
GAZİ UNIVERSITY
Gazi
1926

MESLEKİ GELİŞİM YÖNTEMİ OLARAK UYGULANAN MESLEKİ ÖĞRENME TOPLULUKLARININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Gamze Özer

DOKTORA TEZİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ŞUBAT, 2024

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren altı (6) ay sonra fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Gamze

Soyadı : Özer

Bölümü : Eğitim Bilimleri Bölümü

İmza :

Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: Mesleki Gelişim Yöntemi Olarak Uygulanan Mesleki Öğrenme Topluluklarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

İngilizce Adı: Evaluating Professional Learning Communities Implemented as a Method for Professional Development According to Teachers' Views

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Gamze Özer

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Gamze Özer tarafından hazırlanan "Mesleki Gelişim Yöntemi Olarak Uygulanan Mesleki Öğrenme Topluluklarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Sabri ÇELİK
(Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi) ……

Başkan: Prof. Dr. Şefika Şule ERÇETİN
(Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi) ……

Üye: Prof. Dr. Vicdan ALTINOK
(Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi) ……

Üye: Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR
(Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi) ……

Üye: Prof. Dr. Necati CEMALOĞLU
(Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi) ……

Tez Savunma Tarihi: 24/01/2024
Bu tezin Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı'nda Doktora Tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban ÇETİN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü ……

Annem Filiz'e ve kızım Asya Mina'ya

TEŞEKKÜR

Bu araştırma sürecinde desteğini esirgemeyen değerli hocam ve danışmanım Prof. Dr. Sabri ÇELİK'e teşekkürlerimi sunarım. Süreçteki dönütleri ve destekleri için Prof. Dr. Figen EREŞ'e, Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR'e, Prof. Dr. Vicdan Altınok'a, Prof. Dr. Şefika Şule ERÇETİN'e ve Prof. Dr. Necati CEMALOĞLU' na teşekkürlerimi sunarım.

Tezi yazma yolculuğumda en sancılı süreç beni heyecanlandıran bir konu bulabilmekti. Beni heyecanlandıran bu konuyu çalışabilmemin önünü açan eski Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürü Doç Dr. Adnan BOYACI'ya, eski Daire Başkanı İlkay AYDIN'a, destekleyici ve anlayışlı tutumu için Soru Oluşturma ve Geliştirme Daire Başkanı Hüseyin DALDAL'a ve Birlikte İngilizce projesiyle ilgili paylaşımları için Ebru TİRYAKİ'ye teşekkürlerimi sunarım. Bu yolculukta yorulduğum her an gerek akademik gerek sosyal desteği ile beni tutup kaldıran, bitirebileceğime benden daha çok inanan kıymetli arkadaşlarım Dr. Emine DOĞAN'a ve Zeynep Özge MURATOĞLU'na katkıları için teşekkür ederim. Zorlandığım her aşamada bilgi ve deneyimlerini paylaşarak sorularımı sabırla cevaplayan Millî Eğitim Uzmanı Dr. Özge ARICI'ya ve ihtiyaç duyduğum her an yardımlarını esirgemeyen Millî Eğitim Uzmanı Dr. Erkan AKALIN'a teşekkürlerimi sunarım. Umutsuzluğa kapıldığım her aşamada içten yaklaşımları ve arkadaşlıkları ile yüzümü güldüren komisyon arkadaşlarım Begüm TAŞKIRAN'a, Melike ÇELEPKEN'e, Nurgül YAZICI'ya, Rıdvan ERGİN'e ve Sebiha KOVALILAR'a teşekkür ederim.

Tüm eğitim hayatımda olduğu gibi doktora sürecinde de ellerinden gelen fedakârlığı yapan kıymetli anne ve babama, varlıklarıyla bana her zaman güç veren kardeşlerime teşekkür ederim. Süreçte en büyük destekçim olan kıymetli yol arkadaşım Ercan'a ve son olarak bu yolculuğa beraber başladığım, tezimle birlikte büyüttüğüm biricik kızıma bana bu serüveni 'anne' olarak tamamlayabilme fırsatı verdiği için teşekkür ederim.

MESLEKİ GELİŞİM YÖNTEMİ OLARAK UYGULANAN MESLEKİ ÖĞRENME TOPLULUKLARININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

(Doktora Tezi)

Gamze Özer

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Şubat 2024

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, mesleki öğrenme topluluklarının oluşturulma ve uygulanma süreci ile sürdürülebilirliğine ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya çıkarmak, toplulukların öğretmenlerin mesleki gelişimine, öğrencilerine ve okuldaki diğer paydaşlarına yansımalarını incelemektir. Nitel yöntemle gerçekleştirilen bu araştırma, durum çalışması deseninde tasarlanmıştır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik ve ölçüt örnekleme tekniklerinden yararlanılmıştır. Ankara ilinde mesleki öğrenme topluluklarında yürütücülük yapan yirmi iki öğretmen, çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Veriler görüşme ve gözlemden yararlanılarak toplanmıştır. Toplanan veriler içerik analizi yapılarak çözümlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre mesleki öğrenme topluluklarını oluşturma ve uygulama sürecinde yürütücü, MÖT üyeleri, proje paydaşları ile fiziki ve teknolojik şartlardan kaynaklı bazı unsurlar süreci desteklemektedir. Yürütücülerin bazı kişilik özellikleriyle yönetim ve liderlik becerilerine sahip olmaları ve hazırbulunuşluk düzeyleri toplulukları oluşturma ve uygulama sürecini kolaylaştırmaktadır. Yürütücüden kaynaklı bu faktörler MÖT sürecinin en önemli destekleyicisidir. MÖT üyelerinin gelişime ve yeniliğe açık olma, dışa dönük ve paylaşımcı olma gibi kişilik özellikleri; hazırbulunuşluk düzeyleri ve toplantılarla ilgili olumlu dönütleri; proje paydaşlarının toplantılara ön hazırlık yapılması ve planlamanın yapılması, bürokratik işlerin yürütülmesi, yürütücüler ve MÖT üyelerinin

motivasyonlarının sağlamasını çeşitli şekillerde desteklemesi süreçteki diğer destekleyici unsurlardır. Ayrıca gerekli fiziki ve teknolojik koşulların varlığı süreci kolaylaştırmaktadır. Bu süreçte yürütücü, MÖT üyeleri, yönetim, fiziki ve teknolojik koşullardan kaynaklı bazı engelleyici faktörler bulunmaktadır. Yürütücünün mükemmeliyetçi ve stresli olma, olumsuzluklardan çabuk etkilenme şeklindeki kişilik özellikleri, hazırbulunuşluk düzeylerinin yetersiz olması ve farklı alanlarda sahip oldukları sorumluluklar süreci güçleştirmektedir. MÖT üyelerinin içe dönük olması, hazırbulunuşluk düzeylerinin yetersiz olması engelleyici unsurlar arasındadır. Bu süreçte yürütücülerin en fazla güçlük yaşadığı unsurlar merkezî (Bakanlık), yerel (ilçe MEM) ve okul düzeyindeki yönetimlerden kaynaklanmaktadır. Merkezî yönetimden kaynaklı en önemli güçlük MÖT'lere katılımın gönüllülük esasına dayanmaması, üyelerin Bakanlık tarafından resen görevlendirilmesidir. Diğer güçlükler ise iş yükünün artırılması, motive edici düzenlemelerin eksikliği, planlama ve hazırlık için verilen sürenin yetersiz olması, materyal desteğinin yeterli olmaması, toplantı konularının merkezden belirlenmesi ve süreğen sorunların çözümlenmemesi şeklindedir. Yerel düzeyde yaşanan en önemli güçlük ise ilçelerde evrak işlerinde ve bilgi paylaşımında yaşanan aksaklıklardır. Ayrıca yöneticilerin olumsuz tutumları ve sorumluluklarını yerine getirmemeleri de süreci zorlaştırmaktadır. Okul düzeyinde ise MÖT'lerin okul saatleri içerisinde gerçekleştirilmesi nedeniyle okul işleyişinde yaşanan aksaklıklar en fazla karşılaşılan güçlük olarak ortaya çıkmıştır. Diğer engelleyici faktörler ise okul yönetimlerinin olumsuz tutumu ve MÖT'e ilişkin bilgi eksiklikleri, okuldaki iş yükünün fazla olmasıdır. Bu süreçte yönetimden kaynaklı faktörlerden sonra, en fazla karşılaşılan güçlükler fiziki ve teknolojik faktörlerden kaynaklı güçlüklerdir. Yürütücülerin fiziksel koşullar ile ilgili karşılaştıkları en büyük sorun toplantı mekânının grup çalışmasına uygun olmaması ve toplantı saatini belirleme güçlüğüdür. MÖT'lere katılan öğretmenlerin kişisel ve sosyal gelişimleri açısından sağladıkları en önemli faydalar sosyalleşme, özgüvenlerinin artması, daha paylaşımcı ve anlayışlı olmalarıdır. Ayrıca öğretmenler daha çözüm odaklı hareket etmekte, liderlik etme noktasında kendilerini geliştirmekte ve kurdukları ilişkiler sayesinde daha dışa dönük olmaktadırlar. Mesleki öğrenme toplulukları, öğretmenlere hedef dilde (İngilizce) ifade becerilerini geliştirme; yeni uygulama, yöntem ve teknikler öğrenme; ulusal ve uluslararası eğitim ve projelere katılma; sınıf yönetimi becerilerini geliştirme fırsatı vererek; onları öğrenmeye daha açık ve istekli hâle getirerek mesleki açıdan da geliştirmektedir. Öğretmenlerin örgütsel gelişimleri açısından sağladığı faydalar; mesleki yalnızlığın azalması, kolektif öğrenme becerisinin gelişmesi ve mesleki tükenmişliğin azalması şeklindedir. Öğretmenlerin topluluklarda öğrendiklerini sınıf içi uygulamalarına yansıtmaları öğrencilerin derse yönelik motivasyon ve memnuniyetlerini artırarak derse yönelik tutumlarını olumlu yönde değiştirmektedir. Ayrıca akademik açıdan öğrencilerin dil becerileri gelişmekte, akademik başarıları ile farklı etkinlik ve uygulamalara yönelik bilgileri artmaktadır. Öğretmenlerin grup çalışmalarına yaklaşımlarının değişmesi ve derslerinde öğrencilerine grup çalışmaları yaptırmaları da öğrencilerin iş birliği içinde öğrenmelerini olanak sağlayarak sosyal gelişimlerini desteklemektedir. MÖT'lere dâhil olmanın okullarda okul yönetimine, öğretmenlerin kendi zümrelerine, diğer zümrelere ve velilere olumlu veya olumsuz yönde yansımaları olmaktadır. Bu yansımaların okul yönetimlerine çoğunlukla olumsuz, kendi zümrelerine, diğer zümrelere ve velilere çoğunlukla olumlu yansımaları olmuştur. Okul yönetimlerine yansımaların genellikle olumsuz olmasının en önemli sebebi okuldaki işleyişin aksaması ve idarecilerin okulda öğretmen eksikliği nedeniyle rahatsızlık duymalarıdır. Öğretmen, öğrenci ve öğretim programından kaynaklı birtakım faktörler ile paydaşlardan sağlanan destek, fiziksel ve teknolojik koşullar MÖT' lerde öğrenilenleri uygulamaya geçirmeyi kolaylaştırmaktadır. Öğretmenlerin özellikle öğrendiklerini uyarlama becerileri ve öğrencilerinin ihtiyaçlarını

öngörebilmeleri öğrendiklerini sınıflara transfer edebilmelerini desteklemektedir. Öğrencilerin motivasyonlarının yüksek olması ve dersi sevmeleri de öğretmenlerin öğrenme ve öğrendiklerini uygulama isteğini artırmaktadır. Ders saatinin yeterli düzeyde olması, okul yönetimi, meslektaşlar ve velilerden sağlanan destek ve sınıfların fiziki ve teknolojik açıdan donanımlı olması da öğrenilenlerin uygulanmasını kolaylaştırmaktadır. Bu süreçte engelleyici olarak görülen faktörler ise benzer şekilde öğretmen, öğrenci, öğretim programı, diğer paydaşlar ve yetersiz fiziki ve teknolojik koşullardan kaynaklanmaktadır. Öğretmenlerin iş yüklerinin fazlalığı nedeniyle zamanlarının yetersiz olması, yenilikleri denemede tedirginlik duymaları; öğrencilerin özellikle motivasyonlarının düşük olması, derse karşı ön yargılı olmaları, hazırbulunuşluk düzeylerinin farklı olması; yetersiz ders saati, müfredatın yoğun olması, LGS süreci ve kitap içeriklerinin yetersizliği gibi öğretim programından kaynaklı faktörler; meslektaşların olumsuz tutumu, velilerin yanlış algısı ve beklentisi gibi diğer paydaşlardan kaynaklı faktörler; kalabalık sınıflar, yetersiz teknolojik donanım gibi fiziksel ve teknolojik koşullardaki yetersizlikler öğrenilenlerin sınıfa transfer edilmesini güçleştirmektedir. MÖT'lerde öğrenilenlerin uygulamaya geçirilebilmesi için öğretim programı, sınıf ortamı, meslektaş ve fiziki ve teknolojik koşulların geliştirilmesine yönelik çeşitli öneriler getirilmiştir. Öğretim programına ilişkin öneriler arasında ders saatinin artırılması, ders kitaplarının geliştirilmesi, müfredatın esnek hâle getirilmesi öne çıkmaktadır. Ayrıca sınıflarda kur sisteminin uygulanması, meslektaş gözleminin yapılması, okullarda derslik sistemi uygulanarak ve sınıf mevcutları ideal sayıya getirilerek fiziki ve teknolojik şartların iyileştirilmesi önerilmektedir. MÖT' ler mesleki gelişim uygulamaları açısından büyük ölçüde sürdürülebilir olarak değerlendirilmektedir. Bu durumun nedenleri arasında özellikle MÖT'lerin alışkanlığa dönüşmüş olması, öğrencilere olan olumlu yansımaları, projeye olan inanç ve güven ile proje paydaşlarının desteği gösterilmektedir. Çeşitli nedenlerle az sayıda kişi MÖT'lerin sürdürülebilirliği konusunda kararsızdır veya sürdürülebilir olmadığını düşünmektedir. MÖT'lerin gelişimi için insan kapasitesine ilişkin ve yapısal koşullara yönelik bazı koşulların geliştirilmesi önerilmektedir. İnsan kapasitesinin geliştirilmesine yönelik getirilen öneriler arasında MÖT'lere dâhil olan öğretmenlerin motive edici unsurlarla desteklenmeleri, sürecin gönüllülük esasına göre planlanması ve paydaşların MÖT'ün amaçlarına göre bilgilendirilmesi öne çıkmaktadır. Yapısal koşulların iyileştirilmesine yönelik ise en fazla dile getirilen öneriler uygun fiziki ve teknolojik koşulların sağlanması, iş yükünün azaltılması ve materyal desteğinin sağlanması şeklindedir.

Anahtar Kelimeler : Mesleki gelişim, uygulama topluluğu, öğrenme topluluğu, mesleki öğrenme topluluğu, MÖT, yürütücüler
Sayfa adedi : xx + 260
Danışman : Prof. Dr. Sabri ÇELİK

EVALUATING PROFESSIONAL LEARNING COMMUNITIES IMPLEMENTED AS A METHOD FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT ACCORDING TO TEACHERS' VIEWS

(Ph.D Thesis)

Gamze Özer

GAZİ UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

February 2024

ABSTRACT

The purpose of this research is to uncover teachers' views on the establishment and sustainability of professional learning communities (PLCs), as well as to examine the impact of these communities on teachers' professional development, their students, and other stakeholders in the school. Conducted through a qualitative method, this research is designed in a case study pattern. Purposeful sampling methods, including maximum diversity and criterion sampling techniques, were utilized to select participants. Twenty-two teachers actively involved in facilitating PLCs in Ankara were included in the study group. Data were collected through interviews and observations and analysed using content analysis. According to the results of the research, certain factors, such as the facilitators, PLC members, project stakeholders, and physical and technological conditions, support the process of establishing and implementing PLCs. The personality traits and leadership skills of facilitators, as well as their readiness levels, facilitate the formation and implementation of PLCs. These factors emerged as the most significant supporters of the PLC process. Personality traits of PLC members, such as openness to development and innovation, extroversion, and a willingness to share, along with their readiness levels and positive feedback about meetings, were identified as other supportive elements. Additionally, stakeholders' preparation for meetings and planning, bureaucratic tasks execution, and motivating facilitators and PLC members provided various forms of support throughout the

process. Moreover, the presence of necessary physical and technological conditions facilitated the process. During this process, facilitators, PLC members, administration, and certain physical and technological conditions posed some inhibiting factors. Facilitators' perfectionism, stress susceptibility, and vulnerability to negativity, as well as their inadequate readiness levels and diverse responsibilities, complicated the PLC process. Inhibiting factors among PLC members included introversion and insufficient readiness levels. At the administrative level, difficulties were primarily attributed to central (ministry), local (district MEM), and school-level managements. The most significant central management-related challenge was the voluntary nature of PLC participation, with members being appointed by the ministry. Other challenges included increased workload, lack of motivating regulations, insufficient time for planning and preparation, inadequate material support, centralized determination of meeting topics, and unresolved chronic issues. At the local level, challenges involved paperwork and information-sharing issues in districts. Negative attitudes and failure to fulfil responsibilities by administrators complicated the process at the school level, particularly due to PLCs being conducted during school hours. After administrative factors, the most frequently encountered challenges were related to physical and technological factors. The primary issues faced by facilitators regarding physical conditions included the inadequacy of the meeting venue for group work and difficulty with determining meeting times. The most significant benefits derived by teachers participating in PLCs for their personal and social development included socialization, increased self-confidence, and a more collaborative and understanding approach. Teachers also demonstrated more problem-solving-oriented behaviour, improved leadership skills, and became more extroverted through the relationships they formed. PLCs contribute to teachers' professional development by enhancing their expression skills in the target language (English), learning new practices, methods, and techniques, participating in national and international trainings and projects, and improving classroom management skills. The benefits in terms of organizational development included reduced professional isolation, improved collective learning skills, and decreased professional burnout. Teachers' ability to apply what they learned in PLCs to their classrooms increased students' motivation and satisfaction with the course, positively influencing their attitudes toward the subject. Additionally, students' language skills, academic achievements, and knowledge of various activities and practices improved. Changes in teachers' approaches to group work and the introduction of group work in their classes also supported students' collaborative learning and social development. The involvement in Professional Learning Communities (PLCs) has various impacts on school management, teachers within their own departments, other departments, and parents, both positively and negatively. Generally, reflections on school management tend to be negative, primarily due to disruptions in school operations and the discomfort of administrators with teacher shortages. On the other hand, reflections on teachers within their own departments, other departments, and parents are mostly positive. The negative reflections on school management are mainly attributed to the disruption in school operations and the discomfort of administrators due to teacher shortages. Several factors, including teacher, student, and curriculum-related issues, as well as support from stakeholders and physical and technological conditions, facilitate the application of what is learned in PLCs. Particularly, teachers' adaptability skills and their ability to foresee the needs of students support the transfer of what they have learned to classrooms. High student motivation and enjoyment of the subject also increase teachers' willingness to apply what they have learned. Adequate class hours, support from school management, colleagues, and parents, as well as well-equipped classrooms in terms of physical and technological aspects, further facilitate the application of learned concepts. The inhibiting

factors in this process are similarly derived from teacher, student, curriculum, other stakeholders, and inadequate physical and technological conditions. Factors such as teachers' excessive workload leading to insufficient time, hesitancy to try innovations, low student motivation, prejudice against the course, varying readiness levels, inadequate class hours, intense curriculum, the burden of the High School Transition Exam (LGS) process, and inadequacies in book contents hinder the transfer of learned concepts. Other inhibiting factors include negative attitudes of colleagues, misconceptions and expectations of parents, and physical and technological deficiencies such as crowded classrooms and inadequate technological equipment. Several recommendations are proposed for improving the transfer of learned concepts in PLCs, focusing on the curriculum, classroom environment, colleagues, and physical and technological conditions. Suggestions for the curriculum include increasing class hours, improving textbooks, and making the curriculum more flexible. Additionally, implementing a rotation system in classrooms, conducting colleague observations, applying a classroom system, and improving physical and technological conditions by implementing classroom systems in schools and adjusting class sizes to an ideal PLCs are largely considered sustainable in terms of professional development practices. Reasons for this sustainability include the habitual nature of PLCs, positive impacts on students, belief and trust in the project, and support from project stakeholders. However, some individuals remain undecided or consider PLCs unsustainable for various reasons. To enhance the development of PLCs, it is recommended to improve conditions related to human capacity and structural factors. Recommendations for enhancing human capacity include supporting teachers involved in PLCs with motivating factors, planning the process based on a voluntary principle, and informing stakeholders about the objectives of PLCs. For improving structural conditions, the most emphasized recommendations are providing suitable physical and technological conditions, reducing workload, and ensuring material support.

