alan tüm koşul ve durumlar birbirleriyle ilişkilidir. Sistemin herhangi bir değişkeninde olabilecek değişiklik tüm sistemi etkileyecektir. Bu ilişkinin farkına varılması ise uzun dönemde bir çaba ve farklı düşünme yeterliklerini gerekli kılmaktadır. Paylaşılan vizyon ilkesi ile kurumlarda liderlik eden kişilerin örgüte yönelik vizyonunun örgüt kültürü içerisinde kolektif vizyona dönüştürülmesi kastedilmektedir. Genellikle kriz anında liderler tarafından oluşturulan vizyon etrafında çalışanların toplanması, durumlar düzeldiğinde çalışanlar tarafından vizyonun terk edilmesi uzun dönemde başarının elde edilmesinde bir engel olarak ifade edilmektedir (Öneren, 2012). Zihni modeller ilkesi ise çoğunlukla farkında olunmayan, bireylerin düşünce ve davranışlarını etkileyen genellemelerdir. Çalışanların davranışlarını etkileyen imgeler sistemi, ortak vizyon çevresinde gösterilecek küçük ölçekli çabaların sürekliliğini etkileyecek bir etmendir. Varsayımların olumlu yönde değiştirilemediği durumlarda çalışanların istenilen davranışı gerçekleştirebilme yapıları kesintiye uğrayacaktır. Son olarak takım halinde öğrenme ilkesi, diyalog ile başlamaktadır. Bireysel öğrenmenin yanı sıra diyalog ile etkileşim içerisinde kolektif öğrenme örgütün iç görüşünü olumlu yönde artırdığı ifade edilmektedir. Takım halinde öğrenme ilkesiyle örgütlerin öğrenmesinin kolektif anlamda gerçekleşeceği vurgulanmaktadır.

Öğrenen örgüt yaklaşımı ile okulların yeniden kurgulanması ve örgütsel etkililiğin yanı sıra liderlik davranışı arasında ilişkiye değinilmektedir. Okulların içerisinde öğrencilerin farklı ihtiyaçlarının göz ardı edilmediği öğrenen bir ortamın oluşturulması ile öğretmen liderliği arasında olumlu yönde bir korelasyon

bulunmaktadır (Lingard vd., 2003). Öğretmenlerin öğrencilerin hayatında kendi çabalarıyla bir farklılık yaratacağına duyulan inanç ve öğretmenlerin bu etkiyi sadece sınıf içerisinde değil bütünsel olarak kendi sınıflarının ve okul sınırlarının dışında pratiğe geçirmeleri okulların öğrenen örgütler olarak yeniden yapılandırılmalarına olanak sağlayacaktır. Bu sebeple öğretmenlerin sınıf içi pratiklerinin incelenmesi ve değerlendirilmesi yönetim boyutunda incelenmesi gereken bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır.

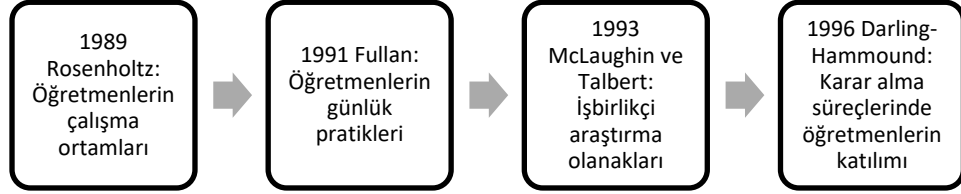
Öğrenen okullar; paylaşılan vizyonun oluşturulması, okulun içinde bulunduğu çevrenin yanı sıra daha geniş çevrede bulunan farklılıkların göz önünde bulundurulmasını, okuldaki tüm personellerin dahil edilerek öğrenci ve öğretmenlerin sadece akademik değil duygusal çabalarının dikkate alınmasını içermektedir. Öğretmenler, sadece kendi sınıfındaki öğrencileri için değil örgüt içerisinde bulunan tüm öğrencilerin öğrenmesinde farklılık yaratabilecekleri inancına yönelik sıkı bir bağlılığa ihtiyaç duymaktadır. Paralel olarak Hargreaves (1997), öğretmenlerin eğitimde yapılacak reformlarda merkeze alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Öğrencilerin başarılarının artırılmasında önemli bir etkiye sahip öğretmenlerin de öğrenmelerinin sağlanması yapılacak reformların sürdürülebilir olması için gerekli bir etmendir (Duling, 2012).

Öğrenen örgütler konusunda literatür tarandığında öğrenme döngüsünü destekleyen çalışmaların yanı sıra eleştiren araştırmalara da rastlanmaktadır. Öğrenen örgütler aleyhine yapılan çalışmaların dayandığı düşünceler arasında kabul edilen vizyonun çalışanların yaratıcılığını olumsuz etkileyebileceği (Schein, 1999'den Akt. Kools ve Stoll, 2016), örgütsel öğrenmenin aslında bir tezatlık yaratması Weick ve Westley, 1996'den Akt Kools ve Stoll, 2016) ve öğrenen örgütlerin tanımında uzlaşmanın sağlanamaması sebebiyle ortaya çıkan belirsizliğin pratikte çelişki yaratabileceği durumu (Örtenblad, 2004'den Akt. Kools ve Stoll, 2016) yer almaktadır.

2.2. Mesleki Öğrenme Toplulukları Kavramı ve Tarihsel Gelişimi

Okulların temel amacı, teknik özlerine uygun olarak öğrenme ve öğretmedir (Senge, 2019). 21. yüzyılda ilişkilerin bağımlı hale gelmesi gerçekliği karmaşıklaştırmıştır (Prensky'den Akt. Öğdem, 2015). Karmaşıklaşan ilişki örüntüleri, bireylerin oluşturduğu çalışma örgütlerini etkilemektedir. Bu duruma uyum sağlamak için tüm çalışma örgütleri gibi okulların işleri daha öğrenimli bir hale getirilmelidir. Karmaşıklaşan öğrenme faaliyetleri, okulların sistem disiplini ile ele alınarak okulun bulunduğu çevrenin tanınmasına yönelik gereksinimi ortaya çıkarmaktadır. Bunun gerçekleştirilmesinde öğretmenlerin kapasitesi ve öğrenmeye hazır olmaları gerekmektedir (Hord, 2009; Senge, 2019).

Öğrenme disipline üzerine kurulu olan eğitim örgütleri, öğrenen örgüt ve daha sonrasında mesleki öğrenme toplulukları olarak kavramsallaştırılmaktadır. Kavram olarak mesleki öğrenme toplulukları ilk olarak 1993 yılında Astuto, Clark, Read, McGee ve Fernandez tarafından yayınlanan makalede gündeme getirilmiştir (Ağsu, 2020). 1993 yılında kavramsallaşmasına karşılık çalışma geçmişi, okullarda öğretmen iletişimsizliği ve sosyal izolasyon üzerinde yapılan çalışmaların 1960'lı yıllara dayandığı ifade edilmektedir (Solution Tree, 2019). Bu açıdan bakıldığında günümüzde yaygın olarak kullanılan bu kavramın yaklaşık 65 yıllık bir geçmişe sahip olduğu söylenebilir (Kalkan, 2015). 1960'lı yıllarda okul ortamı ve çalışma koşulları üzerine yapılan çalışmalar 1980'li yılların sonu 1990'lı yılların başlarında popülerleşmiş bir araştırma alanı olarak konu edinilmiştir (Solution Tree, 2019). Hiçbir Çocuk Eğitimsiz Kalmasın “*No Child Left Behind*” raporunun 2001 yılında yayınlanması ile okullarda hesap verilebilirlik üzerine çalışmalarda önemli bir etki alanı oluşturmuştur (Öğdem, 2015).



Şekil 1: Mesleki Öğrenme Topluluklarının Kavramsal Gelişimi

Hord, 1997. **Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement**. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory'den uyarlanmıştır.

Literatür taraması sonucunda mesleki öğrenme topluluklarının kavram olarak kullanılmaya başlanmasına yönelik çalışmalar tarihsel olarak yukarıdaki çizelgede özetlenmiştir (Hord, 1997). Rosenholtz (1989) ile öğretimde kalitenin artırılmasında öğretmenlerin çalışma koşulları tartışılmaya başlanmıştır. Sınıf içi ve dışı öğrenmelerin desteklendiği ortamlarda öğretmenlerin bağlılık düzeylerinin daha yüksek olduğuna dair bulgular elde edilmiştir. Öğretmenler arası network oluşturulmasının mesleki rolleri genişlettiği ve sınıf içi yeni davranışlara uyum sağlanabilmesi ve kendi mesleki gelişimi arasında güçlü bir ilişkiyi ortaya koymuştur. Rosenholtz'un bulgularına paralel olarak Fullan (1991) öğretmenlerin çalışma ortamlarının yeniden tasarlanmasını vurgulamıştır. Yeniden tasarlanması ile gerçekleştirilen yenilik ve değişim hareketinin öğretmenlerin günlük pratiklerine yansımalarının sağlanması amaçlanmıştır. 1993'te McLaughlin ve Talbert, deneyimli öğretmenlerin karar alma sürecine katılımı ve kişisel deneyimlerin paylaşılması ile öğretmenlerin bilgeliğinden okul yararına faydalanılmış olacağı bulgusuna varmıştır. Bu tartışmalara ek olarak Darling-Hammond (1996) müfredat iyileştirmelerinde öğretmenlerin karar verme süreçlerine aktif bir şekilde dahil edilmelerinin gerekliliğini belirtmektedir. Bu tür uygulamaların olduğu okullarda öğretmenlere program ve öğretim üzerine ortak bir şekilde çalışmalarını için yapılandırılmış ek süre tanınmıştır. Öğretmen sorumlulukları ve zamanlarını geçirme davranışlarının yeniden tasarlanması ile daha iyiye giden okulların varlığından bahsedilmektedir.

Eğitim alanında çalışmalar yürüten araştırmacıların yanı sıra işletme yönetimi alanında çalışmaları olan Senge (1990), Block (1993), Galagan (1994), Whyte (1994) ve diğerleri paylaşılan vizyon ve misyon oluşturularak işbirlikçi ortamda çalışma ve çalışanın desteklenmesi, araştırma ve sorgulama kültürünün oluşturulmasını vurgulamaktadır.

Lee, Smith ve Croninger (1995) tarafından liselerin yeniden yapılandırılmasına yönelik gerçekleştirilen çalışmada organik bir modelden “*organic/communal*” bahsedilmektedir. Okulların yeniden yapılandırılması ile öğrenciler için hazırlanan kazanımlara ulaşılmasına yönelik güçlü bir bağ olduğu savının bulunduğu okulların öğrenen örgüt kavramına paralel olarak organik diğer değimle toplumsal olarak yapılandırılmasına değinilmektedir. Bu modelde öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin tekdüze kural ve işleyiş biçimi ile kontrol edilmesinin mümkün olmadığı ifade edilmektedir. Bunun aksine model, mesleki olarak uzmanlaşmış yönetici tarafından koordine edilen okullarda karşılaşılan problemleri durumlara karşı işbirliği içerisinde hareket etmelerine olanak sağlayan iletişim ve okul kültürünün oluşturulması gerektiğini vurgulamaktadır. Sınıf içi pratiklerinde ve müfredatta özerklik verilmesinin sağlanarak öğretmenlerin mesleklerine yönelik uzmanlık bakış açısının kazandırılmasına yol açılması beklenmektedir. İşbirlikçi okul kültürü desteklendiğinde okulların kendi doğalarına uygun olan bir döngü içerisinde gelişmelerinin akademik ve sosyal olarak sağlanabileceği belirtilmiştir. Bürokratik modelde okullarda yüksek oranda branşlaşma gözlenmekte olup iletişim olumsuz yönde etkilenmektedir. Organik olarak adlandırılan modelde ise branşlaşmasının ve özerkliğin getirdiği izolasyonun daha az olduğu proje bazlı ğretim gibi işbirlikçi öğrenmenin teşvik edildiği yöntem ve stratejiler kullanılmaktadır. Sosyal olarak değerlendirildiğinde bürokratik modellerde branşlaşmanın bütünlüğü görmeyi engellediği bir ortamdan bahsedilmektedir. Organik modelde ise okulda kişilerarası ilişkilere önem veren ve geliştirilmesine yönelik uygulamaların yürütüldüğü belirtilmektedir. Öğretmenler arasında kuvvetli ilişki bağının oluşturulmasıyla adanmışlık seviyelerinin olumlu yönde etkilendiği ve bunun sonucunda ğrenci başarisının artırılmasını dolaylı olarak etkilediğine değinilmektedir.

Mesleki ğrenme topluluklarının evrensel olarak kabul gören bir tanımı bulunmamaktadır (Hord, 1997). Her tanım örgütlerin mesleki öğrenme topluluğu olma yolunda gösterilen karakteristik özelliklere göre farklılaşabilmektedir. Bazı araştırmacılar tarafından öğrenciler ve okul çalışanlarının sürekli öğrenmesi ile

açıklanırken bazıları sınıf içi pratiklerin topluluğa yansımaları ve öğrenim faaliyetlerinde bulunulan çevreden faydalanılması veya okul dışı paydaşların da müfredatın zenginleştirilmesinde okul ile işbirliği içinde şeklinde açıklamaları bulunmaktadır. Hord (1997), mesleki öğrenme topluluğunun beş temel boyut üzerinde değerlendirmektedir; destekleyici-paylaşılan liderlik, paylaşılan değerler – vizyon, kolektif öğrenme – öğrenmenin uygulanması, destekleyici koşullar ve paylaşılan kişisel deneyim. Morrissey (2000) ise Hord'un (1997) belirttiği boyutları araştırmalarında mesleki öğrenme toplulukları arasında ilişki, başarı ve gelişim, kapasite ve destek boyutlarını ekleyerek daha genişletmektedir.

DuFour ve Eaker (1998) mesleki öğrenme toplulukları kavramında “meslek” kelimesini, uzmanlık, “öğrenme” kelimesini yaşam boyu gelişim, “topluluk” kelimesini, ortak amaç uğruna bir araya gelen çalışma örgütleri olarak tanımlamaktadır. Mesleki öğrenme toplulukları; çevreyi tanıma, network kurma, iş birliği, pedagojik gelişim ve öğrenci gelişimi üzerine odaklanmaktadır. Mesleki öğrenme toplulukları sadece bir boyut ya da bir grup ile sınırlı değildir (Annenberg Institute, 2003). Topluluk, benzer amaç ve ihtiyaca sahip topluluğun içerisinde bulunan farklı grupları da içermektedir. Mesleki öğrenme topluluğu sadece bir okul değil ilçe ya da bölge bazlı olarak oluşabilmektedir. Örneğin il ve ilçe zümre başkanları öğrencilerin akademik başarısını artırmak amacıyla program üzerinde ortak bir şekilde çalışabilirler. Bunun yanı sıra öğretmenler, okul yöneticileri ve veli grupları ile ortak çalışma yürütebilirler.

Atkinson'a (2005) göre ise mesleki öğrenme toplulukları, öğretmenlere yönelik bireysel ve kolektif bazda pedagojik ve alan yeterlilikleri açısından geliştirme örgütleri olarak tanımlanmaktadır (Akt. Ağsu, 2020). Harris ve Jones'a (2010) göre mesleki öğrenme topluluklarının temelinde yer alan birtakım ilkeler bulunmaktadır. Sistem düzeyinde büyük iyileştirmelerin yapılması sistem bileşenleri arasında bağlantının kurulup işbirliğinin sağlanması ile mümkün olup gerçekleştirilecek tüm uygulamalarda öğrencilerin başarısının artmasında pedagojik gelişim ortak amaçtır. Bu amacın gerçekleştirilmesinde araştırma ve sorgulama yaklaşımlarının tercih edildiği kültürün oluşturulma fikri savunulmaktadır.

Dufour ve Eaker (2006), mesleki öğrenme topluluklarını öğrenci başarısını işlevsel bir şekilde arttırabilmek için öğretmenlerin her birinin eylemsel araştırma uzmanı olarak faaliyetler gösterdikleri ve problemlere çözümler ürettikleri kamusal alanlar olarak tanımlamaktadır. Eylemsel araştırma uzmanı olarak öğretmenlerden

sürekli öğrenmesini, deneyimleri üzerine düşünmesini ve deneyimlerin paylaşılmasını, paylaşılan ortak amaç ve idealler ile iş birliği içerisinde çalışmalarını beklenmektedir. DuFour ve Eaker'a paralel olarak Lingard ve arkadaşları (2003) tarafından yürütülen araştırmanın sonucunda okullarda liderlik kapasitesinin artırılması için okulda gerçekleştirilmesi gereken reformların öğrenme ve öğretme faaliyetlerini destekleyici nitelikte öğretmenlerin eğitim ve kişisel deneyim paylaşımına olanak sağlayan uygulamaların okul içerisinde yapılandırılarak sağlanmasına odaklanılması belirtilmektedir. Öğretmen ve okul içerisinde diğer personellerin ortak amaç çerçevesinde bir network kurarak toplanmalarını, kolektif sorumluluk alarak öğrencinin başarısını artırmalarını pekiştiren okul vizyon ve amaçlarının açıkça ifade edilmesini gerekli kılmaktadır. Böylelikle topluluğa üye olan kişilerin okul içerisinde sosyal ilişkilerin geliştiği ve okul sınırlarının dışına da çıkarak aile, daha geniş çevrenin de desteğinin alınarak onlardan da aktif olarak katılımı okul ile dış dünya arasındaki bağlantıyı güçlendirecek olup okulların sürekli öğrenme döngüsüne olumlu yönde etki etmesi beklenmektedir.

Harris'e (2008) göre mesleki öğrenme toplulukları dağıtılmış liderlik düşüncesi üzerine kuruludur. Harris ve Jones'a (2010) göre, mesleki öğrenme toplulukları öğrenme sürecinde öğretici olarak öğretmenlerin, öğrenme pratiğini anlamalarını destekleyici bir uygulama topluluğudur. Eğitim sisteminin başarısını etkileyen kilit aktörler olan öğretmenler ve öğretmenlerin öğrenme süreçlerine aktif katılımlarının desteklendiği mesleki öğrenme toplulukları modeli ile eğitimin niteliğinin artırılmasına yönelik atılan reform hareketlerinde kullanılan bir yaklaşımdır. Örneğin Galler'de 2006 yılında "The Learning Country" ve "The Learning Country Country: Vision into Action" adlı belgeleri ile 2006-2007 eğitim öğretim yılında okulların etkinliğinin artırılması amacıyla kullanılan bir model olmuştur. Bu topluluklar, öğreticilerin ihtiyaçlarına önem vermektedir (Saçmalıoğlu, 2019). Mesleki öğrenme topluluklarının odak yapısı iş birliği ve sosyalizasyon üzerine kurulu bir örgüt kültürü yaratılması üzerine kuruludur. Yaratılması amaçlanan bu kültür ile öğretmenlerin, meslektaşlarından öğrenmeleri için bir fırsat yaratılmaktadır. Mesleki öğrenme topluluklarında okul yöneticilerin koordinasyon, öğretmen öğrenmesi ve mesleki geliştirmeden sorumlu olması beklenmektedir. Bunlara ek olarak okul müdürlerinin liderlikleri, önemli bir çalışma alanı oluşturmaktadır. Mesleki öğrenme toplulukları öğretmenlerin yaşam boyu

öğrenmesini ve elde ettikleri deneyim ve bilgileri meslektaşları ile paylaştığı bir eğitim kurumu olarak tanımlanmaktadır (Ağsu, 2020).

Lassonde ve Israel (2009), mesleki öğrenme topluluklarında öğretmenlerin anahtar rolüne değinmektedir. Öğretmenlerin öğrenme sürecinde aktif olarak rol aldığı, kişisel deneyim paylaşma uygulamaları ile sadece diğer öğretmenlerden değil, öğrenciler ve okulun bağlı olduğu çevreden de bilgi-alışverişinin sağlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Aktif öğrenen olmayan durumda derslerin standart program ve sınırlı fikirlerle sürdürüldüğü ve ders sırasında değişen durumlara adapte olabilmeye becerisinin düşük olduğu dolayısıyla ders işleyişinin heyecan ve merak uyandırıcı adımlarının zayıf kaldığı ifade edilmektedir (Lassonde ve Isarel, 2009). Bunun yanı sıra aktif öğrenmenin sağlanabilmesi için bazı gerekliliklerden bahsedilmektedir. Öncelikle kolektif öğrenmenin sağlanabilmesi için gerçekleştirilecek her uygulamanın temelinde saygı olmalıdır ki fikir alışverişinde açık ve etkili iletişimden söz edilebilsin. İkinci olarak hataların kabul edilip öğrenmenin gerçekleşmesi ve uygun adımların atılabilmesi için kolektif sorumluluk duygusunun gelişmesi gerekmektedir. Saygı ve kolektif sorumluluk duygularının yanı sıra farklılıkların kucaklandığı bir ortama ihtiyaç duyulmaktadır. Farklılıkların kabul edilip dışlanmadığı bir ortamda öğretmenlerin hem birbirlerinden hem de öğrencilerden öğrenebilecekleri çift yönlü bir etkileşimden söz edilebilmektedir. Aksi takdirde topluluk olmanın amaçlarından en önemlisi olan öğrenci akademik başarısına ket vurulması olağan bir durum olarak belirebilecektir. Dahası bu model ile okul içerisinde ve dışında karışılacak alay etme, dışlama gibi disiplin olaylarının önüne geçmesi beklenmektedir. Ek olarak, problem çözme eğiliminin okul kültürüne hâkim olmasından bahsedilmektedir. Öğrenci başarısının sağlanmasında verilerin kullanılıp gerekli aksiyonların alınmasında araştırma ve sorgulamaya dayalı yaklaşımların kullanılması gerekmektedir. Sorgulamaya dayalı yaklaşımların kullanılması, farkındalık yaratarak sınıf içi pratiklerin altında yatan mantığın anlaşılması ve okul vizyonu yönünde gerekli iyileştirmelerin yapılmasını sağlamaktadır (Lingard vd., 2003). Bunun yanı sıra sorgulamaya dayalı yaklaşımların benimsendiği okullarda eğitim sisteminin genelinde uygulanabilir bir eğitim felsefesinin tanımlanması ve etkinleştirilmesinde önemli rol oynayacaktır. Bu yöntemle uzun dönemde gelişimin kalıcı etkilerinin görünür kılınması beklenmektedir. Son olarak ise mesleki öğrenme topluluğu olma aşamasında

farkındalığın yaratılması için öğretmenlerin rol model olma davranışları üzerinde durulmaktadır.

Vanblaere ve Devos'a (2016) göre mesleki öğrenme toplulukları, örgüt yapısını, içerisindeki bireyleri ve öğretmenlerin kişisel ustalıklarını kapsayan çok boyutlu örgütlerdir. Örgüt yapısı ile örgütsel güven, liderliğin sürdürülmesi, kültür, örgüt kaynakları ve bilgiler kastedilmektedir. Örgüt içi bireyler, öğretmenlerin bilgi inşa etme sürecini ve öğretmenler arası iş birliği, network, diyalog, deneyimlerin paylaşımı gibi bilgileri içermektedir. Bell ve Harrison (1998), okul liderleri için mesleki gelişim kendileri, kurumda çalışan tüm çalışanları ve öğrenciler için öğrenme süreçlerinin ömür boyu sürdürülebilmesi adına gerekli olan tüm adımların atılmasını içermektedir. Hayat boyu öğrenen bireyler olabilmeleri öğretmenlerin alanında uzman olarak görüldüğü ve öğretmenlere aktif rol aldıkları yansıtıcı etkinliklerin sunulduğu, derin düşünme ve sorgulamanın yapıldığı işbirlikçi öğrenme ortamı sunulmasını gerekli kılmaktadır (Lingard, vd., 2003).

Mesleki öğrenme topluluğu olarak okulların temel amacı başarıyı arttırmak ve işlevselliği sağlamaktır. Bu amaçla sürdürülebilir bir kalkınma temel dayanak noktaları olmaktadır (Ağsu, 2020). Mesleki öğrenme toplulukları olarak okullar amacını gerçekleştirmek için üç soru sorulmaktadır (DuFour, 2004):

1. Öğrencilerden öğrenmesi beklenen kazanımlar nelerdir?
2. Öğrenmenin gerçekleştiğine yönelik hangi ölçme araçları kullanılacak?
3. Öğrenmenin gerçekleşmediği durumda öğrencilere yönelik hangi yöntemler izlenecek?

Yukarıdaki sorulardan sonuncusunun cevaplanması mesleki öğrenme toplulukları için temel sorudur ve cevap, topluluğun özelliklerini taşımaktadır. Geleneksel okullardan farklı olarak öğrenme zorluğu çeken öğrencilerin tespitinin hızlıca yapılması gerekmektedir. Daha sonrasında ertelemeyen bu öğrencilere gerekli öğrenme desteğinin sunulması ve öğretmenlerden iş birliği içerisinde öğrencilere bir plan hazırlanması, sonucunda ise öğrenmenin uygun ölçme aracı kullanılarak öğrenmelerin gerçekleştiğinden emin olunması beklenmektedir.

Özetle, literatür taramasından anlaşılacağı üzere, geçmişte yürütülen birçok araştırmada okulların gelişimi için önerilen veya uygulanan stratejilerde öğretmenlerin mesleki anlamda gelişmesine odaklanılmıştır. Fakat günümüze kadar gerçekleştirilen reformlarda bu çabanın başarılı olduğu söyleyebilmek mümkün

değildir ki bunun sebebi Newmann, King ve Youngs'a (2000) göre öğretmen öğrenmesine doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyen koşulların göz ardı edilmesinden kaynaklanmaktadır. Mesleki gelişimin bireysel faydasının yanı sıra örgüt yararına etkisini artırabilmek için sırasıyla öğretmenlerin bilgi ve yetenekleri, mesleki çalışma topluluğu programına uyumluluk, teknik kaynaklar ve yönetici liderliği boyutlarının dikkate alınması gerekmektedir (Newman vd., 2000).

2.3. Mesleki Öğrenme Topluluğunun Kuramsal Temeli

1980'lerde yapılan değişim ve reform hareketlerine bakıldığında okullara yönelik geleneksel yaklaşımın hedef alındığını söyleyebilmek mümkündür. Geleneksel yaklaşımda rastlanılan öğretmenler arası izolasyonun önüne geçebilmek ve okulların etkililiğini artırmak adına çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Okullarda hesap verilebilirlik ve işbirlikçi öğrenme yaklaşımları gerçekleştirilen çalışmalarda öne çıkmaktadır. Rosenholtz (1989), Sergiovanni (1996), Peter Senge (1990) ve Hord (1997) bu alanda çalışma gerçekleştirmiş birkaç isimdir. Rosenholtz (1989), öğretim niteliğinin artırılmasında öğretmenlerin çalışma ortamlarına değinmiş olup süregelen öğrenme faaliyetlerinde sınıf pratiklerinde öğretmenlerin desteklenmesi gerektiğini belirtmiştir. Hord (1997) ise öğrencilerin akademik ihtiyaçlarının karşılanmasında öğretmenler arası network kurulması, işbirlikçi öğrenme , genişletilmiş mesleki rollerin öğretmenlerin etkinliğini olumlu yönde artıracığını belirtmektedir.

Vanblaere ve Devos (2016), mesleki öğrenme topluluğu kavramını üç kapasite başlığı altında çok boyutlu olarak tanımlamaktadır. Örgütsel kapasite, okul içerisindeki yapıyla incelenmektedir. Okulun sahip olduğu imkân ve materyalleri ile okulun güven, saygı ve ilişki ağlarını içermektedir. Kişisel kapasite ise öğretmenlerin sahip olduğu tutumlar ve bilişsel yapıların öğrenme-öğretme sürecine aktif yansımaları ifade etmektedir. Kişilerarası kapasite ile davranışsal elementler ve okul içerisindeki sosyal ağ kastedilmektedir. Paylaşılan ön kabuller, deneyimlerin paylaşımı ve ortak sorumluluk, deneyimlerin üzerine düşünme bu topluluklarda gözlenen uygulamalar arasında yer almaktadır. Mesleki öğrenme topluluklarında görev yapan öğretmenler ve yöneticiler, okul başarısını artırmada birlikte hareket etmektedirler.

DuFour, Eaker ve DuFour (2005) çalışmasında mesleki öğrenme topluluklarının uygulanmasında karşılaşılan problemlere değinmektedir. Mesleki öğrenme topluluklarının temelinde olan işbirlikçi iklimin oluşması, öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerini paylaşması ile mümkündür. Fakat bu okullarda öğretmenler arası yansıtıcı düşünme etkinliklerinin temel olarak alındığını gösteren çok az kanıt bulunmaktadır (DuFour vd., 2005). Bir diğer problem ise okullarda gerçekleştirilen yenilik ve değişime gösterilen değişime dirençtir. Değişime direncin önüne geçmek ve değişim hareketinin okul içerisinde pratiklerine yansımada eylemlerin sürekliliği önem arz etmektedir. Collins (2001) organizasyonların artan başarısının altında yatan sebebin kurtarıcı bir fikrin değil kümülatif olarak ilerleyen bir süreç olduğunu ifade etmektedir. Zaman içerisinde dikkatlice, birbirleriyle tutarlı eylem ve çabaların sonucunda gerçekleştirilen değişim bunların ötesinde zihinsel bir değişimi gerekli kılmaktadır. Değişim hareketinin okul normuna dönüşmesi zaman alıcı bir süreçtir.

Okulların amacını öğrenci başarısının artırılması olarak gören Hord (2009) bu amaca yönelik en önemli adımın öğretim niteliğinin artırılması olduğunu ifade etmektedir ve mesleki öğrenme toplulukları ile niteliğin artırılabilmesine değinmektedir. Mesleki öğrenme topluluğu kavramlarının daha iyi anlaşılması için öncelikle öğrenme kavramını tanımlamaktadır (Lambert, 2003'ten Akt. Hord 2009). Bu topluluklarda öğrenme kavramıyla öğrenci öğrenmesi ile meslektaşlar arasında öğrenme ifade edilmektedir. Toplulukta görev alan öğretmenler, öğrenci öğrenmesini önceleyerek problem yaşanan durumların hızlı bir şekilde tespitinin yapılmasında ortak sorumluluk almaktadırlar. Toplu bir şekilde öğrenme sorumluluğunu üstlenen öğretmenler, yeni yöntem ve yaklaşımların öğrenmede ve uygulamasında daha sonrasında bu döngünün rutin haline gelen öğrenme ortamının oluşturulmasına katkıda bulunmaktadır. Topluluk boyutunda ise sosyal çevre ve iletişim vurgulanmaktadır. Paylaşılan amaç, karşılıklı saygı ve ilgi ile bir araya gelmiş öğrenen öğretmenlerden oluşmaktadır.

Rentfro'e (2007) göre okulların mesleki öğrenme topluluğu olarak yapılandırması öğrenci başarısına odaklanan, takımın bir üyesi olarak çalışan öğretmenlerin öğretim kapasitesini geliştirmeleri için bir çerçeve plan sunmaktadır. Öğretmenlerin her biri yıllık planların hazırlanmasında, ölçme araçlarının belirlenmesinde katkıda bulunmaktadır. Öğretmenler, okullarındaki öğrencilerin öğrenme süreçlerine kolektif bir çaba içinde dahil olmaktadır. Okullarda biz

kültürü hakimdir ve böylelikle takımın bir üyesi olarak ortak sorumluluk almaktadırlar. Hesapverilebilirlik ve öğrenci ihtiyaçlarının artması ile birlikte 2003-2004 eğitim öğretim yılında mesleki öğrenme toplulukları uygulanmıştır (Rentfro, 2007). Öğretim yılı başlamadan önce seçilen liderlik grubu ile mesleki öğrenme topluluğu eğitimleri verilmiştir. Belirlenen misyon ve vizyon çevresinde toplanan öğretmenler ve diğer çalışanlar deneyimlerin paylaşıldığı ve öğrenim süreçlerinin gözden geçirildiği toplantılar ile bir araya gelmiştir. Yapılan toplantılarda planlama, veri toplama, öğrenme gücünü çekilen konulara müdahale etme yolları ve konunun zenginleştirilmesi gündem maddelerini oluşturmaktadır. Kolektif çalışmalar sonucunda %24.1 oranında iletişim sanatlarında ilerleme kaydedilmiştir. Okuma becerisinin değerlendirilmesinde elde edilen sonuç %12.2 oranındadır. Yapılan bu çalışma göstermektedir ki öğretim niteliğinin artırılması ile mesleki öğrenme toplulukları arasında olumlu bir ilişki bulunmaktadır.

DuFour'e (2003) göre mesleki öğrenme toplulukları okullara belli değişkenler çerçevesinde özerklik tanınmasını öngörmektedir. Okulların mesleki öğrenme toplulukları olarak yeniden yapılandırılabilmesi için bazı uygulama önerilerinde bulunmaktadır. Aşağıda önerilen uygulamalar özetlenmiştir:

- a. Paylaşılan Bilgi: Karar verme sürecinin ön koşulu olarak görülmektedir. Karar verilmeden katılımcıların zihinlerinde karar ve kavramların ortak bir şekilde anlaşılması gerekmektedir. Bu konuda okullarda uygulanmasından önce mesleki öğrenme kavramının ve prensiplerinin katılımcılarda iyice yerleşmesi beklenmektedir.
- b. Fikir Birliği Oluşturmak: Uzlaşmanın sağlanabilmesi için iki kriter bulunmaktadır. Öncelikle karar alma sürecinde tüm katılımcıların görüşlerinin alındığından emin olmak ve karara karşı çıkanların da seslerinin duyulması ve yok sayılmaması gerekmektedir. İlk örneğe paralel olarak okullarda bu kavram üzerine toplantıların, küçük grup görüşmelerin sağlanması ve karşılıklı diyalogun sağlanması gerekmektedir. Okul idarecilerinin önderliğinde belirlenen zaman aralıklarında öğretmenlerle toplantılar yapılarak öğrenme eksikliklerin farkında olunması ve bu eksikliklerin kapatılması üzerine uygulamalar hakkında fikir alışverişinde bulunulabilir. Fikir birliğinin oluşabilmesi için işbirlikçi ekipler kurulabilir. Öğrenci başarısının artırmak amacıyla işbirlikçi ekiplerin kurulması ve katılımcılar arasında bir topluluğun üyesi olma hissini

uyandırılması amaçlanmaktadır. Bir topluluğun üyesi olarak katılımcıların, ortak sorumluluk alma ve eylemlerin sürekliliğinin sağlanması da amaçların arasındadır. Topluluğun üyesi olarak katılımcılardan sonuç odaklı olmaları beklenmektedir. Verilerin miktarca fazla olduğu günümüzde ise verilerin yorumlanması ve bilgiye dönüştürülmesi önem arz etmektedir, kurulan ekiplerde uygulamalar sonucunda deneyimlerin paylaşılması ile bilgiye dönüştürülmesi amaçlanmaktadır.

- c. Belirli Aralıklarla İncelemelerin Yapılması: Kurulan ekip ve toplantıların yapılması sonucunda alınan kararların ve uygulamaların sonucunda değerlendirilme yapılması gerekmektedir. Sürekli öğrenme döngüsünü vurgulayan bu kavram, geribildirimler ile sürekli desteklenmelidir.

2.4. Mesleki Öğrenme Toplulukları Olarak Okulların Özellikleri

Mesleki öğrenme toplulukları olarak okulların değerlendirilmesinde topluluğunun anlamının derinlemesine bilinmesi gerekmektedir aksi takdirde ortak anlamın oluşturulamaması anlam karışıklığına yol açabileceği gibi okullarda bu kapsamda gerçekleştirilecek uygulamaların birbirlerinden farklı olmasına sebebiyet verecektir (Fullan, 2001). Araştırmacılar tarafından ortak kabul görmüş bir tanımın bulunmamasına rağmen (Hord, 1997) birçok araştırmacının paylaşılan vizyon ve misyona bağlılık (Hord, 1997; Fullan, 2001; 2003; Rosenholtz, 1989; Huffman, 2003), kolektif ve anlamlı öğrenme (DuFour, 2001; Fullan, 2001; Newmann, vd., 2000), problem çözme ve araştırma döngüsü (Lingard vd., 2003; Berger ve Luckmann, 1967) ve bireysel kapasitenin geliştirilmesine (Hord, 1997, Schön, 1971) olanak sağlayan okul içindeki organizasyon ve yapılar (Cowan ve Leo, 1999; Prestine, 1993; Kruse, vd., 1994) gibi özelliklerde uzlaşmış olduğu bulgusuna ulaşılmaktadır. Mesleki öğrenme toplulukları kavramının ortaya çıkmasına olanak sağlayan eğitimde yapılan reformların başarısızlığı topluluğun gerektirdiği sistem düşüncesiyle farklı bir bakış ile ele alınmaya başlanmıştır. Okul içerisinde bulunan yapı ve eğitimde hesap verilebilirlik, akademik başarısızlık verilerinin kişisel deneyim paylaşımı, koçluk ve yansıtıcı diyalog uygulamaları ile başarısızlıkların üstesinden gelenebilmesi amaçlanmaktadır. DuFour'a (2004) göre mesleki öğrenme topluluklarının merkezindeki düşünce öğrenmedir. Okulda gerçekleşen tüm eylemlerin merkezinde öğrencilerin tümünün öğrenmesi bulunmaktadır. Eylemlerin

merkezinde olan öğrencilerin öğrenmesi istenilen kapsam ve kapsama paralel olarak değerlendirmede hangi ölçüm araçlarının kullanılacağı önemlidir. Bu iki konu, kapsam ve değerlendirme, geleneksel okullarda da görülebilmektedir. Mesleki öğrenme toplulukları olarak okulları farklılaştıran nokta, ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin sonucunda istenilen öğrenme düzeyinin gerçekleştirilmemesi durumunda verilecek tepki ve alınacak aksiyonlardır. Mesleki öğrenme toplulukları bu konuya ilişkin zorluk çeken öğrencilerin tespit edilmesinde hızlı davranma, anlaşılması güç olan noktalara ertelenmeden farklı branşların iş birliği içerisinde öğrenme sürecine dahil olmayı ve sistematik olarak öğrencilere destek olmayı amaçlamaktadır (DuFour, 2004). Bu süreçlerin başarılı ilerlemesi için tüm branş öğretmenlerinin iş birliği içerisinde çalışmalarını gerektirmektedir. Özetle, mesleki öğrenme topluluklarının niyetlerden ziyade sonuçlara odaklandığı belirtilebilir. İstenilen düzeyde öğrenme gerçekleşmeyen konuların tespit edilmesi için ölçüm sonuçlarının sistemli olarak tutulması bu sonuçların bilgiye dönüştürülmesi amaçlanmaktadır. Fullan (2005) ise mesleki öğrenme toplulukları olarak okullarda her öğrenci için istenilen öğrenme düzeyine erişilebilmesi için sürekli araştırma ve sorgulama süreçlerinde topluluğa üye olan her çalışanın aktif katılımını vurgulamaktadır. Öğrenciler arasındaki akademik başarı farkının en aza indirgenebilmesi için diyalog, yansıtma, gözlem ve geri dönüt gibi aktivitelerin okul içi günlük pratiklerinde yer alması bu okullarda gerçekleştirilen çözüm önerilerinden bazılarıdır. Fullan'ın (2005) yanı sıra DuFour (2004) da sonuçlara dayalı sürekli gelişim ve etkileşim kültürü ile öğrencilerin öğrenme süreçlerinde başarının elde edilebildiği topluluk olarak mesleki öğrenme topluluklarını tanımlamaktadır.

Mesleki öğrenme toplulukları daha geniş bağlamda değerlendirildiğinde Fullan (2005) üç boyutlu çözüm "*the tri-level solution*" öne sürmektedir. Böylelikle değişimin okul dışında yerel düzeyde sürdürülebileceği iddia edilmektedir. Üç basamaklı çözüm incelendiğinde sırasıyla okul seviyesinde, ilçe ve il seviyesinde gelişime yönelik kapasitenin oluşturulması ve bunun yanı sıra sürdürülebilir strateji ve politikaların oluşturulmasında sistem bakış açısı ele alınmaktadır. Okul seviyesinde literatür incelendiğinde yürütülmüş birçok çalışma bulunmaktadır. Fullan'a (2005) göre okulun alt yapısı kapasite geliştirme açısından değerlendirildiğinde yetersiz ise ve sistematik değilse mesleki öğrenme topluluğu olma yönünde atılan adımlar sadece azınlık bir grupta sınırlı kalacaktır. Fakat okul bağlamında mesleki öğrenme topluluklarını incelenmesinin sınırlılıkları

bulunmaktadır. Okulların her birinin incelenmesinin zorlayıcı olması dikkati ilçe bazında incelemeye yöneltmiştir. Okul bağlamında kültür olarak ele alınan mesleki öğrenme toplulukları (Fullan, 2005) ilçe bağlamında ise ilçe kültürü olarak ele alınmıştır. Fullan, Bertani ve Quinn (2004) tarafından Kanada, İngiltere, Birleşik Devletler ve Avustralya'da araştırmalar yürütülmüş olup birtakım karakteristik özelliklere ulaşılmıştır:

1. Kavramsallaşma becerisine sahip liderler
2. Kolektif amaç
3. Kapasite geliştirmek için yapı ve roller
4. Anahtar roller için liderlik ve kapasite geliştirme
5. Yanal kapasite geliştirme
6. Derinlemesine öğrenme
7. Yapıcı çatışma
8. Talepkâr kültür
9. Dış partnerler
10. Büyüyen finansal yatırım

İlçe bazında ana rollere sahip liderlerin yukarıda yazılı olan özelliklere sahip olması ve değişim döngüsünü anlayıp süreci yönetebilmesi ile mesleki öğrenme topluluğu kültür olarak ele alınabilir. Üçüncü seviye çözümü olan il bağlamında değerlendirildiğinde mesleki öğrenme toplulukları, daha karmaşık bir hal almaktadır çünkü politik karmaşıklık ve yüzeysel olarak hızlı olanın seçilme eğilimi bir kültür olarak birikimli bir şekilde ilerleyen topluluk modelinin tercih edilebilirliğini olumsuz yönde etkilemektedir. Politikalarda hesap verilebilirlik önemli bir kavram olup kapasite geliştirme olmaksızın hesap verilebilirlik kavramının getirisi çok düşük olacaktır. Politika yapıcılar, öğrenen bireyler olmalı.

Louis ve Kruse (1995), okulların mesleki öğrenme topluluğu olma düzeyinin artması, öğretmenlerin yetkilendirilmesi ile kolektif sorumluluk ve okulların yegâne amacı olan öğrenci başarısının sağlanabilmesi için öğretmenlerin ortak çaba göstermelerine duyulan isteklerinin artırılması arasında pozitif yönde korelasyona değinmektedir. Bu anlamda mesleki öğrenme topluluğu kavramının özelliklerinin belirlenmesi önem arz etmektedir. Louis ve Kruse'e (1995) göre topluluk beş boyut olarak ele alınabilir; yansıtıcı diyalog, pratiklerin geliştirilmesi, öğrenci başarısına kolektif odaklanma, işbirliği ve paylaşılan norm-değerler. Çalışanların sınıf

içerisinde yaşadıkları problemlerin ya da öğrenci başarısızlıklarının çözümüne yönelik bilgi alışverişinde bulunarak kişisel uygulamaların aktarımı ve değerlendirilmesi öğrenci akademik başarısının artması için kolektif odağı oluşturur. Öğretim teknik ve stratejinin aksine öğrenci öğrenmesine odaklanılmaktadır. Yansıtıcı iletişimin uygulanabilmesi ve kişisel uygulamaların paylaşımı işbirlikçi ortamın oluşturulması ile olanaklıdır. Gelişim adına gerçekleştirilen pratiklerde çalışanların uzman kadro olarak dahil olması gerekmektedir. Son olarak uzman olarak çalışanlar, yukarıda yazılı olan topluluk olmanın içerdiği ilke ve değerlere karşı ortak bağlılık içerisinde yer almalıdırlar. Okullarda hâkim olan değerler aşağıda belirtilmiştir;

- Her öğrenci öğrenebilir.
- Her öğrenci eşittir.
- Uzman kadroyu oluşturan çalışanların öğrenci akademik başarısının aşan öğrenci gelişimini hedef alan sorumlulukların genişletilmesi gerekmektedir.
- Eğitim ve öğretim üzerine sürekli olarak öğrenme içerisinde olma zorunluğu çalışanlar tarafından hissedilmelidir.
- Okul içi veya dışında öğrenci davranışlarıyla nasıl ilgilenilmesine yönelik paylaşılan inanç ve değerlerin paylaşılması mesleki öğrenme kültürünü pekiştirecektir.

DuFour ve Eaker (1998) mesleki öğrenme topluluklarının özelliklerini altı boyutta açıklamaktadır:

- Paylaşılan misyon, vizyon ve değerler: Okul içerisindeki çalışanların tümünün gün içerisindeki uygulamalarına yön vermesi beklenen değer ve ilkelerin kolektif olarak benimsenmesi ve ortak bir amaç çerçevesinde çabaların birleştirilmesi bu boyut ile mümkün görülmektedir.
- Kolektif araştırma: Sürekli gelişim kültürünün kendini gösterebilmesinin yolu kolektif araştırmadan geçmektedir. Mesleki öğrenme topluluklarında kullanılan yöntem bu boyutta yer almaktadır.
- İşbirlikçi takımlar: Topluluk; işbirlikçi takımlardan oluşmaktadır. Ortak hedef için bir araya gelmiş olan grup veya takımlar topluluğun yapı boyutunu oluşturmaktadır.

- Eylem yönelimli olma: Misyon ve vizyonların sadece söylemsel olarak değil bir gerçekliğe dönüşmesi topluluğa üye olan bireylerin bu yönde eylem göstermelerini gerektirmektedir.
- Sürekli gelişim: Kolektif araştırma yöntemi ile daima akademik başarının en iyi seviyelere ulaştırılması sürekli gelişim ile mümkün olmaktadır.
- Sonuç odaklılık: Mesleki öğrenme topluluklarının başarılı bir şekilde oluşabilmesi; ortak misyon ve vizyon çerçevesinde işbirlikçi takımların kolektif araştırmalar sonucu eylem eğilimli olmalarına bağlıdır. Sürekli gelişim kültürünün sürdürülebilmesi eylemler sonucu elde edilen verilere dayandırılıp yorumlanabilmesi için sonuçlar önem arz etmektedir.

Morrissey (2000), mesleki öğrenme topluluklarında dört ana temaya dikkat çekmektedir:

- Mesleki öğrenme topluluğu bir çalışma şeklidir.
- Öğrenme ve değişim arasında olumlu bir korelasyon bulunmaktadır. Değişim öğrenmeyi gerektirirken öğrenme değişimi motive eder.
- Topluluğun üyeleri birlikte çalışır ve öğrenirse zamanla örgüt içerisinde öğrenme sistemi bir değer haline gelir.
- Mesleki öğrenme toplulukları her bir alt boyutun etkileşime girmesi ile oluşur. Her boyut birbirine bağlıdır.

DuFour (2001) okul düzeyinde mesleki öğrenme topluluğu olma yolunda kilit rolün yönetim kadrosunda olduğunu ifade etmektedir. Mesleki öğrenme topluluğunun okul kültürüne yansımaları için yönetim kadrosunun liderlik kapasitesini geliştiren işbirlikçi ortamın oluşturulup sürdürülebilmesinde bazı adımlar vurgulanmaktadır:

- Okul içinde geçirilen zaman içerisinde işbirliğinin desteklenebileceği belli süreler sağlamak,
- İşbirlikçi grupların çalışmalarında rehber olabilecek sorular yöneltmek,
- İşbirliği sonucunda gruplardan somut ürünler beklemek,
- Grupların öğrenci başarı hedeflerini takip etmeleri konusunda yönlendirmek ve
- İlgili bilgi ve verilerin oluşturulan gruplara sunulması.

Kolektif öğrenmeyi vurgulayan mesleki öğrenme topluluklarının güçlendirilmesi bazı özelliklere bağlıdır. Newmann ve arkadaşlarına (2000) göre mesleki öğrenme toplulukları dört boyuttan oluşmaktadır; öğrencinin öğrenmesine odaklanan çalışanların katılımıyla oluşturulan amaç ve vizyonun oluşturulması – amaçların gerçekleştirilebilmesi için işbirliği ve kolektif sorumluluk – öğrenme yolunda karşılaşılan problemlerin çözülmesinde sorgulama ve araştırmayı benimseyen yaklaşım ve çalışanların karar alma sürecine katılımı. Öğrencilerin başarılarının artması adına okul içerisinde paylaşılan amaç ve vizyonların olması çalışanlar arasında işbirliğini artırması ve örgütsel bütünlüğün sağlanabilmesi açısından önemlidir. Yürütülen çalışmaya paralel olarak Hord (2009), mesleki öğrenme topluluklarındaki öğrenme kavramı ile öğretmenlerin kolektif olarak birbirlerinden ve öğrencilerden öğrenmelerini kastetmektedir. Bu açıdan mesleki öğrenme topluluklarında öğrenme karakteristik bir özelliktir. Hord (2009) mesleki öğrenme topluluklarının temel yapı taşlarını, paylaşılan amaç, ortak hareket etme, dağıtılmış liderlik, öğrenmeye mekân ve zaman ayırma, uygulamaları desteklemek için veri kullanımı olarak belirtmektedir.

Hord'a (1997) göre mesleki öğrenme topluluğu olarak görülen okullar ile diğer okulları ayıran özellikler aşağıdaki maddeler halinde belirtilmiştir:

- Paylaşılan Liderlik: Mesleki öğrenme topluluğu olarak okullarda, hiyerarşi esnek yapıdadır. Yukarıdan aşağıda yönelik istem ve emirler söz konusu değildir. Öğretmenler karar almada özerk yapıdadırlar. Yeni pratiklerin hayata konulmasında, okul müdürleri yalnızca sorumluluklarını değil, yetkilerini de paylaşır. Öğretmenler, kararlara katılarak aidiyet ve sorumluluk duygusunu geliştirmektedir.
- Paylaşılan Vizyon ve Vizyon Odağında Paylaşılan Değerler: Mesleki öğrenme topluluklarında öğretmenler, öğrenci ve okul gelişimi başarısına yönelik vizyon ve değerleri paylaşmaktadırlar. Okullardaki vizyon ise doğrudan öğrenci başarısını ifade etmektedir. Vizyonun ve değerlerin paylaşılması, öğretmenlerin kendi içerisindeki belirlediği hedeflerin varlığının sosyal boyuta ulaşması ile oluşmaktadır. Okulun paylaşılan değer ve vizyona ulaşmasında paylaşılmış liderliğin etkisi açıktır.
- Kolektif Öğrenme ve Pratikleştirme: Mesleki öğrenme topluluklarında öğretmenler, öğrenme ile ilgili olgu ve olayları pratik deneyimlerle kavrarlar

ve kavradıklarını meslektaşları ile paylaşarak genel uygulama sahası oluştururlar. Böylelikle öğretmenler kendi eksiklerini de tamamlamış olurlar. Bunlara ek olarak kolektif öğrenme ile eğitim- öğretimde gerçekleştirilecek olan uygulamaların ve olası sorunların önüne geçmede kullanılacak pratiklerin rasyonelite sınırına takılması önlenmiş olur.

- Kolektif Öğrenmeye Karşılık Bireysel Uygulama: Mesleki öğrenme topluluklarında öğretmenler, meslektaşlarının deneyimlerinden öğrendiklerini kişisel hakimiyet ve ustalık yeterliliklerine bağlı olarak özelleştirerek uygulama alanı bulurlar.
- Destekleyici Örgüt İklimi: Mesleki öğrenme topluluklarında öğretmenler, uygulama ve kararlarında geniş fiziksel imkân ve psikolojik desteğe sahiptirler. Bu açıdan mesleki öğrenme topluluğu olarak okullarda sosyal koşullar yapıyı tamamlamaktadır.

Cormier'e (2009) göre mesleki öğrenme toplulukları olarak okulları diğer okullardan ayıran özellikler şu şekildedir;

- Diğer okulların aksine, mesleki öğrenme topluluğu olarak okullar kolektif aktivitelere önem vermekte ve sıklıkla öğretmenler arasında çeşitli aktiviteler düzenlenmektedir.
- Mesleki öğrenme topluluğu olarak okulların paylaşılan vizyon ve değerleri mevcuttur.
- Belirlenen vizyon gerçekçi niteliklere sahiptir ve okulun geneli tarafından kabul edilmektedir. Vizyonun gereklilikleri günlük eğitim-öğretim faaliyetlerine yansımaktadır.
- Mesleki öğrenme topluluğu olarak okullar uzun ve kısa vadede gerçekçi planlara sahiptir. Ve planlarına odaklanmış bir şekilde faaliyet göstermektedirler.
- Mesleki öğrenme topluluğu olarak okullar, veriye dayalı yönetimin gerçekleştiği alanlardır. Ders planları dahil öğrenci ve öğretmenlere yönelik tüm faaliyetler araştırma merkezli ve veri odaklı oluşturulmaktadır.

Louis ve Kruse (1995); okul içerisinde liderlik rolünün mesleki öğrenmenin gelişmesine etkisini incelemiş ve bu konuda altı temel iddiada bulunmuştur. Araştırmanın yürütüldüğü okullarda okul yöneticilerinin kendilerini birlikte çalıştıkları öğretmenlerin yanında gördükleri, konumlarından kaynaklanan güç

dengeğini iyi ayarladıklarını ifade edilmiştir. Diğer bir deyişle konumdan kaynaklanan gücü yanlış kullanıp kendilerini en tepede görmekten kaçındıkları belirtilmektedir. Bunun yanı sıra, okul içi ve okul dışı bazı uygulama pratikleri ile sınıf içi karşılaşılan problemlerde öğretmenlere destek oldukları gözlenmiştir. Örneğin DuFour (2001) tarafından da belirtildiği gibi öğretmenlerin gruplar halinde yapıcı olarak problemlere dair tartışmaların yönetildiği gruplar oluşturulmuştur. Bu tarz uygulamaların mesleki öğrenme topluluklarının kolektif öğrenme ve destekleyici koşullar gibi diğer alt boyutlarını da pozitif yönde etkilediği söylenebilmektedir. Boyutlardan biri olan paylaşılan değer ve vizyonun ise okul lideri olarak okul içi ve dışı davranışları ile model olması diğer öğretmenler tarafından da değerlerin benimsenip pratiklerine yansması şeklinde etkisinden bahsedilmektedir. Okul liderinin gösterdiği paylaşımcı ve destekleyici liderlik anlayışı, paylaşılan kişisel uygulamalar ve değerler birikimli olarak ilerleyen öğrenme kültürünün oluşmasına ve öğretim niteliğinin yükselmesine yol açtığı ifade edilmektedir. Nitelik probleminin öncelik haline gelmesi ve kesintisiz öğrenmenin sağlanması ile topluluk olma yolunda katkılar oluşacaktır. Fakat oluşturulan gruplarda tartışma ve yansıtma etkinlikleri sırasında çatışma yönetiminin başarılı bir şekilde sürdürülmesi gerekmektedir. Aksi takdirde uygulamanın yapıcı yönündense yıkıcı yönü baskın olup istenilen sonucun aksi elde edilecektir. Okul liderleri; çatışmayı öğretmenlerin ortaya çıkan anlaşmazlıkları münazara yoluyla çözebilecekleri bir ortam sunmalıdır. Özetle, okul liderlerinin tüm öğretmenler için kapsayıcı stratejiler belirlemesi gerekmektedir.

Eğitim sisteminin somut olarak uygulamasının gözlendiği yer olarak okulda okul yöneticilerinin rolü göz ardı edilemez (McLaughlin ve Talbert, 2006). Okul içinde gruplaşma veya izolasyonun önüne geçilebilmesi ve mesleki öğrenme topluluklarının temelinde yer alan işbirlikli öğrenme ortamının sunulabilmesi etkili bir lider sayesinde sağlanabilir (Duling, 2012). Öğretmenlerin gelişmesinde teşvik, yönlendirme, geri dönüt ve kişisel uygulamalar boyutlarında okul yöneticilerine önemli rol düşmektedir. Lingard ve arkadaşlarına göre (2003) okul yöneticileri öğretmenlerin sınıf içi pratikleriyle yakından ilgilenmelidir çünkü okulun amacı olan öğrenci başarısının artırılması öğretim niteliğinin geliştirilmesiyle bağlantılıdır. Okul yöneticileri öğretimin niteliğini artırmak adına kişisel deneyim paylaşımı ve sorgulamaya dayalı etkinliklerin düzenlenmesinde okul içerisinde belirli bir zamanı yapılandırabilir ve elde edilen sonuçların öğrenci yararına dönüşebilmesi için

öğretmenlerin eğitiminin desteklenmesi, iyi örneklerin yaygınlaştırılabilmesi sağlanabilmektedir. Louis ve Kruse (1995), okulların mesleki öğrenme topluluğu alt boyutları düzeylerinin artırılması ve kültürün sürdürülebilmesinin mümkün fakat zor olduğunu belirtmektedir.

Louis ve Kruse (1995); mesleki öğrenme toplulukların gelişimi ile ilgili bir model önerisinde bulunmaktadır. Araştırmacıların elde ettiği bulgular incelendiğinde liderlik, öğretmenlerin desteklenmesi, vizyon, kültürü sürdürebilme ve çatışmaların yönetilmesi ile birtakım bulgular öne sürmektedir. Modelde yer alan yapılar tek tek incelenmeden önce diğer araştırmacılar gibi (McLaughlin ve Talbert, 2006; Duling, 2012; DuFour, 2001) liderliğe vurguyu görebilmek mümkündür. Okulda yöneticiler kendilerini merkezi bir konuma yerleştirmelidirler ki her an ulaşılabilir konumda olsunlar. Başarılı olan okullarda, yöneticilerin kendilerine ait ayrı bir odasının bulunmadığı gözlenmektedir. Problem çözücü rollerini bir tarafa bırakıp öğretmenlerin de probleme yönelik çözümlerini gözlemleyerek ve kulak vererek aktif katılımı sağlamalıdır. Anlatılan merkezden yönetme davranışının ulaşılabilirliği artırdığı bunun yanı sıra karar alma süreçlerinde aktif rol oynayan öğretmenler tarafından network kurulmasına olanak sağlanması mesleki öğrenme topluluklarının gelişiminde pozitif bir rol oynadığı gözlenmiştir. Ek olarak, okulun yönetim kadrosunda bulunan kişileri arasında iş bölümü yapılarak öğretmenlerin sınıf içi desteklenmesinin artması sağlanacaktır. Öğretmen gelişimine özen gösteren okul yönetiminin destekleyici rolünü doğrudan yapmasına da gerek yoktur. Öğretmenlerin çekinmeden destek istemelerine olanak sağlayan bir ortam düzenlendiğinde kişisel deneyim paylaşma toplantılarında network kuran öğretmenlerin kendi aralarında birbirlerini destekleme davranışında artış görülecektir. Modelde yer alan diğer bir etmen ise mesleki bir topluluğun içinde yer alan çalışanların kendilerinin dahil olduğu büyük resmi görebilmeleri gerekmektedir. Demokratik okul yönetimin olduğu okullarda lider olarak yöneticilerin uygulama ve davranışları ile topluluğun vizyonlarını temsil etmeleri diğer çalışanların da tutum ve davranışlarını olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir.

Mesleki öğrenme topluluğu olarak okulların incelenmesi sonucunda okullar arasındaki farklılığı açıklamaya amaçlayan çalışmada (Newman, vd., 2000), bazı boyutlara dikkat çekilmektedir. Sırasıyla öğretmenlerin bilgi ve yetenekleri, mesleki topluluk, programa uyumluluk, teknik kaynaklar ve yönetici liderliği boyutlarına değinildiğinde örgütsel kapasitenin maksimize edilebileceğine değinilmiştir.

Okullarda bulunan öğretmenlerin daha öncesinde mesleki öğrenme topluluğunun benimsendiği bir okulda deneyime sahip olması veya öğretmenlerin alan, pedagojik bilgi ve becerilerinin yüksek olması sebebiyle öğrenme döngüsünü vurgulayan yaklaşımların tercih edilmesine olan eğilimleri ilk aşamada okulları pozitif olarak etkilemiştir. Bunun yanı sıra eğitime ayrılan bütçeden öğretmenlerin gelişime ayrılan pay önem arz etmektedir. Gelişmiş mesleki öğrenme topluluklarında öğretmenlerin öğrenmesine yönelik eğitim ve yol masrafları ve ihtiyaç duyulan teknik araç-gereçlerin masraflarına ayrılan bütçenin okulların gelişimini desteklediği belirtilmektedir. Bu ilişkinin aksine okul dışı temsilcilerden gelen teknik yardım ile okulların gelişimi arasında tutarlı bir bağlantının bulunmadığı tespit edilmiştir. Daha az gelişmiş mesleki öğrenme topluluklarında ise sürekli mesleki gelişimin aksine birkaç kez toplanan atölye ya da seminerler ile sınırlı kaldığı ve kısa dönemi kapsayan çalışmaların gerçekleştiği belirtilmiştir. Yöneticilerin liderlik davranışları ile mesleki öğrenme toplulukları arasında güçlü pozitif yönde korelasyon bulunmuştur. Topluluk olma yolunda gerçekleştirilen okul içi ve okul dışı uygulamalarda model olma, teşvik etme, koordine etme ve işbirlikçi öğrenme ortamının sağlanmasında yöneticilerin doğrudan rolü bulunmaktadır.