Keywords : Teacher, professional development, learning organization, practice of community, learning community, professional learning community, PLC, facilitators
Page Number : xx + 260
Supervisor : Prof. Dr. Sabri ÇELİK

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU ..... **i**

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI ..... **ii**

JÜRİ ONAY SAYFASI ..... **iii**

TEŞEKKÜR ..... **v**

ÖZ ..... **vi**

ABSTRACT ..... **ix**

İÇİNDEKİLER ..... **xii**

TABLOLAR LİSTESİ ..... **xvii**

ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **xix**

KISALTMALAR LİSTESİ ..... **xx**

BÖLÜM I **1**

GİRİŞ **1**

Problem Durumu **1**

Araştırmanın Amacı **8**

Araştırmanın Önemi **9**

Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları **11**

Tanımlar **11**

BÖLÜM II **12**

KAVRAMSAL ÇERÇEVE **12**

Mesleki Öğrenme Topluluklarının Ortaya Çıkışı ve Tanımı 12

Mesleki Öğrenme Topluluklarının Teorik Temelleri 17

Öğrenen Örgüt 18

Uygulama Toplulukları 21

Yapılandırmacılık 24

Mesleki Öğrenme Topluluklarının İlkeleri 25

Öğrenci Öğrenmelerini Sağlama 25

İş Birliği Kültürü 26

Sonuçlara Odaklanmak 27

Mesleki Öğrenme Topluluklarının Özellikleri ve Boyutları 27

Destekleyici ve Paylaşılan Liderlik 29

Kolektif Öğrenme ve Uygulamalar 31

Paylaşılan Değerler ve Vizyon 32

Destekleyici Koşullar 33

Fiziksel Koşullar 33

İnsan Kapasitesi 33

Paylaşılan Kişisel Uygulamalar 34

Mesleki Öğrenme Topluluklarının Yararları 35

MÖT'lerin Öğretmenler Açısından Değerlendirilmesi 35

MÖT'lerin Öğrenciler Açısından Değerlendirilmesi 40

MÖT'lerin Okullar Açısından Değerlendirilmesi 41

Mesleki Öğrenme Topluluğunun Gelişimi 41

Oluşturma 42

Uygulama 47

Sürdürme 50

Mesleki Öğrenme Topluluklarının Gelişiminde Yönetici 53

Mesleki Öğrenme Topluluklarının Gelişiminde Yürütücü 56

Mesleki Öğrenme Topluluğunun Geliştirilmesine İlişkin Model Örnekleri 60

Hipp ve Huffman Modeli 60

Bolam vd. Tarafından Geliştirilen Model 60

Mesleki Öğrenme Topluluklarının Gelişiminde Destekleyici Faktörler 63

Mesleki Öğrenme Topluluklarının Gelişiminde Karşılaşılan Güçlükler 64

Fiziki Koşullardan Kaynaklı Güçlükler 64

İnsan Kapasitesinden Kaynaklı Güçlükler 65

Mesleki Öğrenme Topluluklarına İlişkin Uygulama Örnekleri 67

Amerika (Chicago örneği) 67

Hindistan (TejasTags) 69

Singapur 70

Türkiye (Birlikte İngilizce Projesi) 70

BÖLÜM III 82

YÖNTEM 82

Araştırmanın Modeli 82

Çalışma Grubu 83

Veri Toplama Araçları 87

Görüşme 87

Gözlem 90

Verilerin Toplanması 92

Verilerin Analiz Edilmesi 93

Geçerlik ve Güvenilirlik 94

BÖLÜM IV 95

BULGULAR VE YORUMLAR 95

MÖT'leri Oluşturma ve Uygulama Sürecinde Destekleyici Faktörlere Yönelik MÖT Yürütücü Görüşlerine İlişkin Bulgular 95

MÖT'leri Oluşturma ve Uygulama Sürecinde Engelleyici Faktörlere Yönelik MÖT Yürütücü Görüşlerine İlişkin Bulgular 108

MÖT'leri Oluşturma ve Uygulama Sürecine Yönelik MÖT Yürütücü Önerilerine İlişkin Bulgular 121

MÖT'lerin, Gelişimlerine Olan Etkilerine Yönelik MÖT Yürütücü Görüşlerine İlişkin Bulgular 127

MÖT'lerin Öğrencilere Yansımalarına Yönelik MÖT Yürütücü Görüşlerine İlişkin Bulgular 132

MÖT'lerin Okul Paydaşlarına Yansımalarına Yönelik MÖT Yürütücü Görüşlerine İlişkin Bulgular 137

MÖT'lerde Öğrenilenlerin Uygulamaya Geçirilmesini Destekleyen Faktörlere Yönelik MÖT Yürütücü Görüşlerine İlişkin Bulgular 143

MÖT'lerde Öğrenilenlerin Uygulanmasında Karşılaşılan Engelleyici Faktörlere Yönelik MÖT Yürütücü Görüşlerine İlişkin Bulgular 147

MÖT'lerde Öğrenilenlerin Uygulanabilmesine Yönelik MÖT Yürütücü Önerilerine İlişkin Bulgular 152

MÖT'lerin Mesleki Gelişim Uygulamaları Açısından Sürdürülebilirliği ile İlgili MÖT Yürütücü Görüşlerine İlişkin Bulgular 157

MÖT'lerin Sürdürülebilirliğinin Sağlanmasına Yönelik MÖT Yürütücü Önerilerine İlişkin Bulgular 161

MÖT Toplantı Gözlemlerine İlişkin Bulgular 167

BÖLÜM V 171

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER 171

Tartışma 171

MÖT'leri Oluşturma ve Uygulama Sürecinde Destekleyici Faktörler 171

MÖT'leri Oluşturma ve Uygulama Sürecinde Engelleyici Faktörler 177

MÖT'lerin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Etkileri 183

MÖT'lerin Öğrencilere Yansımaları..... 187

MÖT'lerin Okul Paydaşlarına Yansımaları..... 189

MÖT'lerde Öğrenilenlerin Uygulamaya Geçirilmesini Destekleyen Faktörler 192

MÖT'lerde Öğrenilenlerin Uygulanmasında Karşılaşılan Engelleyici Faktörler 195

MÖT'lerde Öğrenilenlerin Uygulanabilmesine Yönelik Öneriler 199

MÖT'lerin Mesleki Gelişim Uygulamaları Açısından Sürdürülebilirliği 202

MÖT'lerin Oluşturulmasına, Uygulanmasına ve Sürdürülebilir Olmasına Yönelik Öneriler..... 206

Sonuçlar 214

Öneriler 223

KAYNAKLAR..... 226

EKLER 249

EK 1. Öğretmen Görüş ve Önerileri Görüşme Soruları 250

EK 2. Mesleki Öğrenme Toplulukları Gözlem Formu 254

EK 3. İzinler..... 258

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. *MÖT Kavramının Farklı Bağlamlarda Kullanımı*.....14

Tablo 2. *Mesleki Öğrenme Topluluklarının Özellikleri*.....28

Tablo 3. *MÖT Toplantı Takvimi* 81

Tablo 4. *Görüşme Yapılan Yürütücülere İlişkin Demografik Özellikler-I*.....85

Tablo 5. *Görüşme Yapılan Yürütücülere İlişkin Demografik Özellikler-II* 86

Tablo 6. *Gözlem Yapılan Mesleki Öğrenme Topluluklarına İlişkin Tanılayıcı Bilgiler*.....87

Tablo 7. *MÖT'leri Oluşturma ve Uygulama Sürecinde Destekleyici Faktörlere Yönelik MÖT Yürütücü Görüşleri*.....96

Tablo 8. *MÖT'leri Oluşturma ve Uygulama Sürecinde Engelleyici Faktörlere Yönelik MÖT Yürütücü Görüşleri*.....109

Tablo 9. *MÖT'leri Oluşturma ve Uygulama Sürecine Yönelik MÖT Yürütücü Önerileri*.121

Tablo 10. *MÖT'lerin, Gelişimlerine Olan Etkilerine Yönelik MÖT Yürütücü Görüşleri*..127

Tablo 11. *MÖT'lerin Öğrencilere Yansımalarına Yönelik MÖT Yürütücü Görüşleri* 133

Tablo 12. *MÖT'lerin Okul Paydaşlarına Yansımalarına Yönelik MÖT Yürütücü Görüşleri* 137

Tablo 13. *MÖT'lerde Öğrenilenlerin Uygulamaya Geçirilmesini Destekleyen Faktörlere Yönelik MÖT Yürütücü Görüşleri*.....143

Tablo 14. *MÖT'lerde Öğrenilenlerin Uygulanmasında Karşılaşılan Engelleyici Faktörlere Yönelik MÖT Yürütücü Görüşleri*.....147

Tablo 15. *MÖT'lerde Öğrenilenlerin Uygulanabilmesine Yönelik MÖT Yürütücü Önerileri* 152

Tablo 16. *MÖT'lerin Mesleki Gelişim Uygulamaları Açısından Sürdürülebilirliği ile İlgili MÖT Yürütücü Görüşleri* 157

Tablo 17. *Yürütücülerin MÖT'lerin Sürdürülebilirliğinin Sağlanmasına Yönelik MÖT Yürütücü Önerileri* 162

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Mesleki öğrenme topluluklarının temelleri 18

Şekil 2. Senge'nin (1993) öğrenen örgüt boyutları 19

Şekil 3. Uygulama topluluklarının özellikleri. 22

Şekil 4. Mesleki öğrenme topluluklarının boyutları. 29

Şekil 5. Mesleki öğrenme topluluklarının gelişimi 42

Şekil 6. Yürütücülerin MÖT'lere rehberlik etmek için üstlendikleri roller.. 59

Şekil 7. Hipp ve Huffman modeli.. 61

Şekil 8. Bolam vd. tarafından geliştirilen model. 62

Şekil 9. MÖT'lerin oluşturulma süreci 71

Şekil 10. MÖT'lerin oluşturulmasında görev tanımları 73

Şekil 11. MÖT toplantılarının düzenlenmesi 77

Şekil 12. MÖT toplantısının aşamaları 78

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
MEB OYGM	Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü
MÖT	Mesleki Öğrenme Topluluğu
OECD	The Organization For Ecomomic Co-Operation and Development
PLCs	Professional Learning Communities
PISA	Programme for International Student Assessment
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
TALIS	Teaching and Learning International Survey
TIMMS	Trends in International Mathematics and, Science Study

BÖLÜM I

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmada ele alınan problem durumu açıklanmakta, araştırmanın amacı, önemi ifade edilerek varsayımlara ve konuyla ilgili bazı kavramların tanımlarına yer verilmektedir.

Problem Durumu

Okulların gelişimini, değişimini, amaçlarına erişimini ve devamlılığını belirleyen en önemli etmen insan kaynağıdır. Çünkü insan, her işin temelini oluşturmakta ve insan olmadan söz konusu işlerin gerçekleştirilmesi mümkün olmamaktadır. Sahip olunan kaynaklar amaçlara ulaşma sürecinde tek başına bir faaliyet gösterememekte, bu kaynaklar sürece ancak insan eliyle katkıda bulunabilmektedir. Nitekim gelişmiş bir teknolojiye sahip olunması veya önemli miktarda kaynaklar ayrılarak yatırımlar yapılması başarıyı garantilememekte, başarıya yalnızca mevcut teknolojileri ya da kaynakları yetkinlikle kullanabilen insanlarla ulaşılabilmektedir (Muradova, 2007). Öyleyse okulların etkili ve verimli olabilmesi sahip olduğu insan kaynağının niteliğine, bu kaynağın doğru bir şekilde kullanımına ve geliştirilmesine bağlıdır.

Öğretmenlere kendilerini geliştirmeleri ve potansiyellerini ortaya koymaları için olanaklar sunmak yapılabilecek en önemli yatırımdır. Çünkü öğretmenin niteliği arttıkça sunduğu hizmetin niteliği ve dolayısıyla bir örgüt olarak okulun yaşam gücü de artacaktır (Aydın, 2010). Bu durum stratejik önemi artmış olan insan kaynağının mesleki yönden yetiştirilmesi ve geliştirilmesinin büyük bir önem taşıdığını göstermektedir.

Okullarda öğrencilere kişisel, ailevi, kurumsal ve sosyal yaşama dair roller öğretilerek onların çok yönlü gelişimlerinin sağlanması amaçlanmaktadır. Bireylerin iyi bir eğitim almasının hem kişiye hem de topluma önemli getirileri olduğu bilinmektedir. Eğitimin

bireye ve topluma sağladığı yararları daha somut bir şekilde ortaya koymak amacıyla, Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü (Organization for Economic Co-operation and Development [OECD]) üyesi 22 ülke ile Asya, Avrupa ve Latin Amerika'da yer alan 56 ülkenin verilerinden hareketle gerçekleştirilen araştırmada iyi bir eğitimin; bireyin gelirlerinde artış, halk sağlığında iyileşme, doğum oranlarında azalma, demokratikleşme, siyasi istikrar, yoksulluk ve eşitsizlikte azalma, yaşanılan çevrenin niteliğinde düzelme ve suç oranlarında azalma sağladığı ortaya konmuştur (OECD, 2000). Karadeniz, Köse ve Durusoy ise (2007) eğitimin getirilerini toplumsal huzurun artışı, iş gücüne katılım oranının artması, gelirin artışı ve sağlıklı toplum başlıkları altında sınıflandırmaktadır. Gümüş ve Şişman (2014) eğitimin bireylerin verimliliğini yükselterek üretim hacminin artmasını sağladığını, bunun da ülkelerin kalkınmalarında önemli bir rol oynadığını ifade etmektedir. Şüphesiz bu getirilere ulaşma sürecinde okullar önemli bir rol üstlenmekte ve öğrenme ortamları oluşturarak bir toplumun sahip olduğu insan sermayesini geliştirmeye ve ondan faydalanabilmeye fırsat vermektedir. Bu bağlamda eğitimin ve okulların toplumsal refahın sağlanmasında ve kalkınmadaki gücünün farkında olan ülkeler eğitime ciddi kaynaklar ayırmakta, okulların geliştirilmesine ve öğrencilerin başarılarının artırılmasına yönelik eğitim sistemlerinde çeşitli reformlar uygulamaktadır.

Günümüzde okullardaki eğitim ve öğretim süreci; öğrencilerin eleştirel düşünme, karmaşık konularda her yönüyle uzmanlaşma, iş birliği kurma, problem çözme, etkili iletişim ve öz yönetim gibi 21. yüzyıl becerilerini geliştirilebilir nitelikte olmalıdır (Darling-Hammond, Hyler & Gardner, 2017). Nitelikli bir eğitim ve öğretimin ön şartının nitelikli öğretmen olduğunu vurgulayan Avrupa Birliği'ne göre de okulun görevi bireylere yaratıcılığın, yeniliğin, inisiyatif almanın, girişimciliğin ve sürekli öğrenebilme ve küreselleşen, karmaşıklaşan çevrelere uyum sağlayabilme becerilerinin kazandırılmasıdır (Caena, 2011). Bu becerileri kazanan öğrenciler daha özerk ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alabilen bireyler olabilecektir. Şüphesiz bu becerilerin öğrencilere kazandırılmasında ve bilgi toplumunda nasıl öğreneceğini bilerek, öğrenmeyi yaşamının bir parçası hâline getiren bireyler yetiştirilmesinde öğretmenlere ve okul yöneticilerine büyük bir rol düşmektedir. Çünkü eğitim sisteminde; eğitim politikaları, müfredat, materyal ve teknoloji gibi alanlarda yapılan reformların başarıya ulaşma düzeyi uygulamada öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin mesleki yeterliliklerine, algılarına ve adanmışlıklarına göre şekillenecektir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018).

Roy ve Hord'un (2006) uzman eğitimcilerin öğrencilerin öğrenme sürecinde doğrudan etkiye sahip olduğu ve başarılı öğrencilerin yetiştirilebilmesi için etkili bir eğitim programının uygulanmasında sorumluluğu büyük ölçüde üstlendikleri yönündeki ifadesi de bu görüşü destekler niteliktedir. Ayrıca çeşitli araştırma sonuçları da nitelikli öğretmenin öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediğini ve öğrenme sürecine katkıda bulunduğunu göstermektedir (Angrist & Lavy, 2001; Clotfelter, Ladd & Vigdor, 2006; Darling-Hammond, 2000; Gerritsen, Plug & Webbink, 2017; Haycock, 1998; Katz & Wyckoff, 2016; Rivkin, Hanushek & Kain, 2005; Rockoff, 2004; Stronge, Ward, Tucker & Hindman, 2007; Webster, Mendro, Orsak & Weerasinghe, 1998). Öğretmen niteliğinin yükseköğretim kurumlarına giriş ölçütlerine, bu kurumlarda verilen eğitiminin kalitesine, öğretmenlik mesleğine seçilme kriterlerine ve mesleki gelişim uygulamalarına bağlı olduğu bilinmektedir. Bu dört aşamadan ilk üçüne etki edebilmek için uzun bir zaman dilimi gerektiği ancak mesleki gelişim uygulamaları aşamasında yapılan çalışmaların öğretmen niteliğine kısa vadede etki edebileceği belirtilmektedir (Kesen & Öztürk, 2019). Bu bağlamda bireylerin çağın gereksinimlerine göre hem bedensel hem de ruhsal ihtiyaçları karşılanacak biçimde yetiştirilmesi ve uzun vadede toplumların refah düzeylerinin artırılması için eğitim sistemlerinde yapılan reformların hayat bulmasında öğretmenler önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle öğretmenlerin reformlar doğrultusunda belirlenen amaçlara ulaşabilmeleri, ders içeriklerini ve ders içi uygulamaları düzenleyebilmeleri için bu düzenlemelerin gerektirdiği mesleki becerilerinin geliştirilmesi ve ihtiyaç duydukları alanlarda desteklenmeleri büyük bir önem taşımaktadır. Mesleki gelişimin öğretmenlerin hem kişisel hem de mesleki anlamda etkililiğine katkı sağladığını gösteren birçok araştırma bulunmaktadır (Altun, 2011; Birman, Desimone, Porter & Garet, 2000; Caena, 2011; Cordingley, 2015; Geijsel, Sleegers, Stoel & Kruger, 2009; Özdemir, 2013; Uzerli & Kerger, 2007; Yazıcı & Gündüz, 2011).

PISA, TIMMS ve PIRLS gibi düzenli aralıklarla yapılan izleme sınavlarından sonra gelişmiş ülkeler de dâhil olmak üzere birçok ülke, öğrenci performanslarının düşük olması nedeniyle okulların akademik standartlarını ve niteliklerini yükseltebilmek için çeşitli arayışlar içine girmiştir. Nitelikli okullar ancak nitelikli öğretmenler eliyle inşa edilebileceğinden öğretmenlerin bilgi ve becerilerini geliştirmek için ayrılan kaynaklar belediye, merkezî düzeydeki yöneticilerin yaptığı en önemli yatırımlardan biri olarak görülmekte (Holland, 2005) ve bu yönde bazı ülkelerin mesleki gelişim programlarına önemli miktarda kaynak ayırdıkları bilinmektedir (Birman vd., 2000).

Araştırmalarda birçok ülkede öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik çeşitli program ve etkinliklerin düzenlendiği ortaya konmaktadır (Akiba & Liang, 2016; Birman vd., 2000; Caena, 2011; Ceylan & Özdemir, 2016; Darling-Hammond vd., 2017; Gibson & Brooks, 2012; Guskey & Yoon, 2009; Holland, 2005; Kesen & Öztürk, 2019; Uzerli & Kerger, 2007). OECD (2019) tarafından yürütülen araştırmalardan biri olan ve son olarak 2018 yılında 48 ülkeden öğretmen ve yöneticinin katılımıyla gerçekleştirilen Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi'nde (Teaching and Learning International Survey [TALIS]) öğretmenlerin araştırmadan önceki son bir yılda katıldıkları mesleki gelişim programları, kurslar / seminerler, çevrim içi kurslar / seminerler, eğitim konferansları, resmî yeterlilik programları, farklı okullara, iş yerlerine, kamu veya sivil toplum kuruluşlarına yapılan gözlem ziyaretleri, akran gözlemi, öz-gözlem, koçluk ve mesleki alan yazını okuma olarak sıralanmaktadır. Alan yazında bu mesleki gelişim faaliyetleri, geleneksel (Bayar, 2014; Birman vd., 2000; Van Veen, Zwart & Meirink, 2012) ve geleneksel olmayan etkinlikler (Bayar, 2014) ya da yenilikçi etkinlikler (Birman vd., 2000; Van Veen vd., 2012) olarak sınıflandırılmaktadır. Kısa çalıştaylar, konferanslar ve seminerler geleneksel mesleki gelişim etkinlikleri başlığı altında değerlendirilirken mentörlük, koçluk, çalışma grupları ve akran gözlemi gibi faaliyetler yenilikçi ya da geleneksel olmayan mesleki gelişim faaliyetleri adı altında ele alınmaktadır. TALIS sonuçları, öğretmenlerin yaklaşık dörtte üçünün geleneksel faaliyetler başlığı altında ele alınan kurs ve seminer gibi eğitim türlerine katıldıklarını, akran öğrenmesine dayalı olan ve yenilikçi faaliyetler kapsamında değerlendirilen eğitimlere katılanların oranının ise kurs ve seminerlere katılanların oranına göre daha düşük olduğunu göstermektedir (OECD, 2019). Ancak öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlamak adına yaygın bir şekilde kullanılan geleneksel yöntemler, öğretmenlerin bu süreçte bilgiyi alıcı konumda olması nedeniyle eğitimlerde pasif kalması (Clarke & Hollingsworth, 2002), mesleki gelişim etkinliklerine yeterli zamanın ayrılmaması (Abadiano & Turner, 2004, Birman vd., 2000), bu etkinliklerde verilen bilgilerin teorik olması (Ceylan & Özdemir, 2016), öğretmenlerin karşılaştıkları problemlerin, ihtiyaçlarının ve gerçek okul şartlarının göz önünde bulundurulmaması (Kesen & Öztürk, 2019) ve sınıflarının günlük gerçekliğinden uzak olunması (Borko, 2004) gibi sebeplerle eleştirilmekte ve yetersiz bulunmaktadır (Barber & Mourshed, 2007; Darling-Hammond, Wei, Andree, Richardson & Orphanos, 2009). TALIS araştırmasında yer alan öğretmenlerin katıldıkları eğitimlerden verimli olarak değerlendirdiklerinin daha çok yenilikçi mesleki gelişim faaliyetleri grubunda yer alan etkinliklerin özelliklerini taşıması da bu eleştirileri doğrular niteliktedir (OECD, 2019).

PISA ve TALIS sonuçlarına göre Türkiye'de mesleki gelişim programlarına katılan öğretmenlerin oranı OECD ortalamasının altında yer almaktadır (OECD, 2015 & 2019). Öğretmenlerin en fazla konferans, seminer, kurs ve çalıştay türü faaliyetlere katıldıkları bilinmektedir (Akçay-Kızılkaya, 2012; Özdemir, 2013). Ceylan ve Özdemir (2016) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu alan bilgisi, sınıf yönetimi, öğrencilerle iletişim becerileri, bilişim teknolojileri, araştırma yöntem ve teknikleri, eğitim-öğretim sürecindeki yeni strateji, yöntem ve teknikler ile bilişim teknolojilerinin kullanımı gibi konularda mesleki gelişime ihtiyaç duyduklarını ifade etmektedir. Bu araştırmada öğretmenler katıldıkları mesleki gelişim etkinliklerini; il ve ilçe millî eğitim müdürlerinin, okul yönetimlerinin ve öğretmenlerin mesleki gelişime yeterince önem vermemesi, faaliyetlerin niceliğinin ve niteliğinin sınırlı olması, faaliyetlerin tüm ülkeye yönelik düzenlenmesine karşın sayı sınırlaması olmasından dolayı öğretmenlerin istedikleri faaliyetlere katılamaması nedenleriyle eleştirmektedir. Ayrıca öğretmenler bu faaliyetlerde yapılan etkinliklerin sadece evrak üzerinde kalmasını ve fazla teorik olmaları nedeniyle sınıflarda uygulanabilirliklerinin kolay olmamasını mesleki gelişim etkinliklerinin sınırlılıkları olarak dile getirmektedir. Bunlara ek olarak mesleki gelişim programlarının sürelerinin kısa olması, öğretmenlerin bu programlara katılımlarının gönüllülük esasına dayanmaması, öğretmen ihtiyaç ve isteklerinin yeterince göz önünde bulundurulmaması, program içeriklerinin didaktik bir biçimde sunulması, katılımcıların süreçte aktif olmaması, programlardaki eğitim görevlilerinin iletişim becerilerinin zayıf olması ve donanımlarının yeterli olmaması da mesleki gelişim programlarının yetersiz görülme nedenleri arasında yer almaktadır (Altun & Cengiz, 2012; Demirel & Budak, 2003; Gönen & Kocakaya, 2006; Kesen & Öztürk, 2019; Nartgün, 2006; Selimoğlu & Yılmaz, 2009; Yiğit & Altun, 2011; Özdemir, 2013). Ulusal ve uluslararası alan yazında özellikle eleştirilen, yetersiz bulunan mesleki gelişim etkinliklerinin veya programlarının özelliklerinin benzeştiği ve bunların genellikle geleneksel mesleki gelişim etkinlikleri kapsamında yer aldığı görülmektedir.

Mesleki gelişim etkinlikleri, öğretmen uygulamalarında değişiklikler ve öğrencilerin öğrenme çıktılarında düzelmeler meydana getirebildiği ölçüde etkili olarak kabul edilmektedir (Darling-Hammond vd., 2017). Bu bağlamda, mesleki gelişim programlarının etkili olabilmesi için ne tür özellikler taşıması gerektiği ve bu faaliyetlerin alan yazında eleştirilenlerden hangi açıdan farklılaştığı sorularına çeşitli araştırmacılar tarafından yanıt aranmıştır. Buna göre etkili bir mesleki gelişim programında; sınıf bağlamından

uzaklaşmadan öğretmen öğrenmelerini destekleyecek öğretim yöntemlerine odaklanılmalı (Darling-Hammond vd., 2017; OECD, 2019); öğretmenlerin ve öğrencilerin ihtiyaçlarına dayalı ve gerçek sınıf ortamlarına uygun, uygulamaya dönük etkinlikler bulunmalı (Altun & Cengiz, 2012; Bayar, 2014; Gibson & Brooks, 2012; Holland, 2005); öğretmenlere süreçte aktif olarak kendi öğrenmelerini tasarlayabilecekleri ve deneyimleyecekleri fırsatlar sunulmalı (Altun & Cengiz, 2012; Bayar, 2014; Birman vd., 2000; Cordingley, 2015; Darling-Hammond vd., 2017; Gibson & Brooks, 2012; OECD, 2019); öğretmenlerin yardımlaşma, liderlik, sorumluluk ve insiyatif alma özelliklerini destekleyen somut durumlar üzerinde çalıştığı, iş birliğinin ön planda olduğu ortamlar oluşturulmalı (Birman vd., 2000; Bümen, Ateş, Çakar, Ural & Acar, 2012; Caena, 2011; Gibson & Brooks, 2012; OECD, 2019); eğiticiler nitelikli olmalı (Bayar, 2014); öğretmenlerle iyi uygulama örnekleri paylaşılmalı (Darling-Hammond vd., 2017); eğiticiler ve mentörler yeni öğretim uygulamalarını örneklendirmeli ve öğretmenleri bunları uygulamak için cesaretlendirmeli (Caena, 2011); öğretmenlere bu uygulamaları öğrenmek, uygulamak ve uygulamalarında değişiklikler meydana getiren yöntemleri değerlendirmek ve geri bildirimde bulunmak için yeterli zaman sağlanmalıdır (Birman vd., 2000; Bümen vd., 2012; Darling-Hammond vd., 2017; Guskey & Yoon, 2009; Holland, 2005).

Darling - Hammond vd. (2017) tarafından mesleki gelişim modellerinden biri olarak incelenen mesleki öğrenme topluluklarının (Professional Learning Communities [PLCs], [MÖT]) etkili mesleki gelişim programlarının yukarıda sıralanan özelliklerinden birçoğuna sahip olduğu ifade edilmektedir (Caena, 2011; Vescio vd., 2008) .

Senge'nin (1993) öğrenen örgüt ve Lave ve Wenger' in (1991) uygulama topluluğu kavramlarından hareketle geliştirilen (Hairon & Dimmock, 2012) mesleki öğrenme topluluklarının temelinde öğrenmenin ancak sosyal bir bağlamda, kişilerin deneyimlerine dayalı olarak ve birbirleriyle etkileşim içinde paylaşımda bulunarak gerçekleştirilebileceği, mesleki öğrenme topluluklarına katılımın öğretim uygulamalarında değişimler meydana getireceği ve bütün öğrencilerin ileri düzeyde öğrenebileceği varsayımları bulunmaktadır (Hord, 2009; Roy & Hord, 2006; Supovits, 2002; Vescio vd., 2008). Bu topluluklarda öğretmenler düzenli aralıklarla (Hord, 2009; İlgan, Erdem, Çakmak, Erdoğmuş & Sevinç, 2011) bir araya gelerek sınıf içi uygulamalarını analiz etmek ve geliştirmek için birlikte çalışmakta (DuFour, 2004); uygulamalarını ve öğrenci performansını değerlendirmek, kendi özel durumlarına uygun daha etkili eğitici uygulamalar geliştirmek ve bunları uygulamak, bilgi ve uzmanlıklarını paylaşmak amacıyla sürekli bir çalışma ve diyalog

içinde olmaktadırlar (Caena, 2011). Öğretmenler, öğrenci ihtiyaçlarına, müfredata ve öğrencilere uygun öğretim etkinliklerine odaklanmaktadırlar (Hord, 2009). Ayrıca bu topluluklar aracılığıyla meslektaşlar arası iş birliği ile farklı öğretmenler arasındaki değişik ve örnek uygulamalar öğrenilmekte (Mangrum, 2004), öğretimde iyi uygulamalar okullarda yaygınlaşmakta (Hiebert & Morris, 2012) ve öğretmenlerin mesleki gelişimi sağlanmaktadır (Wang, Wang, Li & Li, 2017).

Nitelikli bir şekilde yapılandırılan mesleki öğrenme toplulukları aktif, iş birlikli ve yansıtıcı olan sürekli ve meslek temelli bir öğrenme sağlamaktadır. Bu iş birlikli ve mesleki temelli gelişim modeli öğretmenler için bir etkililik ve güven kaynağı olmakta; nitelikli bir şekilde uygulandığında okul içinde ve okul dışında geniş çaplı bir gelişme olanağı sunmaktadır (Darling-Hammond vd., 2017). Öğretmenlerin mesleki öğrenme toplulukları şeklinde bir araya geldiği okullarda öğrencilerin okul terki ve devamsızlık oranlarının azaldığı; matematik, fen, tarih ve okuma derslerinde akademik başarılarının arttığı ortaya konmuştur (Lee, Smith & Croninger, 1997; Newmann & Wehlage, 1995). Öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına katılmaları ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi inceleyen bazı araştırma sonuçları da bu bulguyu desteklemektedir (Bolam vd., 2005; Louis & Marks, 1998; Strahan, 2003; Supovitz, 2002; Supovitz & Christman, 2003). Ayrıca bu topluluklarda; öğretmenlerin yalnızlık duygusu azalmakta, öğretme ve öğrenmeyle ilgili yeni bilgiler edinilmekte, inançlar geliştirilmekte ve başarıya yönelik kolektif bir sorumluluk duygusu oluşturulmaktadır. Topluluklarda yer alan öğretmenlerin iyi bir şekilde bilgilendirilmiş, mesleki olarak yenilenmiş, paylaşılanlardan ilham almış ve öğrencilerine ilham kaynağı olacakları öngörülmektedir (Hord, 2009). Reyna (2019) tarafından öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına yönelik algılarını belirlemek amacıyla yapılan araştırma sonuçları mesleki öğrenme topluluklarının mesleki gelişime, öğretme ve öğrenme sürecinin geliştirilmesine katkı sağladığını göstermektedir.

Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü özellikle son birkaç yılda öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik yenilikçi adımlar atmıştır. Çeşitli projeler aracılığıyla yürütülen hizmet içi eğitimlerde öğretmenlerin kendi deneyimleri üzerinden yansıtıcı düşünmeye yöneltilmesine; uygulama, aktif öğrenme ve iş birliğine dayalı öğrenme ortamlarının oluşturulmasına özen gösterilmiştir (Kesen & Öztürk, 2019). Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamak amacıyla yürütülen projelerden biri de Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü ile British Council ortaklığında İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişimlerinin

desteklenmesi, genel ve özel alan yeterliklerinin artırılması amacıyla Ankara ilinde başlatılan "İngilizce Öğretmenlerinin Sürekli Mesleki Gelişiminin Desteklenmesi" projesidir. Bu projede mesleki gelişim programı uzun bir sürece yayılmış ve mesleki öğrenme topluluklarının özelliklerinden yola çıkılarak tasarlanmıştır.

Uluslararası alan yazında mesleki öğrenme toplulukları kavramını ele alan ve mesleki gelişime ayrılan zamanı artırmak için okulların mesleki öğrenme toplulukları olarak nasıl yapılandırılacağı ve bunun önemi konusunda birçok kaynak olmasına karşın (DuFour, 2004; Giles & Hargreaves, 2006; Hord, 1997; Roy & Hord, 2006; Rucinski, 2016), bu toplulukların öğretmen uygulamalarında ve öğrenci öğrenmelerinde meydana getirdiği değişimler konusunda yapılan çalışmaların yeterli olmadığı ifade edilmektedir (Chou, 2011; Vescio vd., 2008). Ulusal alan yazında ise konuyla ilgili uluslararası alan yazına göre oldukça sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Mevcut araştırmalar; genel olarak mesleki öğrenme topluluklarının kavramsal yapısını, teorik temellerini, amaç ve boyutlarını ele almakta; okulların mesleki öğrenme topluluğu olarak yapılandırılmasına ve Türk millî eğitim sisteminde bu topluluklardan yararlanılabilmesine ilişkin önerilerde bulunmaktadır (Bayar, 2014; Cansoy & Parlar, 2017; Dervişoğulları, 2014; İlgan vd., 2011; Kalkan, 2015; Karadağ & Bellibaş, 2017; Öğdem, 2015). Alanyazın taramasında mesleki öğrenme topluluklarının çalışma şekillerini, bu toplulukların öğretmen uygulamaları ile öğrenci öğrenmelerine yansımalarını ortaya koyan araştırmaların yeterli sayıda olmadığı ve bu konuda farklı araştırmalara ihtiyaç duyulduğu görülmüştür. Bu ihtiyaç bağlamında "Birlikte İngilizce (English Together)" projesi kapsamında mesleki öğrenme topluluklarında bir araya gelen öğretmenlerin uygulamaları temel alınarak araştırmanın amacı aşağıdaki gibi belirlenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, mesleki öğrenme topluluklarının oluşturulma ve uygulanma süreci ile sürdürülebilirliğine ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya çıkarmak, toplulukların öğretmenlerin mesleki gelişimine, öğrencilerine ve okullarındaki diğer paydaşlarına yansımalarını incelemektir.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Mesleki öğrenme topluluklarının oluşturulmasında ve uygulanmasında destekleyici faktörler nelerdir?

2. Mesleki öğrenme topluluklarının oluşturulmasında ve uygulanmasında karşılaşılan engelleyici faktörler nelerdir?
3. Mesleki öğrenme topluluklarının oluşturulma ve uygulanma sürecine yönelik öğretmen önerileri nelerdir?
4. Mesleki öğrenme topluluklarının öğretmenlerin gelişimlerine etkileri nelerdir?
5. Mesleki öğrenme topluluklarının öğrencilere yansımaları nelerdir?
6. Mesleki öğrenme topluluklarının okuldaki diğer paydaşlara yansımaları nelerdir?
7. Mesleki öğrenme topluluklarında öğrenilenlerin uygulamaya geçirilmesini destekleyen faktörler nelerdir?
8. Mesleki öğrenme topluluklarında öğrenilenlerin uygulanmasında karşılaşılan engelleyici faktörler nelerdir?
9. Mesleki öğrenme topluluklarında öğrenilenlerin uygulanabilmesine yönelik öğretmen önerileri nelerdir?
10. Mesleki öğrenme topluluklarının mesleki gelişim uygulamaları açısından sürdürülebilirliğine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
11. Mesleki öğrenme topluluklarının sürdürülebilirliğini sağlamaya yönelik öğretmen önerileri nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Araştırma sonuçlarının mesleki öğrenme topluluklarının öğretmenlerin gelişimi açısından sağladığı faydaları; toplulukların oluşturulmasında, uygulanmasında ve sürdürülmesinde destekleyici ve engelleyici unsurları, öğretmenlerin bu topluluklarda öğrendiklerini uygulamaya geçirirken karşılaştıkları sorunları ve bu sorunların giderilmesine yönelik önerilerine dair bulgular ortaya koyması beklenmektedir.

Günümüzde okullarda öğrenci başarısını artırmak ve eğitim öğretim sürecinde hedeflenen davranış değişliklerini gerçekleştirmek amacıyla eğitime birçok kaynak ayrılmakta ve birçok alanda atılan adımlarla eğitim sisteminin değişimi ve gelişimi amaçlanmaktadır. Araştırmalar öğrenci başarısının artırılmasında ve eğitim sisteminde gelişim ve değişimin sağlanmasında en büyük rolün öğretmenlere ait olduğunu bu bağlamda öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanarak çağın becerilerini öğrencilerine kazandırabilecek donanıma sahip olmaları gerektiğini göstermektedir (Morrow, 2010; Owen, 2014). Ancak Abazoğlu, Yıldırım ve Yıldızhan (2016) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları

öğretmenlerin göreve başladıktan sonra kendilerini çoğunlukla yenileme konusunda mesleki gelişimlerini sürdürmediklerini ve bu konuda bir arayışlarının olmadığını göstermektedir. Mesleki gelişim faaliyetlerine katılan öğretmenler ise bu eğitimlerin yeterince işlevsel olmadığını, verilen bilgilerin teorik kaldığını, uygulamaya dönük olmadığını ifade etmektedir (Ceylan & Özdemir, 2016; Kesen & Öztürk, 2019). Dolayısıyla öğretmenlerin dikkatini çekecek ve ihtiyaçlarına cevap verecek etkili mesleki gelişim faaliyetlerinin tasarlanmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda araştırma sonucunda elde edilen bulguların; okul yöneticilerine, öğretmenlere, araştırmacılara ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından okul yöneticileri ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik etkili faaliyetlerin tasarlanmasında uygulayıcılara yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada mesleki öğrenme topluluklarının öğretmenlerin gelişimlerine, sınıf uygulamalarına ve öğrenci öğrenmelerine yansımalarının belirlenmesiyle, toplulukların öğretmen ve öğrencilere sağladığı faydalar ortaya konabilecek bu mesleki gelişim faaliyetinin özelliklerinden ve oluşturulma sürecinden yararlanılarak uygulayıcıların farklı mesleki gelişim faaliyetlerinden verim sağlamak için nelere dikkat etmeleri konusunda bir bakış açısı geliştirmelerine katkıda bulunulabilecektir.

Mesleki öğrenme topluluklarının oluşturulma ve uygulanma sürecinde destekleyici ve engelleyici faktörlerin ortaya konulmasıyla MÖT'lerin özelliklerinden yola çıkılarak tasarlanan mesleki gelişim faaliyetleriyle istenilen amaçların gerçekleştirilmesi, arzulanan verimin elde edilmesi için süreci kolaylaştıran ve güçleştiren etmenlerin farkında olunabilecektir. Böylece güçleştiren hususlara yönelik önlemler faaliyetin başında alınılabilecek ve süreci destekleyen etmenlerden daha etkili bir şekilde yararlanılabilecektir.

Mesleki gelişim faaliyetlerine katılan öğretmenlerden öğrendiklerini sınıflarında uygulamaya geçirmeleri beklenmektedir. Mesleki öğrenme topluluklarına katılan öğretmenlerin öğrendiklerini sınıflarında uygulamaya geçirirken karşılaştıkları güçlüklerin ve öğretmenleri bu güçlüklere yönelik çözüm önerilerinin ortaya çıkarılmasının bu tür mesleki gelişim faaliyetlerinin sınıf ortamında istenen değişimi yaratamama sebeplerinin daha iyi anlaşılmasına ve uygulama önündeki engellerin kaldırılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Mesleki öğrenme topluluklarının oluşturulma, uygulanma ve sürdürülebilir olmasına yönelik öğretmen önerilerinin belirlenmesiyle toplulukların gelişim sürecine yönelik

yapılabileceklere ilişkin kapsamlı bir bilgi edinilmesi beklenmektedir. Bu bulguların toplulukların oluşturulma, uygulanmasında ve sürdürülebilirliklerinin desteklenmesinde uygulayıcılara rehberlik edeceği düşünülmektedir.

Sonuç olarak araştırmada elde edilecek bulguların; mesleki gelişim ile ilgili geliştirilecek programlara, öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek için farklı alanlarda ve daha etkili mesleki öğrenme topluluklarının oluşturulmasına ve uzun vadede okulların da mesleki öğrenme toplulukları olarak yapılandırılmasına yönelik yapılacak çalışmalara katkı sağlaması beklenmektedir.

Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları

Bu araştırma, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü ile British Council ortaklığında İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi, genel ve özel alan yeterliklerinin artırılması amacıyla 2019 yılında Ankara ilinde başlatılan "İngilizce Öğretmenlerinin Sürekli Mesleki Gelişiminin Desteklenmesi" projesine katılan öğretmenler ve onların cevaplarıyla sınırlıdır.

Tanımlar

Mesleki Gelişim: Eğitim ve öğretimi geliştirmek amacıyla eğitimcilerin mesleki bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmek üzere düzenlenen süreç ve etkinliklerdir (Guskey, 2000).

Mesleki Öğrenme Toplulukları: Öğretim uygulamalarını, kullandıkları stratejileri ve bunların öğrencileri üzerindeki etkilerini derinlemesine incelemek, bir konuyla ilgili paylaşılan bir anlam oluşturmak ve ortak amaçları belirlemek için düzenli bir şekilde toplanan, iş birliği ve gelişim odaklı öğretmen grubudur (Hord, 2009; Rucinski, 2016). Bu araştırmada topluluklar aynı ilçeden aynı veya farklı okullardan görev yapan öğretmenlerin bir araya gelmesiyle oluşturulmuştur.

Yürütücü: Birlikte İngilizce projesi kapsamında usta eğitici eğitmenler ve eğitici eğitmenler arasından gönüllülük esasına göre seçilen MÖT toplantılarını yürütmekle ve topluluk üyelerine süreçte rehberlik etmekle görevli olan kişidir.

MÖT üyeleri: Bir mesleki öğrenme topluluğunda yer alan öğretmenlerdir. Topluluk üyeleri, MÖT'ün özellik ve prensiplerine uygun hareket edilerek aynı ilçeden ve şartları benzer okullardan öğretmenler seçilerek belirlenmiştir.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın kavramsal çerçevesini oluşturan temel kavramlar, tanımlar ve süreçler açıklanmıştır. Bu amaçla öncelikle mesleki öğrenme topluluklarının tanımı, teorik temelleri ve ortaya çıkışı açıklanmış daha sonra mesleki öğrenme topluluklarının özellikleri ve boyutları, sağladığı faydalar, mesleki öğrenme topluluklarının oluşturulması ile toplulukların oluşturulma ve devam ettirilmesi sürecinde karşılaşılan güçlükler hakkında bilgi verilmiştir.

Mesleki Öğrenme Topluluklarının Ortaya Çıkışı ve Tanımı

Rosenholtz (1989) sınıf uygulamalarında ve mesleki gelişim faaliyetlerinde desteklenen öğretmenlerin desteklenmeyenlere göre daha etkili ve kendilerini işlerine adamış olduklarını ileri sürerek öğretmenlerin çalışma koşullarının öğretim niteliği üzerindeki etkisini gündeme getirmiştir. Meslektaşlar arasında iş birliği yapılmasının, mesleki rollerin genişletilmesinin, öğretmenlerin güçlü bir iletişimle birbirlerine destek sağlamalarının öğrenci ihtiyaçlarına cevap verme sürecinde öğretmen etkililiğini artırdığı görülmüştür (Rosenholtz' dan aktaran Hord, 1997). 1990'ların ortalarına gelindiğinde öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini geliştirmeye yönelik yapılan araştırmalar yoğunluk kazanmış ve sonuçlar öğretmenlerin çalışma koşulları ile ilgili araştırmalarla birlikte ele alınmıştır (Louis, 2006). Bu doğrultuda öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini artırmaya yönelik çoğunlukla geleneksel tarzda yapılandırılan mesleki gelişim etkinliklerinin düzenlenmesine ağırlık verilmeye başlanmıştır.

Geleneksel mesleki gelişim etkinlikleri, eğitim öğretim yaklaşımları ve yöntemleriyle ilgili öğretmenlere yeni bilgiler sunmaktadır. Ancak çoğunlukla öğretmenlerin okullardaki günlük yaşam gerçekliklerinden kopuk, öğretmenlerin iş yaşamında yalnızlık duymalarına

yol açacak biçimde tasarlanmaktadır (Bredeson, 2000). Çoğunlukla çalıştay, konferans ve seminer biçiminde olan bu tip etkinliklerde okullara ya da ilçelere gelen bir uzman tarafından belirli bir zaman diliminde öğretmenlere pedagojik veya farklı bir konuda bir eğitim verilmektedir. Bu tarz mesleki eğitim faaliyetleri, öğretmenlere gerçek bir öğrenme ve öğretme fırsatı sunmaması, süreklilik ve tutarlılık taşımaması, öğretmenlere süreçte farklı bağlamlarda oluşturulan bilgilerin tüketicisi olacak şekilde pasif bir rol vermesi gibi nedenlerle eleştirilmekte (Little, 1993); bu faaliyetler öğretmenler tarafından yetersiz, etkisiz ve verimsiz olarak nitelendirilmektedir (Klingner, 2004). Ayrıca bu tarz faaliyetlerde öğrenilenlerin sınıf uygulamalarına aktarıldığını gösteren çok az bulgu bulunmaktadır (Abadiano & Turner, 2004). Oysa araştırmalar öğretmenlerin liderlik becerilerini destekleyen, öz yeterlilik duygularını geliştirme fırsatı sunan, öğretmenler arasında iş birliğine dayalı bir kültürün oluşmasına imkân veren, öğretmenin duyduğu yalnızlığı azaltan, uzun vadeli olan, öğretmen ve okul ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulduğu, planlama aşamasına öğretmenlerin dâhil olduğu, uygulamalara öğretmenlerin etkin bir şekilde katıldığı mesleki faaliyetlerde öğretmenlerin daha iyi öğrendiğini ve bu şekilde planlanan ve uygulanan mesleki gelişim etkinliklerinin daha etkili bulunduğunu göstermektedir (Abadiano & Turner, 2004; Bayar, 2014; Guskey & Yoon, 2009; Lieberman & Miller, 2011; Stewart, 2014). Bu nedenle öğretmen etkililiğini ve niteliğini artırarak her öğrencinin öğrenebilmesini ve okulların gelişmesini sağlamak için mesleki öğrenme toplulukları bir çözüm yolu olarak görülmüştür (Darling-Hammond, 1996; Desimone, 2009; Garet, Porter, Desimone, Birman & Yoon, 2001; Hord, 1997; Hord & Hirsh, 2008; Louis, Marks & Kruse, 1996; Mclaughlin & Talbert, 2010).

Mesleki öğrenme topluluğu kavramı ilk olarak 1960'ların başlarında ABD'de araştırmacıların öğretmenlik mesleğine özgü yalnızlığa toplulukları bir alternatif olarak görmeleriyle şekillenmeye başlamıştır. Konuyla ilgi araştırmalar 1980'lerin sonlarında ve 1990'ların başında daha yaygın hâle gelmiştir (AllthingsPlcs, 2023). Araştırmacılar okullarda toplulukların nasıl oluşturulabileceğine ve öğrenmenin nasıl destekleneceğine yönelik açıklama yaparken mesleki öğrenme topluluğu kavramı yerine kavramla ilgili farklı ifadelerden yararlanmışlardır (Louis, 2006). Tablo 1 bu kullanımlardan bazılarını göstermektedir:

Tablo 1

MÖT Kavramının Farklı Bağlamlarda Kullanımı

Araştırmacı	Kullanılan kavram
Cuban (1992)	Mesleki topluluk
McLaughlin (1992)	Mesleki topluluk
Hord (1997)	Mesleki öğrenme topluluğu
Nias, South-worth ve Yeomans (1999)	İş birliği
Putnam ve Borko (2000)	Söylem toplulukları
Barth (2001)	Meslektaş dayanışması
Huffman, Hipp, Pankake ve Moller (2001)	Mesleki öğrenme topluluğu
Leithwood (2002)	Öğrenen okullar

Not: Louis, K. S. (2006). Changing the culture of schools: Professional community, organizational learning, and trust. *Journal of School Leadership, 16*(5), 477-489, kaynağından yararlanılarak oluşturulmuştur.

Araştırmacılar tarafından benzer süreçler farklı şekilde isimlendirilmiş olsa da kavramı en iyi karşılayan ifadenin *mesleki öğrenme toplulukları* olduğu ifade edilmektedir (Harris & Jones, 2010). Mesleki öğrenme toplulukları farklı bağlamlarda farklı biçimlerde ele alındığı için kavramın evrensel tek bir tanımından söz etmek mümkün değildir (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace & Thomas, 2006; Williams, Brien, Sprague & Sullivan, 2008). Hord ve Hirsh (2008) mesleki öğrenme topluluğunu anlayabilmek için kavramın içinde geçen üç kelimenin neye karşılık geldiğini detaylı bir şekilde ele almaktadır. Meslek(i), öğrenme ve topluluk kelimelerine ilişkin açıklamalar aşağıda özetlenmektedir:

Meslek(i) (Professional), bir MÖT'e kimin katılabileceği sorusuna karşılık gelmektedir. Bu soru, bir okulda öğrencilerin öğrenmelerinden ve etkili bir öğretim programının uygulamaya geçirilmesinden sorumlu olan tüm çalışanların MÖT'lere dâhil olabileceği şeklinde cevaplanmaktadır. Bu bağlamda bir MÖT'te yöneticiler, öğretmenler, öğretim destek ekibi (okul psikologları, kütüphaneciler, danışmanlar) ve diğer çalışanlar yer alabilmektedir.

Öğrenme (Learning), bir MÖT çalışmasının odak noktasının ne olacağına cevap oluşturmaktadır. Çalışanların etkililiklerini artırmak ve öğretim uygulamalarını desteklemek için gerekli gördükleri bilgi ve beceriler, içerik ve etkinlikler gibi ihtiyaçlar MÖT'ün odak noktasını oluşturmaktadır. Personelin öğrenmesi, öğretim niteliğini ve öğrencilerin başarılı bir şekilde öğrenmelerini artırmak için öğrencilerin ihtiyaçlarıyla yakından ilişkilidir. Bu doğrultuda uzmanlar MÖT'lerde öğrencilerin başarılı oldukları ve geliştirilmeye ihtiyaç duydukları alanları belirlemek amacıyla birçok kaynaktan elde ettikleri verileri incelemektedirler. Öğrencilerin desteklenmeleri gereken bir alan

belirlendikten sonra uzmanlar, öğrenmeyi daha iyi hâle getirmek için öğretim uygulamalarında gözden geçirecekleri veya değiştirecekleri noktaları belirlemektedirler.

Topluluk (Community), kelimesi eğitimcileri bilgi ve becerilerini geliştirme sürecinde destekleyebilmek için öğrenmenin nasıl yapılandırılacağı ve organize edileceği ile ilişkilidir. Öğrenme sosyal ortamlarda gerçekleşmekte ve bilgi en verimli şekilde sosyal bir ortamda üretilmektedir. Bu doğrultuda mesleki öğrenme topluluğu da okuldaki yetişkinlerin öğrenmelerini destekleyen ve hızlandıran bir yapı sağlamaktadır. MÖT, tüm okul gelişimine ve okulun etkililiğine katkı sağlayan önemli bir personel gelişimi ve okul gelişimi yaklaşımı sunmaktadır.