Özetle, mesleki öğrenme topluluklarının özellikleri maddeler halinde belirtilmiştir (Hord, 1997 ; DuFour,1998 ; Senge, 2000):

- Destekleyici ve paylaşılan liderlik kapasitesi,
- Paylaşılan vizyon, misyon ve amaçlar,
- Kolektif öğrenme ve öğrenmenin uygulanması,
- Kesintisiz öğrenme ve pratik,
- Gelişime odaklanma ve
- Destekleyici yapı ve çevre.

➤ **Destekleyici ve paylaşılan liderlik kapasitesi:** Liderlik kapasitesinin toplulukta bulunan tüm üyeler tarafından geliştirilmesine olanak sağlayan ortamın oluşabilmesi için destekleyici liderlik anlayışı; öğrencilerin öğrenme hızlarını ve başarılarını etkileyen okul ortamında vizyon ve misyonun tüm üyeler tarafından paylaşılabilmesi için paylaşılan liderlik anlayışına ihtiyaç duyulmaktadır. Carmichael'e (1982) göre, müdürler tarafından konumdan kaynaklanan gücün ve yetkinin tartışılması gerekmektedir. Güç ve yetkinin tek elde toplandığı ortamlarda çalışanların kendilerini ifade etmelerinde problem yaşadıkları, bunun yanı sıra idarecilerin de problemler karşısında profesyonel destek alma konusunda çekingen tutum gösterileceği belirtilmektedir. Bu durumda Kleine-Kracht (1993) idarecilerin de öğretmenler ile birlikte aktif öğrenmede rol oynamasını okul gelişiminde önemli bir adım olarak ileri sürmektedir. Prestine (1993) ise okulların yeniden yapılandırılmasına ve idareciler için üç beceri setine değinmektedir. Öğretmenlerin öğreten, idarecilerin ise yöneten rol kalıplarından çıkıp idarecilerin liderliği paylaşma, öğretmenler ile birlikte çalışıp işleri kolaylaştırabilme yeteneği ve uygulamalarını gerçekleştirirken baskın olmama yeteneğini vurgulamaktadır. Leithwood ve arkadaşlarının 1997'de yürüttüğü çalışmadan liderlik ile mesleki öğrenme topluluğu olarak okullar arasında olumlu bir korelasyon olduğu anlaşılabilmektedir. Mesleki öğrenme topluluklarının sürdürülmesinde kilit role sahip yöneticilerin liderlik tutumları, bireysel kapasitenin artmasına olanak verecek sınıf pratiklerinin yapılandırılması ve destekleyici yapıların desteklenmesini içermektedir (Louis ve arkadaşları, 1996). Yöneticilerin vizyon ve network oluşturma, gerçekleştirilen çabaların desteklenmesine olanak sağlayan yapıların oluşturulması, sınıf içi pratiklerde karşılaşılan sınırlıkların ortadan kaldırılması için öğretmen ve öğrenciler arasında iletişimde köprü oluşturmak gibi görevleri bahsedilen kilit rolü açıklamaktadır (Lingard vd., 2003). Liderliğin paylaşıldığı ortamlarda işbirlikçi çalışma ortamının oluşmasından söz edilebilmektedir (Senge vd., 2014). Dahası, organizasyon olarak okulların etkili bir şekilde fonksiyonlarını gerçekleştirebilmeleri, öğretmenlerin ve öğrencilerin çabalarının desteklenmesi ile mümkündür (Christie, 1998).

Fullan'a (2001) göre reformların sürdürülebilmesinde okul yöneticilerinin aktif rolü bulunmakta olup liderliğin paylaşıp öğretmenler arası liderlik düşüncesinin güçlendirilmesi reformların başarılı bir şekilde yürütülmesinde önem arz etmektedir. Geleneksel varsayımların etkin olduğu okullarda yöneticilerin görevi okulun yönetilmesinde öğretme faaliyetlerinin etkili bir şekilde yürütülmesi adına gerekli görevlerin gerçekleştirilmesidir. Fakat daha karmaşıklaşan günümüz toplumlarında bu rol genişlemiştir. Etkili yöneticiler sırasıyla yönetimde kapsayıcı davranışı ile faaliyetleri kolaylaştırıcı; öğrenci öğrenmesinin sağlanabilmesi için yapılacak etkinliklerde öğretimsel odağı göz önünde bulunduran; etkili yönetimi sağlayan ve değişimin itici gücü olan baskının yanı sıra destek bileşenlerini bütünleştirici kişiler olarak nitelendirilmektedir (Fullan, 2001). Ek olarak, Harris (2008), örgüt içi kararların alınmasında üst yönetimin yanı sıra diğer çalışanların kararlara aktif katılımı ile öğretim niteliğinde pozitif yönde ilişkinin bulunduğunu ifade etmektedir.

- **Paylaşılan vizyon, misyon ve değerler:** Gelecek nesillerin şekillenmesinde yadsınamaz etkisi olan öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin gerçekleştirilecek çaba, beceri ve yeteneklerin belli kategorilere ayrılarak incelenmesi tek başına yeterli değildir (Bascia ve Hargreaves, 2000). Öğretmenlerin aktif olarak rol almadığı ve tepeden inme reformların yerine kolektif sorumluluk duygusunun pekiştirilmesine olanak sağlayacak ve ortak amaç çevresinde toplanmalarını sağlayarak sinerjinin okul içerisinde yaratılması paylaşılan vizyon oluşturulmasını gerekli kılmaktadır. Okulların amacına ulaşabilmesi için tüm üyeler tarafından misyon ve amaçların benimsenip günlük pratiklere yansması paylaşılan misyon ve amaçlarla mümkündür. Fawcett'e (1996) göre paylaşılan vizyon, fikri kabul etmenin yanı sıra günlük pratiklerin altında yönlendirici olarak görülmesidir. Mesleki öğrenme topluluklarının temelini oluşturan bu özellik, öğrenci öğrenmesinin sağlanması için değişmeyen odak noktasıdır. Böyle bir ortamda topluluğu oluşturan her üye kendi davranışlarından sorumludur ancak ortak yarar kişisel özellikler ile aynı düzeyde tutulur. Bu ilişkilerin sürdürülebilmesi ise ancak açık iletişim ve örgütsel güven ile mümkündür. Mesleki öğrenme topluluklarında paylaşılan vizyon ile okul içerisinde öğrenme döngüsünü pekiştirmek ve öğrenci öğrenmesine odaklanmak kastedilmektedir (Hord,

1997). Okullarda arzulanan sonuçların ulaşılması aşamasında toplulukta yer alan üyeler tarafından içselleştirilen amaçların bulunması topluluk olma yönünde kaldıraç işlevine sahiptir (Fullan, 2001; 2003). Ortak anlam ve amaçların oluşturularak benimsenmesi bireysel bir davranış olarak gözükse de öğrenci başarısının bütünsel olarak artırılmasında anlamın birleştirilmesi, bireysel çabaların örgütsel kapasite ile entegre olması yönünde olumlu etkisi olacaktır. Rosenholtz'un (1989) öğretmenlerin çalışma ortamını ele aldığı çalışma bu etkiyi destekler konumdadır. Çalışmasında 78 okulu inceleyen Rosenholtz, öğrenci başarılarının artmasına yönelik yeni uygulama ve yaklaşımları entegre edebilen okullarda amaçların ortaklaştırıldığı ve paylaşılan vizyon ve değerlerin bulunduğu dair sonuç elde etmiştir. Bu çalışmadan elde edilen bir diğer sonuç ise örgütsel öğrenmenin desteklendiği okullarda öğretmenler ve diğer çalışanlar arası ortak anlam bulunmaktadır. Amacın gerçekleştirilmesine yönelik düzenlenen herhangi bir değişikliğin paylaşılan anlam ve vizyon ile desteklenememesi değişikliğin sürekliliğini olumsuz yönde etkileyecektir (Maris, 1975'den Akt. Fullan, 2001). Çalışanlar kendilerine dayatılan, kendisi için anlam ifade etmeyen okul içi veya okul dışı pratiklerinde gerekli olan performansı göstermesi beklenmemektedir. Schön (1971'den Akt. Fullan, 2001), bireysel çabaların sosyal sistemlerden biri olan okullarda örgütsel çabaya dönüştürülebilmesi yenilik çerçevesinde çalışanların ortak anlam oluşturması ile ilişkili olduğunu belirtmektedir. Örgüt içerisinde istenilen veya tam tersi amaca yönelik gerçekleştirilen değişimin sürdürülebilir olması değişikliğin doğuracağı belirsizliklere karşı kişisel ve kolektif deneyimin ortaklaştırılması ile mümkündür. Değişim sürecinde çalışan olarak öğretmenlerin reform hareketlerini benimsemesi sürdürülebilirlik konusunda bir önkoşul olarak değerlendirilmektedir (Fullan, 2001). Reform hareketinin sürdürülebilirliğinde öğretmenlerin projeleri benimsemesi ile doğrudan gözlenmesi mümkün olmayan inançtaki değişimin davranışsal olarak gözlemlenebilir hale gelmesi sağlanmaktadır. Bu konuda aktif katılımın sağlandığı ve döngüsel olarak gerekli değişimler ile desteklendiği paylaşılan vizyon ve misyon boyutları önemlidir. Değişim yönünde yöneticiler ve öğretmenlerin motivasyonel yakıtı olarak metaforik benzetme ile bu boyut açıklanabilir. Öğretmen eğitiminin sağlanması sadece reformların başarılmasında teorik bilgiyi oluşturmasına rağmen uygulama

sırasında karşılaşılabilecek zorluklara yönelik insanın sosyal yapısının görmezden gelinmesi başarı üzerinde olumsuz bir etki yaratacağı bir gerçektir.

2003 yılında Huffman tarafından yürütülen çalışmanın sonuçları, paylaşılan değer ve vizyonun oluşmasında önemli perspektif sunmaktadır. Literatür taramasında mesleki öğrenme topluluklarını beş boyutta inceleyen bir araştırmacı olan Hord'un tanımlamasına göre okullar, deneyimli ve daha az deneyimli okullar olarak ikiye ayrılmış ve okullarda paylaşılan vizyon ve değerlerin nasıl oluşturulduğunu incelemiştir ve bulgular; “ne”, “kim”, “nasıl” ve “neden” soru kalıpları ile dört başlıkta incelenmiştir. Öncelikle okulların vizyon geliştirmelerinin altında yatan ortak odak noktanın öğrenci başarısı ve hayat boyu öğrenme olduğu belirtilmiştir. Okulları deneyimli ya da daha az deneyimli kılan nokta ise deneyimli okullarda vizyonun tartışmaya açık olmasıdır. Vizyon oluşturulurken ve oluşturulduktan sonra topluluğa üye olan tüm bireylerin aktif olduğu ve uygulama sırasında gerekli değerlendirmelerin yapılarak döngüsel olarak gelişimin kaydedilmesi deneyimli okullarda gözlenmiştir. “Ne” sorusunda ise vizyonun amacı tartışılmış olup kişilerarası beceriler “*interpersonal skills*” ve alan bilgisi “*content knowledge*” olarak iki alanda değerlendirilmiştir. Kişisel beceriler ile güven, iletişim ve işbirliği kast edilmiş olup alan bilgisi ile gelişimin sağlanabilmesi için gerekli olan alan yeterlilik kast edilmektedir. Deneyimli olan okullarda kişilerarası becerilerin yüksek olduğu; daha az deneyimli olan okullarda vizyon ve değerlerin içselleştirilmediği belirtilmiştir. Alan bilgisinin temelinde yer alan güven ve açık iletişim, deneyimli okullarda öğrenci başarısına odaklanan vizyonların oluşturulmasında etkili bir öğe olarak ifade edilmektedir. Bir sonraki konu olan “kim” basamağında, daha az deneyimli olan okullarda vizyonun geliştirilmesinde tüm üyelerin dahil edilmediği izlenmiştir. Begley (1999), aktif katılımı soğan metaforu ile açıklamaktadır. Soğan halkalarının merkezinde birey yer almaktadır. Katman katman bakıldığında diğer katmanlar sırasıyla akranlar, arkadaşlar; örgüt ve en dışta yer alan geniş katmanını ise toplum oluşturmaktadır. Her katman oluşturulacak değerler için bir kaynak oluştururken aynı zamanda değerler hakkında bir çatışma alanı da oluşturmaktadır. Bireyin merkeze koyulması ise çıkabilecek çatışmaların yönetilmesinde arzu edilen sonuca yönelik

hızlandırıcı etki gösterecektir. Son olarak nasıl sorusu incelendiğinde ise deneyimli okullarda doğrusal, kapsamlı yaklaşımı uygulandığı ve bireyin merkeze alınarak yapılandırılmış tartışma ve toplantılar, yansıtıcı etkinlikler ve vizyon, değerler hakkında sürekli değerlendirmelerde bulunduğu ifade edilmiştir. Daha az deneyimli okullarda ise dış bir kaynaktan vizyon, değer ve stratejilerin belirlenmesinde faydalandığı belirtilmiştir.

- **Kolektif öğrenme ve uygulamalar:** Öğretmen yalnızlaşması ve tam tersi mesleki işbirliği ve sosyalleşme, değişim süreçlerinde öğretmenleri ele alan boyutta önemli bir başlangıç noktasıdır (Fullan, 2001). Reformların uygulanma sürecinde öğretmenler arası iletişim, kolektif sorumluluk ve destek başarıya ulaşılmasında önemli göstergelerden biridir. Meslektaşları arası iletişim ise olumlu ve olumsuz yönde olmak üzere iki açıdan değerlendirilmektedir. Öğretmenler arası iletişimin amaçlı olmadığı durumlarda iletişimin değişim hareketini engelleyici niteliği ile karşılaşılmaktadır. İletişimin yönlendirilmesi ve amacının belirlenmesinde mesleki öğrenme topluluklarının önemli işlevi bulunmaktadır. Newmann, King ve Youngs (2000) tarafından yürütülen çalışmada öğretmen öğrenmesi ile mesleki öğrenme toplulukları arasında ilişkinin incelenmesi sonucunda öğretmenlerin öğrenci öğrenmelerine dair amaçların takip edildiğine, istenilen sonuca ulaşılmasında işbirlikçi uygulamalarda yer aldıklarına ve kolektif sorumluluk duygusu içinde hareket ettikleri belirtilmiştir. Okul içerisinde karar alma süreçlerinin etkili bir şekilde işlerlik gösterebilmesinin merkezinde kolektif öğrenme bulunmaktadır. Mesleki öğrenme topluluklarında olumlu geri dönüt alınabilmesi için gerekli olan zihinsel süreç, iyi pratiklerin oluşmasında önem arz etmektedir. Louis ve Kruse (1995), kolektif öğrenmeyi farklı branşlardan oluşan öğretmenlerin sürekli olarak birbirleriyle çalışmaları olarak açıklamakta olup bu durumu yansıtıcı diyalog olarak somutlaştırmaktadır. Yansıtıcı diyalog ile öğretim ve öğrenme faaliyetlerinde öğretmenlerin ve öğrencilerin etkileşim halinde olma durumları kastedilmektedir. Bu tür diyalog içerisinde bulunanların ise paylaşılan vizyon, paylaşılan kişisel uygulamalar gibi birtakım özelliklere sahip olması gerekmektedir. Üretken diyalog (Senge ve arkadaşları, 2014) ve işbirlikçi öğrenme gibi tekniklerle grupların çalışması sonucunda ortaya çıkacak olan kolektif düşünce ile kişisel ustalığın artırılmasında kaldıraç

görevini üstelenecektir (Senge, 2000). Fullan (2003), öğretmenlerin öğrenciler arası başarı farklılıklarına odaklanmaları başarının artmasına ilişkin olumlu sonuçlar üreteceğini belirtmektedir. Sınıf içi pratiklerinin okul vizyonu, değer ve amaçlarıyla aynı olması ve eleştirel düşünce ile öğretme ve öğrenme faaliyetlerine yönelik yapıcı eleştirilerin bulunduğu ortamlarda mesleki öğrenme topluluklarındaki üretken sınıf içi pratiklerine (Lingard, 2003) dönüşümünde olumlu yönde etki gösterecektir. Öğretmenlerin sosyalleşmesi ve kolektif öğrenmenin sağlanması yazıldığı gibi kolay olmadığı, üretken diyalogların oluşabilmesi sürekli olarak amaca yönelik eylemlerin gerçekleştirilmesine bağlıdır. İstenilen durumun sürdürülebilir olması, birkaç yıl boyunca sürekli olarak ders gözlemlerinin yapılması, birbirlerinin ve kendilerinin öğretim stratejileri hakkında yansıtıcı değerlendirme yapılmasını gerektirmektedir (Fullan, 2001). Okul içinde işbirlikçi ortamın hakim olması, çalışanlar arası etkileşim aracılığıyla açıkça ifade edilemeyen bilgilerin paylaşılan bilginin inşa edilmesine yönelik pozitif yönde etkisi bulunmaktadır. Bunun yanı sıra işbirlikçi öğrenme kültürünün statükonun değiştirilmesine yönelik öğretmenlerin motivasyon ve enerjilerini artırdığı görülmektedir.

- **Kesintisiz öğrenme ve pratik:** Kesintisiz öğrenme, öğrencilerin gelişimine yönelik sürekli ve döngüsel olarak plan yapma, uygulama, sonuçları değerlendirme ve değerlendirmeye yönelik gerekli aksiyonların alınarak tekrardan plan yapma ile devam eden bir süreç olarak tanımlanmaktadır (East, 2015). Okul ve sınıf içi tüm uygulamalar koçluk, mentörlük ve eylem araştırmaları gibi sorgulama ve araştırmaya dayandırılmalı ve çabalar desteklenmelidir. Mesleki öğrenme toplulukları olarak okullarda sınıf içi kişisel uygulamaların paylaşılması ve üretken diyalogların oluşmasına olanak sağlayan paylaşılan bir ortam bulunmaktadır (Atkinson, 2005). Üretken diyalog; mevcut sınıf içi uygulamaların ve belirlenen stratejiler üzerine derin düşünmeyi gerektirir. Kişisel ustalıkta sinerjinin oluşmasını sağlayabilecek üretken diyalog uygulaması için network oluşturma, rehberlik, günlük tutma ve sonuçları gözlemleyerek sonuçlar arasında ilişki kurabilme gibi bazı uygulamalar önerilmektedir (Lambert, 2002). Berger ve Luckmann (1967'den Akt. Fullan, 2001), sürekli öğrenmenin sağlanmasında çalışanların yansıtıcı etkinlikleri gerçekleştirilmesini vurgulamaktadır. Sistem içerisinde okulun

bağlı olduğu genel çatıya bakıldığında bireysel anlamların oluşturulmasında içinde bulunulan mevcut geçerliliğin de dikkate alınması gerekliliği vurgulanmaktadır. Söz konusu olan probleme yönelik yaklaşımda bu konuya yönelik mevcut bakış açısının nasıl olduğu ve kim tarafından söylendiğinin sorgulanması gelecekte alınacak eylemlerde önemli bir işlev gösterecektir. Mevcut gerçekliğin göz ardı edilmesi yeniliklerin sürdürülebilmesinde mühim bir etken olarak öne sürülebilir. Her okulun ortak amaçları olmasına rağmen okullar bulunduğu çevre, öğrenci-öğretmen-yönetici profilleri açısından farklı kültüre sahiptir. Eğer ki yeniliğin gerçekleştirilmesinde herhangi bir okulun kapasitesi yoksa başarısız olarak doğan bir değişim hareketinden bahsedebilmek mümkündür. Bu tür okullarda başlangıç olarak yatırımların yapılarak istenilen düzeyin gerçekleştirilmesinde yeterliliğe sahip olması durumunda yeniliğin uygulanması başarı ede etmek adına hayati öneme sahiptir.

- **Gelişime odaklanma:** Okul içerisinde bulunan tüm üyelerin ana amacı öğrencilerin akademik başarılarının artmasını sağlamaktır. Bu noktada gelişim önemli bir odak noktasıdır. Gelişim kültürünün okul kültürü içerisinde yer alıp üyeler tarafından sınıf içi ve dışı pratiklere yansıtılması gerekmektedir. Öğrencilerin gelişimin sağlanması için yürütülen uygulamalarda ilk baştaki uygulamaya yönelik niyetlerin sonuçlarla desteklenmesi ve elde edilen sonuçların değerlendirilmeye alınması böylelikle başarının artmasında öğrencilerin durumlarının daha sağlam temeller üzerine atılacağı savunulmaktadır. (East, 2015). Verilerin elde edilmesi ile birlikte öğrenci ihtiyaçlarının doğru bir şekilde analiz edilmesi ve öğrenilemeyen kazanımlar üzerine eylem planlarının hazırlanmasını gerekli kılmaktadır (Schomoker, 2005).
- **Destekleyici yapı ve çevre:** İletişim, liderlik, kaynaklar ve program gibi koşullar, okul topluluğu içerisinde tanımlanmalıdır. Bu koşullar mesleki öğrenme topluluğu olma yolunda olumlu sonuçlar elde edilmesini sağlayacaktır. Kruse, Louis ve Byrk (1994) destekleyici yapı ve çevrenin sağlanması için beş koşuldan bahsetmektedir: çalışanların birbirlerini daha iyi tanımaları için zamanın yapılandırılması, fiziksel yakınlık, disiplinlerarası roller ve iletişim kanalları, okul özerkliğinin artırılması ve öğretmenin güçlendirilmesi. Mesleki öğrenme topluluklarının yeşermesi ve gelişmesinde

önemli olan etmenlerden biri ilişkilerin geliştirilmesidir (Fullan, 2001). Okul içerisinde bürokratik olarak ilişkinin hem yukarıdan aşağıya hem de aşağıdan yukarı yönlü geliştirilmesi gerekmektedir. Cowan ve Leo'ya (1999) göre mesleki öğrenme topluluklarının gelişimini, yapı ve meslektaşlar arası iletişim olumlu yönde etkilemektedir. Yapı bileşeni ile okul büyüklüğü, iletişim kanalları, zaman ve mekan gibi faktörler kast edilmekte olup mesleki öğrenme topluluklarında temelinde olan yansıtıcı düşünme ve üretken diyalog için yapılandırılmış zaman yapı bileşeni içine dahil olurken ayrılan zaman içerisinde ve öğrencilerin başarılarının artırılması üzerine gerçekleştiren diyalog, güven, saygı ve öğretmenler arası araştırma ve sorgulamaya dayalı yaklaşımlar, sınıf içi pratiklerine yansımaya yönelik geliştirilen örgüt içi değerler mesleki iletişimin geliştirilmesi ile açıklanmaktadır. Destekleyici yapı ve ilişkilerin oluşturulmasında mesleki öğrenme topluluklarının uygulanma sürecinde gözlenen uygulamalara değinilmiştir: (a) sınıf seviyeleri hakkında yansıtıcı düşünmenin gerçekleştirileceği takımların kurulması (b) liderlik kurulları gibi yapıların oluşturulması (c) düzenli aralıklarla anlamlı toplantıların gerçekleştirilmesi (d) öğretmenlere kendi pratikleri üzerine değerlendirme yapabilmelerine olanak sağlamak için zaman aralığının oluşturulması ve (e) gelişimin sürdürülebilmesi mevcut olan kaynakların ve okul dışı paydaşlardan temin edilmesi olağan olan kaynakların belirlenmesine yönelik çalışmaların yapılıp okul dışı paydaşlar ile bağlantının kurulması.

Tablo 1: Mesleki Öğrenme Topluluklarının Özellikleri

Mesleki Öğrenme Topluluğu Özellikleri	Hord (1997)	DuFour ve Eaker (1998)	Senge (2000)	Kruse, Seashore, Louis ve Bryk (1994)	Berlinger-Gustafson (2004)	Patterson ve Rolheiser (2004)
1. Destekleyici ve paylaşılan liderlik kapasitesi	Paylaşılan liderlik: okulun gelişmesi için öğretmen ve yöneticilerin bir arada çalışması.		Kişisel ustalık: bireysel kapasiteyi artıran vizyon belirleme.	Paylaşılan liderlik, öğretmen yetkilendirilmesi ve okul özerkliği.	Kolektif ve kolaylaştırıcı -katılımcı müdür. Baskın olmadan katılma becerisi.	Paylaşılan liderlik için kapasite oluşturmak.

Tablo 1: Devam

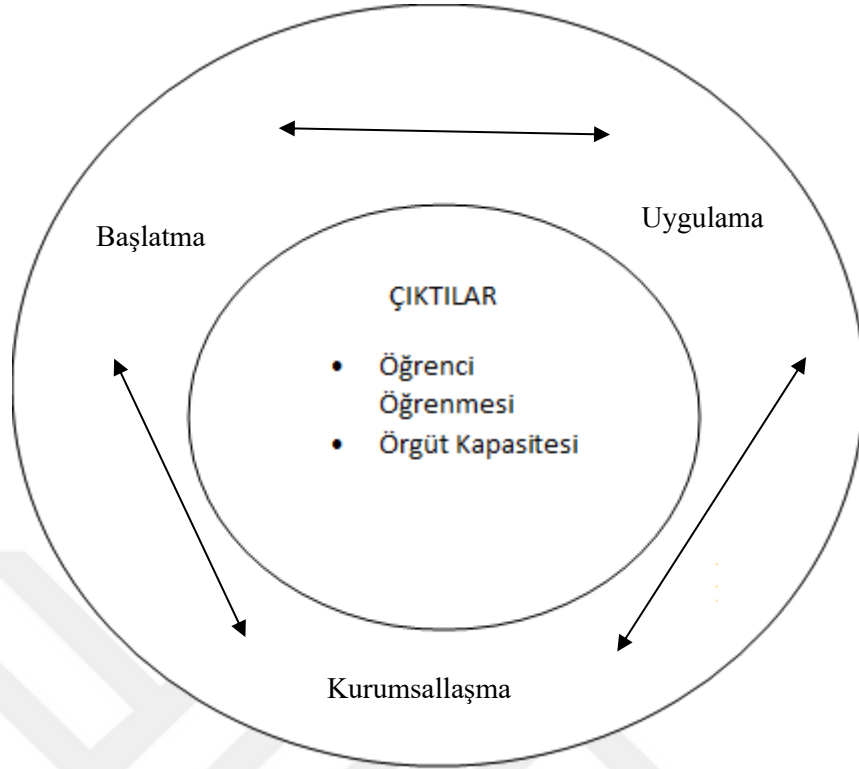
Mesleki Öğrenme Topluluğu Özellikleri	Hord (1997)	DuFour ve Eaker (1998)	Senge (2000)	Kruse, Seashore, Louis ve Bryk (1994)	Berlinger-Gustafson (2004)	Patterson ve Rolheiser (2004)
2. Paylaşılan misyon ve amaçlar	Günlük pratiklere değerlerin yansımaları. Öğrenen örgüt bağlılık ve becerilerin gelişmesini sağlar.	Kolektif olarak gelişen ve paylaşılan misyon, vizyon ve amaçlardan oluşan temel kurmak.	Paylaşılan vizyon: bağlılık duygusunu besleyecek karşılıklı amaçlara odaklanmak.	Kolektif odak, paylaşılan norm ve değerler. Örgütsel güven.	Öğrencilerin akademik başarılarının amacına yönelik paylaşılan vizyonun geliştirilmesi.	Değişime ve yeniden kültürlenme ye bağlılık
3. Kolektif öğrenme ve öğrenmenin uygulanması	Kolektif olarak yeni bilgi oluşturulmuş süreçte aktif rol oynamak.	Ortak amaçların bağımsız olarak çalışan işbirlikçi takımları oluşturmak.	Takım öğrenmesi: kolektif öğrenme ve düşünmeye olanak veren grup etkileşimi.	İşbirliği, uygulamaların geliştirilmesi ve sosyalleşme.	Meslektaşlar arası kolektif öğrenme. Yüksek standartlar dayalı stratejilerin belirlenmesi.	Güvenli ve ilgili bir ortam oluşturmak. İhtimallere açık olmak ve risk almak.
4. Kesintisiz öğrenme ve pratik	Bireysel sınıf içi pratiklerin meslek koçluğu ve araştırmaya dayalı yöntem ile paylaşma.		Zihinsel modeller: farkındalık, algı ve tutum geliştirilmesinin olanak veren yansıtma ve sorgulama becerilerine odaklanılmalı	Yansıtıcı Öğrenme.	Destekleyici koşullar: okul üyelerinin ne zaman, nasıl ve nerede bir araya gelip problem çözme ve karar verme süreçlerine dahil olmalarını belirler.	Değişim hakkında öğren. Mesleki tartışmaları destekle ve değişim süreçleri üzerine odaklan.
5. Gelişime odaklanma	Sürekli gelişim	Sürekli gelişime bağlı olarak sonuçlara odaklanma		Gelişime açıklık.		
6. Destekleyici yapı ve çevre	Meslektaş ilişkisi ve yapısal koşulların destekleyici, işbirlikçi ortamı destekleyecek şekilde düzenlemek.		Sistem düşüncesi: karşılıklı bağımlılık ve değişim.	Yapısal koşullar.	Fiziksel koşullar ve çalışma ortamının destekleyici insan kapasitesi.	Yüksek beklentilerle belirle ve meslektaş öğrenmesi için sorumluluk almak.

Education, A. .2006. Professional learning communities: An exploration. **InPraxis Group Inc, 1-80.**'den uyarlanmıştır.

Fullan (2007, 2001) istenilen yönde yenilik hareketinin örgüt kültürüne işleyebilmesini üç adım altında nitelendirmektedir:

- *Başlatma:* Çalışanların yapılması istenilen yeniliğe yönelik ilerleme ya da seçilmesine yönelik kararların alınmasını kapsamaktadır. Bu bileşenin niteliğini etkileyen sayısız değişken bulunmaktadır. Bu değişkenler arasında problem çözme ve bürokratik eğilim, toplum baskısı ve desteği, okul dışı değişim paydaşları ve öğretmen desteği bulunmaktadır.
- *Uygulama:* Alınan kararın genellikle ilk iki – üç yılını kapsayan uygulama sonrası ilk deneyimlerin elde edildiği dönem kastedilmektedir. İstenilen çıktıların elde edilmesinde bu aşamada kullanılan uygulamalar önemlidir. Bileşeni etkileyen faktörler üç grupta incelenebilmektedir: değişimin nitelikleri; uygulanabilirlik, açıklık, ihtiyaç ve karmaşıklık, yerel özellikler; bölge, toplum, müdür ve öğretmen, dış faktörler; hükümet ve temsilciler.
- *Kurumsallaşma:* İlk deneyimlerin elde edilmesi sonrasında uygulamanın sürekliliği yönünde kararın alınması ve gerekli eylemlerin gerçekleştirildiği dilim olarak ifade edilmektedir. Gerçekleştirilen yenilik hareketinin örgüt kültürüne işlenmesi ve örgüt içerisinde gizli bir norma dönmesi en son adımda gerçekleşmektedir. Değişikliğin kurumsallaşmasını etkileyen faktörler arasında ilgi eksikliği, projelerin sürdürülebilmesinde bütçe sıkıntısı ve çalışanların desteği yer almaktadır. Bunun yanı sıra yapılan değişikliklerin yapıya politika, bütçe ve plan konusunda yansımalarının bulunup bulunmadığı kurumsallaşma aşamasında belirtilmektedir.