Hord ve Hirsh (2008) bir mesleki öğrenme topluluğunun etkililiğinin yukarıda açıklanan kavramları ne kadar barındırdığıyla ilişkili olduğunu ve MÖT'lerin özellikle okul içinde tüm okul personelinin katılımıyla oluşturulması gerektiğinin altını çizmektedir. Bu tanımın dışında mesleki öğrenme toplulukları öğrenme odaklı, iş birliğine dayalı bir okul kültürü oluşturarak öğrenci başarısının artırılmasına yönelik bir strateji (Feger & Arruda, 2008); müfredat odaklı paylaşılan bir vizyondan hareketle öğrenci ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak sürekli gelişimi sağlamak için düzenli olarak iş birliği yapan ekip üyeleri (Reichstetter, 2006); mesleki uygulamalarını birlikte inceleyip geliştiren öğretmen, yönetici, topluluk üyeleri ve diğer paydaşlardan meydana gelen bir grup (İlgan vd., 2011); çalışanlara yeni uygulamaları öğrenme ve yeni bilgiler üretme fırsatı sağlamanın bir yolu, öğrenme kavramı ve uygulamalarına ilişkin ortak bir anlayış geliştirme süreci (Harris & Jones, 2010); bilgilerini artırmak ve becerilerini geliştirmek için birlikte çalışan; problem çözmek, fikir paylaşımında bulunmak ve yeni konuları öğrenmek için düzenli olarak bir araya gelen, ortak ilgilere sahip bir grup insan (Dimino, Taylor & Morris, 2015) olarak tanımlanmaktadır. Araştırmacılar tarafından yapılan farklı tanımlardan yola çıkarak mesleki öğrenme topluluklarının en geniş anlamda yansıtıcı, iş birlikli, öğrenme ve gelişime odaklı bir şekilde birbiriyle deneyimlerini paylaşan, uygulamalarını sorgulayan bir grup insan olduğu söylenebilir (Toole & Louis, 2002). Çünkü mesleki öğrenme topluluklarının isimleri ya da amaçları farklılaşsa da genel olarak grupların merkezînde öğrenme, iş birliği ve yansıtıcı diyalog bulunmaktadır (Dimino vd., 2015).

DuFour, DuFour, Eaker ve Many (2013) ise mesleki öğrenme topluluğu kavramının kullanımının gün geçtikçe yaygınlaştığını ve kavramın belirsiz biçimde kullanıldığını, bu nedenle kavramın gerçek anlamını kaybetme tehlikesiyle karşı karşıya olduğunu ifade etmektedir. Araştırmacılara göre MÖT bir eğitim programı, eğitimcilerin herhangi bir

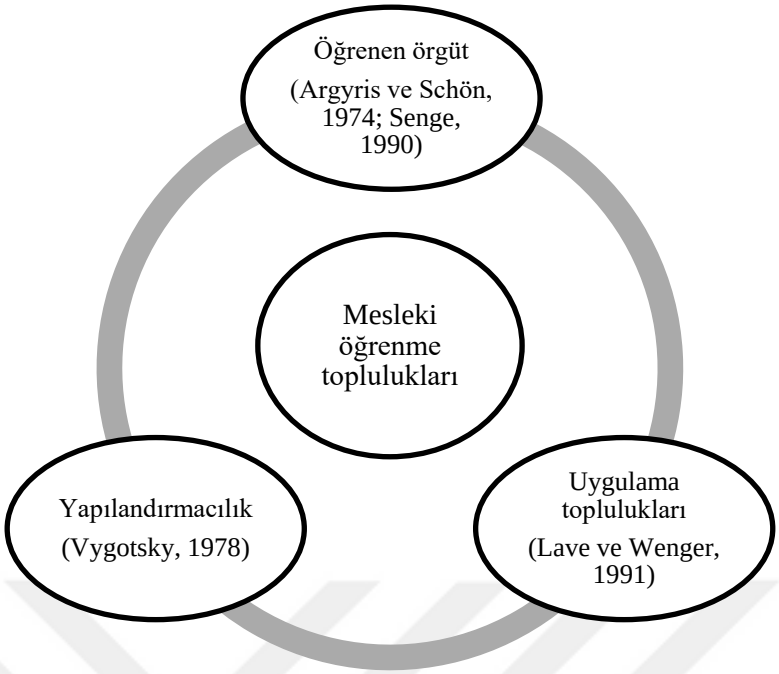
görevi yapmak için bir araya geldiği bir toplantı ya da belirlenen kitap veya makalelerin okunup tartışıldığı bir kitap kulübü değildir. Eğitimciler meslektaşlarıyla düzenli bir şekilde bir araya gelip sonra her zamanki gibi işlerine dönüyorlarsa burada MÖT'ten söz etmek söz konusu olamaz. Çünkü MÖT süreci, okul yapısı ve kültürü üzerinde geniş ve sürekli bir etkiye sahiptir. İş birliğine dayalı gruplar / takımlar MÖT sürecinin önemli bir parçası olsa da bir bütün olarak mesleki öğrenme topluluğu bu parçalardan daha büyüktür. Bu bağlamda DuFour vd. (2013, s.28) MÖT'ü "*Eğitimcilerin öğrencileri için daha iyi sonuçlar elde etmek amacıyla tekrarlayan eylem araştırmaları ve kolektif sorgulama döngülerinde iş birliği içinde çalıştıkları bir süreç*" olarak tanımlamaktadır. Öğretim uygulamalarını, kullandıkları stratejileri ve bunların öğrencileri üzerindeki etkilerini incelemek için düzenli bir şekilde toplanan öğretmen ekipleri olarak tanımlanan MÖT'ler, aynı sınıf düzeyinde farklı alanlarda çalışan öğretmenlerden oluşabileceği gibi aynı alanda farklı sınıf düzeylerinde çalışan öğretmenlerden de oluşabilmekte (Rucinski, 2016); MÖT toplantılarının yapılma sıklığı, uzunluğu ve hedefleri katılımcıların ihtiyaçlarına göre şekillenmektedir (Vance, Salvaterra, Michelsen & Newhouse, 2016). Burada yapısal olarak nasıl şekillenirse şekillensin MÖT'ün temel amacı öğrenme çıktılarının daha iyi olması için öğretimi geliştirmektir. MÖT'lerde öğrenci öğrenmeleri üzerine yoğunlaşılmakta ve öğrencilerin nasıl öğrenecekleri sorusuna cevap aranmaktadır (Hord, 1997). Başka bir ifadeyle "Nasıl öğretebiliriz" sorusu yerine, "Öğrenciler nasıl öğrenebilir" sorusuna odaklanılmakta ve çalışmalar bu sorunun etrafında şekillenmektedir (Cansoy & Parlar, 2017). Burada üzerinde durulması gereken nokta, okul içi ya da okul dışı fark etmeksizin bir grup insanın karşılıklı olarak birbirlerinden öğrenme, öğrencilerinin öğrenmelerini ve okulu geliştirme potansiyelleridir (Bolam vd., 2005).

Mesleki öğrenme toplulukları öğrenci öğrenmesinin geliştirilmesinde çalışanların mesleki gelişiminin önemli bir role sahip olduğu, bu mesleki gelişimin meslektaşlar arasında sağlandığı ve iş birliğine dayandığında en etkili biçimde gerçekleştiği, bu süreçte sorgulama ve problem çözmeye yer verilmesi gerektiği görüşlerini temel almaktadır. Öğretmenler MÖT'lerde iş birliği içinde planlama yapmak, müfredat üzerine çalışmak ve öğretim sürecini değerlendirmek için düzenli olarak bir araya gelmektedir (Servage, 2008). Bu topluluklarda öğretmenlerin yalnızca bireysel öğrenmeleri üzerine değil karşılıklı güven ve öğrenme bağlamında gerçekleşen ve kolektif bilgiye dayanan mesleki öğrenmelerine de odaklanılmaktadır (Harris & Jones, 2010).

Birçok araştırmacı tarafından MÖT'ler farklı biçimlerde tanımlandığı için evrensel olan tek bir tanımdan söz etmek mümkün olmasa da tanımların aslında benzeşik olduğu ve ortak noktalar taşıdığı görülmektedir. Sözü edilen ortak noktalar göz önünde bulundurularak bu çalışmada mesleki öğrenme topluluğu; öğrencilerinin öğrenmelerini geliştirmek amacıyla öğretim uygulamalarını, kullandıkları stratejileri ve bunların öğrenciler üzerindeki etkilerini derinlemesine incelemek, bir konuyla ilgili paylaşılan bir anlam oluşturmak ve ortak amaçları belirlemek için düzenli bir şekilde toplanan iş birliği ve gelişim odaklı öğretmen grubu (Hord, 2009; Rucinski, 2016) olarak tanımlanmaktadır. MÖT'ler aynı bölgeden (ilçelerden) bir araya gelen öğretmenlerin düzenli olarak yaptıkları toplantılarla gerçekleşmektedir. Ancak bu toplantılar DuFour vd.'nin (2013) ifade ettiği gibi öğretmenlerin bir araya gelip sonra da işlerine döndükleri sıradan birer toplantı değil, bir toplantıdan daha fazlasıdır. Çünkü MÖT'lerde yapılan uygulama ve paylaşımların sınıf içerisindeki uygulamalara yansıdığı, uzun vadede sınıf iklimini ve kültürünü değiştirerek öğrenci öğrenmelerini ve okul gelişimini desteklediği bilinmektedir.

Mesleki Öğrenme Topluluklarının Teorik Temelleri

Alan yazın incelendiğinde MÖT'ün farklı araştırmacıların fikirlerinden ve çeşitli çalışmalardan beslendiği görülmektedir. Bu bağlamda kavramın teorik temellerinin anlaşılabilmesi için öncelikle MÖT kavramının gelişimine katkı sağlayan öğrenen örgüt yapılandırmacılık ve uygulama toplulukları kavramları ele alınmış; hem işletme hem de eğitim alanında yapılan araştırmalar ışığında MÖT'ün teorik dayanakları açıklanmaya çalışılmıştır (*Şekil1*).



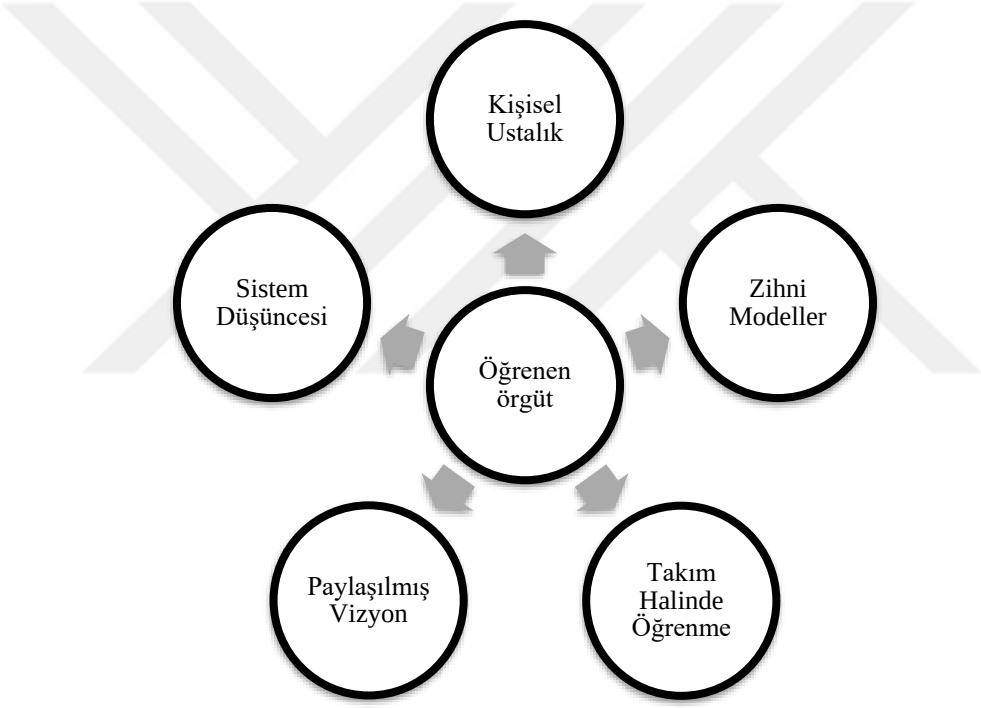
Şekil 1. Mesleki öğrenme topluluklarının temelleri

Öğrenen Örgüt

1980'lerden itibaren hem işletme hem de eğitim alanında çalışma ortamlarının çalışanlar üzerindeki etkisine odaklanılmaya başlanmıştır (Hord, 1997). İşletme alanında yapılan çalışmaların odak noktası iş yeri ve iş yeri kültürü olmuştur. Argyris ve Schön (1974) öğrenen örgüt kavramını ilk tanımlayan araştırmacılardandır. Onlar örgütsel öğrenmenin bir grup içerisinde bireylerin bilgi oluşturma ve aktarması sonucu gerçekleşeceğini ifade etmektedirler. Arygris ve Schön örgüt üyelerinin kendilerinin ya da meslektaşlarının mesleki uygulamalarından öğrenmeye çalıştığı durumları/süreçleri belirlemeye çalışmışlardır. Bu araştırmacılara göre insan davranışları ve eylemleri içselleştirilmiş veya otomatikleşmiş davranışların altında yatan inanç ve varsayımlara göre şekillenmektedir. Dolayısıyla örgüt üyelerinin bireysel ya da örgütsel davranışlarını değiştirmek için öncelikle bu değer ve varsayımların anlaşılması gerekmektedir. Çünkü örgütte yaşanan sorunların altında önceki davranış ve eylemlerle şekillenen bu değer ve varsayımlar bulunmaktadır. Bu nedenle bireylerin davranışlarının altında yatan nedenlerin bulunup bu nedenlerin açık bir şekilde tanımlanması örgüt üyeleri için bir değişim ve işle ilgili durumlarda günlük uygulamalardan yeni şeylerin öğrenilmesi fırsatını yaratmaktadır. Bu süreç Arygris ve Schön tarafından örgütsel öğrenme olarak tanımlanmaktadır. Bu tarz öğrenme; örgütlerin gelişimine, değişimine, çevrede ortaya çıkan ihtiyaçları daha iyi

karşılamasına ve gizil inanç ile mevcut uygulamalardan kaynaklı sorunların çözümüne olanak sağlamaktadır (Arygris ve Schön'den aktaran Rucinski, 2016).

Senge (1993) ise öğrenen örgüt kavramı ile bu düşünceleri sistematik bir temele oturtmuş ve öğrenen örgütü, bireylerin öğrenmelerini sürekli olarak derinleştirdiği ve istedikleri hedeflere ulaşmak için uygulamalarını geliştirdikleri bir yer olarak tanımlamıştır. Öğrenen örgüt teorisi a) bir örgütteki üyelerin nasıl öğrendiği ve b) üyelerin etkili örgütlerin yaptıkları şeyleri örnekleyen süreçleri, yapıları ve uygulamaları nasıl öğrenmesi gerektiği konularına dikkat çekmektedir (Perkins vd., 2007). Senge (1993) öğrenen örgütlerde gelişimin beş öğrenme disipliniyle gerçekleşebileceğini dile getirmektedir ve bu beş disiplin Şekil 2'de gösterilmektedir.



Şekil 2. Senge'nin (1993) öğrenen örgüt boyutları

Senge'ye göre (1993, s.134) kişisel ustalık "*görme ufkumuza devamlı olarak açıklık kazandırma, onu derinleştirme, enerjilerimizi odaklaştırma, sabrımızı geliştirme ve gerçekliği objektif olarak görme disiplini*"dir. Senge, bunun öğrenen bir örgütün en önemli parçası olduğunu, örgütün öğrenme istek ve kapasitesinin örgüt üyelerininkinden daha fazla olamayacağını ifade etmektedir. Bu disiplini örgütte işlevsel hâle getirmek örgütün tüm üyelerinde kendi öğrenmelerinin kontrolünü ele alma isteği oluşturmak ve onları bu yönde teşvik etmekle mümkün olabilecektir. Üyelerinin öğrenmelerini farklı tekniklerle

güçlendirmeyen bir örgüt başarılı olamayacaktır (Lenning, Hill, Saunders, Solan & Stokes, 2013).

Zihnî modeller ise bireylerin dünyayı algılama biçimlerini ve eylemlerini etkileyen zihinlerinde kökleşmiş varsayımlar, genellemeler, resim ve imgeleri ifade etmektedir. Bireyler genellikle eylemlerini hangi zihnî modellerin etkilediğinin bilincinde değillerdir (Senge, 1993). Dolayısıyla zihnî modeller bireyin öğrenen örgüt kavramını algılamasında hem bireyin hem de grubun öğrenme niteliğini değerlendirmesine yardım etmede önemli bir role sahiptir. Ayrıca zihnî modeller bireylerin eylemlerini ve öğrenen örgütle ilgili düşüncelerini şekillendirmektedir (Lenning vd. 2013).

Senge (1993) paylaşılan vizyonu ise geleceğe yönelik paylaşılan resim olarak tanımlamaktadır. Örgütte üyelerce kabul görmüş hedef, değer ve görev olmadan bu örgütün öğrenen bir örgüt olduğunu söylemek mümkün değildir. Üyeler arasında paylaşılan bir vizyon varsa bireyler öğrenmeye karşı dışardan bir zorunluluk değil, kendi içlerinden gelen bir istek duymaktadır. Ayrıca paylaşılan vizyon öğrenen örgütte yeni öğrenme paradigmalarının uygulanabileceği hem birey hem de gruplar için eşsiz bir değer duygusunun olduğu bir çevre ve sinerji yaratmaktadır.

Takım hâlinde öğrenme disiplini ise "*bireylerin varsayımlarını askıya alıp gerçek bir birlikte düşünme eylemine girme kapasitesi*" anlamına gelmektedir (Senge, 1993, s.221). Buna göre öğrenen bir örgütte bireysel öğrenme yerine takım hâlinde öğrenme ön plana çıkmakta ve önem kazanmaktadır. Bu doğrultuda eğitim örgütlerindeki ekipler öğrenci başarısını ve kendi öğretim yöntemlerini iyileştirmek ve geliştirmek için en iyi uygulamalar ve öğrencilere ilişkin değerlendirmeler üzerine konuşup tartışabilmelidir. Herhangi bir gündemi olmadan bir araya gelen ekiplerin yaptıkları toplantı sonunda ne kendilerine ne de öğrencilerine ilişkin bir kazanım sağlayamayacakları düşünülmektedir (Hughes & Kritsonis, 2006).

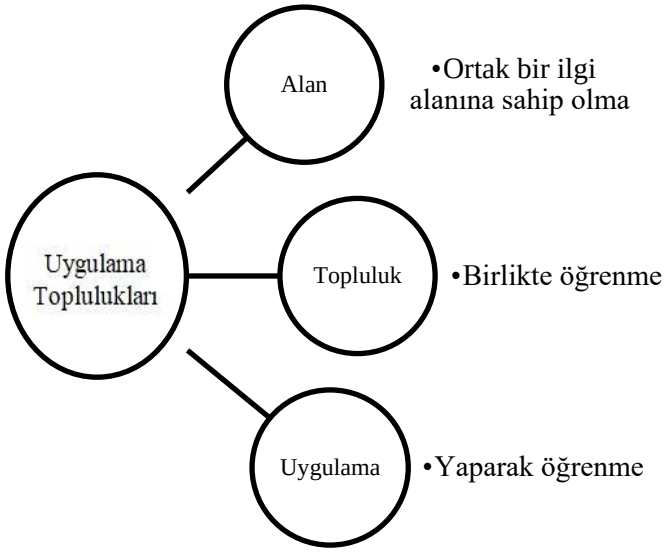
Beşinci disiplin ise sistem düşüncesidir. Sistem düşüncesi, diğer disiplinlerin bir araya getirilmesini ve bütünleştirilmesini ifade etmektedir. Sistem düşüncesinin başka bir yönü ise bütünü anlamak için tek tek parçalara bakmanın yeterli olmayacağını, bütünün kendini oluşturan parçaların toplamından daha fazlasını içerdiğini, bu nedenle parçalar yerine bütüne odaklanılması gerektiğini vurgulamasıdır (Hughes & Kritsonis, 2006). Bu disiplinlerin bütünleştirilmesi ile bireylerin yaşamlarını üretken, başarılı ve mücadeleci bir şekilde sürdürmek için birlikte öğrenme ve çalışma potansiyellerini işe koşabilecekleri ileri sürülmektedir. Ayrıca bu disiplinlerin uygulanmasının bireylerin birbirinden öğrenmelerini

ve yeni uygulamalar geliştirmelerini sağladığı ifade edilmektedir (Lenning vd., 2013). Bu beş disiplin bir bütün olarak değerlendirildiğinde öğrenen bir örgütte ortak vizyon ve normların etrafında liderliğin paylaşıldığı, mesleki iş birliği ve birlikte öğrenmenin desteklendiği, üyelere yeni bilgiler edinmek ve sürekli kendilerini geliştirmek için fırsatlar sağlandığı söylenebilir.

İşletme alanında ortaya atılan öğrenen örgütler kavramı kısa sürede okullarda yenilik arayışında olan eğitimcilerin dikkatini çekmiştir. Senge'nin paradigma değişimi eğitim dergilerinde paylaşılmaya ve tartışılmaya başlanmış, kavram eğitim örgütlerine uyarlanarak öğrenme toplulukları ismini almıştır (Hord, 1997; Hughes & Kristonis, 2006; Hord, Roussin & Sommers, 2010). Buradaki "topluluk" ifadesinin tam anlamıyla anlaşılabilmesi için Lave ve Wenger'in (1991) uygulama toplulukları kavramının incelenmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

Uygulama Toplulukları

1990'larda "öğrenen örgüt" kavramına yönelik artan ilgi örgütsel gelişimle ilgilenenlerin birçoğunun dikkatini örgütteki informal ilişkilere ve gruplara çekmiştir. Smith (2003), Jean Lave'nin ve Etienne Wenger'in "uygulama toplulukları" kavramının mesleki öğrenme topluluğu kavramının ortaya çıkmasına katkı sağladığını ifade etmektedir. Hairon ve Dimmock'a (2012) göre ise Senge'nin (1993) öğrenen örgüt kavramını geliştirdiği sırada antropolog olan Lave ve Wenger uygulama topluluğu kavramını kullanmaya başlamış ve sosyal öğrenme üzerine yoğunlaşmışlardır. Söz konusu araştırmacıların fikirlerinin bir araya gelmesiyle mesleki öğrenme toplulukları kavramı yaygınlaşmıştır. Bu bağlamda mesleki öğrenme topluluklarının teorik temellerinden birinin de Wenger ve Lave'in uygulama toplulukları olduğu söylenebilir. Wenger- Trayner ve Wenger-Trayner'a (2015) göre uygulama toplulukları "yaptıkları şeyle ilgili benzer ilgi ve merakı (tutku) paylaşan ve düzenli olarak etkileşimde bulundukları için yaptıkları işi nasıl daha iyi hâle getirebileceklerini öğrenen insan grupları" anlamına gelmektedir. Topluluklar her yerde olabilir ancak her topluluğun bir uygulama topluluğu olduğu söylenemez. Bir topluluğun uygulama topluluğu olabilmesi için taşıması gereken üç temel özellik Şekil 3'te gösterilmektedir. Bu özellikler; alan, topluluk ve uygulama başlıkları altında ele alınmıştır (Lening vd., 2013; Wenger- Trayner & Wenger-Trayner, 2015).



Şekil 3. Uygulama topluluklarının özellikleri. Lenning, O. T., Hill, D. M., Saunders, K. P., Solan, A., & Stokes, A. (2013). *Powerful learning communities : A guide to developing student, faculty, and professional learning communities to improve student success and organizational effectiveness: Vol. 1st ed*. Sterling, VA: Stylus.

Alan (Uzmanlık), üyeleri bir araya getiren, öğrenme etkinliklerine yön veren, etkinliklere amaç ve anlam kazandıran ortak dayanak / ilgi anlamına gelmektedir. Bir uygulama topluluğu yalnızca bir arkadaş kulübü değildir, uygulama topluluğunun ortak ilgi alanı ile tanımlanan bir kimliği bulunmaktadır. Üyelik alana (uzmanlık) bağlılığa karşılık gelmekte ve bunun sonucunda ortak bir yetkinlik topluluk üyelerini diğerlerinden farklılaştırmaktadır.

Üyelerin ortak etkinlik ve tartışmalara katılmaları, birbirlerine yardımcı olmaları ve bilgi paylaşımında bulunmaları *topluluk* boyutuyla açıklanmaktadır. Bir uygulama topluluğunun üyeleri birbirlerinden öğrenmeyi sağlayacak ilişkiler kurmakta ve birbirlerinin yanında olmaya özen göstermektedir. Aynı işi yapan ya da aynı ünvana sahip olan kişilerin bir araya gelmesi bir uygulama topluluğu oluşturmak için yeterli görülmemekte, gerçek bir uygulama topluluğunun oluşabilmesi ancak üyelerin etkileşimde bulunması ve birlikte öğrenmeleri ile mümkün olmaktadır.