Üç boyut arasındaki ilişki aşağıdaki şekilde belirtilmiştir.



Şekil 2:Basitleştirilmiş Değişim Süreci

Fullan. 2001. **The new meaning of educational change.** 3.bs. London:Routhledge'den uyarlanmıştır.

Şekilden anlaşılacağı üzere başlangıç seviyesinden son aşamaya kadar olan değişim bir süreçtir ve birbirleriyle ilişkilidir. Bunun yanı sıra aşamaların kaç yıl süreceği net olarak ayrılmamıştır. Bilişenlerde yer alan uygulama ve kararların niteliği ya da eksiklikleri doğrudan bir sonraki bileşeni etkilemektedir. Bileşenler arası ilişkiye göre süreler değişmekte olup en son aşamaya gelmesi sistem değişikliklerinde 10 yıl kadar geniş bir süreye yayılabilmektedir. Bu sebeple değişimlerin değerlendirilmesinin zamana yayılması gerektiği söylenebilir. Küreselleşme ile okulların varlığını sürdürebilmesi adına değişim süreçlerinin farkında olunması önemlidir aksi takdirde eksik veya yanlış değerlendirme sonucu diğer alternatiflerin uygulanmaya başlanması okullara aşırı yüklenilmesi ve enerji kaybı ile çıktıların niteliğinde olumsuzlukların yaşanılması kaçınılmazdır.

DuFour ve arkadaşları (2006) okulların mesleki öğrenme toplulukları olma düzeylerini dört başlıkta incelemiştir:

- *Uygulama Öncesi:* Okul tarafından topluluk olma yolunda gerçekleştirilen uygulamalar tam olarak yukarıda bahsedilen alt boyutları içermemektedir.

- *Uygulama:* Bu seviyede ise gerçekleştirilen uygulamalarda alt boyutlar göz önünde bulundurulmuş fakat sınırlı olarak öğretmenler arasında etki yaratabilmiştir.
- *Geliştirme:* Mesleki öğretme topluluğu olmayı destekleyecek yapısal değişiklikler yapılmıştır. Öğretmenlerin birçoğu uygulamalara aktif olarak katılımları gözlenmektedir.
- *Sürdürülebilirlik:* Mesleki öğrenme topluluğunun alt boyutları okul kültürü ile iç içe geçmiştir. Öğretmenlerin ve idarecilerin pratiklerine rehber işlevinde kendini göstermektedir.

2.4.1. Mesleki Öğrenme Topluluklarında Öğretmenin Rolü

Mesleki öğrenme topluluklarında öğretmenlerin rolü, diğer okullardan belirgin bir şekilde farklılaşmaktadır (Kalkan, 2015). Kalkan'a (2015) göre mesleki öğrenme topluluklarında öğretmenlerden yalnızca öğreticilik rolü beklenmemektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin birden fazla rolü mevcuttur. Öğretmenlerin rolleri ile meslektaşlarına, öğrencilere göre farklılaşan liderlik rolü, öğrenen rolü ve iletişim rolü söz konusudur. Bu roller yalnızca okul içinde değil dış paydaşlara göre de farklılaşabilmektedir.

Değişim süreçlerinde aktif rol oynayacak ve koordinasyonundan sorumlu aktörler olarak yöneticiler tarafından değişimin nasıl algılandığı önemli bir başlangıç noktasıdır (Fullan, 2001). Lingard ve arkadaşları (2003), reformların başarısında okul yöneticilerinin rolünü açıklarken liderlik, yönetim ve müdür/yönetici kavramlarına açıklık getirilmesinin gerekliliğine inanmaktadır. Genellikle birbirleriyle örtüşen özelliklerin bulunmasına rağmen farklılıklara dikkat edilmesi konunun anlaşılmasında önemli görülmektedir. Öncelikle liderlik kavramına bakıldığında liderlik, diğerleri üzerinde etki yaratabilmeyi içeren organizasyonun içinde yarattığı etkinin yanı sıra organizasyonun dışına da etkisini oluşturmak anlamına gelmektedir. Sadece pozisyondan kaynaklanan güç yerine okulun her yerinde etki alanlarını liderler genişletirler. Yönetim ise genellikle formal pozisyondan kaynaklanan organizasyon içerisinde kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesi için gerekli olan yapı ve süreç anlamına gelmektedir. Yönetime benzer olarak müdür-yönetici kavramları yönetimin gerektirdiği sorumlulukları yerine getiren pozisyon anlamında kullanılmaktadır. Kavram farklılıklarına bakıldığında okul müdürlerinin lider mi

yöneten kişi mi olması gerektiği sorusuna Lingard ve arkadaşları (2003) hem lider hem de yönetici olmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Lider olarak kurumda bulunan öğretmenleri ve öğretmenlerin sınıf içi pratiklerini etkilemesi ile dolaylı olarak okulların mesleki öğrenme topluluğu olma yolunda etkiye sahip olduğu varsayılmaktadır. Louis ve arkadaşları (1996), okul müdürlerinin okulun merkezinde bulunması gerektiğini belirtmektedir. Okulun merkezinde bulunan ve her zaman erişilebilir konumda olan müdürler ile öğretmenler arasında örgütsel iletişimin açık olması mesleki öğrenme topluluğu yolunda okul yöneticilerine düşen bir diğer sorumluluk olarak ifade edilmektedir. Hord'a (2009) göre okulların başarılı olması yalnızca yöneticilere bağlı değildir. Öğretmenlerin de güç ve sorumluluk sahibi olması gerekmektedir. Hallinger ve Heck (1996a, 1996b) tarafından gerçekleştirilen literatür taramasında yapılan reformların temel amacı olan öğrenci başarısının maksimize edilmesinde okul yöneticilerinin dolaylı rolü bulunmaktadır. Okul yöneticilerinin işbirlikçi öğrenmenin teşvik edildiği ortamı sunması ile okul içerisinde çoğunluk olan öğretmenlerin desteklerinin alınması amaca yönelik araştırmaların merkezinde yer almaktadır.

Harrison ve Killon 2007'den Akt. Kalkan (2015) göre okulların başarılı olmasında rol ve sorumluluklar şu şekilde belirtilmektedir:

- Kaynak Temin Edici: Mesleki öğrenme topluluklarında öğretmenlerin rolü yalnızca etkinlik ve ders araçlarının temini ile sınırlı değil aynı zamanda elde ettikleri bilgi ve tecrübeleri de diğer meslektaşları ile paylaşmaktır.
- Eğitim Uzmanı: Mesleki öğrenme topluluklarında öğretmenler, diğer okullardaki memurluk faaliyeti sürdüren öğretmenlerin aksine kendi metotlarını tasarlama ve yürütmede bilgi ve beceri sahibidir. Aynı zamanda okul ve öğrenciler için ideal olanı araştırma konusunda sorumlu kişidir.
- Öğretim Uzmanı: Mesleki öğrenme topluluklarında öğretmenler kendi alanları ile ilgili öğretim teknikleri konusunda uzmanlaşmış kişilerdir. Deneyim ile bu uzmanlığını pratiğe dönüştürmekte ve deneyim sonuçlarını meslektaşları ile paylaşmaktadır.
- Öğretimi Kolaylaştırıcı: Mesleki öğrenme topluluklarında öğretmenler, meslektaşları ile kolektif kapasitenin artırılması ile sürekli öğrenme süreci içerisinde. Bu sürekli öğrenme sürecinde öğretmenler, öğrenci başarısının artırılmasına yönelik en etkili metotların keşfedilmesini kolektif bilinç sayesinde tespitini sağlamaktadır. Böylelikle öğrenci öğrenmeleri; eksik

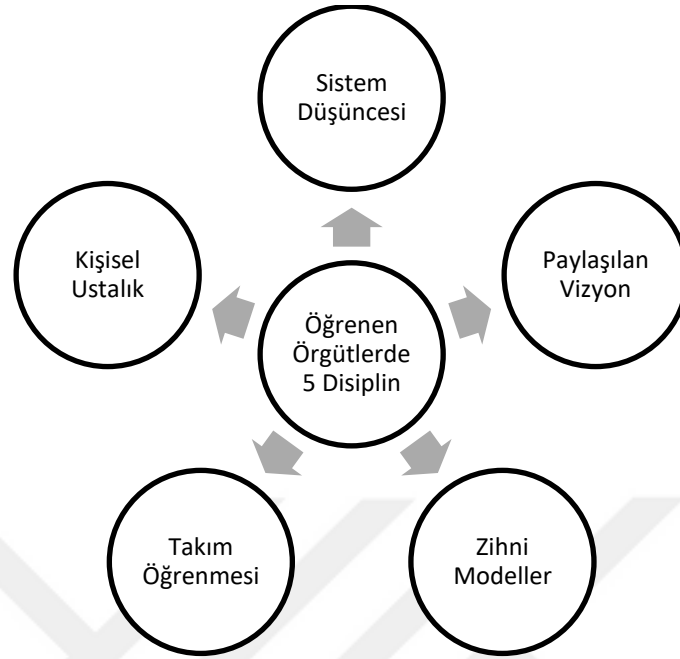
noktaların bulunması, zenginleştirilmesi ve gerekli tamamlayıcı etkinliklerin uygulanmasında öğretmenlerin rolü bulunmaktadır.

- Koçluk: Mesleki öğrenme topluluklarında tecrübeli öğretmenler, mesleğe yeni giriş yapmış öğretmenlere rol model olma sorumluluğuna sahiptirler. Yeni öğretmenlerin, örgüt iklimi ve eğitim-öğretim metotlarına adaptasyonu bu şekilde sağlanmaktadır.
- Liderlik: Mesleki öğrenme topluluklarında öğretmenlerin sahip olduğu rollerden biri de liderliktir. Her bir öğretmen, okulun paylaşılan vizyonuna sahip çıkmakta ve bu vizyon odağında öğrencilerin başarısına yönelik pozitif katkıda bulunabilmek için çalışma göstermektedir. Bu çalışmalarında meslektaşlarına ve idarecilere yardım etmeli, eksikliklerin giderilmesini sağlamalıdır.

Eaker, DuFour ve DuFour'e (2002) göre geleneksel okullarda öğretmenler izole şekilde görevlerini yaparken mesleki öğrenme topluluklarında öğretmenlerin öğrenme kapasitelerini artırmaları beklenmektedir. Paylaşılan amaç ve vizyon ile birlikte bir araya gelen çalışma grubunda takım içerisinde yüksek performans ile çalışmaları gerekmektedir. Eaker, DuFour ve DuFour (2002) aşağıdaki gibi öğretmenlerden beklenenleri sıralamıştır:

- Okul içi uygulamalar düzenlenmeli ve veriler sürekli değerlendirilmeli,
- Öğrenme güçlüklerini ortadan kaldırabilmek için sistematik planlar hazırlamalı,
- Paylaşılan değerler ve vizyon benimsenmeli,
- Öğretme üzerine değil öğrenme üzerine odaklanmalı,
- İş birliği içinde yıllık planları hazırlanmalı ve
- Takım içerisinde araştırma sonuçlarına dayalı kararların alınmalıdır.

Mesleki öğrenme topluluğu olarak kurumsallaşan okullarda çalışan öğretmenler, planlayıcı, yürütücüdürler. Özetle öğretmenlerden dönüşümcü lider özelliklerini göstermesini beklenmektedir. Bu açıdan okullardaki tüm roller, öğretmenler arasında paylaşılmaktadır (Cormier, 2009).



Şekil 3: Değişim Ağı

Senge. 2014. **The fifth discipline book: Strategies and tools for building a learning organization.** New York: Currency'den uyarlanmıştır.

Linda Darling Hammond (1997: s. 332), öğrencilerin buldukları ve sürekli değişim içerisinde olan öğrencilerin akademik ve sosyal olarak gelişimi için okulların amaçları ve yönetimi üzerinde hâkim paradigmanın değişimini vurgulamaktadır. Okulların fabrika modeli olarak kurgulandığı ve öğretmenlerin yarı vasıflı işçi olarak standart müfredatın öğrencilere aktarımının sağlandığı paradigmadan mesleki öğrenme toplulukları anlayışına doğru ilerlemesi gerekmektedir. Eski paradigmanın aksine öğretmenlerin pasif olarak kendilerine sunulan müfredatı aktarmasından öğrencilerin başarısında öğrencilerin farklı ihtiyaçlarının göz önüne alındığı, işbirlikçi okul ortamında kolektif sorumluluk içerisinde aktif rol oynadıkları paradigmaya dönüşümü okulların varlığını sürdürebilmesinde önem arz etmektedir. Bu paradigma değişiminde okul yöneticilerinin göz ardı edilemez önemi bulunmaktadır (Lingard vd., 2003). Öğretmenlerin de liderlik etmelerine olanak sağlayan okul kültürü oluşturulmalı ve böylelikle sadece okul içerisinde değil okullar arası ve geniş eğitim topluluklarıyla bir network oluşturularak topluluk üyesi olarak öğretmenlerin mesleki gelişimi ve öğrencilerin farklı ihtiyaçlarının karşılanmasında pedagojik bağlantının kurulması

sağlanacaktır. Liderliğin paylaşıldığı ve liderliğin takipçilerini lider olmaları yönünde etkilediği anlayışın benimsendiği okullarda mesleki öğrenme topluluğundan bahsedilmektedir.

Özetle, Mesleki öğrenme topluluğu içerisinde yer alan öğretmenler ile diğer öğretmenler arasında belli başlı farklar bulunmaktadır (DuFour, DuFour ve Eaker, 2008). Bu farklara aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 2: Mesleki Öğrenme Topluluklarındaki Öğretmenler ve Diğer Öğretmenler

Mesleki Öğrenme Topluluklarında Öğretmenler	Diğer Öğretmenler
Okul içerisinde kolektif sorumluluk duygusu vardır ve öğrencilerin problemlerine yönelik işbirlikçi bir tutum sergiler.	Sınıf içerisinde izole durumdadır, akademik başarının artırılması için meslektaşları ile işbirliği içerisinde ortak çalışma üretmez.
Öğrenme sürecinde öğrenciler ile birlikte yeni bilgi üretmeye odaklanırlar.	Statükoyu sürdürmek için hazırlanmış standart program kullanır.
Meslektaşları ve öğrenci grupları ile uyumlu bir şekilde çalışırlar.	Sınırlı ders süresi içerisinde geniş öğrenci kitlesinin karşısında bireysel olarak çalışır.
Ortak amaç çerçevesinde meslektaşlarını gözlemleyebilecekleri ve sınıf pratikleri üzerine yansıtıcı düşünmeye olanak sağlayan yapılandırılmış süreler vardır.	Meslektaşları ile işbirliği yapmalarına yönelik süreleri bulunmamakta ya da yetersiz süreleri bulunmaktadır.
Kolektif sorumluluk kapsamında sınıf içerisinde kabul edilen normlara uyum gösterilir. Bu şekilde kolektif öğrenme pekiştirilmiş olur.	Sınıf içerisinde tek başına çabalar ve kendi kurallarını ve otoritesini kurar. Kurallar, diğer meslektaşların kuralları ya da okulun kuralları ile örtüşmeyebilir.
Topluluk üyeleri arasında örgütsel güven ve paylaşılan amacın temelinde olan açık ve düzenli iletişim yolları bulunmaktadır.	Genellikle meslektaşlar arasında güven ve iletişimde düşük başarı sergiler. Paylaşılan amaçların olmaması öğrenci ve veli görüşmelerinde de problemlere yol açabilmektedir.

DuFour, R., Eaker, R., & DuFour, R. 2005. **On common ground: The power of professional learning communities**. Bloomington, IN: National Education Service'den uyarlanmıştır.

Tablodan anlaşılacağı üzere mesleki öğrenme topluluğu olarak kurgulanan okullarda öğretmenler eğitim sürecinde aktif rol üstelenmektedir. Öğrenci öğrenmesi üzerine öğretmenler, sadece belli sınıflarda değil tüm sınıflara yönelik kolektif sorumluluk içerisinde sorumluluk göstermektedirler. Yansıtıcı veya üretken diyalog aracılığıyla işbirliği içerisinde öğrenme faaliyetlerinin niteliğini artırmaya çalışmaktadırlar. Aralıklı olarak iletişimde kalınması, okulun vizyon ve misyonlarının geliştirilmesinde bütün halinde hareket etmelerine katkıda bulunacağı açıklanmaktadır



3. YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümü, araştırmanın deseni, araştırmanın katılımcıları, veri toplama araçları, veri toplama süreci başlıklarını kapsamaktadır.

3.1. Araştırma Deseni

Yürütülen araştırma ile öğretmenlerin görüşlerine göre okulların mesleki öğrenme topluluğu olma düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. İstanbul ili Bakırköy, Esenler, Maltepe ve Sultanbeyli ilçeleri liselerde görev yapmakta olan öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu ölçeğinin alt boyutlarına göre ne düzeyde olduğu ve bunun yanı sıra yaş, cinsiyet, okuldaki hizmet süresi, mesleki kıdem, öğrenim durumu, branş, istihdam türü ve okulun bulunduğu ilçe değişkenlerine yönelik veriler elde edilmiştir. Bu bağlamda evrende var olan öğretmen tutumlarının ortaya çıkarılması amaçlandığından nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama deseni tercih edilmiştir.

Eğitim alanında gerçekleştirilen araştırmalarda ilişkisel tarama deseni sıklıkla kullanılan araştırma desenlerinden biridir (Creswell, 2019). İlişkisel tarama deseni ,araştırmada yer alan değişkenler arasında değişimin derecesini tespit etmeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2005). İlişkisel tarama deseni ile değişkenler arasında anlamlı farklılığının bulunup bulunmadığı ve farklılığın yönü belirlenmeye çalışılır. Araştırma kapsamında ilişkisel tarama deseninin kullanılabilirliğine imkân sağlayan “*Mesleki Öğrenme Topluluğu Ölçeği*” kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme yöntemi araştırma kapsamında örnekleme dahil olacak katılımcıların gruplar halinde sınıflandırıldığı ve gerçekleştirilen sınıflandırmalardan örnekleme eşit olarak dahil olduğu bir örnekleme yöntemidir (Karasar, 2019). Tabakalı örnekleme ile öğretmenler görev yaptıkları okullara göre sınıflandırılarak her okul türü ve ilçeyi temsilen okullardan yeterli sayıda öğretmen katılımcı olarak belirlenme olasılıkları eşitlenerek örnekleme dahil edilmiştir.

Araştırmada demografik veriler ile yapılan analizlerde bağımsız değişken olarak öğretmenlerin; yaşı, cinsiyeti, branşı, mesleki kıdemi, öğrenim durumu, istihdam türü, görev yapılan okuldaki hizmet süresi ve görev yapılan okulun bulunduğu ilçe ele alınmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkenini ise mesleki öğrenme topluluğu olma oluşturmaktadır.

3.2. Evren Örneklem

Araştırmanın evreni İstanbul ili ile sınırlandırılmış olup örnekleme 2021-2022 eğitim öğretim yılında Esenler, Maltepe, Bakırköy ve Sultanbeyli ilçelerinde Anadolu liselerinde görev yapan 1472 öğretmen oluşmaktadır. İlçelerde görev yapan öğretmenlere MEBBİS aracılığı ile ulaşılmıştır (MEBBİS, 2021). Belirtilen ilçelerde geri dönüt alınan ölçek sayısı 385'tir. Örneklem büyüklüğü hesaplamalarında sosyal bilimlerde kabul edilebilir hata payı olan 0.05 (%5) hata payı dikkate alınmıştır.

Bu çalışmada evrende var olan öğretmen tutumlarının anlaşılabilmesi için seçkisiz örneklem türlerinden olan tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme yönteminde grupların oluşturulmasında insanı gelişmişlik endeksi (İNGEV, 2017;2020) sonuçlarına göre ilçelerin gelişmişlik düzeyleri esas alınmıştır. Anadolu ve Avrupa yakalarında birbirleri ile benzer düzeye sahip ilçelerin eşleştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada elde edilen okulların mesleki öğrenme topluluğu olma düzeylerine dair bulgular örnekleme yer alan öğretmenlerin görüşlerine dayandırılmıştır. Çalışma grubunun demografik özellikleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 3: Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Erkek	160	41.6
	Kadın	225	58.4
Yaş	21-25	24	6.2
	26-30	64	16.6
	31-35	75	19.5

Tablo 3: Devam

Yaş	36-40	67	17.4	
	41-45	78	20.3	
	46+	77	20.0	
Hizmet Süresi	1-3	217	56.4	
	4-6	84	21.8	
	7-9	84	21.8	
Mesleki Kıdem	0-5	99	25.7	
	6-10	89	23.1	
	11-15	65	16.9	
	16-20	78	20.3	
	21+	54	14.0	
	Öğrenim Durumu	Lisans	288	74.8
Lisansüstü		97	25.2	
Branş	Almanca	20	5.2	
	Beden Eğitimi	17	4.4	
	Biyoloji	23	6.0	
	Coğrafya	23	6.0	
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	23	6.0	
	Felsefe	22	5.7	
	Fizik	34	8.8	
	İngilizce	33	8.6	
	Kimya	20	5.2	
	Matematik	61	15.8	
	Rehberlik	27	7.0	
	Tarih	38	9.9	
	Türk Dili ve Edebiyatı	44	11.4	
	İstihdam Türü	Kadrolu	289	75.1
		Sözleşmeli	77	20.0
Ücretli		19	4.9	
İlçe	Bakırköy	106	27.5	
	Esenler	128	33.2	
	Maltepe	74	19.2	
	Sultanbeyli	77	20.0	

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %41.6'sını erkek (N=160), %58.4'ünü ise kadın öğretmenler (N=255) oluşturmaktadır. Dolayısıyla

araştırmada kadın öğretmenlerin çoğunlukta olduğu söylenebilir. Yaş değişkenine bakıldığında çoğunluk olan gruplardan başlanarak sırasıyla belirtilmiştir: 41-45 yaş aralığında olan öğretmenler %20.3 (N=78), 46 yaş ve üzeri olan öğretmenler %20.0 (N=77), 31-35 yaş aralığında olan öğretmenler %19.5 (N=75), 35-40 yaş aralığında olan öğretmenler %17.4 (N=67) 26-30 yaş aralığında olan öğretmenler %16.6 (N=64), 21-25 yaş aralığında olan öğretmenler %6.2 (N=24).

Hizmet süresi değişkenine bakıldığında çoğunluğu 1-3 yıl olan öğretmenler %56.4'ü (N=217) oluşturmaktadır. 4-6 yıl (N=84) ile 7-9 yıl (N=84) olan öğretmenleri yüzdelik dağılımı 21.8 olarak kaydedilmiştir. Mesleki kıdem değişkeni ise sırasıyla 0-5 yıl %25.7 (N=99), 6-10 yıl %23.1 (N=89), 11-15 yıl %16.9 (N=65), 16-20 yıl %20.3 (N=78) ve 21 yıl üstü %14.0 (N=54) olan öğretmenler yer almıştır. Öğrenim durumu değişkeninde ise çoğunluğu %47.8 dilimle lisans mezunu (N=288) olan öğretmenler oluşturmaktadır. Lisansüstü eğitimden mezun olan öğretmenler %25.2 (N=87) olduğu belirlenmiştir.

Branş değişkeni sırasıyla Almanca %5.2 (N=20), Beden Eğitimi %4.4 (N=17), Biyoloji %6.0 (N=23), Coğrafya %6.0 (N=23), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi %6.0 (N=23), Felsefe %5.7 (N=22), Fizik %8.8 (N=34), İngilizce %8.6 (N=33); Kimya %5.2 (N=20), Matematik %15.8 (N=61), Rehberlik %7.0 (N=27), Tarih %9.9 (N=38) ve Türk Dili ve Edebiyatı %11.4 (N=44) öğretmenler olduğu görülmektedir. İstihdam türü değişkeni ise çoğunluğu kadrolu %75.1'i (N=288), azınlığı ise %4.9 ile (N=19) ücretli öğretmenler oluşturmaktadır. İlçe değişkenindeki dağılım ise; Bakırköy %27.5 (N=106), Esenler %33.2 (N=128), Maltepe %19.2 (N=74) ve Sultanbeyli %20.0 (N=77) şeklindedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde örneklemin çoğunluğu kadın öğretmenler; 46 ve üzeri, 41-45 ve 31-35 yaş aralığında öğretmenlerden oluşmaktadır. Yaş aralıklarında 26-30 ve 35-40 olan öğretmenler arasında küçük bir fark bulunduğu 21-25 yaş aralığında olan öğretmenlerin ise azınlıkta olduğu sonucuna ulaşılabilir. Hizmet süresi değişkeni incelendiğinde çoğunlukla 1-3 yıl olduğu görülmüştür. 4-6 yıl ve 7-9 yıl arasında ise neredeyse eşitlik bulunmaktadır. Mesleki kıdem olarak değerlendirildiğinde ise çoğunluğun 0-5 yıl olduğu ve azınlık kesimin 21 yıl üzeri olan öğretmenlerden oluştuğu belirtilmiştir. Öğrenim durumunda ise lisans mezunu olan öğretmenler çoğunluğu oluşturmaktadır. Branş dağılımına bakıldığında Matematik ve Türk Dili ve Edebiyatı olan öğretmenlerin çoğunlukta olup ve diğer branşlar arasında belirli bir oranda farklılık görülmemektedir. İstihdam türü olarak

kadro lu öğretmenlerin çoğunlukta oldu ğu saptanmıştır. İlçe da ğılı mında ise İstanbul ili Avrupa yakasında yer alan Esenler ve Bakırköy ilçelerinin çoğunlukta oldu ğu görülmüştür. İlçelerin gelişmişlik düzeyleri ile Avrupa yakası tabakasında görece düşük olan ilçe Esenler ile görece yüksek olan ilçe Bakırköy arasında karşılaştırma yapılabilmesi için katılımcı sayısında eşitlik neredeyse sağlanmıştır. Anadolu yakasındaki katmanda yer alan gelişmişlik düzeyi görece düşük olan Sultanbeyli ve görece yüksek olan Maltepe ilçeleri katılımcı olarak eşitli ğin sağlandığı söylenebilir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma yürütülürken veri toplama sürecinde katılımcılara Mesleki Öğrenme Toplulu ğu Ölçe ği uygulanmıştır. Olivier Hipp ve Huffman tarafından 2010 yılında geliştirilen ölçe ğin Türkçeye uyarlanmış hali kullanılmıştır. Ö ğdem'in (2015) yürüttü ğü doktora çalışmasında araştırmacı tarafından uyarlanmış ölçe ğin kullanılması için gerekli izinler alınmıştır.

52 maddeden oluşan mesleki öğrenme toplulu ğu ölçe ği 6 boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutları "paylaşımıcı ve destekleyici liderlik", "paylaşılan de ğer ve vizyon", "kolektif öğrenme ve uygulamalar", "paylaşılan kişisel uygulamalar", destekleyici koşullar-ilişkiler" ve "destekleyici koşullar-yapı" şeklinde sıralanmaktadır.

İlk boyut olan "paylaşımıcı ve destekleyici liderlik" alt boyutu 11 maddeyi içermektedir ve okul içi karar alma süreçlerinde yöneticilerin uygulamaları ve kararlara katılım süreçlerine de ğinilmektedir. "Paylaşılan de ğer ve vizyon" alt boyutu; okul içerisinde gerçekleştirilen uygulamaların şekillenmesinde tüm çalışanlar tarafından ortak anlam, de ğer ve vizyonun oluşturulmasında çalışanların aktif olma durumlarını içermekte olup 8 maddeden oluşmaktadır. "Kolektif öğrenme ve uygulamalar" alt boyutunda müfredatın uygulanmasında kullanılan teknik ve yöntemler, öğrencinin bütünsel gelişimi ve de ğerlendirilmesi ve okulda karşılaşılan problemlere yönelik 10 madde yer almaktadır. "Paylaşılan kişisel uygulamalar" alt boyutunda öğrenme-ö ğretme faaliyetlerinin niteli ğini artırmak üzere geliştirilen etkinlik ve sınıf içi pratiklerin paylaşılmasına yönelik 7 madde bulunmaktadır. "Destekleyici koşullar-ilişkiler" alt boyutunda 5 madde belirtilmekte olup okulun iklimi gibi informal yönlerinin belirlenmesine yönelik açıklamalar bulunmaktadır.

Son olarak “destekleyici koşullar-yapı” alt boyutu ise okulun formal yapısı ile ilgili süreçlere yönelik 10 maddeden oluşmaktadır.

Olivier, Hipp ve Huffman (2003) tarafından yapılan araştırmada alt boyutları için yapılan Crombach alfa katsayıları aşağıdaki tablo 4’te belirtilmiştir.

Tablo 4: Alt Boyut Crombach Alfa Katsayıları

Alt Boyutlar	Crombach Alfa Katsayısı
Paylaşımçı ve destekleyici liderlik	.90
Paylaşılan değer ve vizyon	.92
Kolektif öğrenme ve uygulamalar	.91
Paylaşılan kişisel uygulamalar	.87
Destekleyici koşullar-ilişki	.82
Destekleyici koşullar-yapı	.88

Araştırmada ölçek puanları ortalamalar üzerinden hesaplanmış ve yorumlarda ortalamalar esas alınmıştır. Ölçek için kullanılan sıklık aralığı tablo 5’te belirtilmiştir.

Tablo 5: Mesleki Öğrenme Topluluğu Ölçeği Ölçütleri ve Sıklık Aralıkları

Ölçütler	Sıklık Aralığı
Hiç Katılmıyorum	1.00-1.80
Katılmıyorum	1.81-2.60
Kararsızım	2.61-3.40
Katılıyorum	3.41-4.20
Tamamen Katılıyorum	4.21-5.00

Öğdem (2015) tarafından Türkçe’ye çevrilen mesleki öğrenme topluluğu ölçeğinin pilot uygulaması araştırmacı tarafından pilot uygulamaya tabi tutulmuş olup faktör analizi ön yeterlilik, DFA ve AFA sonuçları değerlendirilmiştir. AFA faktör analizi sonrasında Mesleki Öğrenme Topluluğu ölçeğinden 16., 17.,18. Ve 19. maddeler birden fazla boyutlanması sebebiyle çıkarılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçek 48 maddeden oluşan 6 boyutu içermektedir. Boyutlar sırasıyla 1. Paylaşımçı ve

destekleyici liderlik, 2. Paylaşılan değer ve vizyon, 3. Kolektif öğrenme ve uygulamalar, 4. Paylaşılan kişisel uygulamalar, 5. Destekleyici koşullar-ilişkiler ve 6. Destekleyici koşullar-yapı olarak yer almaktadır.