Uygulama boyutuyla topluluk üyelerinin aynı zamanda uygulayıcılar olması kastedilmektedir. Uygulayıcılar zaman içerisinde devam eden etkileşimleri sonucunda deneyim, hikâye, araç, doküman, rutinler, yinelenen problemleri irdeleyen yollar, dil ve sembolleri içeren ortak bir kaynak repertuarı (birikim) oluşturmaktadırlar. Bu repertuar (birikim) uygulama topluluğunun işlevsel hâle gelmesini sağlamaktadır (Smith, 2003).

Bu üç temel özelliği taşıyan uygulama topluluklarında öğrenme, yeni iş birliklerinin oluştuğu ve grubun toplu olarak daha büyük bir uzmanlığa doğru ilerlediği sosyal bir etkinlik olarak görülmektedir. Grubun yeni üyeleri; bireyler, araçlar, görevler ve sosyal normlarla otantik bağlamlarda karşılaşarak topluluğun mesleki bilgisini edinebilmektedir (Lening vd., 2013). Öğrenmeyi güçlü hâle getirmek için öğrenen örgütler bu üç unsuru içeren bir uygulama topluluğu hâline getirilmelidir.

Örgütlerde uygulama toplulukları alan, topluluk ve uygulama özelliklerini taşıdığı sürece farklı isimlerle anılabilmekte ve farklı çeşitlerde olabilmektedir. Bu topluluklardaki kişi sayısı az olabileceği gibi topluluklar çok kalabalık da olabilmektedir. Topluluklar yerel ya da daha merkezî düzeyde oluşturulabilmekte, üyeler yüz yüze ya da çevrim içi olarak bir araya gelebilmektedir. Bazı topluluklar aynı örgütteki kişilerin bir araya gelmesiyle oluşurken bazıları da farklı örgütlerden kişilerin bir araya gelmesiyle oluşabilmektedir. Ayrıca topluluklardan bazıları resmî olarak tanınıp genellikle bir bütçeyle desteklenirken bazı topluluklar ise tamamen informal hatta görünmez olabilmektedir (Wenger-Trayner, 2015). Bu bağlamda araştırmada ele alınan mesleki öğrenme topluluklarının kalabalık olmayacak şekilde yerel düzeyde (ilçelerde) farklı okullardan (örgütlerden) öğretmenlerin bir araya gelmesiyle MEB tarafından formal gruplar olarak oluşturulmuş birer uygulama topluluğu olduğu söylenebilir.

Mesleki öğrenme toplulukları kavramı, uygulama topluluklarının özellikleri açısından incelendiğinde MÖT'lerin uygulama topluluklarının üç temel özelliğini taşıdığı görülmektedir. Araştırmada ele alınan mesleki öğrenme topluluklarındaki üyeler, *alan* boyutunda açıklandığı gibi, ortak bir alanla (İngilizce öğretimi) ilgilenmekte ve ortak bir alanda (İngilizce öğretmenliği) çalışmaktadır. Aylık düzenlenen toplantılarda öğrencilerinin öğrenmelerini geliştirmek amacıyla öğretim uygulamalarını, kullandıkları stratejileri ve bunların öğrenciler üzerindeki etkilerini derinlemesine incelemek üzere bir araya gelen öğretmenler, t*opluluk* boyutunda ifade edildiği gibi sürekli etkileşim hâlinde olmakta, beraber ve birbirlerinden öğrenmektedirler. Bu öğretmenler *uygulama* boyutunda ifade edildiği gibi birer uygulayıcıdırlar. Toplantılarda deneyimlerini, uygulamalarını, kullandıkları yöntem ve teknikleri ya da öğretim sürecinde karşılaştıkları bir probleme ilişkin çözüm yollarını birbirleriyle paylaşarak ortak bir repertuar oluşturmaktadırlar. Öğretmenler bu repertuardan yararlanarak bir uygulayıcı olarak okulunda veya sınıfında uygulamalarını, kullandığı yöntem ve teknikleri, sorunlara yaklaşımlarını çeşitlendirmekte ve zenginleştirmektedir.

Yapılandırmacılık

Mesleki öğrenme topluluğunda öğrenmenin yapılandırmacılık kuramı bağlamında anlaşılabileceği ifade edilmektedir (Hord, 1997; Hord, 2009; Mory, 2019; Reyna, 2019). Yapılandırmacılık yaklaşımı bağlamında öğrenme, bilgi ve deneyimlerin anlamlandırılması sürecidir. Bu yaklaşıma göre öğrenmenin gerçekleşmesi öğrenenlerin iş birliği içerisinde çalışacakları; otantik etkinlikler ve bağlamların çerçevesinde oluşturulmuş bir ortamın varlığına bağlıdır (Vygotsky'den aktaran Hord, 2009). Başka bir deyişle öğrenme sosyal etkileşim yoluyla iş birlikli, destekleyici öğrenme ortamlarında günlük yaşam bağlamında gerçekleşmektedir. Öğrenme bireyin tek başına gerçekleştirdiği bir süreç olarak görülmemekte, kişinin tek başına öğrendiğinden daha fazlasını sosyal çevresinden öğrenebileceği ve bilgiyi sosyal gruplarda yapılandırabileceği savunulmaktadır.

Burns, Menchaca ve Dimock (2002) yapılandırmacı öğrenme teorisini altı ilke ile özetlemektedir. Bu ilkelere göre;

(i) öğrenme sürecine her birey farklı bilgi, deneyim ve inançlarıyla dâhil olmakta,

(ii) bilgi çeşitli otantik araçlar, kaynaklar, deneyimler ve bağlamlar aracılığı ile benzersiz ve bireysel olarak farklı şekillerde edinilmekte,

(iii) öğrenme bireyin etkin olarak yer aldığı aktif ve yansıtıcı bir süreç olarak görülmekte,

(iv) sosyal etkileşim; iş birliği, müzakere ve ortak anlam aracılığıyla çoklu bakış açısı sunmakta,

(v) öğrenme yeni kavramsal yapılar, anlamlı semboller (göstergeler) veya zihnî modeller oluşturmak için dengenin bozulması (dengesizlik), uyum sağlama ve özümsemeden oluşan gelişimsel bir süreç olarak görülmekte,

(vi) öğrenme içsel olarak kontrol edilmekte ve öğrenen tarafından yönetilmektedir.

Yapılandırmacılıkla ilgili bu altı ilkenin mesleki öğrenme topluluklarıyla yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Yapılandırmacılık teorisi bağlamında düşünüldüğünde mesleki öğrenme topluluklarında öğrenmenin nasıl gerçekleştiği daha iyi anlaşılabilmektedir. Çünkü yapılandırmacılık teorisinin öğrenme süreciyle ilgili ortaya koyduğu görüşlere paralel olarak topluluklarda da öğretmenler bir raya gelerek kendi öğretim yöntemleriyle ve ders içerikleriyle ilgili yaşadıkları sorunları ya da deneyimleri paylaşmaktadırlar.

İhtiyaç duyduklarında kullanabilecekleri yeni fikir ve yöntemleri tartışarak ve birbirleriyle paylaşarak birlikte ve birbirlerinden öğrenmektedirler.

Mesleki Öğrenme Topluluklarının İlkeleri

Mesleki öğrenme topluluklarının kullanımı gün geçtikçe yaygınlaşmaktadır. Bireylerin oluşturduğu her türlü grup MÖT olarak adlandırılabilmekte, bu da kavramın gerçek anlamını kaybetmesi ve beklenen sonuçları ortaya çıkaramama tehlikesini oluşturmaktadır. MÖT'lerin diğer eğitim reformlarının yaşadığı sonu yaşamaması ve istenilen sonuçlara ulaşması için kavramın gerçek değerinin ve kavramın özünü oluşturan temel ilkelerin ne olduğunun eğitimciler tarafından anlaşılması gerekmektedir (DuFour, 2004). Kavramın doğru bir şekilde anlaşılmasını sağlayacak bu temel ilkeler öğrenci öğrenmelerini sağlama, iş birliği kültürü ve sonuçlara odaklanmak şeklinde sıralanmaktadır (DuFour, 2004; DuFour, Eaker & DuFour, 2005):

Öğrenci Öğrenmelerini Sağlama

Mesleki öğrenme topluluklarında öğretimden ziyade öğrenme sürecine odaklanılmaktadır. Okulların amacının her öğrenciye bilgiyi öğretimi sağlamak olduğunu savunan geleneksel varsayımın yerine amacın bütün öğrencilerin ileri düzeyde öğrenebilmelerini sağlamak olduğu varsayımı ön plana çıkmaktadır. Dolayısıyla bir mesleki öğrenme topluluğunda bütün öğrenciler ileri düzeyde öğrenene kadar esas amacın gerçekleştirildiği düşünülmemektedir. Bu ilke tam olarak benimsendiğinde belirgin bir değişim ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda topluluk üyeleri tarafından çalışmalara yön veren (i) her öğrencinin ne öğrenmesini istiyoruz? (ii) öğrenci süreçte zorluk yaşarsa nasıl müdahale edeceğiz? ve (iii) gerekli bilgi ve beceriye ulaşmış öğrenciler için öğrenmeyi nasıl zenginleştireceğiz? sorularına cevap aranmaktadır.

İkinci soruya verilen cevap, mesleki öğrenme topluluğu olarak işlev gösteren bir okulu geleneksel okullardan ayırmaktadır. Çünkü geleneksel okullarda, ünite sonuna gelindiğinde ünite kazanımlarına ulaşamamış öğrencilere ne yapılacağı ve onlara nasıl destek verileceği öğretmenin seçimine bırakılmıştır. Öğretmen ise güçlük yaşayan öğrencilere yardım ettiği takdirde müfredatın yetişmemesi konusunda endişelenmekte ve ne yapacağı konusunda ikilemde kalmaktadır. Ancak öğretmenler okulun amacını "herkes için öğrenme" (herkes öğrenebilir) olarak benimsediklerinde bazı öğrencilerin başarılı olabilmek için ek süre ve

desteğe ihtiyaç duyabileceklerini fark etmekte ve okulda geçirilen gün boyunca ihtiyaç duyan öğrencilere yerinde, yönlendirici ve sistematik biçimde zaman ve destek sağlamaya yönelik süreçler geliştirmektedir. Bu öğrencilere nasıl yardım edileceği planlanmakta, bunun için çeşitli müdahale biçimleri belirlenmekte ve bu doğrultuda öğrencilere rehberlik edilmektedir. Ayrıca üçüncü soru ile müfredatta belirlenen kazanımlar doğrultusunda istenilen bilgi ve beceriye ulaşmış öğrencilere yönelik nasıl bir yol izleneceği, bu öğrencilere yönelik ne tür etkinliklerin yapılabileceği düşünülmekte ve ders içeriği bu öğrencilerin ihtiyaçlarına da cevap verecek şekilde zenginleştirilmektedir.

İş Birliği Kültürü

Mesleki öğrenme topluluğu üyeleri ortak amaca ulaşmak için birlikte çalışmaları gerektiğinin bilincindedirler. Söz konusu kavram, okulun esas amacı olan bütün öğrencilerin öğrenmelerini sağlama noktasında birlikte çalışmak için personelinin kolektif kapasitesini artırabilmesi için geliştirilmiştir. Süreçte kasıtlı olarak öğretmenlerin günlük işlerinin bir parçası olarak birbirlerinden öğrenmelerini sağlayacak fırsatlar ve toplulukta iş birliği kültürünü destekleyecek yapılar oluşturulmaktadır. Böylece sürekli öğrenme okul temelli ve işle bütünleşmiş hâle gelmektedir. Bu şekilde öğrenme geleneksel mesleki gelişim anlayışına da farklı bir bakış açısı sunmaktadır.

Geleneksel anlayışta öğretmen sınıfa girdiği anda yalnızdır ve öğretim sürecinde yapacağı uygulamalarda belirleyiciyi yalnızca kendisi olarak görmektedir. Bu anlayıştan hareketle, salt öğretmenin geliştirilmesinin, bilgi ve becerisinin artırılmasının sınıftaki öğretimi artırmada yeterli olacağına inanılmaktadır. Öğretmen gelişiminin okuldan uzakta ve okul dışından birinin akıl vermesiyle ya da bilgisini paylaşmasıyla gerçekleşeceği düşünülmektedir. Bunun için öğretmenlere yüksek lisans / doktora için burs desteği sağlama, konferanslar ve çalıştaylar için fon sağlama gibi çeşitli yollara başvurulmaktadır. Ancak yalnızca öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin artırılmasının okul gelişimini sürekli hâle getirmede yeterli olmadığı ifade edilmektedir. Bunun yerine okulda diyalog etrafında öğretme ve öğrenmeyi merkeze koyarak örgütün kapasitesinin artırılabileceği belirtilmektedir. (Newmann'dan aktaran DuFour vd., 2005). Bu bağlamda geleneksel anlayışın aksine mesleki gelişimin iş yeri bağlamından kopmadan, öğretmenlerin kendileriyle ilgili sorunları ve karşılaştıkları güçlükleri irdelemek için birlikte çalıştıklarında en iyi şekilde sağlanacağı düşünülmektedir. Mesleki gelişim tek başına, yalnız kalarak değil öğretmenlerin etkileşim için fırsat buldukları sosyal bir ortamda

sürdürülebilmektedir. Bu şekilde iş birliği kültürünün bulunduğu bir ortamda öğretmenler sınıf uygulamalarını analiz edip geliştirmekte ve ekip hâlinde öğrenmeye çalışmaktadır. Tüm bunların da öğrenci başarısının artmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Sonuçlara Odaklanmak

Mesleki öğrenme topluluklarında etkililik sonuçlar odağında değerlendirilmektedir. Öğrenci başarısını artırmak için birlikte çalışmak herkesin günlük bir rutini olarak görülmektedir. Bu rutin doğrultusunda öğrencilerin mevcut başarı düzeyi belirlenmekte, bu mevcut düzeyi geliştirecek hedefler konulmakta, bu hedeflere ulaşmak için birlikte çalışılmakta ve bu süreçte ilerlemelere ilişkin bulgular düzenli olarak değerlendirilmektedir. Burada sonuç yerine süreç değerlendirme amaçlanmaktadır. Dolayısıyla değerlendirmeler zamanında yapılmakta, öğretmen ve öğrencilere her bir öğrencinin ne kadar öğrendiğiyle ilgili sürekli dönüt sağlanmaktadır. Ölçüt temelli olan bu değerlendirmeler öğretmenin "Öğrencilerimizin istenilen bilgi ve becerileri kazanıp kazanmadığını nasıl bileceğiz?" sorusunu cevaplamasına yardım etmektedir. Ayrıca yapılan değerlendirmeler biçimlendirici olmakta ve öğrencilerin nerede güçlük yaşadığını tespit etmeye yönelik bir araç olarak kullanılabilmektedir. Bir mesleki öğrenme topluluğu oluşturulurken en önemli noktalardan biri de temel çıktıları belirlemek, ortak değerlendirme şekilleri oluşturmak, öğretmenlerin öğrenci çalışmalarının niteliklerini değerlendirecekleri, verileri analiz etmek ve sonuçları geliştirmek için birlikte çalışacakları üzerinde fikir birliğine ulaşılmış ölçütleri belirlemektir.

Mesleki Öğrenme Topluluklarının Özellikleri ve Boyutları

Bir mesleki öğrenme topluluğunun etkili ve işlevsel olabilmesi için taşıması gereken özellikler farklı araştırmacılar tarafından ele alınmıştır (Bolam vd. 2005; DuFour, 2004; Hord, 1997; Hord & Hirsh, 2008). Araştırmalarla ortaya konan bu özellikler Tablo 2' de verilmiştir:

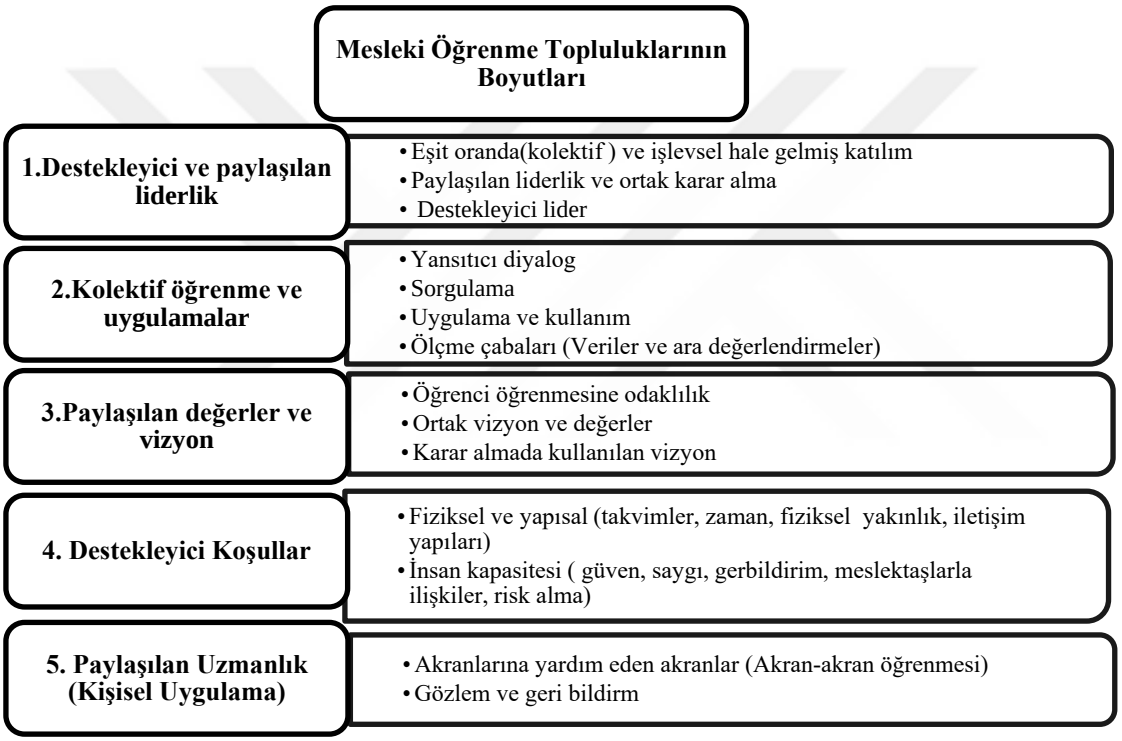
Tablo 2

Mesleki Öğrenme Topluluklarının Özellikleri

Araştırmacılar	Kullanılan kavram (Etkili ve başarılı okullar yerine)	Tanımlanan özellikler
Susan Rosenholts (1989)	Öğrenmece zengin okullar	1.Öğrenci öğrenmesinde kolektif yükümlülükler 2. İş birliğine dayalı ortamlar 3. Öğretimi geliştirmek için kolektif girişim 4. Meslektaşlarla uyum içinde yapılan analiz, değerlendirme ve deneyim
Judith Warren Little ve Milbrey McLaughlin (1993)	Mesleki topluluklar	1. Paylaşılan normlar ve inançlar 2. Mesleki ilişkiler 3. İş birliği kültürü 4. Yansıtıcı uygulama 5. Etkili uygulamaya yönelik sürekli teknik sorgulama 6. Mesleki gelişim 7. Karşılıklı destek ve karşılıklı yükümlülük
Fred Newmann ve Gary Wehlage (1995)	Mesleki öğrenme toplulukları	1. Öğrenci öğrenmeleriyle ilgili ortak amaçlar için kolektif çaba 2.Amaçları gerçekleştirmek için iş birliği kültürü 3.Tüm öğrencilerin öğrenme süreçlerinde kolektif sorumluluk
Sharon Kruse, Karen Seashore Louis ve Anthony Bryk (1995)	Mesleki öğrenme toplulukları	1. Çalışanlar arasında yansıtıcı diyalog 2. Uygulamaların paylaşılması 3. Tüm çalışanların öğrenci öğrenimine odaklanması 4. İş birliği 5. Paylaşılan normalar ve değerler
Shirley M. Hord (1997)	Mesleki öğrenme toplulukları	1. Paylaşılan ve destekleyici liderlik 2. Paylaşılan değerler ve vizyon 3. Kolektif öğrenme ve uygulamalar 4. Destekleyici koşullar 5. Paylaşılan uzmanlık
Richard DuFour ve Robert Eaker (1998)	Mesleki öğrenme toplulukları	1. Ortak misyon, vizyon, değerler ve amaçların takip edilmesi 2. Öğrenmeyi merkeze alan ekiplerde iş birliği içinde çalışma 3. En iyi uygulama, okulda mevcut uygulama ve öğrenci başarısını sürekli sorgulama 4. Eylem ve uygulama odaklı olma 5. Sürekli gelişimi destekleyecek sistematik süreçlere dâhil olma 6. Süreç odaklı olma
Ray Bolam, Agnes Mcmahon, Louise Stoll, Sally Thomas ve Mike Wallece (2005)	Mesleki öğrenme toplulukları	1.Paylaşılan değerler ve vizyon 2. Kolektif sorumluluk 3. İş birliği 4. Bireysel ve kolektif (mesleki) öğrenme 5. Yansıtıcı mesleki sorgulama 6. Açıklık, ilişkiler ve ortaklıklar 7. Kapsayıcı üyelik 8. Karşılıklı güven saygı ve destek
Rosemary Reichstetter (2006)	Mesleki öğrenme toplulukları	1. Paylaşılan (Ortak) misyon, vizyon, değerler ve amaçlar 2. Sürekli gelişime bağlılık 3. İş birliği kültürü 4. Kolektif sorgulama 5. Destekleyici ve paylaşılan liderlik 6. Destekleyici koşullar
Alma Harris ve Michelle Jones (2010)	Mesleki öğrenme toplulukları	1. Meslektaşlar arasında saygı ve güven 2. Etkili pedagoji ve öğrenmeyi sağlayacak uygun bilişsel ve beceri temeline sahip olma 3. Devamlı eleştirel sorgulama ve sürekli gelişim normları 4. Yaygın olarak paylaşılan bir vizyon ve amaç duygusu 5. Karar verme sürecine dâhil olma normu 6. Öğretmenler arasındaki mesleki ilişkiler 7. Öğrenciler için etki ve sonuçlara odaklanma

Not: Allthingsplc, (2023). History of PLC. Retrieved from https://www.allthingsplc.info/about/history-of-plc; Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., Hawkey, K., Ingram, M., Atkinson, A., & Smith, M. (2005). Creating and sustaining effective professional learning communities (Vol. 637). London: University of Bristol; Harris, A., & Jones, M. (2010). Professional learning communities and system improvement. *Improving Schools*, *13*(2), 172-181; Reichstetter, R. (2006). *Defining a professional learning community. E & R Research Alert, 6.* https://webarchive.wcpss.net/results/reports/2006/0605plc_lit_review.pdf, sayfasından erişilmiştir, kaynaklarından yararlanılarak oluşturulmuştur.

Tablo 2'de verilen araştırmacılar tarafından ele alınan mesleki öğrenme toplulukları özellikleri incelendiğinde bu özellikler arasında benzerlikler olduğu görülmektedir. Alan yazında mesleki öğrenme topluluklarının özellikleri konusunda bir fikir birliği olup olmadığını ortaya koymak isteyen Roy ve Hord (2006) Tablo 2'de detayları paylaşılan araştırmalardan Rosenholts (1989), Hord (2004), DuFour vd. (2005) ile Bolam vd. (2005) yaptığı araştırmaları incelemiş ve etkili bir mesleki öğrenme topluluğunun taşıması gereken özellikleri beş boyut altında toplamıştır. Roy ve Hord (2006) tarafından belirlenen bu boyutlar ve Tablo 2'de verilen özelliklerin hangi boyutta yer aldığına ilişkin bilgiler Şekil 4'te yer almaktadır.



Şekil 4. Mesleki öğrenme topluluklarının boyutları Roy, P., & Hord, S. M. (2006). It's everywhere, but what is it? Professional learning communities. *Journal of School Leadership, 16*(5), 490-504 kaynağından yararlanılmıştır.

Destekleyici ve Paylaşılan Liderlik

Destekleyici ve paylaşılan liderlik, bir mesleki öğrenme topluluğunda ya da mesleki öğrenme topluluğu olarak yapılandırılan bir okulda tanımlanmış sınırlar içerisinde gücün ve otoritenin topluluk üyeleriyle paylaşılması ve üyelerin karar verme sürecine dâhil olmaları anlamına gelmektedir (Cansoy & Parlar, 2017; Hipp, Huffman, Pankake & Olivier, 2008; Hord, 2008). Bunu dağıtılmış liderlik kavramıyla ele alan Harris ve Jones (2010) ise söz konusu biçimdeki liderliğin mesleki öğrenme topluluğunu bir arada tutan alt

yapıyı oluşturduğunu ifade etmektedir. Liderliğe bu kavram ışığında bakıldığında liderliğin birçok kişiyi içine aldığı ve örgütsel sınırları aştığı fark edilmektedir.

Bir okulda personelin birlikte öğrenebilmesi ve okulun işleyişiyle ilgili kararlara katılabilmesi için gücünü ve "Ben her şeye yeterim, her şeyi yapabilirim" duygusunu bir kenara bırakabilen ve okulun liderliğini paylaşabilen bir yöneticiye ihtiyaç duyulmaktadır (Hord, 1997). Bu şekildeki bir liderlik anlayışının olduğu okulda yönetici personelin liderlik potansiyelini geliştirmekte ve "sahnedeki bilge adam" değil "öğretmenin yanında yer alan ve onunla iş birliği yapan bir rehber" olmaktadır (Hord, 2008). Bu lider aynı zamanda personelin mesleki gelişim sürecinde öğrenen konumunda bulunmaktadır. Lider personeli karar verme sürecine dâhil ederek liderliğin, gücün ve otoritenin paylaşılması konusunda arkadaşça ve kolaylaştırıcı bir tutum sergilemektedir (Hord, 1997). Öğretmenlerin ve diğer çalışanların liderlik rollerini üstlenmeleri için olanaklar sağlamakta ve onlara bu rolleri üstlenmek için sahip olmaları gereken becerileri geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Tobia & Hord, 2012). Bu şekilde öğrenme topluluğu olarak yapılandırılan okullarda bu tarz liderlik anlayışına sahip yöneticiler ve öğretmenler kendilerini "aynı takımda ortak bir amaca ulaşmak için oynayan oyuncular" olarak görmekte ve bu doğrultuda gerekli donanıma sahip olabilmek için kendilerini mesleki bakımından geliştirmektedirler (Hord, 1997). Öğretmenler aktif bir şekilde sürece dâhil olarak bakış açılarını genişletmekte, profesyonelliklerini daha ileri düzeyde geliştirmekte ve etkinliklerini artırmaktadırlar (Hord, 2008). En önemlisi de öğretmenler ya da öğrenme topluluğu üyeleri zamanla öğrenci öğrenmelerini desteklemek için ne yapacakları ve ne öğrenecekleriyle ilgili öneriler de bulunmaya başlamaktadırlar. Bu öneriler ve kararlar onların büyük gruplar şeklinde katıldıkları öğrenme oturumlarında, konferanslarda ve okul tabanlı mesleki gelişim faaliyetlerinde meslektaşlarıyla etkileşimlerine ve kendi deneyimlerine dayanmaktadır. Öğretmenlerin fikir ortaya koymak, fikirleri tartışmak ve desteklemek, başkalarını dinlemek ve öğrencilerin çıkarları için uzlaşı sağlamak konularında güvenleri de gelişmektedir (Tobia & Hord, 2012).

Özetle destekleyici ve paylaşılan liderlik topluluk üyelerinin liderlik becerilerini geliştirmekte, üyelerin aktif bir şekilde sürece dâhil olmasını sağlayarak bakış açılarını genişletmekte, profesyonelliklerini daha ileri düzeyde geliştirmekte, etkinliklerini artırmakta, ortak amaçlara ulaşabilmek için toplulukta olması gereken iş birliği ve kolektif sorumluluk duygusunun gelişmesine yardımcı olmaktadır (Bolam vd. 2005; Hord, 2008).

Kolektif Öğrenme ve Uygulamalar

Kolektif öğrenme öğrenci ihtiyaçlarını karşılamak ve çalışanların etkililiğini artırmak için topluluğun ne öğrenmesi gerektiğini ve bunu nasıl öğreneceğini birlikte belirlemelerini, iş birliği içinde çalışmalarını ve sürekli olarak öğrenmeye devam etmelerini ifade etmektedir (Hord, 1998; Hord, 2009; Hord & Hirsh, 2008). Birlikte çalışmak ve öğrenmek amacıyla düzenli bir şekilde bir araya gelen topluluk üyeleri neyin öğrenilmesi gerektiğine karar vermek için öğrencilerin ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla öğrenci verilerini ve çalışmalarının amaçlarını ne ölçüde gerçekleştirdiğini derinlemesine incelemektedir. Bu sayede topluluk üyeleri öğrencilerin neleri başardıkları ve başaramadıklarıyla ilgili farkındalık kazanmakta ve bu doğrultuda öğrencilerin ihtiyaç duydukları öncelikli öğrenme alanlarını belirlemektedirler. İhtiyaç duyulan öğrenme alanlarına göre topluluk üyeleri yeni uygulama ve yöntemlerin uyarlanmasına ilişkin kararlar almakta, neyi öğreneceklerine ilişkin hedefler koymakta, öğrenme süreçlerine nasıl dâhil olacaklarını ve ihtiyaç duyulan kaynakları eksiksiz bir şekilde planlamaktadırlar (Hord, 2008). Öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verecek uygulamaların tartışılması ve planların yapılması sürecinde topluluk üyeleri süreçteki güçlüklere yönelik tecrübelerini, çözümlerini ve birikimlerini birbiriyle paylaşmaktadırlar. Topluluktaki hiçbir üye işe yarar bir öneride bulunmazsa, topluluk başka bir ekipten ya da farklı bir uzmandan yardım alma arayışına girebilmektedir. Topluluk üyeleri sınıflarında uygulayacakları yeni bir uygulama bulduklarında, bu yeni uygulamanın ne olduğunu ve onu nasıl kullanacaklarını öğrenmeye çalışmaktadır (Tobia & Hord, 2012) ve üyeler kademeli bir şekilde ilerleyen, iş-merkezli ve sürekli olan bu öğrenme sürecinde yeni öğretim uygulamalarında yetkinlik kazanmaktadırlar (Hord, 2008).

Louis ve Krus'a göre bu iş birliğine dayalı çalışmalarda üyeler yansıtıcı bir biçimde diyalog kurmakta ve iletişime geçmektedirler. Bu tür yansıtıcı diyaloglarda öğrenci, öğretme ve öğrenme kavramları ile ilgili problem ve konuları tanımlayabilme süreci üzerinde derinlemesine bir sorgulama yapmaktadırlar (Hord, 1997). Carpenter (2015) mesleki öğrenme topluluklarında öğretmen ve yöneticilerin odak noktasının öğretme, öğrenme ve öğrenme çıktılarının birlikte sorgulanması olduğunu ifade etmektedir. Bu iş birliğine dayalı bütüncül sorgulamanın mesleki öğrenme topluluklarında öğretme ve öğrenme yenilikleri için bir katalizör görevi gördüğü, yapılan çalışmaların anlaşılmasını ve takdir edilmesini kolaylaştırdığı; üyeleri bir arada tutan bağlar oluşturduğu ve onları birtakım ortak fikirlerin etrafında birleştirdiği dile getirilmektedir (Carpenter 2015; Hord, 1997).

Paylaşılan Değerler ve Vizyon

Vizyon, öğrenme ve öğretme sürecinde işin nasıl yapılacağına ilişkin açık ve belirgin bir yol göstermektedir (Carpenter, 2015). Bir vizyonu paylaşıyor olmak ise sadece iyi bir fikir üzerinde uzlaşı sağlamak değil hem birey hem de örgüt için neyin önemli olduğuna ilişkin belirli bir zihinsel imgeye sahip olmak demektir (Hord, 1997). Mesleki öğrenme topluluğundaki tüm eylemler okulun ve sınıfların nasıl olması gerektiğine ilişkin ortak bir vizyonun parametrelerine göre gerçekleştirilmekte; bu eylemler yeni strateji ve süreçler uygulandığında sonucun nasıl olacağına ilişkin sahip olunan zihinsel imgeye uyum göstermektedir (Tobia & Hord, 2012). Bu bağlamda mesleki öğrenme topluluklarında ortak bir vizyona sahip olan topluluk üyeleri bir eylemi ne için yaptıklarını ve neyin önemli olduğunu bilmektedirler. Topluluk üyeleri hem ortak bir vizyon oluştururken hem de okulda öğretme ve öğrenme süreçleriyle ilgili karar verirken bu vizyonu kullanma konusunda desteklenmektedirler (Hord, 1997).

Öğrenci başarısını artırma amacına yönelik üyelerin ortak bir anlayışa ve değerlere sahip olması öğrenme toplulukları açısından büyük bir önem taşımakta ayrıca etkili bir kurum kültürünün oluşmasında önemli bir rol oynamaktadır. Bu değerler öğretmenlerin ve yöneticilerin öğrencinin öğrenebilme ve ileri düzeyde başarılı olabilme becerisine ilişkin inançlarını, iş birlikli ve kolektif ortak uygulamaları, yansıtıcı uygulamaları ve bunların öğretim yenilikleri ve uyarlamalarına duyulan ihtiyaç üzerindeki etkisini içermektedir (Carpenter, 2015). Bu değerlerin paylaşılması ve ortak bir vizyonun varlığı öğretmenlerin meslektaşlarını ve öğrencilerini etkileme güçlerini artırmakta; yeterlik duygularını geliştirecek zihinsel alışkanlıklara, bilgi ve becerilere sahip olmalarına yardımcı olmaktadır. Ayrıca söz konusu değerler ve vizyon, üyelerin hem kendilerini güvende hissetmesini hem de topluluktaki diğer üyelere güven duymasını sağlamakta; karar verme sürecini ve hesap verilebilirliği kolaylaştırmaktadır (Tobia & Hord, 2012). Öğrencilerin akademik olarak yeterli olduğu görüşü etrafında birleşen ve ortak bir vizyon ve değerlere sahip olan öğrenme topluluğu üyeleri, her öğrencinin potansiyel başarısını desteklemek ve ortaya çıkarmak için öğrenme ortamları oluşturmaktadır. Bu ortak değer ve vizyonlar topluluktaki davranış normlarına da şekil vermektedir (Hord, 1997).

Hughes ve Kritsonis'e (2006) göre belirli bir yenilik hakkında bir vizyona sahip olan yöneticiler, öğretmenler ve diğer çalışanlarla iş birliği içinde hareket etmediği sürece bir reformu başlatmakta güçlük yaşayabilmekte ve sonuç olarak uzun vadede reformun sürdürülebilirliğiyle ilgili problemler ortaya çıkabilmektedir. Bunun önüne geçmek için her

okul çalışanı kişisel bir vizyona sahip olmalı ve lider ortak bir vizyonun oluşturulabilmesi için iş birlikli tartışmalara rehberlik etmelidir. Okul için iş birliğine dayalı bir vizyon oluşturulduğu sürece, çalışanların aynı amaçlara yönelik yürüttükleri çalışmalar doğrultusunda uzun vadeli sonuçların ortaya çıkması daha mümkün hâle gelmektedir.

Destekleyici Koşullar

Destekleyici koşullar, mesleki öğrenme topluluğu üyelerinin öğrenme, karar verme, problem çözme ve uygulamalarını paylaşmak için nerede, nasıl ve ne zaman bir araya geleceklerinin önemli bir belirleyicisidir (Hord, 1997). Bu koşullar fiziksel (yapısal) koşullar ve insan kapasitesi olmak iki başlık altında ele alınmaktadır:

Fiziksel Koşullar

Okulun büyüklüğü, topluluk üyelerinin konum ve zaman açısından birbirine yakınlığı, iletişim sistemleri, toplantı zamanı ve yeri, üyelerin çalışıp öğrenmek için bir araya gelmelerini sağlayan materyal, bilgi, danışman gibi kaynak ve politikalar öğrenme topluluklarını destekleyen fiziksel koşulları oluşturmaktadır (Hord, 2008; Hord & Hirsh, 2008; Leo & Cowan, 2000).

İnsan Kapasitesi

Öğrenme topluluklarına katılan bireylerde ilk olarak aranması gereken özellik, gelişime odaklı çalışma ve geri bildirim almaya istekliliktir (Louis ve Kruise' dan akt Hord, 1997). Bir öğrenme topluluğunda topluluk üyeleri hem kendi hem de meslektaşlarının çalışmalarını gözlemlemekte ve yansıtıcı düşünme, tartışma ve sorgulama ile bu çalışmaları değerlendirerek hem kendilerine hem de birbirlerine dönüt sağlamaktadırlar. Dönüt sayesinde ulaşmak istenilen amaç ile şu an bulundukları konum arasındaki mesafeyi daha açık bir şekilde görebilen topluluk üyeleri bir sonraki amaca ulaşmak için neler yapılabileceğini ve nasıl bir yol haritasını takip edeceklerini de bu dönüte göre şekillendirmektedirler. Bu nedenle değerlendirme sürecine karşı bireylerin ön yargısız olmaları, kendi çalışmalarıyla ilgili eksiklerini ve zayıflıklarını görmeye açık olmaları ve bu eksikleri giderecek, zayıf yanlarını güçlendirecek motivasyona sahip olmaları mesleki öğrenme topluluklarının etkililiğinin sağlanması ve amacına hizmet etmesi açısından

büyük bir önem taşımaktadır. Ayrıca bu süreçte öğrenme topluklarında verilen dönütlerle ve yapılan çalışmalarla bireyler sadece zayıf yönlerini görmemekte aynı zamanda güçlü yanlarını da keşfedip bunları öğretim ve öğrenme sürecinde daha fazla işe koşabilme fırsatı elde etmektedirler. Hord (1997 & 2008), insan kapasitesiyle ilgili diğer destekleyici unsurları ise etkileşimde bulundukça meslektaşlar / üyeler arasında saygı, güven ve olumlu tutumların gelişimi; etkili öğretme ve öğrenmeyi sağlayan uygun bir bilişsel ve beceri altyapısına sahip olma, önemli rollerde okul yöneticisinin ya da diğerlerinin destekleyici biçimde liderlik etmesi şeklinde sıralamaktadır. Özellikle MÖT'lerde güvenin çok önemli olduğunun bu nedenle toplulukta güvenin oluşturulması yönünde adımlar atılması gerektiğini belirtmektedir. Tobia ve Hord (2012) topluluk üyelerinin birbirlerine karşı saygılı olmalarının, fikirlerini dile getirme biçimleri ve etkileşimleri ile çatışmalarla başa çıkma yöntemlerinin üyeler arasında bu güven duygusunun gelişmesine ve mesleki öğrenme topluluğunun etkililiğine önemli ölçüde katkı sağladığını belirtmektedir. Leo ve Cowan (2000) ise bunlara ek olarak sürekli sorgulama ve gelişim normlarını; öğretmen, öğrenci ve yöneticiler arasındaki olumlu ilişkilerin de insan kapasitesine ilişkin destekleyici koşullar arasında yer aldığını ifade etmektedir. Ayrıca Bolam vd. (2005) ve Stoll vd. (2006) tarafından yapılan araştırmalarda karşılıklı güven, saygı ve destek; açıklık, ilişkiler ve ortaklıklar şeklinde MÖT'lerin ayrı bir boyutu olarak ele aldıkları özelliklerin de Roy ve Hord'un (2006) yaptığı sınıflandırmaya göre insan kapasitesine ilişkin destekleyici koşullar başlığı altında yer aldığı görülmektedir.

Destekleyici koşullar başlığı altında yukarıda ele alınan fiziksel ve insan kapasitesine ilişkin koşullar birbirinden kesin çizgilerle ayrılamamakta ve birçok unsurun birbirini etkilediği bilinmektedir (Boyd'dan aktaran Hord, 1997).

Paylaşılan Kişisel Uygulamalar

Mesleki öğrenme topluluğunun temelinde birbirinden öğrenme ve birbirine yardım etme düşüncesi yer almaktadır. Bu nedenle öğretmenler birbirlerinin çalışmalarını izler ve ihtiyaç hâlinde birbirlerine dönüt verirler. Bu şekilde öğretimle ilgili becerilerini geliştirmeye çalışırlar (Cansoy & Parlar, 2017).

Bir öğrenme topluluğunda öğretmen davranışlarının meslektaşlar tarafından gözlemlenmesi büyük bir önem taşımaktadır. Ancak bu gözlemin odak noktası ölçme ve değerlendirme değil "birbirine yardım etme" sürecidir. Bu tür gözlemler belirli aralıklarla

uygulanmakta; öğretmenler gözlem yapmak, notlar almak ve gözlemlerini birbirleriyle tartışmak amacıyla birbirlerinin sınıfları ziyaret etmekte ve derslerini gözlemlemektedir. Bu süreç ile hem bireyin hem de topluluğun gelişimi amaçlanmaktadır ve bu süreç karşılıklı saygı ve güvene dayalı bir şekilde yürütülmektedir (Hord, 1997; Tobia & Hord, 2012). Bu boyutun geliştiği bir mesleki öğrenme topluluğunda, üyeler öğretmenin neyi bildiği, neyi bilmediği ve neyi öğrenmeye ihtiyaç duyduğu konularında açık ve dürüst olmaktadırlar (Hord, 2008).

Paylaşılan kişisel uygulamalar sayesinde öğretmenler birbirlerinin derslerini izlerken kendi derslerinde uygulamadıkları farklı yöntem ve teknikleri öğrenerek bunları kendi sınıflarında kullanabilmektedir. Ayrıca gözlem sonucunda verdikleri dönütlerle meslektaşlarının hem bireysel hem de mesleki gelişimlerine katkıda bulunabilmektedirler. Derslerin gözlemlenmesine ek olarak öğretmenler topluluklarda sınıf içinde yaşanan bir problemle ilgili olarak ya da herhangi bir konuda fikirlerini, uygulamalarını paylaşabilmektedirler. Paylaşılan bu kişisel uygulamalar diğer öğretmenlere ilham olabilmekte ve sınıflarda öğrenci başarısını artırmak için farklı kapılar aralayabilmektedir.

Mesleki Öğrenme Topluluklarının Yararları

Mesleki öğrenme toplulukları etkili bir şekilde uygulandığında okul içinde ve okul dışında geniş çaplı bir gelişim imkânı sunmaktadır (Darling-Hammond vd., 2017). İster okulun tüm çalışanlarından ister yalnızca öğretmenlerden oluşsun bir mesleki öğrenme topluluğunda temel ilkeler öğrencilerin öğrenmelerini sağlamak, iş birliği içerisinde hareket etmek ve sonuçları değerlendirmek olduğundan sürecin sonucunda hem öğretmenler, hem öğrenciler dolayısıyla okul yarar sağlamaktadır. Aşağıda toplulukların sağladığı faydalar öğretmen, öğrenci ve okul açısından ayrı ayrı ele alınmaktadır.

MÖT'lerin Öğretmenler Açısından Değerlendirilmesi

Hord (1997) mesleki öğrenme topluluklarının öğretmenlere (okul çalışanlarına) yararlarını mesleki yalnızlığın azalması, iş doyumunun artması, işe devamsızlığın azalması, öğrencilerin gelişimi için sorumluluğun paylaşılması ve kolektif sorumluluk anlayışının ön plana çıkması, öğretilen konuların daha iyi bir şekilde anlamlandırılması ve öğrencilerin beklentilerinin gerçekleştirilmesinde ne tür rollere sahip olunacağının farkına varılması, okulun amaç ve misyonuna bağlılığın artması, okulun misyon ve amaçlarının

gerçekleştirilmesinde daha fazla çaba gösterilmesi, bilgilenilerek mesleki bakımdan yenilenmesi, öğrencilere ilham olabilmek için ilham alınması, önemli ve uzun süren değişiklikler yapma konusunda istekliliğin artması, öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik öğretimde gerekli düzenlemelerin yapılması ve değişikliklerin geleneksel okullara göre daha hızlı gerçekleştirilmesi şeklinde sıralamaktadır.

Bolam vd.'nin (2005) yaptıkları araştırmada ise katılımcıların cevapları MÖT'te iş birliğine dayalı etkinliklere katılımın öğretmenlerin uygulamalarını ve MÖT'lere katılımın çalışanlar arasındaki duyguları olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Graham'ın (2007) 6, 7 ve 8. sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirdiği çalışma bulguları öğretmenlerin bilgi, beceri ve uygulamalarında değişim yaşandığını ortaya koymuştur. Bir mesleki öğrenme topluluğu tutarlılık, aktif öğrenme ve belirli bir içeriğin olması özelliklerini ne kadar taşıyorsa yaşanan değişim de bu ölçüde büyük olmaktadır. Ayrıca diğer araştırma sonuçlarına paralel bir şekilde MÖT'lerde yer alan öğretmenlerin fikir paylaşımı, müfredatla ilgili tartışma ve eğitim materyallerinin paylaşımıyla iş birliğine daha yatkın hâle geldikleri görülmüştür. Burada önemli bir bulgu da üye sayısının iki ile sınırlı kaldığı toplulukta iş birliğinin sınırlı düzeyde gerçekleşmiş olmasıdır. Bazı MÖT üyeleri MÖT'lerden önce tek referans kaynağının kendilerinin olduğunu ancak MÖT'lerde olaylara meslektaşlarının pencerelerinden de bakarak değerlendirme fırsatı bulduklarını ve bu açıdan yalnızlıktan kurtulduklarını ifade etmişlerdir.

Vescio vd. (2008) tarafından on bir araştırmanın sonuçlarının konu edinildiği literatür incelemesinde tüm araştırma sonuçları mesleki öğrenme topluluğuna katılmanın öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında değişiklik meydana getirdiğini göstermektedir. Bu değişiklikler; öğretmen uygulamalarının zamanla daha öğrenci merkezli hâle gelmesi, öğretmenlerin uygulamalarında farklı öğrenci seviyelerine uygun şekilde sınıf içi düzenlemelerde ve değişikliklerde esneklik göstermesi, yeni yöntem ve tekniklerden yararlanılması şeklinde ifade edilmiştir. Bunlara ek olarak bir okul müdürü öğrenme topluluğuna katılan öğretmenlerin öğrenci öğrenmelerine ilişkin negatif tutumlardan uzaklaşarak süreç içerisinde saygı, bütünsellik, disiplin ve mükemmellik değerleri etrafında paylaşılan bir okul misyonu oluşturmak için iş birliği içerisinde çalıştıklarını dile getirmiştir.

Lujan ve Day (2010) tarafından bir ortaokulda görüşmeler ve mesleki öğrenme topluluklarının gözlemlenmesi ile yürütülen araştırma bulguları öğrenme topluluklarından önce okullarda yapılan toplantıların düzensiz gerçekleştirildiği ancak öğrenme toplulukları

ile öğretmenlerin düzenli olarak bir araya geldikleri ve toplantıların yapılandırılmış olduğunu göstermiştir. Bu toplantılarda eğitim programının içeriği tartışılmış, öğretim stratejileri paylaşılmış ve değerlendirmeler yapılmıştır. Bütün bunlar öğretmen etkililiğini artırarak öğrenci öğrenmesine olumlu yönde etki etmiş ve okuldaki iş birliği kültürünü geliştirmiştir.

Poovey (2012) tarafından 512 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen başka bir araştırmada ise mesleki öğrenme topluluklarına katılan öğretmenlerin kendi öğrenme ve öğretme süreçleri üzerine düşünme (self-reflection) becerilerinin daha gelişmiş düzeyde olduğu bulgulanmıştır. Ayrıca mesleki öğrenme topluluğuna katılan öğretmenlerin öğretim anlayışlarının farklılaştığı, bu öğretmenlerin sınıflarında öğrenci merkezli etkinlikleri daha fazla tercih ettikleri görülmüştür.

Mintzes, Marcum, Messerschmidt-Yates ve Mark (2013) fen dersi öğretimi temelinde oluşturulan mesleki öğrenme topluluklarına katılan ilkokul öğretmenleriyle yürüttükleri araştırmada öğretmenlerin beraber yaptıkları uygulamalar ile gruplarda var olan iş birliği duygusunun geliştiğini bulgulamışlardır. İş birliğinin gelişmesini sağlayan unsurlardan birinin de öğretmenlerin MÖT'lerde birbirine sağladığı duygusal destek olduğu belirtilmiştir. Ayrıca araştırma sonucu ilkokul öğretmenlerinin fen öğretiminde düşük olan öz yeterlilik duygularının katıldıkları MÖT'ler sonucunda üç yıl içerisinde büyük ölçüde geliştiğini göstermiştir. Özellikle öğretmenlerin meslektaşlarını gözlemleme fırsatı bulmuş olmaları da yeterlilik ve güven duygularının gelişimine katkı sağlamıştır. Çünkü bir uygulamayı kullanıp kullanmayacağına ilişkin aklında soru işareti olan bir öğretmen uygulamanın meslektaşı tarafından uygulandığını ve başarılı olduğunu gözlemlediğinde sınıfında uygulayabileceğine, uygulamanın işe yarayacağına ikna olmuştur. Bunlara ek olarak öğretmenlerin kullandıkları yöntem ve tekniklerde de değişiklikler olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin kitap merkezli, didaktik öğretim biçiminden; daha açık uçlu, sorgulama temelli öğretime geçiş yaptıkları bulgulanmıştır.