Tablo 6: Mesleki Öğrenme Topluluğu Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Maddeler

Boyutlar	Madde Sayısı	Maddeler
Paylaşımçı ve destekleyici liderlik	11	1.,2.,3.,4.,5.,6.,7.,8.,9.,10.,11.
Paylaşılan değer ve vizyon	8	12.,13.,14.,15.,16.
Kolektif öğrenme ve uygulamalar	10	21.,22.,23.,24.,25.,26.,27.,28.,29.,30.
Paylaşılan kişisel uygulamalar	7	31.,32.,33.,34.,35.,36.,37.
Destekleyici koşullar-ilişkiler	5	38.,39.,40.,41.,42.
Destekleyici koşullar-yapı	10	43.,44.,45.,46.,47.,48.,49.,50.,51.,52.

Tablo 6’da Mesleki öğrenme topluluğu Ölçeğinde bulunan alt boyutlarına ilişkin maddeler belirtilmiştir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmacı tarafından 2021-2022 eğitim öğretim yılı içerisinde İstanbul’da evreni oluşturan 1472 öğretmene verilmiştir. Ölçekler yüz yüze toplanmıştır. Gönüllük esas alınan ölçekte toplam 385 geri dönüt alınmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin toplanması ile ölçüğe ait cevap kağıtlarının kontrolü gerçekleştirildi. Kontrol sonrasında toplamda 385 öğretmenden geri dönüt alındığı bilgisine ulaşıldı. Cevap kağıtlarındaki veriler SPSS programı kullanılarak istatistiksel çözümleri yapılmıştır.

Okulda yer alan öğretmenlerin görüşlerine dayanarak okulların mesleki öğrenme topluluğu olma düzeylerinin belirlenmesi amacıyla her alt boyut için frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır. İstatistiksel hesaplamalara başlamadan önce normallik testi uygulanmıştır ve sonuçları aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 7: Mesleki Öğrenme Topluluğu Ölçeği Normallik Sonuçları

	N	\bar{X}	SS	Çarpıklık	Basıklık	
Paylaşım ve destekleyici liderlik	385	3.62	.93	-.348	-.909	Normal
Paylaşılan değer ve vizyon	385	3.64	.88	-.678	.048	Normal
Kolektif öğrenme ve uygulamalar	385	3.61	.88	-.471	-.109	Normal
Paylaşılan kişisel uygulamalar	385	3.55	.90	-.427	-.435	Normal
Destekleyici koşullar-ilişki	385	3.60	.96	-.627	-.199	Normal
Destekleyici koşullar-yapı	385	6.6	.90	-.541	-.195	Normal
Genel Puan	385	6.6	.90	-.430	-.220	Normal

Bulgulara göre Kolmogrov-Smirnov değeri anlamlı olmasına rağmen çarpıklık ve basıklık değerine bakılmıştır. Hair ve diğerlerine (2013) göre -1.0 ile +1.0 arasında verilerin normal dağıldığı belirtilmektedir. Tablo incelendiğinde ise çarpıklık ve basıklık değerinin -1 ile +1 arasında dağıldığı görülmektedir ve dolayısıyla verilerin normal dağıldığı söylenebilmektedir. Bu sebeple verilerin çözümlenmesinde parametrik testler kullanılmıştır. Öğretmenlerin cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenlerine yönelik bağımsız gruplar için *t*-testi; yaş grupları, mesleki kıdem, okuldaki hizmet süresi ve bulunulan ilçe, branş ve istihdam türü için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

4. BULGULAR

Öncelikle örneklem grubunun demografik niteliklerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen betimleyici analizlerin sonuçlarına değinilmiştir. Daha sonrasında ise araştırmanın problemleri ile ilgili yapılan analizlere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Parametrik/Nonparametrik testlerin hangisinin kullanılacağına karar verebilmek için verilerin çözümlenmesinde normallik testi uygulanmıştır. Normallik testinde yer alan bulgularda Kolmogrov-Smirnov değeri anlamlı ($p < 0.05$) olmasına rağmen ve basıklık/çarpıklık kat sayıları ve histogram grafiği göz önünde bulundurularak verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Bu yüzden parametrik testlerin uygulanmasına karar verilmiştir.

4.1. Katılımcıların Demografik Bilgilerine İlişkin Bulgular

Örneklem için yer alan 385 öğretmenin kişisel demografik bilgilerine ait bulgular sırasıyla cinsiyete, yaşa, hizmet süresi, mesleki kıdem, öğrenim durumu, branş, istihdam türü ve ilçelere göre düzenlenmiştir.

Tablo 8: Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımı

	Cinsiyet	f	%
Cinsiyet Durumu	Erkek	160	41.6
	Kadın	225	58.4
	Toplam	385	100,0

Tablo 8'e bakıldığında katılımcıların çoğu %58,4 ile kadınlardan oluşmaktadır. Diğer %41.6'sında ise erkekler bulunmaktadır.

Tablo 9: Katılımcıların Yaş Değişkenine Göre Dağılımı

	Yaş	f	%
	21-25	24	6.2
	26-30	64	16.6
	31-35	75	19.5
Yaş Aralığı	36-40	67	17.4
	41-45	78	20.3
	46 ve üzeri	77	20,0
	Toplam	385	100,0

Tablo 9 incelendiğinde %20.3 oranında 41-45 yaş aralığında olan katılımcıların en fazla olduğu görülmektedir. En düşük katılım ise %6.2 oranında 21-25 yaş aralığında gözlenmiştir. Bunu sırasıyla 26-30 (%16.6), 31-35 (%19.5), 36-40 (%17.4) ve 46 ve üzeri (%20.0) takip etmektedir.

Tablo 10: Katılımcıların Görev Yapılan Okuldaki Hizmet Süresine Göre Dağılımı

	Hizmet Süresi	f	%
	1-3	217	56.4
	4-6	84	21.8
Hizmet Süresi	7-9	84	21.8
	Toplam	385	100,0

Tablo 10 incelendiğinde görev yapmakta bulunan okuldaki hizmet süresi bağlamında katılımcıların ağırlıklı olarak 1-3 yıl arası (%56.4) hizmet süresine sahip olduğu görülmektedir. 4-6 arası (%21.8) ve 7-9 yıl arasında (%21.8) ise eşitlik belirlenmiştir.

Tablo 11: Katılımcıların Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı

Mesleki Kıdem	f	%
0-5	99	25.7
6-10	89	23.1
11-15	65	16.9
16-20	78	20.3
21 yıl ve üzeri	54	14.0
Toplam	385	100,0

Tablo 11 incelendiğinde katılımın en yüksek 0-5 yıl (%25.7) olduğu ve en düşük 21 yıl ve üzeri (%14.0) olduğu söylenebilir. Bunları sırasıyla %23.1 ile 6-10; %20.3 ile 16-20 yıl ve %16.9 ile 11-15 aralığı takip etmektedir.

Tablo 12: Katılımcıların Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı

Öğrenim Durumu	f	%
Lisans	288	74.8
Lisansüstü	97	25.2
Toplam	385	100,0

Tablo 12 incelendiğinde %74.8 ile en çok katılımın lisans düzeyinden mezun olan katılımcılar olduğu görülmektedir. %25.2 oranında ise lisansüstü mezun katılımcılar bulunmaktadır.

Tablo 13: Katılımcıların Branşa Göre Dağılımı

Branş	f	%
Almanca	20	5.2
Beden Eğitimi	17	4.4
Biyoloji	23	6.0
Coğrafya	23	6.0
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	23	6.0
Felsefe	22	5.7
Fizik	34	8.8
İngilizce	33	8.6
Kimya	20	5.2
Matematik	61	15.8

Tablo 13: Devam

	Rehberlik	27	7.0
	Tarih	38	9.9
	Türk Dili ve Edebiyatı	44	11.4
	Toplam	385	100.0

Tablo 13 incelendiğinde katılımcıların branş dağılımında sırasıyla ilk üçte Matematik (%15.8), Türk Dili ve Edebiyatı (%11.4) ve Tarih (%9.9) branşları yer almaktadır. En az katılımın sağlayan üç branş ise sırasıyla %4.4 ile Beden Eğitimi, %5.2 ile Kimya ve Almanca branşları ve %5.7 ile Felsefe branşı bulunmaktadır.

Tablo 14: Katılımcıların İstihdam Türüne Göre Dağılımı

	İstihdam Türü	f	%
	Kadrolu	289	75.1
İstihdam Türü	Sözleşmeli	77	20.0
	Toplam	385	100,0

Tablo 14 incelendiğinde katılımcıların çoğu %75.1 oranında kadrolu statüsünde çalışmaktadır. Sözleşmeli çalışan katılımcılar ise %20.0 lik dilimi oluşturmaktadır.

Tablo 15: Katılımcıların Buldukları İlçeye Göre Dağılımı

	İlçe	f	%
	Bakırköy	106	27.5
	Esenler	128	33.2
İlçe	Maltepe	74	19.2
	Sultanbeyli	77	20.0
	Toplam	385	100,0

Tablo 15 incelendiğinde katılımcıların çoğunlukla Esenler (%33.2) ve Bakırköy (%27.5) ilçelerinin bulunduğu belirtilmektedir. Esenler ve Bakırköy'ü Sultanbeyli (%20.0) ve Maltepe (%19.2) ilçeleri takip etmektedir.

4.2. Katılımcıların Mesleki öğrenme topluluğu Ölçeğinin Alt Boyutlarının Cinsiyet ve Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesi

Araştırmanın alt problemi “2021-2022 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Esenler, Bakırköy, Maltepe ve Sultanbeyli ilçelerinde bulunan Anadolu Liselerinde görev yapmakta olan öğretmen görüşlerine göre mesleki öğrenme topluluğu ölçeğinin alt boyutlarında (paylaşımçı ve destekleyici liderlik, paylaşılan değer ve vizyon, kolektif öğrenme ve uygulamalar, paylaşılan kişisel uygulamalar, destekleyici koşullar-ilişkiler ve destekleyici koşullar-yapı) cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenlerine göre farklılık bulunmakta mıdır?” şeklindedir. Bu değişkenlere ilişkin bulgular aşağıda ayrı ayrı verilmiştir.

4.2.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Katılımcıların mesleki öğrenme topluluğu alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını bulmak amacıyla yapılan bağımsız gruplar *t*-testi sonuçları Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16: Cinsiyet Değişkeni için Bağımsız Gruplar *t*-testi

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{x}	SS	<i>t testi</i>	
					<i>t</i>	<i>p</i>
Paylaşımçı ve destekleyici liderlik	Erkek	160	3.57	.95	-.857	.392
	Kadın	225	3.65	.91		
Paylaşılan değer ve vizyon	Erkek	160	3.63	.85	-.301	.764
	Kadın	225	3.66	.90		
Kolektif öğrenme ve uygulamalar	Erkek	160	3.61	.86	.063	.950
	Kadın	225	3.60	.91		
Paylaşılan kişisel uygulamalar	Erkek	160	3.58	.86	.524	.601
	Kadın	225	3.53	.93		
Destekleyici koşullar –İlişki	Erkek	160	3.61	.96	.312	.755
	Kadın	225	3.58	.97		
Destekleyici koşullar –Yapı	Erkek	160	3.61	.91	-.025	.980
	Kadın	225	3.61	.89		
Toplam	Erkek	160	3.60	.78	-.130	.897
	Kadın	225	3.61	.81		

**p*<0.05

Tablo 16 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğuna yönelik algıları ile cinsiyet değişkeni arasında ölçeğin genelinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($t[385] = -.130$; $p > .05$). Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde paylaşımcı ve destekleyici liderlik ($t[385] = -.857$; $p > .05$), paylaşılan değer ve vizyon ($t[385] = -.301$; $p > .05$), kolektif öğrenme ve uygulamalar, paylaşılan kişisel uygulamalar ($t[385] = .524$; $p > .05$), destekleyici koşullar-ilişki ($t[385] = .312$; $p > .05$) ve destekleyici koşullar-yapı ($t[385] = -.025$; $p > .05$) alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre farklılaşma tespit edilmemiştir.

4.2.2. Öğrenim Durumuna İlişkin Bulgular

Katılımcıların mesleki öğrenme topluluğu alt boyutlarının öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını bulmak amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17: Öğrenim Durumu için Bağımsız Gruplar t-testi

Alt Boyutlar	Öğrenim Durumu	n	\bar{x}	SS	<i>t testi</i>	
					<i>t</i>	<i>p</i>
Paylaşımcı ve destekleyici liderlik	Lisans	288	3.59	.94	-1.301	.195
	Lisansüstü	97	3.72	.89		
Paylaşılan değer ve vizyon	Lisans	288	3.59	.89	-2.080	.039*
	Lisansüstü	97	3.80	.84		
Kolektif öğrenme ve uygulamalar	Lisans	288	3.60	.89	-.223	.824
	Lisansüstü	97	3.62	.88		
Paylaşılan kişisel uygulamalar	Lisans	288	3.53	.91	-.598	.551
	Lisansüstü	97	3.60	.87		
Destekleyici koşullar – İlişki	Lisans	288	3.56	1.0	-1.513	.132
	Lisansüstü	97	3.71	.81		
Destekleyici koşullar – Yapı	Lisans	288	3.55	.93	-2.387	.018*
	Lisansüstü	97	3.78	.71		
Toplam	Lisans	288	3.57	.82	-1.478	.141
	Lisansüstü	97	3.70	.73		

* $p < 0.05$

Tablo 17 incelendiğinde öğretmenleri mesleki öğretme topluluğuna yönelik algıları öğrenim durumuna göre ölçeğin genelinde ($t[385] = -1.478$; $p < .05$) anlamlı bir farklılığın bulunmadığı saptanmıştır. Ölçeğin Paylaşımcı ve destekleyici liderlik

($t[385]=-1.301$; $p<.05$), paylaşılan değer ve vizyon ($t[385]=-2.080$; $p<.05$), ve destekleyici koşullar- yapı ($t[385]=-2.387$; $p<.05$) alt boyutlarında öğrenim durumu değişkeni ile anlam görülmüştür. Lisansüstü eğitimden mezun olan öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu paylaşılan değer ve vizyon ($\bar{x}=3.8062$) ve destekleyici koşullar-yapı ($\bar{x}=3.7845$) alt boyutlarına yönelik daha olumsuz olduğu tespit edilmiştir. Kolektif öğrenme ve uygulamalar ($t[385]=-0.223$; $p>.05$) ve paylaşılan kişisel uygulamalar ($t[385]=0.598$; $p>.05$) alt boyutlarında öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

4.3. Katılımcıların Mesleki Öğrenme Topluluğu Ölçeğinin Alt Boyutlarının Yaş, Hizmet Süresi, Mesleki Kıdem, Branş, İstihdam Türü ve İlçe Değişkenlerine Göre İncelenmesi

Araştırmanın ikinci alt problemi “2021-2022 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Esenler, Bakırköy, Maltepe ve Sultanbeyli ilçelerinde bulunan Anadolu Liselerinde görev yapmakta olan öğretmen görüşlerine göre mesleki öğrenme topluluğu ölçeğinin alt boyutlarında (paylaşımcı ve destekleyici liderlik, paylaşılan değer ve vizyon, kolektif öğrenme ve uygulamalar, paylaşılan kişisel uygulamalar, destekleyici koşullar-ilişkiler ve destekleyici koşullar-yapı) yaş, hizmet süresi, mesleki kıdem, branş, istihdam türü ve ilçe değişkenlerine göre farklılık bulunmakta mıdır?” şeklindedir. Bu değişkenlere ilişkin bulgular aşağıda ayrı ayrı verilmiştir.

Tablo 18: Yaş Değişkeni için Tek Faktörlü ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Yaş	n	\bar{x}	SS	F	p	Anlamlı Fark
Paylaşımcı ve destekleyici liderlik	21-25 (1)	24	3.74	.86	6.142	<.001*	1-5, 2-5, 2-6, 3-5, 4-5,4-6
	26-30 (2)	64	3.94	.87			
	31-35 (3)	75	3.73	.87			
	35-40 (4)	67	3.82	.95			
	41-45 (5)	78	3.22	.88			
	46 ve üstü(6)	77	3.44	.93			
Paylaşılan değer ve vizyon	21-25 (1)	24	3.76	.81	3.195	.008*	1-5, 2-3, 2-5, 4-5, 5-6
	26-30 (2)	64	3.89	.86			
	31-35 (3)	75	3.58	.87			
	35-40 (4)	67	3.78	.92			
	41-45 (5)	78	3.35	.84			
	46 ve üstü(6)	77	3.65	.87			

Tablo 18: Devam

Alt Boyutlar	Yaş	n	\bar{x}	SS	F	p	Anlamlı Fark
Kolektif öğrenme ve uygulamalar	21-25 (1)	24	3.71	.72	3.470	.004*	1-5, 2-5, 3-5, 4-5, 6-5
	26-30 (2)	64	3.89	.88			
	31-35 (3)	75	3.60	.88			
	35-40 (4)	67	3.66	.97			
	41-45 (5)	78	3.29	.84			
	46 ve üstü(6)	77	3.61	.84			
Paylaşılan kişisel uygulamalar	21-25 (1)	24	3.60	.81	2.480	.032*	2-5,4-5, 5-6
	26-30 (2)	64	3.78	.92			
	31-35 (3)	75	3.50	.93			
	35-40 (4)	67	3.59	.98			
	41-45 (5)	78	3.28	.81			
	46 ve üstü(6)	77	3.63	.86			
Destekleyici koşullar –İlişki	21-25 (1)	24	3.50	.99	2.500	.030*	2-5, 4-5
	26-30 (2)	64	3.88	.95			
	31-35 (3)	75	3.61	.95			
	35-40 (4)	67	3.67	.92			
	41-45 (5)	78	3.32	.87			
	46 ve üstü(6)	77	3.59	1.04			
Destekleyici koşullar –Yapı	21-25 (1)	24	3.41	.97	1.846	.103	
	26-30 (2)	64	3.83	.89			
	31-35 (3)	75	3.71	.88			
	35-40 (4)	67	3.62	.92			
	41-45 (5)	78	3.49	.78			
	46 ve üstü(6)	77	3.47	.97			
Toplam	21-25 (1)	24	3.62	.78	3.714	.003*	2-5, 2-6, 3-5, 4-5
	26-30 (2)	64	3.87	.80			
	31-35 (3)	75	3.64	.78			
	35-40 (4)	67	3.70	.86			
	41-45 (5)	78	3.33	.70			
	46 ve üstü(6)	77	3.55	.78			

*p<.05

Tablo incelendiğinde okulların mesleki öğrenme topluluğu olma düzeyleri ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($F=3.714$; $p<.05$). Genel ortalamaya bakıldığında 26-30 ($\bar{x}=3.87$) yaş aralığında olan öğretmenlerin algıları, 41-45 ($\bar{x}=3.33$) ve 46 ve üzeri ($\bar{x}=3.55$) yaş aralığında olan öğretmenlerden daha yüksektir. 31-35 ($\bar{x}=3.64$) yaş aralığında olan öğretmenlerin algıları 41-45 ($\bar{x}=3.33$) yaş aralığında olan öğretmenlerden daha yüksektir. 35-40 ($\bar{x}=3.70$) yaş aralığında olan öğretmenlerin 41-45 ($\bar{x}=3.33$) yaş aralığında olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Paylaşımçı ve destekleyici liderlik alt boyutu ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($F=6.142$; $p<.05$). 21-25 ($\bar{x}=3.74$) yaş aralığında olan öğretmenlerin 41-45 ($\bar{x}=3.22$) yaş aralığında olan öğretmenlerden daha yüksek; 26-30 ($\bar{x}=3.94$) yaş aralığındaki öğretmenler 41-45 ($\bar{x}=3.22$) ve 46 ve üzeri ($\bar{x}=3.44$) olan öğretmenlerden daha yüksek; 31-35 ($\bar{x}=3.73$) yaş aralığındaki öğretmenler 41-45 ($\bar{x}=3.22$) yaş aralığında olan öğretmenlerden daha yüksek; 35-40 ($\bar{x}=3.82$) yaş aralığında olan öğretmenler 41-45 ($\bar{x}=3.22$) ve 46 ve üzeri ($\bar{x}=3.44$) yaş aralığında olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu kaydedilmiştir.

Paylaşılan değer ve vizyon alt boyutu ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($F=3.195$; $p<.05$). 21-25 ($\bar{x}=3.76$) yaş aralığındaki öğretmenlerin algısı 41-45 ($\bar{x}=3.35$) yaş aralığındaki öğretmenlerden daha yüksek; 26-30 ($\bar{x}=3.89$) yaş aralığındaki öğretmenlerin 31-35 ($\bar{x}=3.58$) ve 41-45 ($\bar{x}=3.35$) yaş aralığındaki öğretmenlerden yüksek; 35-40 ($\bar{x}=3.78$) yaş aralığındaki öğretmenlerin 41-45 ($\bar{x}=3.35$) yaş aralığındakinden yüksek; 41-45 ($\bar{x}=3.35$) aralığındaki öğretmenler 46 ve üzeri ($\bar{x}=3.65$) yaş aralığındaki öğretmenlerden daha düşük olduğu saptanmıştır.

Kolektif öğrenme ve uygulamalar alt boyutu ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($F=3.470$; $p<.05$). 21-25 ($\bar{x}=3.71$) yaş aralığında olan öğretmenlerin algısı 41-45 ($\bar{x}=3.29$) yaş aralığında olan öğretmenlerden daha yüksek; 26-30 ($\bar{x}=3.89$) yaş aralığında olan öğretmenler 41-45 ($\bar{x}=3.29$) yaş aralığında olan öğretmenlerden daha yüksek; 31-35 ($\bar{x}=3.60$), 35-40 ($\bar{x}=3.66$) ve 46 ve üzeri ($\bar{x}=3.61$) yaş aralığında olan öğretmenler 41-45 ($\bar{x}=3.29$) yaş aralığında olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. 41-45 ($\bar{x}=3.29$) aralığında olan öğretmenlerin algıları ise diğer tüm yaş aralıklarından düşük olduğu tespit edilmiştir.

Paylaşılan kişisel uygulamalar alt boyutu ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($F=2.480$; $p<.05$). 26-30 ($\bar{x}=3.78$) yaş aralığında olan öğretmenlerin algısı 41-45 ($\bar{x}=3.28$) yaş aralığında olanlardan daha yüksek; 35-40

(\bar{x} =3.59) yaş aralığında olan öğretmenler 41-45 (\bar{x} =3.28) yaş aralığında olan öğretmenlerden daha yüksek; 46 (\bar{x} =3.63) yaş ve üzeri 41-45 (\bar{x} =3.28) yaş aralığında olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. 41-45 (\bar{x} =3.28) yaş aralığında olan öğretmenler 26-30 (\bar{x} =3.78), 35-40 (\bar{x} =3.59) ve 46 (\bar{x} =3.63) yaş ve üzeri yaş aralığında olan öğretmenlerden daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Destekleyici koşullar-ilişki alt boyutu ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($F=2.500$; $p<.05$). 26-30 (\bar{x} =3.88) yaş aralığında olan öğretmenlerin alt boyutuna yönelik algıları 41-45 (\bar{x} =3.32) yaş aralığında olan öğretmenlerden daha yüksek; 35-40 (\bar{x} =3.67) yaş aralığında olan öğretmenler 41-45 (\bar{x} =3.32) yaş aralığında olanlardan daha yüksek olduğu kaydedilmiştir.

Destekleyici koşullar-yapı alt boyutu ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($F=1.846$; $p>.05$).

Tablo 19:Hizmet Yılı Değişkeni için Tek Faktörlü ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Hizmet Yılı	n	\bar{x}	SS	F	p	Anlamlı Fark
Paylaşımci ve destekleyici liderlik	1-3 (1)	217	3.77	.88	14.457	<.001*	1-2, 2-3
	4-6 (2)	84	3.16	.92			
	7-9 (3)	84	3.69	.93			
Paylaşılan değer ve vizyon	1-3 (1)	217	3.72	.90	8.818	<.001*	1-2, 3-2
	4-6 (2)	84	3.30	.91			
	7-9 (3)	84	3.81	.71			
Kolektif öğrenme ve uygulamalar	1-3 (1)	217	3.71	.92	4.971	.007*	1-2
	4-6 (2)	84	3.35	.81			
	7-9 (3)	84	3.60	.82			
Paylaşılan kişisel uygulamalar	1-3 (1)	217	3.62	.94	4.237	.015*	1-2, 3-2
	4-6 (2)	84	3.30	.86			
	7-9 (3)	84	3.61	.81			
Destekleyici koşullar –İlişki	1-3 (1)	217	3.68	1.02	5.886	.003*	1-2, 2-3
	4-6 (2)	84	3.28	.88			
	7-9 (3)	84	3.70	.81			

Tablo 19- Devam

Alt Boyutlar	Hizmet Yılı	n	\bar{x}	SS	F	p	Anlamlı Fark
Destekleyici koşullar –Yapı	1-3 (1)	217	3.67	.92	3.797	.023*	1-2, 3-2
	4-6 (2)	84	3.37	.91			
	7-9 (3)	84	3.69	.79			
Toplam	1-3 (1)	217	3.70	.83	8.628	<.001*	1-2, 3-2
	4-6 (2)	84	3.29	.76			
	7-9 (3)	84	3.67	.67			

*p<.05

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğuna ilişkin algıları ile buldukları okuldaki hizmet yılı değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu kaydedilmiştir (F=8.628; p<.05). 1-3 (\bar{x} =3.70) hizmet yılı içerisinde olan öğretmenler 4-6 yıl (\bar{x} =3.29) daha yüksek; 4-6 (\bar{x} =3.29) hizmet yılı içinde olan öğretmenler 1-3 yıl (\bar{x} =3.70) ve 7-9 yıl (\bar{x} =3.67) olan öğretmenlerden daha düşük; 7-9 (\bar{x} =3.67) hizmet yılı içerisinde olan öğretmenler ise 4-6 yıl (\bar{x} =3.29) olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Paylaşımçı ve destekleyici liderlik alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin algıları ile okuldaki hizmet yılı değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (F=14.457; p<.05). 1-3 (\bar{x} =3.77) hizmet yılı içerisinde olan öğretmenler 4-6 yıl (\bar{x} =3.16) olan öğretmenlerden daha yüksek; 4-6 (\bar{x} =3.16) hizmet yılı içinde olan öğretmenler 1-3 yıl (\bar{x} =3.77) ve 7-9 yıl (\bar{x} =3.69) daha düşük; 7-9 (\bar{x} =3.69) hizmet yılı içinde olan öğretmenlerin ise 4-6 yıl (\bar{x} =3.16) olan öğretmenlere göre algılarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Paylaşılan değer ve vizyon alt boyutu ile öğretmenlerin okuldaki hizmet yılı değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (F=8.818; p<.05). 1-3 (\bar{x} =3.72) hizmet yılı içerisinde olan öğretmenler 4-6 yıl (\bar{x} =3.30) olan öğretmenlerden daha yüksek; 4-6 (\bar{x} =3.30) hizmet yılı içinde olan öğretmenler 1-3 yıl (\bar{x} =3.72) ve 7-9 yıl (\bar{x} =3.81) olan öğretmenlerden daha düşük; 7-9 (\bar{x} =3.81) hizmet yılı içerisinde olan öğretmenler 4-6 yıl (\bar{x} =3.30) olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kolektif öğrenme ve uygulamalar alt boyutu ile öğretmenlerin okuldaki hizmet yılı değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($F=4.971$; $p<.05$). 1-3 ($\bar{x}=3.71$) hizmet yılı içerisinde bulunan öğretmenler 4-6 yıl ($\bar{x}=3.35$) olan öğretmenlerden daha yüksek ; 4-6 ($\bar{x}=3.35$) hizmet yılı içinde olan öğretmenler 1-3 ($\bar{x}= 3.71$) olan öğretmenlerden daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Paylaşılan kişisel uygulamalar alt boyutu ile okuldaki hizmet yılı değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($F=4.237$; $p<.05$). 1-3 ($\bar{x}=3.62$) hizmet yılı içinde olan öğretmenler 4-6 yıl ($\bar{x}=3.30$) olan öğretmenlerden daha yüksek; 4-6 ($\bar{x}=3.30$) hizmet yılı içinde olan öğretmenler 1-3 yıl ($\bar{x}=3.62$) ve 7-9 yıl ($\bar{x}=3.61$) olan öğretmenlerden daha düşük olduğu saptanmıştır. 7-9 ($\bar{x}=3.61$) hizmet yılı içinde olan öğretmenlerin 4-6 yıl ($\bar{x}=3.30$) olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Destekleyici koşulları-ilişki alt boyutu ile okuldaki hizmet yılı değişkeni arasında anlamlı bir fark görülmüştür ($F=5.886$; $p<.05$). 1-3 ($\bar{x}=3.68$) hizmet yılı içinde olan öğretmenler 4-6 yıl ($\bar{x}=3.28$) içinde olan öğretmenlerden daha yüksek; 4-6 ($\bar{x}=3.28$) hizmet yılı içinde olan öğretmenler 1-3 yıl ($\bar{x}=3.68$) ve 7-9 yıl ($\bar{x}=3.70$) olan öğretmenlerden daha düşük; 7-9 ($\bar{x}=3.70$) hizmet yılı içinde olan öğretmenlerin 4-6 yıl ($\bar{x}=3.28$) olan öğretmenden daha yüksek olduğu kaydedilmiştir.

Destekleyici koşullar-yapı alt boyutu ile hizmet yılı değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($F=3.797$; $p<.05$). 1-3 ($\bar{x}=3.67$) hizmet yılı içinde olan öğretmenler 4-6 yıl ($\bar{x}=3.37$) olan öğretmenlerden daha yüksek; 4-6 ($\bar{x}=3.37$) hizmet yılı içinde olan öğretmenler 1-3 yıl ($\bar{x}=3.67$) ve 7-9 yıl ($\bar{x}=3.69$) olan öğretmenlerden daha düşük; 7-9 ($\bar{x}=3.69$) hizmet yılı içinde olan öğretmenler 4-6 yıl ($\bar{x}=3.37$) olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 20: Mesleki Kıdem Değişkeni için Tek Faktörlü ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Kıdem	n	\bar{x}	SS	F	p	Anlamlı Fark
Paylaşımçı ve destekleyici liderlik	0-5 (1)	99	3.86	.85	7.92	<.001	1-4, 1-5, 2-4, 2-5, 3-4
	6-10 (2)	89	3.82	.91			
	11-15 (3)	65	3.66	.85			
	16-20 (4)	78	3.19	.95			
	21+(5)	54	3.42	.94			
Paylaşılan değer ve vizyon	0-5 (1)	99	3.73	.90	2.21	.067	
	6-10 (2)	89	3.75	.91			
	11-15 (3)	65	3.72	.71			
	16-20 (4)	78	3.41	.83			
	21+(5)	54	3.56	1.00			
Kolektif öğrenme ve uygulamalar	0-5 (1)	99	3.74	.90	2.15	.073	
	6-10 (2)	89	3.67	.94			
	11-15 (3)	65	3.60	.77			
	16-20 (4)	78	3.36	.87			
	21+(5)	54	3.61	.87			
Paylaşılan kişisel uygulamalar	0-5 (1)	99	3.61	.95	.90	.462	
	6-10 (2)	89	3.60	.95			
	11-15 (3)	65	3.54	.83			
	16-20 (4)	78	3.38	.88			
	21+(5)	54	3.61	.84			
Destekleyici koşullar –İlişki	0-5 (1)	99	3.67	1.03	1.11	.351	
	6-10 (2)	89	3.65	.93			
	11-15 (3)	65	3.68	.80			
	16-20 (4)	78	3.41	.94			
	21+(5)	54	3.54	1.07			
Destekleyici koşullar –Yapı	0-5 (1)	99	3.67	.92	.81	.515	
	6-10 (2)	89	3.68	.94			
	11-15 (3)	65	3.65	.84			
	16-20 (4)	78	3.50	.89			
	21+(5)	54	3.49	.88			

Tablo 20: Devam

Alt Boyutlar	Kıdem	n	\bar{x}	SS	F	p	Anlamlı Fark
Toplam	0-5 (1)	99	3.73	.83			
	6-10 (2)	89	3.70	.83			
	11-15 (3)	65	3.64	.71	2.84	.024*	1-4, 2-4,3-4
	16-20 (4)	78	3.36	.74			
	21+(5)	54	3.53	.81			

*p<.05

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğuna ilişkin algıları ile buldukları mesleki kıdem değişkeni arasında genel puana bakıldığında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (F=2.849; p<.05). 0-5 yıl (\bar{x} =3.73), 6-10 yıl (\bar{x} =3.70) ve 11-15 yıl (\bar{x} =3.64) mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğuna ilişkin algıları 16-20 yıl (\bar{x} =3.36) mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Alt boyutlar incelendiğinde; paylaşılan değer ve vizyon (F=2.215; p>.05), kolektif öğrenme ve uygulamalar (F=2.159; p>.05), paylaşılan kişisel uygulamalar (F=.904; p>.05), destekleyici koşullar-ilişki (F=1.112; p>.05) ve destekleyici koşullar-yapı (F=.817; p>.05) altboyutları ile mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Alt boyutlar içerisinde yalnızca paylaşımcı ve destekleyici liderlik alt boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (F=7.920; p<.05). 16-20 yıl (\bar{x} =3.19) mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin 0-5 yıl (\bar{x} =3.86), 6-10 yıl (\bar{x} =3.82) ve 11-15 yıl (\bar{x} =3.66) mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden daha düşük olduğu tespit edilmiştir. 0-5 yıl (\bar{x} =3.86), 6-10 yıl (\bar{x} =3.82) mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin 21 yıl ve üzeri (\bar{x} =3.42) mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Tablo 21 : Branş Değişkeni İçin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Branş	n	\bar{x}	SS	F	p	Anlamlı Fark
Paylaşımçı ve destekleyici liderlik	Almanca	20	4.07	.90	1.246	.250	
	Beden E.	17	3.66	.99			
	Biyoloji	23	3.62	.85			
	Coğrafya	23	3.77	1.09			
	Din K.	23	3.62	.95			
	Felsefe	22	3.67	.98			
	Fizik	34	3.27	.98			
	İngilizce	33	3.64	.75			
	Kimya	20	3.33	.97			
	Matematik	61	3.59	.92			
	Rehberlik	27	3.45	.82			
	Tarih	38	3.81	.79			
Türk Dili ve Edebiyatı	44	3.67	1.02				
Paylaşılan değer ve vizyon	Almanca	20	3.77	.93	1.410	.158	
	Beden E.	17	3.89	1.06			
	Biyoloji	23	3.46	.79			
	Coğrafya	23	3.86	1.01			
	Din K.	23	3.63	1.01			
	Felsefe	22	3.61	1.04			
	Fizik	34	3.49	.76			
	İngilizce	33	3.69	.73			
	Kimya	20	3.28	1.04			
	Matematik	61	3.73	.74			
	Rehberlik	27	3.45	.78			
	Tarih	38	3.96	.62			
Türk Dili ve Edebiyatı	44	3.49	1.08				
Kolektif öğrenme ve uygulamalar	Almanca	20	3.80	.83	1.684	.068	
	Beden E.	17	3.86	.99			
	Biyoloji	23	3.50	.72			
	Coğrafya	23	3.86	.89			
	Din K.	23	3.71	.78			
	Felsefe	22	3.61	1.02			
	Fizik	34	3.30	.81			
	İngilizce	33	3.73	.76			

Tablo 21: Devam

Alt Boyutlar	Branş	n	\bar{x}	SS	F	p	Anlamlı Fark
Kolektif öğrenme ve uygulamalar	Kimya	20	3.29	1.13			
	Matematik	61	3.70	.83			
	Rehberlik	27	3.44	.84			
	Tarih	38	3.84	.78			
	Türk Dili ve Edebiyatı	44	3.35	1.04			
Paylaşılan kişisel uygulamalar	Almanca	20	3.65	.94			
	Beden E.	17	3.78	.90			
	Biyoloji	23	3.28	.74			
	Coğrafya	23	3.75	.96			
	Din K.	23	3.58	.96			
	Felsefe	22	3.51	1.01			
	Fizik	34	3.39	.73	1.169	.304	
	İngilizce	33	3.58	.86			
	Kimya	20	3.26	1.25			
	Matematik	61	3.64	.91			
	Rehberlik	27	3.52	.83			
	Tarih	38	3.82	.78			
	Türk Dili ve Edebiyatı	44	3.35	.91			
Destekleyici koşullar –İlişki	Almanca	20	3.75	1.13			
	Beden E.	17	3.60	1.09			
	Biyoloji	23	3.45	.93			
	Coğrafya	23	3.75	1.08			
	Din K.	23	3.52	1.11			
	Felsefe	22	3.77	.83			
	Fizik	34	3.30	.95	1.314	.208	
	İngilizce	33	3.69	.78			
	Kimya	20	3.24	1.17			
	Matematik	61	3.77	.88			
	Rehberlik	27	3.37	1.09			
	Tarih	38	3.86	.73			
	Türk Dili ve Edebiyatı	44	3.47	.93			

Tablo 21: Devam

Alt Boyutlar	Branş	n	\bar{x}	SS	F	p	Anlamlı Fark
Destekleyici koşullar –Yapı	Almanca	20	3.73	.86	1.498	.122	
	Beden E.	17	3.70	1.08			
	Biyoloji	23	3.60	.84			
	Coğrafya	23	3.86	.94			
	Din K.	23	3.73	.99			
	Felsefe	22	3.63	.85			
	Fizik	34	3.17	.68			
	İngilizce	33	3.71	.79			
	Kimya	20	3.30	1.11			
	Matematik	61	3.78	.85			
	Rehberlik	27	3.53	.94			
	Tarih	38	3.71	.79			
	Türk Dili ve Edebiyatı	44	3.45	1.00			
Toplam	Almanca	20	3.81	.83	1.480	.129	
	Beden E.	17	3.75	.88			
	Biyoloji	23	3.51	.71			
	Coğrafya	23	3.81	.91			
	Din K.	23	3.65	.81			
	Felsefe	22	3.63	.89			
	Fizik	34	3.30	.65			
	İngilizce	33	3.67	.72			
	Kimya	20	3.29	1.06			
	Matematik	61	3.69	.75			
	Rehberlik	27	3.47	.79			
	Tarih	38	3.82	.58			
	Türk Dili ve Edebiyatı	44	3.47	.87			

*p<.05

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğuna yönelik algılarıyla branş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir (F=1.480; p>.05). Alt boyutlar incelendiğinde; paylaşımcı ve destekleyici liderlik (F=1.246;

$p>.05$), paylaşılan değer ve vizyon ($F=1.410$; $p>.05$), kolektif öğrenme ve uygulamalar ($F=1.684$; $p>.05$), paylaşılan kişisel uygulamalar ($F=1.169$; $p>.05$), destekleyici koşullar-ilişki ($F=1.314$; $p>.05$) ve destekleyici koşullar-yapı ($F=1.498$; $p>.05$) ile branş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 22: İstihdam Türü için Tek Faktörlü ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	İstihdam	n	\bar{x}	SS	F	p	Anlamlı Fark
Paylaşımçı ve destekleyici liderlik	Kadrolu (1)	289	3.53	.92	6.285	.002*	1-2
	Sözleşmeli(2)	77	3.94	.90			
	Ücretli (3)	19	3.75	.84			
Paylaşılan değer ve vizyon	Kadrolu (1)	289	3.61	.87	1.227	.294	
	Sözleşmeli(2)	77	3.78	.95			
	Ücretli (3)	19	3.56	.75			
Kolektif öğrenme ve uygulamalar	Kadrolu (1)	289	3.57	.87	3.046	.049*	1-2 , 2-3
	Sözleşmeli(2)	77	3.80	.90			
	Ücretli (3)	19	3.34	.89			
Paylaşılan kişisel uygulamalar	Kadrolu (1)	289	3.51	.88	2.334	.098	
	Sözleşmeli(2)	77	3.73	.97			
	Ücretli (3)	19	3.34	.78			
Destekleyici koşullar –İlişki	Kadrolu (1)	289	3.56	.95	1.682	.187	
	Sözleşmeli(2)	77	3.77	1.00			
	Ücretli (3)	19	3.47	.91			
Destekleyici koşullar –Yapı	Kadrolu (1)	289	3.59	.89	1.681	.188	
	Sözleşmeli(2)	77	3.74	.96			
	Ücretli (3)	19	3.34	.85			
Toplam	Kadrolu (1)	289	3.56	.78	3.161	.044*	1-2
	Sözleşmeli(2)	77	3.81	.87			
	Ücretli (3)	19	3.47	.72			

* $p<0.05$

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğuna ilişkin algıları ile istihdam türü değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($F=3.161$; $p<0.05$). Öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğuna ilişkin algılarının hangi istihdam türüne göre farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla varyansların eşit varsayıldığı alt boyutlarda LSD testi, eşit olmadığı durumlarda ise Tamhane's T2 testi yapılmıştır.

LSD testi sonuçlarına göre; Genel puana ($F=3.161$; $p<0.05$) bakıldığında anlamlı farklılaşma görülmekte olup mesleki öğrenme topluluğu olma düzeyi sözleşmeli öğretmenlerin ($\bar{x}=3.81$) kadrolu öğretmenlerden ($\bar{x}=3.56$) daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kolektif öğrenme ve uygulamalar alt boyutunda sözleşmeli öğretmenlerin ($\bar{x}=3.80$) algılarının kadrolu ($\bar{x}=3.57$) ve ücretli çalışan öğretmenlerden ($\bar{x}=3.34$) daha yüksek olduğunu görülmektedir.

Tamhane's T2 testi sonuçlarına göre; Paylaşımcı ve destekleyici liderlik boyutunda sözleşmeli olarak çalışan öğretmenlerin ($\bar{x}=3.94$) algıları kadrolu olarak çalışmakta olan ($\bar{x}=3.53$) öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 23: İlçe Değişkeni için Tek Faktörlü ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	İlçe	n	\bar{x}	SS	F	p	Anlamlı Fark
Paylaşımcı ve destekleyici liderlik	Bakırköy (1)	106	3.18	.89	29.023	<.001*	1-2, 1-4, 2-3, 3-4
	Esenler (2)	128	4.02	.69			
	Maltepe (3)	74	3.21	.87			
	Sultanbeyli (4)	77	3.96	.95			
Paylaşılan değer ve vizyon	Bakırköy (1)	106	3.34	.86	17.269	<.001*	1-2, 1-4, 3-2, 3-4
	Esenler (2)	128	3.96	.77			
	Maltepe (3)	74	3.29	.81			
	Sultanbeyli (4)	77	3.87	.90			
Kolektif öğrenme ve uygulamalar	Bakırköy (1)	106	3.33	.86	9.649	<.001*	1-2, 1-4, 3-2, 3-4
	Esenler (2)	128	3.78	.84			
	Maltepe (3)	74	3.40	.79			
	Sultanbeyli (4)	77	3.89	.94			

Tablo 23: Devam

Alt Boyutlar	İlçe	n	\bar{x}	SS	F	p	Anlamlı Fark
Paylaşılan kişisel uygulamalar	Bakırköy (1)	106	3.28	.91	9.208	<.001*	1-2, 1-4, 3-2, 3-4
	Esenler (2)	128	3.73	.80			
	Maltepe (3)	74	3.33	.83			
	Sultanbeyli (4)	77	3.83	.96			
Destekleyici koşullar –İlişki	Bakırköy (1)	106	3.28	1.02	12.473	<.001*	1-2, 3-2, 4-1,4-3
	Esenler (2)	128	3.85	.82			
	Maltepe (3)	74	3.30	.84			
	Sultanbeyli (4)	77	3.89	.99			
Destekleyici koşullar –Yapı	Bakırköy (1)	106	3.41	.08	11.134	<.001*	1-2, 1-4, 3-2, 4-3
	Esenler (2)	128	3.78	.06			
	Maltepe (3)	74	3.26	.100			
	Sultanbeyli (4)	77	3.93	.108			
Toplam	Bakırköy (1)	106	3.30	.77	18.741	<.001*	1-2, 1-4, 3-2, 3-4
	Esenler (2)	128	3.85	.65			
	Maltepe (3)	74	3.29	.68			
	Sultanbeyli (4)	77	3.90	.91			

*p<.05

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğuna ilişkin algılarında çalışılan ilçe değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (F= 18.741; p<.05). Öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğuna ilişkin algılarının çalışılan ilçe değişkenine yönelik farklılığın hangi yönde olduğunu belirlemek amacıyla varyansların eşit varsayılan alt boyutlarda LSD testi, eşit olmadığı durumlarda ise Tamhane's T2 testi yapılmıştır.

Tamhane's T2 testi sonuçlarına göre; genel puanda Bakırköy'de çalışmakta olan öğretmenlerin (\bar{x} =3.30) algıları Esenler (\bar{x} =3.85) ve Sultanbeyli (\bar{x} =3.90) ilçelerinde çalışan öğretmenlerden daha düşük; Esenlerdeki (\bar{x} =3.85) öğretmenler, Bakırköy (\bar{x} =3.30) ve Maltepe (\bar{x} =3.29) ilçelerinde daha yüksek; Maltepe'de (\bar{x} =3.29) çalışan öğretmenler, Esenler (\bar{x} =3.85) ve Sultanbeyliden

(\bar{x} =3.90) daha düşük; Sultanbeyli’de (\bar{x} =3.90) çalışan öğretmenler Bakırköy (\bar{x} =3.30) ve Maltepe’den (\bar{x} =3.29) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Paylaşımçı ve destekleyici liderlik boyutu ile ilçe değişkeni arasında fark bulunmaktadır ($F=29.023$; $p<.05$). Esenler’de (\bar{x} =4.02) çalışan öğretmenlerin algıları Bakırköy (\bar{x} =3.18) ve Maltepe’de (\bar{x} =3.21) çalışan öğretmenlerden daha yüksek olduğu; Sultanbeyli ilçesinde (\bar{x} =3.96) çalışan öğretmenlerin ise Maltepe (\bar{x} =3.21) ve Bakırköy’de (\bar{x} =3.18) çalışan öğretmenlerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Destekleyici koşullar-ilişki boyutu ile ilçe değişkeni arasında fark bulunmaktadır ($F=12.473$; $p<.05$). Bakırköy’de çalışan öğretmenlerin (\bar{x} =3.28) alt boyuta yönelik algıları, Esenler (\bar{x} =3.85) ve Sultanbeyli (\bar{x} =3.89) ilçelerinde çalışmakta olan öğretmenlerden daha düşük; Maltepe’de çalışan öğretmenlerin Esenler (\bar{x} =3.85) ve Sultanbeyli (\bar{x} =3.85) ilçelerinde çalışmakta olan öğretmenlerden daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

LSD testi sonuçlarına göre; Paylaşılan değer ve vizyon alt boyutunda Esenler’de (\bar{x} =4.02) çalışan öğretmenlerin algıları Bakırköy (\bar{x} =3.18) ve Maltepe’de (\bar{x} =3.21) çalışan öğretmenlerden daha yüksek olduğu; Sultanbeyli (\bar{x} =3.96) çalışan öğretmenlerin ise Maltepe (\bar{x} =3.21) Bakırköy’de (\bar{x} =3.18) çalışan öğretmenlerden yüksek olduğu ve diğer alt boyutlarında -kolektif öğrenme ve uygulamalar ($F=9.649$; $p<.05$), paylaşılan kişisel uygulamalar ($F=9.208$; $p<.05$), ve destekleyici koşullar-yapı ($F=11.134$; $p<.05$)- sonuçların aynı olduğu tespit edilmiştir.

4.4. Mesleki Öğrenme Topluluğu Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “2021-2022 eğitim öğretim yılında Anadolu liselerinde görev yapmakta olan öğretmen görüşlerine göre mesleki öğrenme topluluğu ölçeğinin alt boyutları (paylaşımçı ve destekleyici liderlik, paylaşılan değer ve vizyon, kolektif öğrenme ve uygulamalar, paylaşılan kişisel uygulamalar, destekleyici koşullar-ilişki ve destekleyici koşullar-yapı) ne düzeydedir?” şeklindedir. Katılımcıların görüşlerine dayanarak okulların mesleki öğrenme topluluğu alt boyutlarının düzeyleri incelendiğinde aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 24: Mesleki Öğrenme Topluluğu Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Boyutlar	Ortalama	Standart Sapma
Paylaşımıcı ve destekleyici liderlik	3.62	.93
Paylaşılan değer ve vizyon	3.64	.88
Kolektif öğrenme ve uygulamalar	3.61	.89
Paylaşılan kişisel uygulamalar	3.55	.90
Destekleyici koşullar-ilişki	3.60	.96
Destekleyici koşullar-yapı	3.61	.90

Tablo incelendiğinde okullarda en yüksek ortalamaya sahip olan boyutun paylaşılan değer ve vizyon ($\bar{x}=3.64$) olduğuna ulaşılmıştır. Bu bulgudan yola çıkarak okullarda öğrenci başarısına odaklanan ve tüm öğretmenler tarafından benimsenen vizyon ve misyonun varlığından bahsedebilmek mümkündür. En düşük ortalamaya ise paylaşılan kişisel uygulamalar ($\bar{x}=3.55$) boyutu sahiptir. Bu durum okul içerisinde öğretim niteliğini artırmak amacıyla kişisel deneyim paylaşımının olmadığını göstermektedir. Öğretmenler, uyguladıkları strateji ya da yöntemler hakkında diğer öğretmenler tarafından geri dönüt almamaktadır. Ders gözlemlerinin yeterince yapılmamakta olduğu sonucuna ulaşılabilir.

4.5. Mesleki Öğrenme Topluluğu Ölçeğine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “2021-2022 eğitim öğretim yılında Anadolu liselerinde görev yapmakta olan öğretmen görüşlerine göre mesleki öğrenme topluluğu olma düzeyleri nedir?” şeklindedir. Katılımcıların görüşlerine dayanarak okulların mesleki öğrenme topluluğu olma düzeyleri incelendiğinde aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 25: Mesleki Öğrenme Topluluğu Olma Düzeyine İlişkin Bulgular

Boyutlar	Ortalama	Standart Sapma
Mesleki öğrenme topluluğu Ölçeği	3.60	.80

Tablo incelendiğinde okulların mesleki öğrenme topluluğu olma düzeyi ($\bar{x}=3.60$) katılıyorum aralığındadır. Bu bulguya dayanarak okulda yöneticilerin gücünü paylaştığı, karar alma süreçlerine öğretmenlerin dahil olduğu; öğrenci başarı düzeyinin maksimize edilmesinde öğretmenler tarafından kolektif çaba içerisinde sorumluluk alınarak hareket edildiği, bu konuda veliler ile işbirliği yapıldığı;

öğretmenlerin katılımıyla belirlenen okul vizyonunun oduğu; ders gözlemlerinin yapıldığı ve gözlem üzerine yansıtıcı düşünme etkinliklerinin yapıldığı; okuldaki ilişki ağının güvene dayandığı, okulda risk alma kültürünün olduğu ve okuldaki formal düzenlemenin mesleki öğrenme toplulukları modelinin gelişip sürdürülmesine olanak sağlayan yapıda olduğu söylenebilmektedir.



5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu başlık altında yapılan araştırma ile elde edilen sonuçlar, ilgili araştırmalarla yapılan tartışmalar ve son olarak ilgili araştırma sonuçlarından yola çıkılarak yapılan önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Anadolu Liselerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin görüşlerine dayanarak okulların mesleki öğrenme topluluğu olma durumu genel olarak katılıyorum aralığında olduğu kaydedilmiştir. Alt boyutlar açısından incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip olan boyut “paylaşılan değer ve vizyon” en düşük ortalamaya sahip olan ise “paylaşılan kişisel uygulamalar” boyutudur.

Anadolu liselerinin mesleki öğrenme topluluğu olma düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farkın olup olmadığının öğrenilmesi için yapılan *t*-testi sonuçları incelendiğinde anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kadın ya da erkek öğretmenler arasında “paylaşımcı ve destekleyici liderlik”, “paylaşılan değer ve vizyon”, kolektif öğrenme ve uygulamalar”, “paylaşılan kişisel uygulamalar”, “destekleyici koşullar-ilişki” ve “destekleyici koşullar-yapı” alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilmektedir.

Anadolu liselerinin mesleki öğrenme topluluğu olma düzeyleri ile öğrenim durumu değişkeni arasındaki ilişki incelendiğinde ise genel puanda herhangi bir farklılığın bulunmadığı fakat bazı alt boyutlarda anlamlı farklılığın bulunduğu kaydedilmiştir. “Paylaşılan değer ve vizyon” alt boyutunda lisans mezunu olan öğretmenlerin algıları lisansüstü mezun olan öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur. Benzer olarak, “destekleyici koşullar-yapı” alt boyutunda ise lisans mezunu öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu olma düzeyleri okuldaki formal yapı açısından değerlendirildiğinde lisansüstü mezunu olan öğretmenlerden daha yüksek algıya sahip olduğu anlaşılmıştır.

Anadolu liselerinin mesleki öğrenme topluluğu olma düzeyleri ile öğretmenlerin istihdam türü değişkeni karşılaştırıldığında genel puanda sözleşmeli olarak çalışan öğretmenlerin kadrolu öğretmenlere göre daha olumlu algı düzeyine sahip olduğu saptanmıştır. Alt boyutlar incelendiğinde ise “paylaşılan değer ve vizyon”, “paylaşılan kişisel uygulamalar”, “destekleyici koşullar-ilişki” ve “destekleyici koşullar-yapı” alt boyutlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Anlamlı farklılık yalnızca iki alt boyutta görülmektedir. "Paylaşımçı ve destekleyici liderlik" ve "kolektif öğrenme ve uygulamalar" alt boyutlarında bulunan farklılık, sözleşmeli öğretmenlerin algı düzeylerinin kadrolu öğretmenlerden daha yüksek olduğu şeklindedir.

Anadolu liselerinin bulunduğu ilçe değişkeni ile mesleki öğrenme topluluğu olma düzeyleri karşılaştırıldığında değişkenler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Mesleki öğrenme topluluğu genel puanına bakıldığında Bakırköy ve Maltepe ilçelerinde çalışan öğretmenlerin algıları Esenler ve Sultanbeyli ilçelerinde çalışanlara göre nispeten daha düşük olduğu belirlenmiştir. “Paylaşımçı ve destekleyici liderlik”, “paylaşılan değer ve vizyon”, “kolektif öğrenme ve uygulamalar”, “paylaşılan kişisel uygulamalar”, “destekleyici koşullar-ilişki” ve “destekleyici koşullar-yapı” alt boyutlarında anlamlı farklılık genel puana benzer bulunmuş olup Esenler ve Sultanbeyli ilçelerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin algıları Bakırköy ve Maltepe ilçelerindeki öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anadolu liselerinin mesleki öğrenme topluluğu olma düzeyleri ile öğretmenlerin yaş değişkeni arasında genel puanda anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. 26-30, 31-35, 35-40 yaş aralığında olan öğretmenlerin algılarının 41-45 yaş aralığından olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Yaş aralıkları arasında en düşük algı düzeyine sahip olan grubun ise 41-45 yaş aralığında olan öğretmenlerin olduğu görülmektedir. Alt boyutlar arasında yalnızca “destekleyici koşullar-yapı” alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmemektedir. “Paylaşımçı ve destekleyici liderlik” ve “kolektif öğrenme ve uygulamalar” alt boyutlarında en düşük algı düzeyi 41-45 yaş aralığında görülmektedir. 21-25, 26-30, 31-35 ve 35-40 yaş aralığında olan öğretmenlerin 41-45 yaş aralığında olan öğretmenlerden daha yüksek algıya sahip oldukları belirlenmiştir. “Paylaşılan değer ve vizyon” alt boyutunda ise diğer alt boyutlardan farklı olarak 26-30 yaş aralığında olan öğretmenlerin 31-35 yaş aralığında olan öğretmenlerden daha olumlu algıya

sahip oldukları sonucuna ulaşılmaktadır. “Paylaşılan kişisel uygulamalar” ve “destekleyici koşulları-ilişki” alt boyutunda 26-30 ve 35-40 yaş aralığında olan öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeyi olma algılarının 41-45 yaş aralığında olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre mesleki öğrenme topluluğu olma düzeyine yönelik algıların en yüksek 26-30 yaş aralığında yani mesleğin nispeten başlarında olan öğretmenlerin sahip olduğu şekilde yorumlanabilmektedir.

Anadolu liselerinin mesleki öğrenme topluluğu olma düzeyleri ile kıdem değişkeni karşılaştırıldığında anlamlı farklılık genel puanda tespit edilmiştir. 0-5, 6-10 ve 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin algıları 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerden daha yüksektir. “Paylaşımçı ve destekleyici liderlik” alt boyutunda ise benzer olarak 16-20 yıl aralığının en düşük, bunun yanı sıra 0-5 ve 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. “Paylaşılan değer ve vizyon”, “kolektif öğrenme ve uygulamalar”, “paylaşılan kişisel uygulamalar”, “destekleyici koşullar-ilişki” ve “destekleyici koşullar-yapı” alt boyutlarında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Elde edilen bulgulara göre mesleki kıdem yılının artması ile öğretmenlerin okullarını mesleki öğrenme topluluğu olarak görme düzeylerinin azalmakta olduğu söylenebilmektedir.

Anadolu liselerinin mesleki öğrenme topluluğu olma düzeyleri ile buldukları okuldaki hizmet yılı değişkeni arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Mesleki öğrenme topluluğu ölçeği genel puana bakıldığında 1-3 yıl arasında olan öğretmenlerin 4-6 yıl arasında olan öğretmenlerden daha yüksek; 7-9 yıl arasında olan öğretmenlerin 4-6 yıl arasında olan öğretmenlerden daha yüksek algı düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir. “Paylaşımçı ve destekleyici liderlik”, “paylaşılan değer ve vizyon”, “paylaşılan kişisel uygulamalar”, “destekleyici koşullar-ilişki” ve “destekleyici koşullar-yapı” alt boyutlarında farklılık genel puandaki farklılık ile aynı yönde olduğu tespit edilmiş olup en yüksek algı düzeyinin 1-3 yıl arasında olan öğretmenlerden oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır. “Kolektif öğrenme ve uygulamalar” alt boyutunda ise yalnızca 4-6 yıl arasında hizmet süresine sahip olan öğretmenlerin 1-3 yıl olan öğretmenlerden daha düşük algı düzeyine sahip olduğu kaydedilmiştir. Elde edilen bulgulara göre yalnızca “destekleyici koşullar-yapı” alt boyutunda en yüksek algıya 7-9 yıl arasında olan öğretmenlerin; diğer alt boyutlarda ise 1-3 yıl olan öğretmenlerin en yüksek algı düzeyine sahip olduğu

sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre okula çalışmaya nispeten yeni başlayan öğretmenlerin okula yönelik düşünceleri daha olumlu yndeyken aynı okulda uzun süre çalışanların düşünceleri yerini olumsuz ifadelere bıraktıkları gözlemlenmiştir.

Anadolu liselerinin mesleki öğrenme topluluğu olma düzeyleri ile öğretmenlerin branş değişkenine bakıldığında genel puanda anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Paralel olarak, “paylaşımcı ve destekleyici liderlik”, “paylaşılan değer ve vizyon”, “kolektif öğrenme ve uygulamalar”, “paylaşılan kişisel uygulamalar”, “destekleyici koşullar-ilişki” ve “destekleyici koşullar-yapı” alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Verilen cevapların ortalamalarına bakıldığında ise “paylaşımcı ve destekleyici liderlik” alt boyutunda en yüksek ortalamaya Almanca branşı; en düşük ortalamaya ise Fizik branş öğretmenin sahip olduğu görülmektedir. “Paylaşılan değer ve vizyon” alt boyutunda en yüksek Tarih, en düşük Kimya; “Kolektif ğrenme ve uygulamalar” alt boyutunda en yüksek Coğrafya ve Beden Eğitimi, en düşük Kimya; “Paylaşılan kişisel uygulamalar” alt boyutunda en yüksek Tarih, en düşük Kimya; “Destekleyici koşullar-ilişki” alt boyutunda en yüksek Tarih, en düşük Kimya; “Destekleyici koşullar-yapı” alt boyutunda en yüksek Coğrafya, en düşük ortalamaya Fizik branşı sahiptir. Genel puana bakıldığında ise en yüksek ortalamaya Tarih en düşük ortalamaya ise Kimya branş ğretmenlerinin sahip oldukları gözlenmektedir.

5.2. Tartışma

Anadolu liselerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin görüşlerine dayanarak okulların mesleki öğrenme topluluğu olma düzeyi genel olarak katılıyorum aralığındadır. Alt boyutlar açısından incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip olan boyut “paylaşılan değer ve vizyon”; en düşük ortalamaya sahip olan ise “paylaşılan kişisel uygulamalar” boyutudur. Alan yazına bakıldığında araştırmaların çoğunun ilköğretim kademesinde gerçekleştiği görülmektedir.

Ekinci (2018) tarafından Bolu merkez ilçesinde yer alan liselerin örneklem olarak alındığı çalışmada, araştırmaya paralel olarak, öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu olma durumlarının katılıyorum düzeyinde olduğu belirtilmektedir. İlkretim kademesinde gerçekleştirilen çalışmalara bakıldığında ise Cücemen (2018), Kalkan (2015), Öğdem (2015), nver (2021), Ilgan, Erdem ve arkadaşları (2011) ğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğuna ilişkin algıları katılıyorum

düzeyinde iken Taş (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada çok katılıyorum düzeyinde olduğu belirtilmektedir. Dolayısıyla gerçekleştirilen çalışma ile alan yazındaki diğer çalışmaların paralel olduğu, genel anlamda okulların mesleki öğrenme topluluğu oldukları yargısına varılabilmektedir.