Tam'ın (2015) mesleki öğrenme topluluklarının öğretmenlerin inanç ve uygulamalarında meydana getirdiği değişimleri incelemek amacıyla Hong Kong Ortaokulu öğretmenleriyle gerçekleştirdikleri boylamsal bir çalışmada yaşanan değişimler; müfredat, öğretim, öğrenme, öğretmen rolleri, öğretmeyi öğrenme başlıkları altında ele alınmıştır. Öğretmenlerin inançları bu başlıklara göre incelendiğinde mesleki öğrenme topluluğuna katıldıktan sonra müfredat konusunda öğretmenlerin "Merkezî müfredata bağlı kalınmalı." anlayışı yerine "Okul temelli müfredat geliştirilebilir." anlayışını; öğretim konusunda

“bilgi nakletme” anlayışı yerine “aktarım ve buluşa dayalı öğretim yaklaşımlarını birlikte kullanma” anlayışını; öğrenme konusunda “Bilgi kitap ve öğretmenler tarafından aktarılır.” anlayışı yerine “Durağan ve yapısalcı öğrenme birbirini tamamlar.” anlayışını; öğretmenin rolü konusunda “yönetici, yönlendirici ve disipline edici” anlayışı yerine “müfredat planlayıcısı, uygulayıcısı ve eylem araştırmacısı” anlayışını; öğretmeyi öğrenme konusunda “Formal eğitim ve öğretim deneyimiyle öğrenilir.” anlayışı yerine “Formal eğitim, deneyim ve meslektaşlarla öğrenilir.” anlayışını benimsediği görülmüştür. Öğretmen uygulamalarının ise bu inançların paralelinde değişim gösterdiği bulgulanmıştır. Mesleki öğrenme topluluğuna dâhil olmadan önce öğretmenlerin müfredat konusundaki uygulamaları “ders kitaplarını takip etmek” ten “müfredata dayalı ve öğretici materyaller planlama ve tasarlama”ya; öğretim konusundaki uygulamaları “düz anlatım”dan “hem aktarıma hem de etkileşime dayalı öğretim”e; öğrenme konusundaki uygulamaları “Öğrencileri öğretmenlerini dinleyip not alırlar ve ödevlerini yaparlar.”dan “Öğrenciler temel bilgiyi alırlar ve kendi bilgilerini yapılandırırlar.”a; öğretmenin rolü konusundaki uygulamaları “Öğretmen, öğrencilerin öğrenmesini yönlendirir ve onları kontrol eder.”den “Öğretim sürecini değerlendirir.”e; öğretmeyi öğrenme konusundaki uygulamaları “yalnız (yalıtılmış) bir şekilde çalışma”dan “sorumluluğu paylaşarak çalışma ve meslektaşlarla tecrübe etme”ye evrilmiştir. Araştırmada MÖT’lere katılan öğretmenlerin yukarıda detaylı bir şekilde ele alınan beş konuyla ilgili bazılarının sadece inanç, bir kısmının sadece uygulama, bazılarının ise hem inanç hem de uygulama noktasında değişim gösterdiği bulgulanmıştır.

Svendsen (2016) tarafından okul temelli iş birliğine dayalı bir öğrenme programına katılan öğretmenlerin katıldıkları mesleki gelişim programına ilişkin algılarını ortaya koymak amacıyla yapılan araştırmada öğretmenlerin öğretim uygulamalarında olumlu yönde bir değişim meydana geldiği bulgulanmıştır. Ayrıca katılımcılar iş birliği ve yansıtmanın (reflection) mesleki gelişimleri üzerinde olumlu bir etki oluşturduğunu ifade etmişlerdir.

Zonoubi, Rasekh ve Tavakali (2017) mesleki öğrenme topluluklarına katılan İngilizce öğretmenleri ile gerçekleştirdikleri araştırma bulguları öğretmenlerin MÖT’lere katıldıktan sonra dil yeterliliği ve yenilikçi öğretim stratejilerini uygulama konularında kendilerini daha yeterli hissettiklerini göstermiştir. Öğretmenlerin özellikle karar verme yetenekleri konusunda daha öz güvenli oldukları ve daha özerk hâle geldikleri görülmüştür. Aynı zamanda öğrencilerle ilişki kurma ve rahatsız edici davranışları kontrol etme açısından sınıf yönetiminde de yeterlilikleri artmıştır. MÖT’lerin sonlarında toplanan veriler iş

birlikli yansıtma, akran gözlemi ile öğrenme ve denetmenin (yürütücü) dönütleri öğretmenlere bir tecrübe/deneyim havuzu oluşturmuştur. Bu deneyimler öğretmenlerin kendi öğretim bağlamlarını anlamlandırma konusundaki yeterlilik duygusunu artırmış ve öğretmen kılavuz kitaplarına ve eğitimlerde gösterilen tekniklere bağımlılıklarının azalmasını sağlamıştır. Bunlara ek olarak öğretmenler İngilizcenin kullanımı konusunda konuşma, yazma ve dinleme becerilerinin geliştiğini ve katıldıkları webinarlarda öğrendikleriyle kendilerini dili kullanma ve öğretme konusunda daha yetkin hissettiklerini belirtmişlerdir.

Furqon, Komariah, Satori ve Suryana'ya (2018) göre mesleki öğrenme toplulukları sayesinde öğretmenler diğerlerinden öğrenme, tavsiye alma ve kendi eksikliklerini tamamlama noktalarında daha istekli olmaktadır. Öğretmenler planlama, süreç ve değerlendirme noktalarında gelişim göstermektedir. Sık sık bir araya gelip tartışarak öğretmenler öğrenci ihtiyaç ve özelliklerine cevap verecek şekilde ders planlama süreçlerini revize etmektedirler. Dolayısıyla öğretmenlerin bu süreçte kendilerini yenileme ve öz-yansıtma becerileri gelişmektedir. Ayrıca araştırmacılar MÖT'lerde yer alan öğretmenlerin öğrenci özelliklerine ve gelişimsel psikolojisine ilişkin bilgilerinin artmasının öğrencilerin neye ihtiyaç duyduklarını, neyin hedeflendiğinin ve öğrencilerin neyi başarabileceklerini daha iyi anlamalarını sağladığını ifade etmektedir. Bunlara ek olarak öğretme ve öğrenme hizmetinin niteliğinde ve öğretim becerilerinde gelişim gösterildiğini dile getirmektedirler.

Sari, Suryadi ve Syaodih (2018) tarafından yapılan araştırmada; araştırma sonuçları MÖT'lere katılarak öğretmenlerin hem tecrübe hem de bilgilerini paylaşabildiklerini böylece öğrenme niteliklerini iyileştirmeye ve geliştirmeye devam edebildiklerini göstermektedir. Ayrıca öğretmenler kendi tarzlarına ve ihtiyaçlarına göre öğrenebilmekte ve öğrenmeyi daha etkili hâle getirmek için meslektaşlarıyla iş birliği yapabilmektedir. Öğretmenlerin müfredatı geliştirebildikleri, öğrencilerin karşılaştıkları öğrenme güçlüklerinin üstesinden gelebildikleri ve öğrenme tasarımını daha etkili ve verimli hâle getirdikleri görülmektedir.

Mehrtash (2021) grup egzersiz eğiticilerinin katılımıyla gerçekleştirilen MÖT uygulamalarının öğretmen yeterliliğini artırdığını ve MÖT'lerde öğrenilenlerin sınıf içi uygulamaları değiştirdiğini bulgulamıştır.

Kayan (2022) tarafından sınıf öğretmenleri ile yürütülen araştırma bulgularına göre MÖT'lere katılan ilkokul sınıf öğretmenleri kaynak, deneyim ve iyi uygulamaları

birbirleriyle paylaşma fırsatı yakalamışlardır. Ayrıca MÖT'lerin öğretmenleri mesleki doyum, performans gelişimi, meslektaş tecrübesinden faydalanma, zümre oluşumunun anlam kazanması konularında olumlu etkilediği görülmektedir. Bunlara ek olarak araştırma bulguları MÖT'lere dâhil olan öğretmenlerin her öğrenci gelişebilir anlayışı ile hareket etme, seviye bazlı eğitim uygulamaları ve zenginleştirilmiş öğretim gerçekleştirme konularında öğrencilere yönelik tutumlarının olumlu yönde değiştiği görülmüştür.

MÖT'lerin Öğrenciler Açısından Değerlendirilmesi

Hord (1997) mesleki öğrenme topluluklarının öğrencilere sağladığı yararları okul terki ve devamsızlık oranlarının azalması; öğrenmenin daha eşit bir şekilde sağlanması; matematik, fen, tarih ve okuma alanlarında geleneksel okullara göre akademik kazanımların daha fazla olması, farklı altyapılardan gelen öğrenciler arasında başarı farklarının azalması şeklinde sıralamıştır.

Hughes ve Kritsonis (2007) tarafından mesleki öğrenme topluluğu olan 64 okulda öğrencilerin matematik ve İngilizce okuma derslerinde üç yıl içerisindeki akademik başarıları değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları yaklaşık on okuldan dokuzunda öğrencilerin matematik derslerindeki akademik başarılarında artış olduğunu ortaya koymuştur. Öğrencilerin İngilizce / Okuma dersindeki akademik başarılarında ise 63 okulda yani okulların neredeyse tamamında artış olduğu görülmüştür. Çopur (2020) tarafından iki okulda sosyal bilgiler öğretmenleriyle gerçekleştirilen deneysel çalışmada da Hughes ve Kritsonis'in (2007) araştırma bulgularına paralel olarak öğretmenlerin MÖT'lere dâhil olması ile öğrencilerin akademik başarıları arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. Ancak MÖT'lere katılımın öğrencilerin akademik başarısını desteklediğine ilişkin çeşitli araştırmaların varlığına karşın (Bolam vd., 2005; Louis & Marks, 1998; Mclaughlin & Talbert, 2010; Vescio vd., 2008) alan yazında bu konuda anlamlı bir fark oluşmadığını bulgulayan araştırmalar (Patrick, Rucinski & Tomek, 2016; Yennie, 2020) da mevcuttur.

Mintzes vd. (2013) tarafından MÖT'lere katılan ilkokul öğretmenleriyle gerçekleştirilen araştırmada katılımcıların çoğu öğrencilerinde pozitif yönde değişimler yaşandığını ve öğrencilerin davranışlarında somut değişiklikler meydana geldiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin derslerinde daha istekli olduğunu gözlemleyen öğretmenler derslerde öğrencilerini yönlendirseler bile sürecin öğrencilerin keşfine dayalı olduğunu

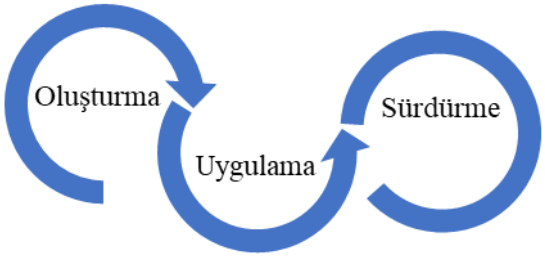
belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin derslerde öğrendiklerinin daha kalıcı hâle geldiği, öğrendikleri kavramları günlük hayatta karşılaştıkları olayları açıklarken kullandıkları görülmüştür. Zonoubi vd. (2017) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenler topluluklarda öğrendikleri yeni yöntem ve teknikleri sınıflarda uygulamaya geçirmelerinin öğrencilerinin öğrenmelerini olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Bolam vd. (2005) ise yaptıkları araştırmada mesleki öğrenme topluluklarının öğrencilerin öğrenmeye ilgi ve katılımlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır.

MÖT'lerin Okullar Açısından Değerlendirilmesi

Mesleki öğrenme topluluğu olarak yapılanmış okullarda çalışanlar okulun amaçlarına ve misyonuna daha fazla bağlılık göstermekte ve okul yöneticileri liderliği çalışanlarla paylaşarak onları karar verme süreçlerine dâhil etmektedir. Düzenli toplantılarda bir araya gelen topluluk üyeleri; geleneksel okullara göre öğrencilerin ihtiyaçlarını daha hızlı bir şekilde tespit edebilmekte ve öğretmenler bu ihtiyaçlara göre öğretimlerini şekillendirebilmektedir. Çünkü bu topluluklarda öğretmenlere birbirlerinin deneyimlerinden ve sınıf içi uygulamalarından yola çıkarak yeni bilgiler kazanacakları ve öğretime ilişkin yeni inançlar geliştirecekleri güçlü bir öğrenme ortamı sunulmaktadır. Bu okullarda yer alan öğretmenlerin iyi bir şekilde bilgilendirilmiş, mesleki olarak yenilenmiş, paylaşılanlardan ilham almış ve öğrencilerine ilham kaynağı olacakları öngörülmektedir (Roy & Hord, 2006). Bunlara ek olarak mesleki öğrenme topluluklarının işe koşulduğu okullarda iş birliğinin arttığı, öğrenci öğrenmesinin ön planda olduğu, öğretmenlerin sürekli öğrenme çabalarının ve öğretim kararlarına katılımlarının arttığı ortaya konmuştur (Carpenter, 2015; Vescio vd., 2008).

Mesleki Öğrenme Topluluğunun Gelişimi

Çeşitli araştırmacıların (Bolam vd., 2005; Dimino vd., 2015; Furqon vd., 2018; Hord, 2009; Roy & Hord, 2006) mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin tanımlama ve açıklamalarından hareketle mesleki öğrenme topluluğunun gelişimi oluşturma (başlatma), uygulama ve sürdürme başlıkları altında ele alınmıştır (Şekil 5).



Şekil 5. Mesleki öğrenme topluluklarının gelişimi

Oluşturma

Mesleki öğrenme topluluklarının nasıl oluşturulacağına, topluluklara kimlerin dâhil edileceğine ilişkin kesin kurallar bulunmamaktadır. Bir MÖT, aynı ya da farklı sınıf seviyelerinden bir araya gelen öğretmenlerden oluşabilir. Bunun yanı sıra mesleki öğrenme toplulukları konu alanına göre de şekillenebilmektedir. Ayrıca bir bölgedeki farklı okullardan öğretmenler bir araya gelerek de bir mesleki öğrenme topluluğu oluşturabilmektedir (Dimino vd., 2015). Bu bakımdan öğrenme topluluğu oluşturulurken önemli olan nokta öğrenme topluluklarının özellik ve boyutlarının, temel varsayımlarının göz önünde bulundurulması ve öğrenme topluluklarının bu bilgiler ışığında temellendirilmesidir.

Bolam vd. (2005) mesleki öğrenme topluluklarının oluşturulma ve geliştirme sürecini (i) öğrenme süreçlerine odaklanma, (ii) insan ve sosyal kaynakların en iyi şekilde yönetimi, (iii) yapısal kaynakların yönetimi ve (iv) kurum dışı uzmanlar başlıkları altında ele almaktadır. Hord (2009) ise bir mesleki öğrenme topluluğunun oluşturulmasında toplulukta (i) topluluğa üyeliğe, (ii) liderliğe, (iii) öğrenme için zaman ve (iv) yere, (v) veri desteğine ve (v) dağıtılmış liderliğe ihtiyaç olduğunu ifade etmektedir.

Lunenburg (2010) okullarda mesleki öğrenme topluluklarının oluşturulmasında okul yöneticilerinin çok önemli bir role sahip olduğunu ifade ederek bir okul yöneticisinin topluluk oluşturma sürecini dört adımda gerçekleştirebileceğini öne sürmüştür. Buna göre okul yöneticisi mesleki öğrenme topluluğu oluşturmak için (i) bir misyon oluşturmalı, (ii) bir vizyon geliştirmeli, (iii) değer ifadelerini belirlemeli ve (iv) amaçları saptamak için insanları bir araya getirmelidir. Furqon vd. (2018) bu süreçte üç unsurun öneminden söz etmektedir: (i) bağlılık, sorumluluk ve yarar, (ii) mesleki iş birliği ve (iii) okul iklimi. MÖT'lerin oluşturulmasına ilişkin araştırmacıların görüşlerini açıklamak için farklı

başlıklandırmalar yaptıkları görülse de genel itibarıyla bu başlıkların iki temel noktada toplandığı görülmektedir: fiziki (yapısal) koşullar ve insan kapasitesine ilişkin koşullar (Roy & Hord 2006).

Fiziki (yapısal) koşulların sağlanması bağlamında topluluğun oluşturulması için öncelikle üyelerin varlığı yani öğretmenlerin katılımı gerekmektedir. Öğretmenlerin katılımı sağlanamadığı takdirde öğrenme süreci beklentileri karşılayamayacaktır. Bir topluluk aynı sınıf düzeyindeki veya aynı branştaki öğretmenlerin bir araya gelmesiyle oluşabilmektedir. Bu öğretmenlerin sayısının 4-6 arasında olması gerektiğini ifade eden araştırmacılar olduğu gibi üye sayının daha fazla olabileceğini dile getiren araştırmacılar da bulunmaktadır. Oluşturulan bu küçük gruplarda öğretmenler düzenli aralıklarla bir araya gelerek yaptıkları toplantılarda öğrenci ihtiyaçlarını, müfredatı ve öğrenci ihtiyaçlarını karşılayacak öğretim uygulamalarına odaklanmaktadır. Bu toplantılarda öğrencilerin özellikleri, farklılıkları ve bunların nasıl yönetileceğine ilişkin konular tartışılabilmekte; ders planı, sınıf yönetimi, öğretim stratejileri toplantı konusu olabilmektedir. Toplantılarda belirlenmiş ele alınan bu konular öğrenme niteliğini iyileştirme etrafında şekillenmektedir (Furqon vd., 2018; Hord 2009).

Mesleki öğrenme topluluklarında, toplantıların yürütülme sürecinden sorumlu olan bir yürütücü bulunabilmektedir. Margalef ve Roblin (2016) bu yürütücüyü "öğretmenlerin ortak çalışmalarını koordine eden, mesleki gelişimi desteklemek için uygun bir ortam yaratan ve grubun kendi öğretim uygulamaları hakkında bilgi üretme becerisini güçlendiren kişi" olarak tanımlamaktadır. Bu yürütücülerin nasıl seçileceğine ilişkin kesin kurallar olmamakla birlikte konuyla ya da alanıyla alakalı zengin bilgiye sahip, iletişim becerileri iyi olan birisinin yürütücü olarak seçilebileceğini ifade edilmektedir. Ayrıca yürütücülerin liderlik kapasitesine ve yetişkinlerle iletişim kurma becerilerine sahip olmaları da önemli olarak görülmektedir. Her toplantıda farklı bir MÖT üyesinin yürütücülük yapması da tercih edilebilmektedir (Furqon vd., 2018; Hord, 2009). Mesela Centerville ilkokulunda farklı sınıf düzeylerinden bir araya gelen öğretmenlerin rehberlikli okuma uygulamaları konusunu derinlemesine incelemek amacıyla oluşturduğu MÖT'te okul içinden bir yürütücü belirlenmiş ve bu yürütücü toplantı zamanının belirlenmesine yardımcı olmuş, ilgili konuyla ilgili metinler tavsiye etmiş ve MÖT'lerden gelen bilgilerle toplantı gündemini oluşturmuştur (Bates, Huber & Mclure, 2016).

Üyelerin varlığından sonra ihtiyaç duyulan diğer yapısal koşullar ise toplantıların gerçekleştirileceği yer ve zamanın belirlenmesidir. Her öğretmenin katılımının sağlanması

ortak bir zamanın oluşturulması için büyük önem taşımaktadır. Bunun için çeşitli yollardan yararlanılabilmektedir. Mesela bir uygulama örneğinde; ilçe tüm okulların ders programını 15- 20 dakika esneterek topluluklar için toplanma zamanı sağlama yoluna başvurmuştur. Gerekli donanıma sahip bir toplantı yerinin belirlenmesi de toplulukların oluşturulmasında önemli bir husustur. Bir okulda gerçekleştirilen uygulamada okul müdürü, her toplantının farklı bir öğretmenin sınıfında yapılmasını rehberlik ederek öğretmenlere meslektaşlarının sınıflarındaki öğrenme ortamı ve çıktılarına ilişkin gözlem yapma olanağı sağlamıştır (Hord, 2009). Burada önemli bir diğer nokta da üyeler arasında veri paylaşımının sağlanmasıdır (Roy & Hord, 2006). Çünkü bir verinin incelenmesi, üzerinde çalışılması ve yorumlanması mesleki öğrenme topluluğunun temelini oluşturmaktadır (Hord, 2009). Ayrıca bu süreçte kıdemli öğretmenler, okul müdürleri, müdür yardımcıları gibi okul içi ya da okul denetmenleri, eğitim ofisleri, eğitim koçları, mentör öğretmenler, alandaki akademisyen ve uygulama yapan kişiler gibi okul dışı uzmanlardan/kaynaklardan destek alınabilmektedir (Bolam vd., 2005; Furqon, 2018).

MÖT'ler oluşturulurken ihtiyaç duyulan koşulların bir kısmı da genel olarak insan kapasitesi başlığı altında ele alınabilir. Süreçte öncelikle topluluğun vizyon ve misyonu geliştirilmeli, değer ifadeleri belirlenmeli ve hedefleri belirleyecek insanlar bir araya getirilmelidir (Lunenburg, 2010). Toplulukta üyeler arasında; üyeler yürütücü arasında ya da topluluk okul düzeyinde ise öğretmenler ile okul müdürü arasında güven duygusu inşa edilmelidir. Bu güven duygusunun oluşturulması ve üyelerin bir topluluk duygusu geliştirmelerinde MÖT toplantılarının düzenli aralıklarla gerçekleştirilmesi bir ön koşul olarak görülmektedir (Griese, Rösken-Winter, & Binner, 2020). Bu güven duygusu öğretmene yeni öğretim ve müfredat stratejilerini öğrenmesi için ihtiyacı olan materyaller, destek ve motivasyonu liderin ve örgütün vereceğine ilişkin inancı güçlendirmektedir. Üyeler arasındaki güven ise mesleki becerilerin ve bilginin gelişimi için gerekli görülmektedir. Güven inşa etme yollarından biri destekleyici ve paylaşılan liderliktir. Bir mesleki öğrenme olarak yapılandırılmak istenen okulda ilk adım okul yöneticisinin öğretmenleri karar verme sürecine dâhil etmesidir. Okul müdürü daha sonra öğretmenlerin liderlik ettiği girişimlere destek olmaktadır (Roy & Hord, 2006). Başka bir deyişle bu topluluklarda dağıtılmış liderlik (Bolam vd., 2005; Hord, 2009) söz konusudur. Okul müdürü gücü ve otoriteyi paylaşmaya isteklidir. Öğretmenler uygun konuşma biçimlerini ve ihtiyaçlarına uygun karar alma modellerini öğrendikçe yönetici kendini geri plana çekip süreçte rehber olmaktadır. Topluluklarda öğretmenlerin kendi bağlamlarını, amaçlarını ve

öğrencilerinin ihtiyaçlarını temel alarak karar almaları desteklenmektedir (Vescio vd., 2008).

Topluluk üyeleri arasında bağlılık ve kolektif sorumluluğun sağlanması, toplantılardan yarar sağlanması; üyelerin birbirleriyle iş birliği yapmaları; üyeler arasında açıklık, saygı, ilgi olması ve karşılıklı zorunlukların anlaşılmasını destekleyen olumlu bir okul ikliminin olması da mesleki öğrenme topluluklarının oluşturulmasında sıralanan temel unsurlar arasında yer almaktadır (Furqon vd., 2018).