Araştırmada en yüksek boyutun paylaşılan değer ve vizyonun olması; okullarda çalışan öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmesine yönelik ortak hedef ve değerlere sahip olduğunu, okulda gerçekleştirilen aktivite ve uygulamalara hakim olan vizyonun tüm okul çalışanlar tarafından benimsendiği, kolektif misyon ve vizyonun okul kültürüne entegre edildiğini söyleyebilmek mümkündür. En düşük boyutun ise paylaşılan kişisel uygulamalar olması; öğretmenler ve farklı branşlar arasında öğrenci başarısının artırılmasına yönelik bilgi-alışverişinin, ders gözlemlerinin yapılarak birbirlerine dönüt verme uygulamalarının düşük oranda gözlemlendiği şeklinde yorumlanabilmektedir. Araştırmadan farklı olarak, Ekinci (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise en yüksek ortalamaya paylaşımcı ve destekleyici liderlik boyutunun olduğu görülmektedir. Bu durum, çalışmanın gerçekleştiği farklı illerden kaynaklanabilmektedir. Öğrenen örgütlerde okullar büyüdükçe okuldaki sermaye çeşitlerinden biri olan sosyal sermayenin niteliğinde bir artışın görüldüğü belirtilmektedir (Güngör ve Ergen, 2014). Bu varsayımdan yola çıkılarak, İstanbul'un büyükşehir olması sonucu okulların öğrenci ve öğretmen bakımından daha fazla mevcudunun olduğu, dolayısıyla okul yöneticileri tarafından farklılıkların yönetimi ve liderliği paylaşma tutumlarının daha zorlayıcı olması bir etken olarak değerlendirilebilmektedir.

Anadolu liselerinde görev yapmakta olan öğretmenlere göre mesleki öğrenme topluluğu olma düzeyi ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamaktadır. Alan yazında yer alan çalışmalar incelendiğinde Cücemen (2018) ve Ünver (2021) tarafından yürütülen çalışmalarda yapılan araştırmaya paralel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılığın bulunmaması, öğretmenlik mesleğinde öğretmenlerin kadın ya da erkek olması mesleğin gerekliliklerinin uygulanmasında önemli bir faktör olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırma sonucundan farklı olarak Kalkan (2015), Taş (2021) ve Ekinci (2018) araştırmalarında cinsiyet ile mesleki öğrenme düzeyi arasında anlamlı fark bulunmuştur. Kalkan (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada genel puanda anlamlı farklılık bulunmazken yalnızca destekleyici koşullar boyutunda anlamlı bir

farklılık bulunmuştur. Erkek öğretmenlerin okulların destekleyici koşullar alt boyutuna yönelik algıları kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ekinci (2018) ise araştırmasında yalnızca paylaşılan değer ve vizyon boyutunda anlamlı bir farklılık bulunduğunu belirtmiştir. Ekinci'ye (2018) göre kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha yüksek algıya sahip olduğu saptanmıştır. Elde edilen sonuçtan farklı olarak, Taş (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ölçeğin tüm boyutlarında erkek öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğuna yönelik algıları kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirtilmiştir.

Anadolu liselerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu olma düzeyleri ile öğrenim durumu değişkeni arasında yalnızca paylaşılan değer -vizyon ve destekleyici koşullar-yapı alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Anlamlı farklılık lisansüstü mezun olan öğretmenlerin algılarının lisans mezunu olan öğretmenlerden daha düşük olduğu yönündedir. Fakat ölçeğin genel ortalaması ile değerlendirildiğinde öğrenim durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Alan yazında yapılan araştırmalar incelendiğinde ise Cücemem (2018), Taş (2021), Bal (2011) ve Ekinci (2018) tarafından yürütülen araştırmalarda öğrenim durumu değişkeninde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Lisans ve lisansüstü mezun olan öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğuna yönelik benzer görüşlere sahip oldukları söylenebilir.

Alan yazında mesleki öğrenme topluluklarına yönelik kısıtlı çalışma bulunmaktadır. Dolayısıyla mesleki öğrenme topluluğu ile benzer bir model olan öğrenen örgüt alanında yapılan çalışmalar da taranmıştır. Tarama sonucunda, Kılıç'ın (2009) çalışmasında sistem düşüncesi ve vizyon boyutunda yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin doktora mezunu olan öğretmenlerden daha yüksek algıya sahip oldukları belirtilmektedir. Subaş (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise öğrenen okul algılarının takım halinde öğrenme, kişisel ustalık, paylaşılan vizyon ve sistem düşüncesi boyutlarında ilköğretim kademesinde önlisans mezunu olan öğretmenlerin lisans mezunu olan öğretmenlerden daha yüksek algıya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Elde edilen sonuçlar karşısında genel anlamda lisansüstü öğrenim düzeyi arttıkça okulların mesleki öğrenme topluluğu olma düzeyinde bazı alt boyutlarda düşüş gösterdiği sonucuna ulaşılabilir. Bu durum, öğrenim durumunun artması ile eleştirel düşünce arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmasından kaynaklanmaktadır. Dalak (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın sonucunda lisansüstü eğitime

sahip olan öğretmenlerin eleştirel düşünme faaliyetine daha eğilimli olduğu tespit edilmiştir.

Cüccemen (2018) ise bu bulguyu, öğrenme disiplinin okul kültürü ile bütünleştiği durumlarda öğretmenin yalnızca bireysel olarak akademik kazanımının yetersiz olduğu, akademik eğitim alan öğretmenlerin sayısındaki artış ile okulun bütününe yayılabileceği ve dolayısıyla pozitif yönde etki bir yaratacağı şeklinde yorumlamaktadır. Senge (2019), öğrenen örgüt ile bireysel öğrenmeden ziyade kolektif öğrenmeyi vurgulamaktadır. Örneklem içindeki lisansüstü mezun olan öğretmenlerin sayıca yetersiz olması, okulların mesleki öğrenme topluluğu olma düzeylerini anlamlı yönde farklılaştırmadığı bulgusuna ulaşılmasını etkilediği söylenebilmektedir.

Anadolu liselerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu olma düzeyleri ile istihdam türü değişkeni arasında genel puana bakıldığında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Sözleşmeli öğretmenlerin kadrolu öğretmenlere göre okullarını mesleki öğrenme topluluğu olarak algılama düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Alan yazına bakıldığında ise mesleki öğrenme toplulukları üzerinde yürütülen çalışmalarda istihdam türü değişkenine yer veren bir çalışmaya rastlanmamıştır. Örgütsel bağlılık ile istihdam türü arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada ise (Savgun Doğruöz, 2009) kadrolu öğretmenlerin sözleşmeli öğretmenlere göre okullarına daha bağlı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Savgun Doğruöz'e (2009) göre kadrolu öğretmenlerin bağlılıklarının sözleşmeli öğretmenlere göre daha yüksek olması, sözleşmeli öğretmenlerin mesleki hak ve sorumluluklarının kadrolulara göre iyileştirilmeye ihtiyacı olmasından kaynaklanmaktadır.

Anadolu liselerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğuna ilişkin algıları ile okulların bulunduğu ilçe değişkeni karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Genel anlamda ve alt boyutlar değerlendirildiğinde -paylaşımçı ve destekleyici liderlik, paylaşılan değer ve vizyon, kolektif öğrenme ve uygulamalar, paylaşılan kişisel uygulamalar, destekleyici koşullar-ilişkiler ve destekleyici koşullar-yapı- arasındaki farklılık Esenler ve Sultanbeyli ilçelerinde çalışan öğretmenlerin lehine sonuçlanmıştır. İnsani gelişmişlik indeksi sonuçlarına (2018, 2021) göre İstanbul ilinde çok yüksek insani gelişme grubundaki ilçeler arasında yer alan Bakırköy ve Maltepe ilçelerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğuna ilişkin algıları, yüksek/orta insani

gelişme grubundaki ilçeler arasında yer alan Esenler ve Sultanbeyli ilçelerinde görev yapmakta olan öğretmenlere göre daha düşük düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu kapsamda ilçelerin gelişmişlik durumu düzeyi ile mesleki öğrenme topluluğu olma düzeyi arasında ters ilişkiden bahsedebilmek mümkündür.

Genel anlamda ilçelerin gelişmişlik düzeylerine göre okulların mesleki öğrenme topluluklarına yönelik algıların gelişmişliğe paralel olarak yükselmesinin beklenmesi makuldür. Fakat gelişmişlik düzeyi yüksek olan okullardaki öğrenci profiline bakıldığında daha yüksek olduğu görülmektedir. Düşük olan okullarda ise nispeten düşük öğrenci profiline sahip olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin anket çözerken ki yorumlamalarına bakıldığında Bakırköy ve Maltepe ilçelerinde görev yapmakta olan okullarda öğretmenlerin daha çok şikayet ettiği ve karar alma süreçleri/farklı veri kaynaklarından yararlanma gibi maddelerde ŞÖK, genel kurul toplantıları ve zümre toplantılarının etkisiz geçtiği şeklinde yorumlamalarda bulunulduğu gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin okullarının altyapılarının gelişmiş olduğu ve ders sırasında daha az disiplin problemleriyle karşılaştıkları söylenebilir. Bu yorumlamadan yola çıkıldığında ise mesleki öğrenme toplulukları modelinin temel ve ayırt edici sorularından biri olan öğrencilerin öğrenmediği takdirde yapılması gerekenler hakkında bilgi-alışverişinin daha az olması kolektif çalışmalara ayrılan sürenin azalmasını ve dolayısıyla ölçeğe göre mesleki öğrenme toplulukları olma düzeylerinin düşük olması anlaşılabilir bir durum olarak değerlendirilebilmektedir.

Alan yazın taraması sonucunda yapılan araştırmalar değerlendirildiğinde ise okuldaki öğretmen sayısının artması ile mesleki öğrenme topluluğuna ilişkin algılar arasında olumsuz yönde ilişki bulunmuştur (İlhan, vd; 2011). İlhan ve diğerlerine (2011) göre öğretmen sayısının çok az veya fazla olması ilköğretim kademesinde görev yapmakta olan öğretmenlerin öğrenme disiplinin merkeze alınmasını olumsuz yönde etkilemektedir. Kalkan (2015) tarafından gerçekleştirilen tez çalışmasının sonuçları da benzer çıkmıştır. Öğretmen sayısının örneklem içinde yer alan okullar içerisinde yüksek grupta olan okullarda mesleki öğrenme topluluğuna ilişkin algıların daha düşük olduğu belirtilmiştir.

Öğdem (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise sosyo-ekonomik durum değişkeni ile mesleki öğrenme toplulukları arasındaki anlamlılık değerlendirildiğinde sosyo-ekonomik durumu yüksek olan okullarda genel

ortalamanın en yüksek olduğu; sosyo-ekonomik olarak alt grupta yer alan okullarda is genel ortalamanın en düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anadolu liselerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğuna ilişkin algıları ile yaş değişkeni arasında genel anlamda ve alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık bulunmaktadır. En düşük ortalamaya sahip olan yaş grubunun 41-45; en yüksek ortalamaya sahip olan yaş grubunun ise 26-30 olduğu tespit edilmiştir. Bu durum öğretmenlerin yaşlarının ilerledikçe okullarını mesleki öğrenme topluluğu olarak görme düzeylerinde düşüşün yaşandığını göstermektedir. Ölçeğin son boyutunda ise –destekleyici koşullar-yapı- farklı yaş grupları arasında mesleki öğrenme topluluğu olma düzeylerine yönelik benzer görüşlere sahip olduğu söylenebilir. Bu durum daha genç yaş grubunda olan öğretmenlerin öğrenme disiplininin merkeze alındığı aktivitelere yönelik daha olumlu olduğu dolayısıyla mesleki gelişime daha fazla önem verdikleri söylenebilmektedir.

Alanyazın incelendiğinde mesleki öğrenme topluluğu olma düzeyleri ile yaş değişkeni karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Cücemen, 2018; İlğan, vd., 2011; Ekinci (2018). Araştırmada elde edilen bulgulardan farklı olarak, Taş (2021) tarafından yürütülen çalışmada ise yaş değişkeni ile anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Taş'a (2021) göre 41-50 yaş aralığında olan öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğuna ilişkin algıları, 31-40 yaş aralığında olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu ifade edilmektedir. Bu kapsamda öğretmenlerin yaşları arttıkça mesleki öğrenme topluluğu düzeyine yönelik algılarında artış görüldüğü belirtilmektedir.

Anadolu liselerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğuna ilişkin algıları ile kıdem değişkeni arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. Genel ortalamaya bakıldığında kıdem yılı arttıkça mesleki öğrenme topluluğuna yönelik algılarda düşüşün yaşandığı söylenebilir. Alt boyutlar açısından değerlendirildiğinde ise yalnızca paylaşımcı ve destekleyici liderlik boyutunda anlamlı bir farklılık görülmekte olup genel puan ile benzer ortalamalara sahip olduğu kaydedilmiştir. Bulgulara göre, okul yöneticilerinin karar verme süreçlerinde okulda çalışan diğer öğretmenlere söz hakkı vererek liderlik etmelerine fırsat tanıdıkları az kıdeme sahip olan öğretmenler tarafından düşünülürken; kıdemi daha yüksek olan öğretmenler, okul yöneticilerinin otoritesini paylaşmadıkları ve kendilerine yeterince söz hakkı verilmediğini düşünmekte oldukları sonucuna varılmıştır.

Benzer olarak, Öğdem'in (2015) yürüttüğü çalışmada ise genel puanda anlamlı bir farklılığın bulunduğu, alt boyutlar incelendiğinde ise yalnızca destekleyici koşullar-ilişki ve destekleyici koşullar-yapı boyutlarında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki öğrenme topluluğu sürecinin okullarda sürdürülebilmesini etkileyecek formal ve informal yapılara yönelik görüşlerde kıdem yılları arasında farklılaşma bulunmaktadır. Anlamlı farklılığın yönüne bakıldığında ise daha az kıdeme sahip olan öğretmenlerin algılarının daha fazla kıdeme sahip olan öğretmenlerden yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kıdem değişkenine yönelik alan taraması yapıldığında Cücemen (2018), Ünver (2021), Ilgan ve diğerleri (2011) ve Ekinci (2018) tarafından yürütülen çalışmalarda anlamlı bir farklılığın saptanmadığı belirtilmektedir. Bu araştırmaların aksine Kalkan (2015), Öğdem (2015) ve Taş (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda kıdem değişkeni ile anlamlı bir farklılığın bulunduğu değerlendirilmiştir. Kalkan'ın (2015) çalışmasında destekleyici koşullar, paylaşılan kişisel uygulamalar ve kolektif öğrenme ve uygulama alt boyutlarında anlamlılığın mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin, mesleki öğrenme topluluğuna ilişkin daha olumlu algılara sahip olduğu yönündedir. Bu anlamda kıdem ile alt boyutlara yönelik algı düzeyi arasında pozitif yönde bir ilişki bulunduğu ifade edilmektedir. Taş (2021) ise mesleki kıdem ile anlamlı farklılığın genel anlamda bulunmadığını sadece uygulamaların özelleştirilmesinin kaldırılması alt boyutunda anlamlı farklılık tespit etmiştir. Kalkan'ın (2015) çalışmasına kısmen benzer olarak 21 yıl ve üzeri kıdem yılı olan öğretmenlerin alt kıdem yıllarına sahip olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirtilmekte olup kıdem yılı 21 ve üzeri olan öğretmenlerin birlikte çalışma kültürü anlayışlarına daha hakim oldukları yönünde yorumlanmıştır.

Anadolu liselerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğuna ilişkin algıları ile okullarındaki hizmet yılı değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Elde edilen bulgulardan yola çıkarak okullarında ilk 3 yıl içinde olan öğretmenlerin okul yöneticilerinin otoritesini paylaştığı, okul içi gerçekleştirilen tüm etkinliklerin birlikte oluşturulan vizyon kapsamında düzenlendiği, öğretim sürecinde karşılaşılan problemlere yönelik ortaklaşa hareket edildiği, sınıf içi deneyimler hakkında bilgi alış-verişinde bulunduğu, okuldaki formal ve informal yapısının ise mesleki öğrenme topluluğu modelinin sürdürülebilmesine katkı sağladığı konusunda olumlu düşüncelere sahip olduğu görülmektedir. Okulda 4-6 yıl hizmet etmekte olan öğretmenlerin 1-3 ve 7-9 yıl

hizmet etmekte olan öğretmenlere göre daha olumsuz düşüncelere sahip olduğu gözlemlenmiştir.

Bu değişkene yönelik alan yazın taraması yapıldığında ise yürütülen araştırmaya paralel bulgulara rastlanmıştır (Cüccemen, 2018; Taş, 2021; Ünver, 2021). Okullarının öğrenen okul olarak algı düzeyleri ile hizmet yılı değişkeni arasında ise Bal (2011) tarafından yürütülen çalışmada anlamlı bir fark bulunmamıştır. Fakat, Aydemir ve Koşar'ın (2019) ve Şen'in (2019) araştırmalarında bazı alt boyutlarda anlamlı farklılığın bulunduğu belirtilmiştir. Şen'in (2019) çalışmasında yalnızca zihni modeller boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiş ve bu durum kariyer evresine atıf atılarak açıklanmıştır. Bir diğer çalışmada ise anlamlı farklılık tespit edilmemiş olup yalnızca paylaşılan vizyon boyutunda fark saptanmıştır (Aydemir ve Koşar, 2019). Okulda bulunan hizmet süresinin daha az olduğu öğretmenlerin okulun amaç ve vizyonlarının oluşturulmasında aktif olduklarına dair olumlu algılara sahip oldukları görülmektedir.

Anadolu liselerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğuna yönelik algı düzeyleri ile branş değişkeni arasındaki fark incelendiğinde farklı branşa sahip olan öğretmenlerin benzer yorumlara sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ortaöğretim kademesinde gerçekleştirilen diğer çalışmalara bakıldığında Taş'ın (2021) yürüttüğü çalışmada ilkokul-ortaokul ve lise kademelerinde branşa yönelik anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır.

Alan yazın taramasında genellikle ilköğretim kademesinde gerçekleştirilen çalışmalara rastlanmıştır. Cüccemen (2018) tarafından yürütülen çalışmada ortaokul ve ilkokul kademesinde çalışmakta olan öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğuna ilişkin algılarında anlamlı düzeyde farklılık bulunmaktadır. Araştırmaya göre ilkokul öğretmenlerinin ortaokul öğretmenlerine göre daha yüksek algıya sahip oldukları kaydedilmiştir. Diğer bir çalışmada ise benzer sonuçlar görülmektedir. Kalkan'ın (2015) araştırmasına göre sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine kıyasla daha olumlu algılara sahip olduğu belirtilmiştir.

Öğdem (2015) tarafından yürütülen çalışma ile Cüccemen (2018) ve Kalkan'ın (2015) çalışmalarının kısmen benzeştiği söylenebilir. Ölçeğin genel puanına bakıldığında anlamlı bir fark bulunmazken yalnızca paylaşımcı ve destekleyici liderlik boyutunda anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine kıyasla okul yöneticilerinin paylaşımcı liderlik tutumuna göre daha olumlu algılara sahip olduğu kaydedilmiştir. Okul türü değişkeni ile

karşılaştırıldığında genel anlamda fark bulunmamaktadır. Alt boyutlar incelendiğinde ise paylaşımcı ve destekleyici liderlik ve destekleyici koşullar-ilişki boyutlarında anlamlı bir fark bulunmuştur. İki boyut için ilkokul ve ortaokul türünde benzer ortalamalara ulaşıldığı, ortaokulda çalışmakta olan öğretmenlerin, ilkokul kademesinde çalışmakta olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Ünver (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise okul türü değişkeninde ortaokul ve ilkokul kademelerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğuna yönelik algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Şen'in (2019) yürüttüğü çalışmada ise ortaokullarda çalışmakta olan öğretmenlerin branşlarına göre mesleki öğrenme topluluğuna ilişkin algılarında anlamlı bir farklılık kaydedilmemiştir. Benzer olarak Bal'ın (2011) çalışmasında branş değişkeninde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Mesleki öğrenme toplulukların yönelik çoğunlukla nicel araştırma yöntemlerinden tarama veya korelasyonel desene rastlanmıştır. Yapılan nitel araştırmalar incelendiğinde ise Karadağ ve Bellibaş (2017) tarafından durum çalışması deseninde yürütülen araştırma bulunmaktadır. Araştırma, mesleki öğrenme toplulukları olarak ilkokulların durumunun değerlendirilmesine yönelik gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmelere göre öğretmenler, destekleyici ve paylaşımcı liderlik boyutunda okul yöneticilerinin yalnızca diğer yöneticiler ile otorite paylaşımında bulunduğu ve sınırlı olarak öğretmenlere liderlik etme fırsatı verildiği belirtilmiştir. Paylaşılan vizyon boyutunda ise okullarda öğretim niteliğini en üst sıraya ulaştırmak adına gerçekleştirilen uygulamalar ve veli görüşmeleri öğretmenlerin çoğu tarafından dile getirilmiştir. Öğrenmenin merkeze alındığı uygulamalar boyutu incelendiğinde ise faaliyetlerin hizmet içi eğitim ile sınırlı kaldığı belirtilmektedir. Bu durum ise öğretmenler arasında işbirliğinin olmaması şeklinde yorumlanmıştır. Paylaşılan kişisel uygulamalar boyutuna yönelik ise sınıf içi gözlemlerin ve diğer bilgi-alışverişinin yapılmadığı bulunmuştur. Son boyut olan destekleyici koşul- ilişki/yapı incelendiğinde görüşmeler sonucunda okulların formal yapısının yetersiz olduğu ve öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerinin önünde zaman problemi gibi konuların mesleki öğrenme topluluğu olarak okulları olumsuz olarak etkilediği ifade edilmektedir. Genel olarak bakıldığında yalnızca paylaşılan vizyon boyutunda öğrenci başarısı bazında okullara yönelik olumlu yorumlara ulaşılmıştır. Destekleyici ve paylaşılan liderlik, toplu öğrenme ve uygulama,

paylaşılan kişisel uygulamalar ve destekleyici koşulları-ilişki/yapı boyutlarında ise mesleki öğrenme topluluğu olarak okullarının gelişmesini olumsuz yönde etkilediği belirtilmektedir. Bu sonuçlardan yola çıkarak Karadağ ve Bellibaş'a (2017) göre okullarda risk almayı destekleyen ve güvene dayalı kültürlerin oluşturulmasında okul yönetiminde görev alan kişilerin inisiyatif alma davranışlarının daha güçlü olmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Durum deseninde gerçekleştirilen bir diğer araştırma ise Dervişoğulları (2014) tarafından yürütülmüştür. İstanbul ili Anadolu yakasında bulunan 3 okuldan toplam 30 öğretmen ile görüşme sağlanmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda temalar halinde inceleme yapılmıştır. Paylaşılan değer ve vizyon temasında öğretmenlerden alınan cevaplar arasında farklılıkların bulunduğu dolayısıyla paylaşılan vizyonun bulunmadığı şeklinde yorumlanmıştır. Karara katılma ve paylaşılan liderlik temasında öğretmenler arasında fikir birliğine ulaşamadığı belirtilmektedir. Öğretmenlerin bir kısmı okul kurul toplantılarında önemli kararlar alınırken fikirlerinin alındığını; bir kısım öğretmenlerin ise katılımında isteksiz davrandıklarını belirtmiştir. Toplu öğrenme ve uygulama teması altında ise öğretmenler arası işbirliğinin çoğunlukla resmi yollar ile kendilerinden bekleneni yapma konusunda sınırlı olarak kaldığı ifade edilmiştir. İşbirliğine dayalı faaliyetlerin çalışanların inisiyatifine bırakılması öğrenme disiplini olumsuz yönde etkilemektedir. Paylaşılan kişisel uygulamalar temasında ise araştırmanın çalışma grubunun yorumlarına göre Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ortak sınav uygulaması öğretmenler arasında iletişimi artırmış olmaktadır. Fakat çoğu öğretmen, ders gözlemlerinin yapılmadığı, öğretmenler arası iletişim kurulmasındansa sınıfta bazı öğrencilere soru sorarak sınıf içi uygulamalar hakkında bilgi edindiklerini belirtmiştir. Son tema olan destekleyici koşullar-yapı ve ilişkiler boyutunda okuldaki iletişimin sadece okulla sınırlı olduğu, öğretmenler arası iletişim kopukluğunun olduğu ve bazı öğretmenler ise kurulan iletişimi samimi bulmadıklarına değinmişlerdir. Bu kapsamda, boyutlar değerlendirildiğinde mesleki öğrenme topluluklarının gelişmesine olumsuz yönde etkileyen bazı etmenlerin varlığından bahsedebilmek mümkündür.

Nitel ve nicel araştırmalar değerlendirildiğinde nicel çalışmaların sonucu çoğunlukla okulların mesleki öğrenme topluluğu olma düzeylerinin katılıyorum aralığında olduğu (Kalkan, 2015; Cücemen, 2018; Ünver, 2021; İlğan vd, 2011; Ekinci, 2018) , nitel araştırma yöntemi ile yürütülen çalışmalarda ise (Dervişoğulları,

2014; Karadağ ve Bellibaş, 2017) boyutların nasıl algılandığı, boyutlara yönelik yorumlara değinilmiştir. Bunun yanı sıra bazı eksikliklere yönelik açıklamalarda bulunulmuştur. Bu kapsamda nicel çalışmaların nitel çalışmalarla kısmen çelişen yönlerinin olduğunu söyleyebilmek mümkündür. Bu çelişki, Türkiye’de mesleki öğrenme topluluğu modeli için başlatma ya da sürdürme aşamalarına yönelik bir adımın olmaması sebebiyle anketler cevaplanırken maddelerin yorumlanmasında yanlış anlaşılmanın olabileceği ile açıklanabilir. Cansoy ve Parlar (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Huffman ve Hipp’den (2003) aktarılan model göz önünde bulundurulduğunda, başlatma ve sürdürme aşamaları bağlamında bazı faaliyet eksikliklerinin okullarda görülmediğini söyleyebilmek nitel çalışmalar sonucu elde edilen verilerden yola çıkarak mümkündür. Bununla birlikte Öğdem’in (2015) çalışmasında mesleki öğrenme topluluğu düzeylerine yönelik öğretmenlerin görüşleri katılıyor düzeyinde olmasına rağmen ölçeğin bazı boyutlarının Türkiye’de bulunan okullarda çalışmadığı ifade edilmektedir.

5.3. Öneriler

1. Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanabilmesinde; öğrenme disiplini merkezinde şekillenen mesleki öğrenme topluluğu modelinin yadsınamaz bir etkisi olduğu alanyazından anlaşılmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre okullarda paylaşılan kişisel uygulamalar boyutunun en düşük ortalamaya sahip olduğu gözlenmiştir. Dolayısıyla okulların mesleki öğrenme topluluğu olarak yapılandırılması için ders saatleri içinde idareciler tarafından özel zaman aralıklarının (Lingard, vd, 2003) yapılandırılarak meslektaşlar arası bilgi-alışverişinde bulunmaları sağlanmalı, üretken ve yansıtıcı diyalog uygulamaları gerçekleştirilmelidir. Öğretmenler, grup halinde yapıcı olarak problemlerin tartışıldığı takımlara (DuFour, 2001) ayrılmalıdır ve belirlenen performans görevlerini yerine getirmelidir. Görüşmeler sonrası öğrencilere ilişkin veriler takip edilmeli ve alınan kararların sonuçlarına yönelik destekleme ya da uygulamanın sürdürülmesine yönelik adımda bulunulmalıdır.
2. Okullarda lisansüstü eğitimden mezun olan öğretmenlerin azınlık olduğu görülmektedir. Bu öğretmenlerin bireysel öğrenmelerinin mesleki öğrenme topluluklarında temel olan kolektif öğrenmeye dönüştürülmesinde okul

yöneticileri tarafından gerekli planlamaların yapılması gerekmektedir. Karar alma süreçlerinde tüm öğretmenlerin katılımının sağlanması fakat lisansüstü eğitimden mezun olan öğretmenlere çalıştığı konularda farklı görevlerin verilmesi, öğrenim düzeylerinin artmasında teşvik edici etkiye sahip olabilir. Bu kapsamda kolektif öğrenmenin artırılması desteklenmektedir.

3. İnsani gelişmişlik endeksine göre kategorize edilmiş ilçeler arasında okullar gruplandırılmalıdır. Örneğin çok yüksek gelişmişlik düzeyine sahip olan Maltepe ilçesi ile orta gelişmişlik düzeyine sahip olan Esenler ilçesiyle eşleştirilebilir. Böylelikle disiplin problemlerinin yüksek olduğu ve öğrenci başarısının nispeten düşük olduğu ilçeler içerisinde yer alan okullarda gelişimin sağlanması adına saha içerisinde olan diğer okullarda yer alan iyi örneklerin yaygınlaştırılması sağlanabilir.
4. Mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlere farklı görevlerin verilmesiyle kişisel deneyim paylaşımı ve nispeten daha deneyimsiz olan öğretmenlerle etkileşimin artırılması okulların mesleki öğrenme toplulukları olarak yeniden yapılandırılmasında katkıda bulunacaktır.
5. Farklı branş öğretmenleri arasında belirli aralıklarla görüşmeler sağlanmalıdır. Derslerin net olarak ayrıldığı ortaöğretim kademesinde branşlar arası ayrışma ve gruplaşma yaşanabilmektedir. Bu durum öğrencilerin başarısının değerlendirilmesinde bütüncül yaklaşımın göz ardı edilmesine yol açmaktadır (Lee, Smith ve Croninger, 1995). Farklı veri kaynaklarının değerlendirilmesiyle tüm branş öğretmenleri arasında kolektif çaba ve sorumluluk duygusu hissedilebilecektir.
6. Öğretmenlerin buldukları okulda hizmet süresinin artması ile mesleki öğrenme topluluğuna ilişkin algılar arasında olumsuz yönde korelasyon bulunmuştur. Bu sonuca dayanarak bireysel zekanın kolektif zekaya dönüşmesine olanak sağlamak için okullar arası rotasyon uygulaması gerçekleştirilebilir.
7. Okul yöneticileri tarafından daha fazla inisiyatif alınmalı ve risk alma kültürü desteklenmelidir. Okul yöneticilerinin inisiyatif alma davranışlarının gelişmesi için ise hizmetiçi eğitimin dışında uygulamaları içeren workshop tarzı eğitimler gerçekleştirilmelidir. Bunun yanı sıra öğrencilerin bütünsel olarak değerlendirilmesinde verilerin kullanımı ve yorumlandırılmasında eğitim alınmalıdır.

8. Hayat boyu öğrenen bireylerin yetiştirilmesinde öğretmenlerin alan uzmanı olarak görülmesi gerekmektedir (Lingard, vd., 2003). Öğretmenlere aktif rol alabilecekleri etkinliklerin yer aldığı işbirlikçi öğrenim ortamı sunulmalıdır.
9. Mesleki öğrenme topluluklarının okullarda sürdürülebilir geliştirilmesinde okullar arası farklılığın azaltılması için çerçeve plan hazırlanıp okullara gönderilmelidir. Bu kapsamda Cansoy ve Parlar (2017) tarafından Türkçeye çevirilen aşamalardan faydalanılabilir.
10. Mesleki öğrenme topluluklarında okul içi paydaşların olduğu kadar okul dışı paydaşların katılımını da içermektedir. Okulların çevresinde bulunan üniversiteler ile okullar arasında öğretim görevlileri tarafından gözlem ve fikir alışverişinin gerçekleştirilerek uzman görüşlerinin alınmasına fırsat sunulmalıdır. Bunun yanı sıra öğretmenler, eğitim fakültelerinden mezun olduktan sonra mezun oldukları üniversiteler ile ilişkilerini genellikle bitirme eğilimindedirler. Değerlendirmede süreklilik ve bütünsel gelişimin gerçekleştirilmesi adına Milli Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurulu arasında anlaşma imzalanarak takibi sağlanmalıdır.
11. Farklı bölgelerde görev yapmakta olan öğretmenler arası uzaklığın kaldırılması için online platform oluşturulmalıdır. Online eğitimler için MEB tarafından geliştirilen Öğretim Bilişim Ağı bu anlamda yetersiz kalmaktadır. Platformda verilen eğitimler 21. Yüzyıl becerilerine göre güncellenmelidir. Video izleme sonrasında yapılan sınavlardansa öğretmenlerden eylemsel araştırma uzmanı (DuFour ve Eaker, 2006) olarak konu ile ilgili belirli aralıklarla araştırma yürütmeleri beklenmelidir.
12. Eğitime ayrılan bütçeden öğretmenlerin gelişimine ayrılan bütçe pay önem arz etmektedir. Gelişmiş mesleki öğrenme topluluklarında öğretmenlerin mesleki gelişimi için eğitim ve yol masrafları, ihtiyaç duyulan kaynakların masraflarına ilişkin bütçeyle okullar desteklenmelidir. Kaynak oluşturma ya da geliştirilmesine yönelik okul dışı temsilcilerinden gelen teknik yardımlar değerlendirilmelidir.
13. Okullar arası ve geniş eğitim topluluklarıyla network kurulmalıdır. Böylelikle öğretmenlerin mesleki gelişimi ve öğrencilerin farklılaşan ihtiyaçlarının karşılanmasında pedagojik bağlantı kurulmuş olacaktır.

Araştırmacılara yönelik;

1. Öğretmen görüşlerine dayandırılarak bu çalışma gerçekleştirilmiştir. Okul yöneticilerinin dahil edilmesi, hem ğretmen ve yöneticiler arası yorum farklını gösterecek olup hem de okul birimde farklı sonuçları ortaya çıkarabilir.
2. Araştırma, İstanbul ili ile sınırlandırılmıştır. Araştırmanın evreni genişletilerek genellenebilir ifadelere ulaşılabilir.
3. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan kesitsel tarama yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma belirli aralıklar yapılan ölçeklerle boyutsal tarama yöntemi ile gerçekleştirilebilir. Mesleki ğrenme toplulukları olarak okullara yönelik öğretmenlerin yorumlarında farklı sonuçlar elde edilebilir.
4. Araştırmanın değişkenleri cinsiyet, öğrenim durumu, istihdam türü, ilçe, yaş, kıdem, hizmet yılı ve branştan oluşmaktadır. Gruplandırılmada okulların başarı sıralamaları ve sosyo-ekonomik durumları eklenerek farklı sonuçlar elde edilebilir.

KAYNAKÇA

- Ağsu, Murat. 2020. Fakülte Okul İşbirliğinde Geliştirilen Mesleki Öğrenme Topluluğunun Öğretmenlerin Mesleki Becerilerine Etkisi. Doktora Tezi. Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Altun, Burcu. 2020. Sürdürülebilir Öğretmen Gelişimi: Mesleki Öğrenme Toplulukları. Doktora Tezi. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Anneberg Institute. [09.09.2020] Professional Learning Communities. <http://www.annenberginstitute.org/pdf/proflearning.pdf>
- Aydemir, Yurdanur, Serkan Koşar. 2019. Ortaokul Öğretmenlerinin Öğrenen Örgüt Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Ankara İli Örneği)". **Başkent University Journal of Education**. c.6. s.2: 250-264.
- Balci, Ali. 1988. Etkili Okul. **Eğitim ve Bilim**. c.12. s.70: 21-30.
- Bascia Nina, Andy Hargreaves. 2000. **Teaching and leading on the sharp edge of change**. 1. bs. London: RoutledgeFalmer.
- Begley, T. Paul. 2001. In Pursuit of Authentic School Leadership Practices. **International Journal of Leadership in Education**. c.4. s.4: 353-365.
- Bolam, Ray, Agnes McMahon, Louise Stoll, Sally Thomas and Mike Wallace, with Angela Greenwood, Kate Hawkey. Malcolm Ingram, Adele Atkinson, Michele Smith. 2005. **Creating and sustaining effective professional learning communities** (Vol. 637). Research Report: University of Bristol.
- Bourdieu, Pierre. 1998. **Practical Reason: On The Theory of Action**. Stanford University Press.
- Cansoy, Ramazan, Hanife Parlar. 2017. Mesleki Öğrenme Toplulukları Olarak Okullar: Okullarda Uygulanması ve Geliştirilmesi. **Electronic Turkish Studies**. c.12. s.17: 89-112.
- Carmichael, Lucianne. 1982. Leaders as Learners: A Possible Dream. **Educational Leadership**. c.40. s.1: 58-59.
- Christie, Pam. 1998. Schools as (dis) organisations: The 'breakdown of the culture of learning and teaching'in South African schools. **Cambridge Journal of Education**. c.28. s.3: 283-300.
- Cormier, Ron, Dianne F. Olivier. 2009. **Professional Learning Communities: Characteristics, Principals, and Teachers**. Louisiana: Annual Meeting of the Louisiana Education Research Association. https://ullresearch.pbworks.com/f/Cormier_ULL_PLC_Characteristics_Principals_Teachers.pdf [10.05.2021].
- Crossman, Alf, Penelope Harris. 2006. Job satisfaction of secondary school teachers. **Educational Management Administration & Leadership**. c.34.s.1: 29-46.
- Cücemen, Feriha. 2020. Mesleki Öğrenme Toplulukları Olarak İlköğretim Okullarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

- Dağhan, Erdem. 2019. Öğretmenlerin İş Doyumunun Yordayıcısı Olarak Örgütsel Güven ve Örgütsel Destek Algısı. Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Darling-Hammond, Linda. 1996. The right to learn and the advancement of teaching: Research, policy, and practice for democratic education. **Educational researcher**. c.25. s.6: 5-17.
- Dervişoğulları, Mustafa. 2014. Profesyonel Öğrenme Topluluklarının Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- DuFour, Richard, Robert Eaker. 1998. **Professional learning communities**. Bloomington, IN: National Educational Service.
- _____. 2003. Building a professional learning community. **The School Administrator**. c.60. s.5: 13-18.
- _____. 2004. What is a "professional learning community"? **Educational Leadership**. c.61. s.8: 6-11.
- _____, Robert Eaker, Rebecca DuFour. 2005. **On common ground: The power of professional learning communities**. Bloomington, IN: National Education Service.
- _____, Robert Eaker, Rebecca DuFour. 2006. **On common ground: The power of professional learning communities**. Bloomington, IN: Solution Tree.
- _____, Rebecca DuFour, Robert Eaker. 2008. **Revisiting professional learning communities at work: New insights for improving schools**. 1. bs. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Duling, S. Karen. 2012. The Principal's Role In Supporting Professional Learning Communities. Doctor of Education. Kansas State University, Department of Educational Leadership College of Education.
- Eaker, Robert, Richard DuFour, Rebecca DuFour. 2002. **Getting started: Reculturing schools to become professional learning communities**. Bloomington, IN: Solution Tree.
- East, Kristy Ann. 2015. A Study of Professional Learning Communities: Characteristics of Implementation and Perceived Effectiveness in Improvement Schools in West Virginia. Dissertation. Marshall University, Doctor of Education in Curriculum and Instruction.
- Ekinci, Serkan. 2018. Profesyonel Öğrenme Topluluğu, Psikolojik Sahiplenme ve Bağlamsal Performans Arasındaki İlişki. Doktora Tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Elmore, Richard. F. 1995. Structural reform and educational practice. **Educational Researcher**. c.24. s.9: 23-26.
- _____. F. 1995. Teaching, learning, and school organization: Principles of practice and the regularities of schooling. **Educational Administration Quarterly**. c.31. s.3: 355-374.
- Fullan, Michael, Andy Hargreaves. 1991. **What's worth fighting for? Working together for your school**. Massachusetts: The Regional Laboratory for Educational Improvement of the Northeast and Islands

- Fullan, Michael. 2001. **The new meaning of educational change**. 3. bs. London: Routledge
- _____, Al Bertani, Joanne Quinn. 2004. New Lessons for Districtwide Reform. **Educational Leadership**. c.61. s.7: 42.
- _____. 2005. The meaning of educational change: A quarter of a century of learning. **The Roots of Educational Change**: 202-216. Springer.
- _____. 2007. **Leading in a culture of change**. 1. bs. San Francisco: John Wiley and Sons.
- Goldenberg, Claude. 2004. **Successful School Change: Creating Settings to Improve Teaching and Learning**. New York: Teachers College Press.
- Güngör, Gündüz, Hüseyin Ergen. 2014. Kamu Okullarının Sosyal Sermaye Düzeyleri ve Dezavantajlılıkları ile İlgili Değişkenler Arasındaki İlişki (Mersin Örneği). **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c.10. s.2: 65-75
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., ve Tatham, R. L. 2013. **Multivariate Data Analysis**. Pearson Education Limited.
- Hallinger, Philip, Ronald H. Heck. 1996a. **The Principal's Role in School Effectiveness: A Review of Methodological Issues, 1980–1995**. In *The International Handbook of Educational Leadership and Administration*, ed. Kenneth Leithwood, Judith Chapman, Philip Hallinger, and Ann Hart. Dordrecht: Kluwer.
- _____, Ronald H.Heck. 1996b. Reassessing the Principal's Role in School Effectiveness: A Review of Empirical Research, 1890-1995. **Educational Administration Quarterly**. c.32. s.1: 5-44.
- _____, Ronald H. Heck. 2011. **Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning**. In *International handbook of leadership for learning* (pp. 469-485). Springer, Dordrecht.
- Hargreaves, Andy. 1997. **Rethinking Educational Change with Heart and Mind**. 1997 ASCD Yearbook.
- Harris, Alma. 2008. Distributed Leadership: According to the Evidence. **Journal of Educational Administration**. c.46. s.2: 172-188.
- _____, Michelle Jones. 2010. Professional Learning Communities and System Improvement". **Improving Schools**. c.13. s.2: 172-181.
- Hord, Shirley M. 1997. **Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement**. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- _____. 2009. Professional Learning Communities. **Journal of Staff Development**. c.30. s.1: 40-43.
- Huffman, Jane Bumpers, Kristine Kiefer Hipp. 2003. **Reculturing schools as professional learning communities**. The USA: Scarecrow Education.
- Huberman, A. Michael. 1983. School Improvement Strategies That Work: Some Scenarios. **Educational Leadership**. c.41. s.3: 23-27.

- INGEV. [29.04.2021]. İnsani Gelişme Endeksi- İlçeler (İGE-İ) 2017 Tüketiciden İnsana Geçiş. <https://www.stgm.org.tr/sites/default/files/2020-09/insani-gelisme-endeksi-ilceler-ige-i.pdf>
- INGEV. [29.01.2021]. İnsani Gelişme Endeksi. https://ingev.org/dokuman/IGE-I_2020_Sunum.pdf
- Jones, Marvin Bernard. 2018. An Exploration of Teachers' Lived Experiences in Professional Learning Communities in One Ohio Urban School. Doctoral Dissertation. University of Dayton, The School of Education and Health Sciences.
- Jordan, Robyn Renee. 2020. I'm Not Alone: A Case Study of Teacher Retention and Professional Learning Communities in An Urban School District. Doctoral Dissertation, Miami University.
- Kalkan, Fatma. 2015. İlköğretim Okullarında Mesleki Öğrenme Topluluğu ile Bürokratik Yapı ve Örgütsel Güven Arasındaki İlişki. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karadağ, Nazife, Mehmet Şükrü Bellibaş. 2017. İlkokulların Mesleki Öğrenme Toplulukları Olma Durumlarının Değerlendirilmesi. **Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi**. c.8. s.16: 24-42.
- Karadağ, Engin., Deniz, Sevgi., Korkmaz, Tuğba., Deniz, Gürkan. 2008. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı: Sınıf Öğretmenleri Kapsamında Bir Araştırma. **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**: 383-402.
- Kılınç, Çağatay Ali, Mehmet Şükrü Bellibaş, Mahmut Polatcan. 2020. "Learning-centred leadership and change in teacher practice in Turkey: exploring the mediating effects of collaboration". **Educational Studies**: 1-19.
- Kılıç, Ferdi. 2009. Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüte İlişkin Algı Düzeyleri (Bolu ili Örneği). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kleine-Kracht, A. Paula. 1993. The Principal in a Learning Community. **Journal of School Leadership**. c.3. s.4: 391-399.
- Kondakçı, Yaşar, Deniz Orucu, Ebru Oğuz, Kadir Beycioğlu. 2019. Large-scale change and survival of school principals in Turkey. **Journal of Educational Administration and History**. c.51. s.4: 301-315.
- Kools, Marco, Louise Stoll. 2016. **What Makes a School a Learning Organisation?**. OECD Education Working Papers, No. 137. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5jlwm62b3bvh-en>.
- Kruse, Sharon, Karen Seashore Louis, Anthony Bryk. 1994. Building Professional Community in Schools". **Issues in Restructuring Schools**. c.6. s.3: 67-71.
- Lambert, Linda, Deborah Walker, Diane P. Zimmerman, Joanne E. Cooper, Morgan Dale Lambert, Mary E. Gardner, Margaret Szabo. 2002. **The constructivist leader**. 2. bs. New York: Teachers College.
- Lassonde, Cynthia A., Susan E. Israel. 2009. **Teacher collaboration for professional learning: Facilitating study, research, and inquiry communities**. 1. bs. San Francisco: John Wiley & Sons.

- Lee, E. Valerie, Julia B. Smith, Robert G. Croninger. 1997. How high school organization influences the equitable distribution of learning in mathematics and science. **Sociology of Education**. c.70. s.2: 128-150.
- Leithwood, Kenneth, Lawrence Leonard, Lyn Sharratt. 1998. Conditions fostering organizational learning in schools. **Educational Administration Quarterly**. c.34. s.2: 243-276.
- _____, Doris Jantzi, Rosanne Steinbach. 1999. **Changing Leadership For Changing Times**. 1. bs. Philadelphia: Open University Press.
- Levin, Benjamin, J. Anthony Riffel. 2000. Changing World. **The Sharp Edge of Educational Change: Teaching, Leading and The Realities of Reform**. 1. bs. London: RouthledgeFalmer.
- Lingard, Bob, Debra Hayes, Martin Mills, Pam Christie. 2003. **Leading Learning**. 1. bs. Philadelphia: Open University Press.
- Little, Warren Judith. 1982. Norms of collegiality and experimentation: Workplace conditions of school success. **American Educational Research Journal**. c.19. s.3: 325–340.
- Louis, Karen Seashore, Sharon D. Kruse. 1995. **Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools**. California: Sage Publications Company.
- _____, Sharon Kruse, Mary Anne Raywid. 1996. Putting teachers at the center of reform: Learning schools and professional communities. **NASSP Bulletin**. c.80. s.580: 9-21.
- Marzona, J. Robert. 2003. **What works in schools: Translating research into action**. The USA: ASCD.
- McLaughlin, Milbrey W., Joan E. Talbert. 1993. **Contexts that matter for teaching and learning: Strategic opportunities for meeting the nation's educational goals**. Center for Research on The Context of Secondary School Taching. Stanford University.
- _____, Joan E. Talbert. 2006. **Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement**. New York: Teachers College.
- MEB. [19.10.2019]. 2023 Eğitim Vizyonu. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf
- Morrissey, Melanie, D'Ette Cowan, Tara Leo, Leslie Blair. 1999. Renewing teachers, reforming schools through professional learning communities. **Southwest Educational Development Laboratory News: SEDLETTER**: 8-11.
- _____. 2000. **Professional Learning Communities: An Ongoing Exploration**. Texas: Southwest Educational Development Laboratory.
- Bada, Mustafa., Kırpık, Cevdet. 2021. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma dair öz yeterlik algıları ve buna etki eden faktörlere ilişkin görüşleri. **IBAD Sosyal Bilimler Dergisi**. c.9 s. 462-480.
- Newmann, Fred M., M. Bruce King, Peter Youngs. 2000. Professional development that addresses school capacity: Lessons from urban elementary schools. **American Journal of Education**. c.108. s.4: 259-299.

- Öğdem, Zeki. 2015. Mesleki Öğrenme Topluluğu Olarak İlköğretim Okullarında Takım Liderliği ve Örgüt İklimi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Öneren, Melehat. 2012. İşletmelerde Öğrenen Örgütler Yaklaşımı. **Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi**. c.4. s.7: 161-176.
- Parise, M. Leigh, James P. Spillane. 2010. Teacher learning and instructional change: How formal and on-the-job learning opportunities predict change in elementary school teachers' practice. **The Elementary School Journal**. c.110. s.3: 323-346.
- Prestine, A. Nona. 1993. Extending the essential schools metaphor: Principal as enabler. **Journal of School Leadership**. c.3. s.4: 356-379.
- Rentfro, R. Erin. 2007. Professional learning communities impact student success. **Leadership Compass**. c.5. s.2: 1-3.
- Rosenholtz, J. Susan. 1989. Workplace conditions that affect teacher quality and commitment: Implications for teacher induction programs. **The Elementary School Journal**. c.89. s.4: 421-439.
- Saçmalioğlu, Mustafa Gökhan. 2019. Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının, Mesleki Öğrenme Topluluğu Aracılığıyla 21. Yüzyıl Becerilerini Ortaya Çıkarma Süreçlerinin Keşfedilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sarıkaya, Şeref. 2019. Öğretmenlerin İş Doyumunun Yordayıcısı Olarak Örgütsel Güven ve Örgütsel Destek Algısı. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Savgun, Doğruöz Seçil. 2009. Kadrolu ve Sözleşmeli Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Schleicher, Andreas. 2012. **Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the world**. France: OECD Publishing.
- Schmoker, Mike. 2006. **Results now: How we can achieve unprecedented improvements in teaching and learning**. The USA: ASCD.
- Senge, Peter M. 1990. **The art and practice of learning organization**. New York: Doubledau Dell Publishing Group, Inc.
- _____, Nelda Cambron McCabe, Timothy Lucas, Brayan Smith, Janis Dutton, Art Kleiner. 2000. **Schools That Learn: A Fifth Discipline Resource**. New York: Doubledau Dell Publishing Group, Inc.
- _____, Art Kleiner, Charlotte Roberts, Richard B. Ross, Bryan J. Smith. 2014. **The fifth discipline fieldbook: Strategies and tools for building a learning organization**. New York: Currency.
- Sergiovanni, Thomas J. 1996. **Leadership for the schoolhouse: How is it different? Why is it important?.** 1. bs. San Francisco: Jossey-Bass, Inc. Publishers.
- Smith, Patricia Cain, Lorne M. Kendall, Charles L Hulin. 1969. **The measurement of satisfaction in work and behavior**. Chicago: Rand McNally & Company.

- Stoll, Louis. 1999. Realising our potential: Understanding and developing capacity for lasting improvement. **School effectiveness and school improvement**. c.10. s.4: 503-532.
- _____, Karen Seashore Louis. 2007. **Professional learning communities**. 1. bs. England: Open University Press.
- _____. 2009. Capacity building for school improvement or creating capacity for learning? A changing landscape. **Journal of educational change**. c.10 s.2: 115-127.
- Subaş, Abdurrahman. 2010. İlköğretim Okullarında Çalışan Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Öğrenen Örgütü (Okulu) Algılamaları. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şen, Ertuğrul. 2019. Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmen ve Yöneticilerin Öğrenen Okul Algıları ve Bu Okullardaki Öğrencilerin Başarıları. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Taş, Mehtap Mazı. 2021. Okullardaki Mesleki Öğrenme Topluluğunun Öğretimsel Liderlik ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi.
- Thoonen, E. Erik, Peter J.C. Sleengers, Frans J.Oort, Thea T.D. Peetsma, Femke P. Geijsel. 2011. How to improve teaching practices: The role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. **Educational administration quarterly**. c.47. s.3: 496-536.
- Ünver, Tugay. 2021. Öğretmen Mesleki Öğretmen Topluluğu ile Kolektif Öğretmen Yeterliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Vanblaere, Bénédicte, Geert Devos. 2016. Relating school leadership to perceived professional learning community characteristics: A multilevel analysis. **Teaching and Teacher Education**. vol.57: 26-38.
- Vincent, Claudia, Tary Tobin, Mark Van Ryzin. 2017. Implementing instructional practices to improve American Indian and Alaska Native students' reading outcomes: An exploration of patterns across teacher, classroom, and school characteristics. **Journal of Teacher Education**. c.68. s.5: 435-450.
- Voelkel Jr. Robert H., Janet H. Chrispeels. 2017. Understanding the link between professional learning communities and teacher collective efficacy. **School Effectiveness and School Improvement**. c.28. s.4:505-526.
- Yang, Baiyin, Karen E. Watkins, Victoria J. Marsick. 2004. The construct of the learning organization: Dimensions, measurement, and validation. **Human Resource Development Quarterly**. c.15. s.1: 31-55.
- Yücel, Genç Betül. 2019. Okul Öncesi Yöneticilerin Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Zhang, Jia, Rui Yuan. 2020. How can professional learning communities influence teachers' job satisfaction? A mixed-method study in China. **Teachers and Teaching**. vol.26: 229-247.

EKLER

Ek 1 Veri Toplama Aracı

Mesleki Öğrenme Topluluğu Anketi

Öncelikle samimi cevaplarınız ve yardımlarınız için teşekkür ederim. Bu çalışma sizin görüşlerinize dayanarak liselerinin mesleki topluluğu olma düzeylerini tespit etmeyi amaçlamaktadır.

Liselerde Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okulların Mesleki Öğrenme Topluluğu Olma Düzeylerinin Belirlenmesi adlı araştırmaya katılımınız bizim için çok değerlidir. Söz konusu araştırma Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı bünyesinde Prof. Dr. İbrahim KOCABAŞ danışmanlığında gerçekleştirilmektedir. Araştırmacıya sormak istediğiniz soruları aşağıda iletişim bilgisinde yer alan mail adresine iletebilirsiniz.

Siz değerli öğretmen arkadaşlarımızın yapılandırılacak olan bu çalışma yüksek lisans tezimi için kullanılacaktır. Tamamen bilimsel amaçlar için kullanılacak olup bu ölçekte okulunuzun ismi ve sizin isimleriniz kullanılmayacaktır.

Aslıhan UZUN

Yıldız Teknik Üniversitesi

Yüksek Lisans Öğrencisi



BÖLÜM I – KİŞİSEL BİLGİLER

- 1. Cinsiyetiniz:** () Erkek () Kadın
- 2. Yaşınız:** () 21-25 () 26-30 () 31-35 () 36-40 () 41-45 () 46 ve üstü
- 3. Görev yaptığınız (bu) okuldaki hizmet süreniz:** () 1-3 () 4-6 () 7-9
- 4. Mesleki Kıdeminiz:** () 0-5 () 6-10 () 11-15 () 16-20 () 21 ve üstü
- 5. Öğrenim Durumunuz:** () Lisans () Lisansüstü
- 6. Branşınız:** () Türk Dili ve Edebiyatı
() Felsefe
() Tarih
() Coğrafya
() Matematik
() Fizik
() Kimya
() Biyoloji
() İngilizce
() Almanca
() Beden Eğitimi
() Resim
() Müzik
() Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
() Rehberlik
() Diğer:
- 7. İstihdam Türü:** () Ücretli () Sözleşmeli () Kadrolu

BÖLÜM 2- MESLEKİ ÖĞRENME TOPLULUĞU ANKETİ

Mesleki öğrenme topluluğu Anketi		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
		1	2	3	4	5
	*Okul çalışanları: Okul müdürü, müdür yardımcısı ve öğretmenleri ifade etmektedir.					
1.	Okul çalışanları* okulda karar alma süreçlerine katılırlar.					
2.	Okul müdürü karar alırken okulda çalışanların tavsiyelerini dikkate alır.					
3.	Okul çalışanları* okula ilişkin bilgi ve belgelere rahatlıkla ulaşabilirler.					
4.	Okul müdürü, okulun ihtiyaçlarını sezerek önceden tedbirler alır.					
5.	Okul, değişimi başlatmak için çalışanlarına fırsatlar sunar.					
6.	Okul müdürü, çalışanların yenilikçi uygulamalarını destekler.					
7.	Okul müdürü güç ve otoritesini okul çalışanları ile paylaşır.					
8.	Okul çalışanlarının liderlik davranışları desteklenir.					
9.	Okulda kararlar zümreler ve farklı branşlardan öğretmenlerin kurdukları iletişim aracılığıyla verilir.					
10.	Okul öğrenci başarısını artırmak açısından paydaşlara karşı sorumludur.					
11.	Okul çalışanları* öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik karar vermede çeşitli veri kaynaklarından faydalanırlar.					

	Okul çalışanları* ortak bir değer algısı yaratmak için birlikte çalışırlar.					
13.	Okul çalışanlarınca paylaşılan değerler, öğretim faaliyetlerini iyileştirmeye olanak tanır.					
14.	Okul çalışanları, öğrencilerin daha iyi öğrenmelerine odaklanan okul vizyonunu paylaşırlar.					
15.	Okula ilişkin kararlar okulun paylaşılan değerleri ve vizyonuyla uyumlu şekilde alınır.					
16.	Okulun vizyonu bütün üyelerin görüşleriyle oluşturulmuştur.					
17.	Okul çalışanları öğretimi geliştirmek amacıyla yeni yöntem ve uygulamalar geliştirmek için birlikte çalışırlar.					

18.	Okulu geliştirmek için güçlü bir meslektaş dayanışması sergilenmektedir.					
19.	Okul çalışanları öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına cevap vermek için birlikte çalışırlar.					
20.	Okulda açık ve destekleyici bir iletişimle çalışanların birbirlerinden öğrenmeleri sağlanmaktadır.					
21.	Okul çalışanları okulda paylaşılan işleri iyileştirmeye yönelik fikir paylaşımında bulunur.					
22.	Mesleki gelişimin odak noktasında öğretim süreçlerinin iyileştirilmesi yer alır.					
23.	Okul çalışanları okulun sorunlarına birlikte çözümler bulmaya çalışırlar.					
24.	Okul çalışanları öğretimi zenginleştirmek için sorumluluk alırlar.					
25.	Okul çalışanları öğretim uygulamalarının etkililiğini değerlendirmek için farklı veri kaynaklarını analiz ederler.					
26.	Okul çalışanları öğrencilerin gelişimlerini düzenli olarak inceleyerek öğretimi geliştirmeye çalışırlar.					
27.	Okul çalışanlarının birbirlerini gözlemlemeleri ve desteklemeleri için fırsat sunulur.					
28.	Okul çalışanları birbirlerinin öğretim faaliyetlerine geri bildirimlerle katkı sağlar.					
29.	Okul çalışanları birbirleriyle görüş alış verişinde bulunarak öğrenci başarılarını artırmaya çalışırlar.					
30.	Okul çalışanları öğrencilerin çalışmalarını birlikte değerlendirerek öğretimin geliştirilmesi için çalışırlar.					

31.	Okul çalışanlarının birbirlerine koçluk yapma fırsatı sunulur.					
32.	Okul çalışanları öğretim uygulamalarının sonuçlarını birbirleriyle paylaşırlar.					
33.	Okul çalışanları öğrencilerin performans göstergelerini birbirleriyle paylaşarak öğretimi geliştirmeye çalışırlar.					
34.	Okul çalışanları arasında güvene ve saygıya dayalı samimi ilişkiler bulunmaktadır.					
35.	Okulda risk almayı destekleyen bir güven ve saygı kültürü hâkimdir.					
36.	Okulda öne çıkan başarılar fark edilir ve düzenli olarak kutlanır.					
37.	Okul çalışanları ve paydaşları okulun değerrişim ve gelişimi için çaba sarf eder.					

38	Okul çalışanları arasında gerçekleşen sağlıklı ilişkiler, öğretim ve öğrenmenin geliştirilmesi için eldeki verilerin titizlikle incelenmesini sağlar.					
39	Okulda işbirliğine imkân sağlayan bir ortam vardır.					
40	Okulda birlikte çalışmak ve paylaşımında bulunmak desteklenen davranışlardır.					
41	Okul çalışanları için uygun teknolojik alt yapı ve öğretim materyali mevcuttur.					
42	Okul yönetimi, çalışanların mesleki gelişimlerini sürdürebilmelerine destek sağlar.					
43	Okulun fiziksel koşulları yeterince iyidir.					
44	Okula işbirliğini destekleyici bir kültür hâkimdir.					
45	Okul çalışanları arasında sağlıklı bilgi akışına imkân tanıyan bir iletişim ağı mevcuttur.					
46	Okulun velilerle iletişimi sağlıklıdır.					
47	Okul çalışanları ve paydaşları okulun değişim ve gelişimi için çaba sarf eder.					
48	Okul üyeleri okula ilişkin verilere kolaylıkla ulaşabilir.					

Ek-2 Mesleki Öğrenme Topluluğu Anketi Kullanım İzni

Mesleki Öğrenme Topluluğu Ölçek Gelen Kutusu x



Aslıhan Uzun [Redacted]

Alici: [Redacted]

27 Eyl 2021 Pzt 16:00



Merhaba Zeki Hocam,

Yıldız Teknik Üniversitesi bünyesinde danışmanım Prof. Dr. İbrahim KOCABAŞ ile birlikte Anadolu liselerinin mesleki öğrenme düzeylerini belirleme konusunda yüksek lisans çalışması yürütmekteyiz. Bu konuda sizin çevirmiş olduğunuz mesleki öğrenme topluluğu ölçeğine ihtiyacımız bulunmaktadır. Doktora tezinizdeki ölçeği kullanabilir miyiz?

İyi çalışmalar,
Aslıhan UZUN



Zeki Öğdem [Redacted]

Alici: ben

1 Eki 2021 Cum 15:50



Hocam tabiki kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar

iPhone'umdan gönderildi

> Aslıhan Uzun <aslihnuzn@gmail.com> şunları yazdı (27 Eyl 2021 16:01):

>

>

...

Yanıtla

Yönlendir