Mesleki öğrenme topluluğunu oluşturmak için nelere ihtiyaç duyulduğu fiziki koşullar ve insan kapasitesi başlıkları altında açıklanmaya çalışılmıştır. Bu koşullar sağlandıktan sonra bir topluluğu oluşturmak ve işe koşmak için uygulayıcılar tarafından aşağıdaki altı adım takip edilebilir (Thessin, 2015):

I. *Sorgulama:* Okul ve bölge (il, ilçe) yöneticileri, okul müdürleri ve öğretmenler MÖT oluşturma ve uygulama sürecinde yer almalı ve MÖT'ün ne olduğu öğretmenlere anlatılmalıdır. Bölge (il, ilçe) çapında oluşturulan MÖT'lere ilişkin kurullar, okul temsilcilerine bilgi kaynağı oluşturmalı ve uygulama sürecini desteklemelidir. Bu temsilciler / uygulayıcılar bölgenin sonraki hedeflerini belirlemeli ve MÖT çalışmalarıyla ilgili karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm geliştirmelidir.

II. *Verileri Analiz Etme:* Bölge düzeyinde, okulların MÖT'lere dâhil olma hazırbulunuşluğu öğretmen ve yöneticilere sorularak belirlenmelidir. Sorulacak sorular mevcut uygulamaları, mesleki gelişim fırsatlarını, okul kültürünü ve okul yöneticisinin ve çalışanların MÖT uygulamalarına katılmak için hazırbulunuşluklarını ortaya çıkaracak şekilde yapılandırılmalıdır. Bu sonuçlara göre MÖT çalışmalarına öncelikle hazırbulunuşluğu yüksek olan okullardan başlanılabilir; diğer okullardaki yönetici ve çalışanlar ise sonraki yıllarda MÖT çalışmaları için gereken becerilerin kazanmaları konusunda desteklenebilirler.

III. *Öğretmen Çalışmalarını İnceleme:* Bu aşamada, anketlerden elde edilen verilerin doğruluğunu test etmek için okullar ziyaret edilmelidir. Bölgedeki konuya ilişkin liderler bu okullardaki öğretmenlerin dâhil oldukları iş birlikli faaliyetleri inceleyerek öğretmenlerin iş birlikli çalışmaya aşinalık düzeylerini değerlendirebilirler. Eğer okullarda bu tarz çalışmalar yoksa MÖT'leri

oluşturmadan önce bu okullarda öncelikle takım çalışması için uygun koşullar oluşturulmalıdır.

IV. *Öğretim Kültürünü İnceleme:* MÖT'leri uygulamaya başlamadan önce, okul kültürü öğrenen örgütün göstergeleri bakımından incelenmelidir. Okulun beraber öğrenmeye hazır olmasını gözlemleme, ilçe liderlerine okulu MÖT uygulamalarına daha iyi bir şekilde hazırlama fırsatı verebilir. Öncesinde sınıflarında yaptıkları öğretim uygulamalarını birbiriyle hiç paylaşmamış olan öğretmenler, öncelikle ortak çalışmaları için normlar oluşturma, hedef belirleme ve gündem yazma konularında destek alarak nasıl iş birlikli çalışacaklarını öğrenmeliler. MÖT'lerde çalışma öğretmenlere düzenli aralıklarla yapılan gözlemler yoluyla dönüt verilmelidir.

V. *Öğrenci / Okul Gelişimini İnceleme:* MÖT uygulama sürecinde ilçeler veri toplamaya, gerekli düzenlemeleri yapmaya ve topluluklara verdiği desteği çeşitlendirmeye devam etmelidir. Süreçte etkili bir sınıf öğretmeni hangi öğrencilerin ek desteğe ihtiyaç duyduğunu ve hangi öğrencilerin ilerlemeye hazır olduğunu belirlemek amacıyla öğrenci çalışmalarını ve değerlendirme verilerini analiz etmek için meslektaşlarıyla sürekli iş birliği yapmalıdır. Yeni bir yaklaşımın uygulanma sürecinde bireysel ihtiyaçlar gözden geçirilmeli ve MÖT'ün gelişimi için destek verilmelidir.

VI. *Yansıtma:* Yılsonunda uygulanan anketler, ilçedeki MÖT'lerde yapılan gözlemler ve sağlanan dönütlerle ilçe uygulamalarını gözden geçirebilir ve MÖT'lerin etkililiğini artırmak için kendi MÖT modelinde ihtiyaç duyulan düzenlemeleri yapabilir. Bu değerlendirme ve düzenleme aşaması en iyi bölge genelinde MÖT'lere dâhil olan öğretmen ve yöneticilerle iş birliği yapılarak gerçekleştirilebilir.

Yukarıda MÖT'lerin bir ilçedeki okullarda nasıl oluşturulabileceği altı adımda açıklanmaktadır. Bu adımlar her ne kadar bir okuldaki oluşum sürecini rehberlik ediyor görünse de, topluluk hangi düzeyde nerede oluşturulursa oluşturulsun bu aşamaların dayandığı temel prensip ve ilkeler göz önünde bulundurulacağı ve sürecin bu aşamalar rehberliğinde planlanabileceği söylenebilir. Bu temel ilkeler şu şekilde özetlenebilir (Lenning vd.,2013):

- Topluluğun amaç ve hedefleri tanımlanmalı ve üyelere bunlar net ve açık bir şekilde ifade edilmelidir.
- Topluluğun kurumun temel misyon ve vizyonuna katkı sağladığından, bu misyon ve vizyonun ayrılmaz bir parçası olduğundan ve yöneticiden / liderden destek gördüğünden emin olunmalıdır.
- Farklı ve önemli paydaşlardan / kuruluşlardan destek sağlanmalı ve onlar da sürece dâhil edilmelidir.
- Toplulukta istenen kültürü yaratmak ve uzlaşıyı sağlamak için üyeler arasında bilgi ve deneyim alışverişini sağlayacak yöntemler önceden belirlenmelidir.
- Öğrenme çıktılarına büyük ölçüde ulaşılmasını sağlayacak bir MÖT ortamı oluşturulmalıdır.
- İhtiyaç duyulan tüm kaynaklar zamanında belirlenmeli, planlanmalı ve bir araya getirilmelidir.

Uygulama

Topluluklar, öğretmenlerin birlikte çalışmasını destekleyecek stratejik ve disiplinli bir yaklaşım sunmaktadır. MÖT'lerin oluşturulması başlığı altında vurgulandığı gibi iş birliğine dayalı çalışmalar belirli amaç ve hedefler etrafında gerçekleştirilmekte ve öğretmenlerin gelişimini temel almaktadır (Jolly, 2004). Bu bağlamda yapılacak uygulamaların planlı, programlı ve sistemli bir şekilde gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Cansoy & Parlar, 2017). Jolly (2004) bu uygulamaları gerçekleştirmek için bir araya gelen toplulukların özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

- Topluluklar, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini ve öğretime odaklı sürekli öğrenmelerini destekleyen bir araç işlevi görmektedir.
- Topluluğun amaçları öğrenci verileri ve ihtiyaçlarına göre belirlenmektedir.
- Topluluklar eğitim öğretim yılı boyunca düzenli olarak toplanmakta ve çalışmalarını yönetmek için sistematik bir yaklaşım kullanmaktadır.
- Topluluktaki etkinlikler sorgulama, çalışma, planlama, uygulama, yansıtma ve değerlendirme evrelerinden oluşan bir eylem-sorgulama döngüsü içinde gerçekleşmektedir.

- Topluluk üyeleri rollerini değiştirmekte ve sorumlulukları eşit olarak paylaşmaktadır.
- Topluluk üyeleri çalışmalarını belgelendirmekte ve bunu herkesle paylaşmaktadır.

Jolly'nin (2004) de ifade ettiği gibi MÖT'lerde topluluk üyeleri düzenli aralıklarla toplantılar gerçekleştirmektedir. Ancak bu toplantılar farklı bir işleyişe sahiptir. Uygulama başlığı altında bir MÖT toplantısını diğer toplantılardan farklı kılan işleyiş detaylı bir şekilde ele alınmaktadır. Mesleki öğrenme topluluklarında bir plan dâhilinde ve sistematik bir şekilde oluşturulan toplantılar bir sorgulama-eylem döngüsünde gerçekleşmektedir. Bazı araştırmacılar döngüye farklı aşamalar eklemiş olsa da bu çalışmada bu süreç beş aşamada -bilgi alma, tanımlama, araştırma, deneyimleme, yansıtma ve planlama- şeklinde açıklanmaktadır (Dimino vd., 2015, Jolly, 2004; Wald & Castleberry, 2000):

I. *Bilgi alma:* Bu aşamada öğretmenlerden sınıflarındaki uyguladıkları öğretim stratejilerini, etkinlikleri ve öğrencilerin bunlara verdikleri tepkileri hem sözlü hem de yazılı olarak paylaşmaları istenir. Daha sonra öğretmenlerden öğrenci öğrenmesini geliştirmek için derslerini nasıl değiştirebileceklerini paylaşmaları istenir.
II. *Tanımlama:* Yapılacak toplantının amacı, üyelerin toplantıda ne öğreneceği ve ne üzerine çalışacağı açıklanır.
III. *Araştırma:* Toplantının konusuyla ilgili katılımcılardan önceki bilgilerini ve deneyimlerini paylaşmaları istenir. Her bir paylaşımın belirli özellikleri tartışılarak yeni öğrenilecek konuya geçilir. Üyeler bu aşamada araştırmaya ve bilgi edinmeye başlar, belirli bir yöntemi kullanmada başarılı olmuş diğer üyeleri gözlemler, makaleleri ve araştırmacıları inceler, konuyla alakalı videoları izler ve diğer bilgi edinme yollarını kullanır. Öğrendiklerini şu anki mevcut öğretim uygulamalarıyla karşılaştırırlar.
IV. *Deneyimleme (Uygulama):* Bu aşamada, öğretmenler sınıflarında öğretim etkililiğini artıracağına inandıkları yaklaşımlara yoğunlaşırlar ve sınıflarında uygulayabilecekleri fırsatların arayışında olurlar. Bu bakımdan toplantılarda, öğrenilen yeni öğretim yöntemleri çerçevesinde dersler, araçlar, materyaller tasarlanabilir ve değerlendirmeler yapılabilir. Bu aşamada yürütücü yeni öğretilen yöntemleri uygulama konusunda katılımcılarla iş birliği yapar.
V. *Yansıtma ve planlama:* Katılımcılar, MÖT'te yeni öğrenilenlerin önceki bilgi ve uygulamalarla ilişkisi hakkında düşünmeye yönlendirilir. Grup olarak sonraki MÖT

toplantısından önce üyelerin yeni öğrendikleri uygulama ve yöntemleri sınıflarında nasıl uygulayacakları planlanır ve katılımcılara gelecek toplantıda katılımcıların sınıflarında uygulamalarına ilişkin paylaşımda bulunacakları hatırlatılır.

Lenning vd. (2013) uygulama sürecinin etkili bir şekilde yürütülmesi için yapılacakları şu şekilde sıralamaktadır:

- En başta uygulama sürecinde ihtiyaç duyulan bireysel ve grup normları açıklanmalı ve daha sonra ihtiyaç duyulduğunda belirli aralıklarla bu normları hatırlatılmalıdır.
- Topluluk üyelerinin bir araya gelmesi için belirli bir buluşma yeri ayarlanmalı ve toplantılar arasında üyeler arasındaki etkileşim devam ettirilmelidir.
- Birlikte çalışan ve ortak deneyimlere sahip gruplardan yararlanılmalıdır.
- Topluluk başarısını sağlamak için sürekli ve etkili bağlantılar oluşturulmalıdır.
- Topluluk üyelerinin liderlik rolleri de dâhil olmak üzere çeşitli roller almaları desteklenmeli ve üyelerin bu rollerdeki etkinlikleri çeşitli desteklerle artırılmalıdır.
- Topluluk üyelerinin birbirleriyle yaşadıkları çatışma ve tartışmaları çözmeleri desteklenmeli ve toplulukta güven, ödül ve alçakgönüllüğün olduğu bir kültür geliştirilmelidir.
- Etkili bir öğrenme topluluğunun gelişimi için etkili bir mentörlük ilişkisinin öneminin farkında olunmalıdır.
- Toplulukta oluşan alt grupların bir araya gelmesi teşvik edilmeli ve bu konuda gruplara yardımcı olunmalıdır.
- Sorgulamaya ve problem çözmeye dayalı öğrenmeye, etkin öğrenmeye, yansıtmaya, istenen hedefleri karşılayacak diğer yaklaşımlara ve çeşitli öğrenme stillerine dayalı bir odak/tutum geliştirilmelidir.
- Bütün üyelerin hem kendi öğrenme sürecinden hem de diğer üyelerin öğrenme sürecinden sorumlu olduğunu ve bu sürece katkıda bulunması gerektiğini bildiklerinden emin olunmalıdır.
- Her üyeye ve gruba sürekli yapıcı dönüt sağlanmalıdır.
- Bir topluluğu oluşturan öğrenme ilke ve yöntemleri göz önünde bulundurulmalıdır.
- Bireylerin en iyi nasıl öğrendiğine odaklanılmalıdır.

Oluşturma aşamasında olduğu gibi uygulama aşamasında da uygulayıcılara süreci anlaşılır kılmak adına bir çerçeve sunulmaktadır. Oluşturulan mesleki topluluğunun ihtiyaçları

belirlenip sürecin nasıl yürütüleceği bu genel çerçeve ve ilkeler göz önünde bulundurularak şekillendirilebilir.

Sürdürme

Mesleki öğrenme topluluklarının oluşturulması kadar sürdürülebilir olması da elde edilecek yararların uzun vadeli olması açısından önem taşımaktadır. Bir mesleki öğrenme topluluğunun sürdürülebilir olmasının amaçlara ne kadar hizmet ettiğine, bu amaçların gerçekleştirilmesine ne ölçüde katkıda bulunduğuna bağlı olduğu söylenebilir. Bu bağlamda hangi mesleki öğrenme topluluklarının amaçları gerçekleştirmede daha başarılı olduğunu bulmanın bir topluluğun sürdürülebilir olması için neler yapılması gerektiği sorusunun cevaplanmasına da katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Harris ve Jones'a göre (2010) başarılı bir meslek öğrenme topluluğunda:

- Meslektaşlar arasında saygı ve güven vardır.
- Katılımcılar etkili öğrenmeyi sağlamaya uygun bilişsel ve beceri temeline sahiptir.
- Önemli rollerde bulunan kişiler destekleyici liderlik gösterirler ve paylaşılan liderlik uygulamaları yaparlar.
- Yaygın bir şekilde paylaşılan ortak bir vizyon ve amaç duygusu bulunmaktadır,
- Karar verme sürecine dâhil olunur.
- Öğretmenler arasında mesleki ilişkiler vardır.
- Öğrenciler üzerindeki etkilere ve sonuçlara odaklanılır.

O hâlde mesleki öğrenme topluluklarının bu özellikler göz önünde bulundurularak oluşturulması, uygulamalar yapılırken bunların dikkate alınması, topluluğun bu özelliklerinin süreç içerisinde de desteklenmesi başarılı olunmasını sağlamakta dolayısıyla topluluğun sürdürülebilir olmasını desteklemektedir.

Wong (2010) tarafından yapılan araştırmada ise bir mesleki öğrenme topluluğunun sürdürülebilirliğini etkileyen iki temel faktör bulgulanmıştır. Bunlardan ilki topluluk liderlerinin (okul müdürü, yürütücü vb.) vizyonlarıdır. Liderlik süreçte anahtar bir unsur olarak görülmektedir. Araştırmada topluluk liderinin vizyonu sayesinde üyelerin çeşitli uygulamalarla öğretim becerilerini geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Sürdürülebilirliği etkileyen diğer unsur ise destek alınabilecek kurum dışı ortakların/paydaşların olmasıdır. Bu araştırmada okul ve öğretmenlerin bir eğitim bilimleri üniversitesinden destek alması topluluk üyelerine görüşlerini ve uygulamalarını daha akademik ve bütüncül düzeyde

paylaşmaları için olanak sağlamıştır. Ayrıca sürece kurum dışından eğitim fakültesindeki bir uzman da dâhil olmuş ve onun verdiği tavsiyelerle topluluk üyelerinin iş birliği içerisinde öğrenme ve çalışmaları desteklenmiştir.

Toplulukların sürdürülebilir olmasını sağlamada etkili olduğu düşünülen başka bir unsur da benimsenen liderlik biçimidir. Harris ve Jones'a (2010) göre topluluğu oluşturma ve sürdürme sürecinde liderin güçlü ve destekleyici olması gerekmektedir. Liderler, öğrenme topluluğunun işlemesi için uygun şartları oluşturmalı ve öğretmenlerin uygulamalarını değiştirebilecekleri ve yenilikler yapabilecekleri güven ortamını sağlamalıdır. Vance vd., (2016) ise dağıtılmış liderliği sürdürülebilirliği sağlamada kilit unsur olarak görmektedir. MÖT'de rahat bir ortam oluşturduktan sonra roller ve sorumluklar tanımlanmalı ve iş birliğine dayalı öğrenmenin bileşenleri açıklanmalıdır. Bu görüşe benzer şekilde Hipp vd. (2008) de yaptıkları araştırmanın sonuçlarına dayanarak topluluğun oluşturulması ve sürdürülmesi sürecinde liderin önemini vurgulamaktadır.

Louis'e (2008) göre bir topluluğun ayakta kalması için topluluklarda bazı açılardan dengenin sağlanması gerekmektedir. MÖT'lerde amaç ne olursa olsun topluluk, bu amacı ne kadar zamanda gerçekleştireceğini belirleme özgürlüğüne sahip olmalıdır. Ayrıca topluluklar ihtiyaç hâlinde ilgi alanlarını genişletecek ve yeni üyeleri kabul edecek kadar esnek olabilmelidir. Ayrıca topluluğun kararlılığı ve çevikliğinin ne ölçüde olduğuyla ilgili sürekli bir öz değerlendirme yapılmalıdır. Topluluklarda istikrarın olmaması, öğrencileri destekleyecek çok fazla şey üretememeye neden olabilir. Toplulukta istikrarın çok fazla olması ise okulda yapılmak istenen farklı yeniliklerin önünü tıkayabilir, üyeler okuldaki planlama ve değişim çabalarına engel olacak şekilde bir araya gelebilirler. Bu nedenle topluluktaki değişim ve istikrar arasında bir denge sağlanmalıdır. Diğer bir konuda MÖT'lerin nasıl oluşturulacağıdır. Bir okulda var olan zümreler veya aynı sınıf düzeyinde derse giren öğretmenlerden MÖT oluşturmak kolay olacaktır. Bu topluluklarda öğretmenler birbirlerini tanıdıkları için güvenle ilgili daha az sorun yaşayabilir ve çalıştıkları ortak konuları daha hızlı bir şekilde bulabilirler. Ancak çeşitliliğin sağlandığı gruplarda problemleri saptama ve problemlere çözüm bulma daha kolay olabilmektedir. Bu nedenle çeşitlilik ve benzerlik konusunda da bir denge kurulmalıdır. Son olarak MÖT'lerin hem üyelerinin potansiyellerinden yararlanarak ve öğrencinin öğrenmesi hedefi etrafında bir birlik oluşturarak kendi içinde arayışta olması hem de kendi dışına (okul dışı kaynaklara) bakması gerekmektedir. Bu ikisi arasındaki dengenin sağlanması da MÖT'ün sürdürülebilir olması açısından önemlidir.

Richmond ve Manokore (2010) sürdürebilirliği hem fiziksel hem de sosyal sermayenin bir sonucu olarak değerlendirmekte, sürdürülebilirliğin sadece maddi kaynakların bulunma düzeyine değil aynı zamanda belirli grup dinamiklerine bağlı olduğunu ifade etmektedir. Araştırmacılar tarafından yapılan çalışmada bir topluluğun sürdürülebilirliğiyle ilgili bazı sonuçlara ulaşılmıştır. İlk olarak katılımcılar, toplantılarda bir yürütücünün olmasını çok faydalı olduğunu; dışardan bu şekilde bir destek olmasaydı toplulukların süreci devam ettirmede güçlük yaşayabileceğini dile getirmişlerdir. Ancak araştırmacılar topluluklardaki üyelerin yetkinlik kazandıkça dışarıdan sağlanan bu desteğin üyelerin üretkenliği ve toplulukların sürdürülebilirliği konularında olumsuz bir etkiye sahip olabileceğinin altını çizmektedir. İkinci olarak bu çalışmadaki MÖT'ler farklı okullardan öğretmenlerin bir araya gelmesiyle oluşturulmuştur. Dolayısıyla topluluk üyeleri, okuldaki meslektaşlarının topluluklarda paylaşılanlardan haberdar olmaması ve öğrendiklerini okullarında hayata geçirme konularında güçlük yaşadıklarını; okullarında döndüklerinde yalnız kaldıklarını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda topluluk üyelerinin aynı okul ya da çevre okullardan olmasının toplulukların sürdürülebilir olmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Son olarak çalışmaya gönüllü olarak katılan topluluk üyeleri mesleki öğrenme topluluğuna katılmanın zorunlu olması durumunda meslektaşlar arasında ortak bir bilgi paylaşımı olacağını ve tüm öğretmenlerin mesleki açıdan gelişim gösterebileceğini dolayısıyla mesleki öğrenme topluluklarının etkilerinin daha geniş alana nüfuz ederek sürdürülebilir olma ihtimalinin artacağını dile getirmektedirler.

Bunlara ek olarak mesleki öğrenme topluluklarının sürdürülebilir olması için yapılabilecekler şu şekilde sıralanmaktadır (Jolly, 2004; Lenning vd., 2013):

- Topluluktaki üyelerle iyi ilişkiler oluşturulabilir, öğretmenlere hem bireysel hem de topluluk olarak destek olunabilir.
- Katılımcıların sınıflarında vakit geçirilebilir, öğretim yöntemlerine ilişkin gözlemler yapılabilir.
- Okul bir MÖT olarak yapılandırıldıysa, okuldaki toplantılar toplulukların iyi uygulamalarını ve ne yaptıklarıyla ilgili paylaşımda bulunabilecekleri bir zaman olarak değerlendirilebilir.
- Topluluk üyelerinin yaptıkları iyi şeyleri yayımlamak için bir haber bülteni oluşturulabilir.
- Toplantılar yapan toplulukların, sınıflarında yeni yöntemleri deneyen üyelerin ve diğer topluluk etkinliklerinde yer alan üyelerin resimleri çekilebilir.

- Motivasyonunu kaybeden üyelere hatırlatıcı olabilsin diye her üyenin öğrencilerinin resimleri çekilebilir ve bunlar saklanabilir.
- Makale paylaşımları, eğitimle ilgili internet sayfası, uygulama paylaşımları yapılarak topluluk üyeleri çevrim içi kaynakları kullanmaya teşvik edilebilir.
- Üyelere ihtiyaç duyacakları bir arşiv oluşturularak kaynak ve materyal desteği verilebilir.
- Topluluklar okulda ise belirli bir yer mesela kütüphane toplantı yeri olarak seçilebilir. Bu yer üyeler için bilgi paylaşımının olduğu öğrenme merkezî gibi organize edilebilir böylece öğrenciler ve diğer çalışanlar öğretmenlerin planlama ve öğrenme sürecine katıldığını gözlemleme fırsatı elde edebilir.
- Üyelere internet üzerinden paylaşımda bulunmak ve iletişime geçmek için fırsatlar oluşturulabilir ve üyelerin mesleki gelişimleri için çeşitli konferanslara ve eğitimlere katılmaları için fırsatlar oluşturulabilir ya da destek verilebilir.
- Öğrenme topluluğunun gücünü sürdürmek için yeni, beklenmedik ve ilham veren stratejiler (Jigsaw; Think, Pair, Share; KWL vb.) uygulanabilir.
- Değişim oluşturabileceği ispatlanmış uygulamalar planlanabilir ve uygulanabilir.
- Öğrenme topluluklarında sürekli bir ölçme ve değerlendirme (Journal, Self-assessment forms) süreci uygulanabilir ve bulgular gelişim için kullanılabilir.

Mesleki Öğrenme Topluluklarının Gelişiminde Yönetici

Mesleki öğrenme topluluğu "bütün yaklaşımlara uyan tek bir beden değildir" (Vescio vd., 2008). MÖT'ler, bir okulda aynı ya da farklı sınıf seviyelerinden bir araya gelen öğretmenlerden oluşturulabileceği gibi bir bölgede farklı okullardan öğretmenlerin ya da yöneticilerin bir araya gelmesiyle de oluşturulabilmektedir. Buna ek olarak oluşturulan topluluklara ihtiyaç dâhilinde okulun tüm personeli dâhil olabilmektedir. Mesleki öğrenme topluluğu bir konu/ders alanı bağlamında da şekillenebilmektedir. Çünkü toplulukların nasıl oluşturulacağına ve topluluklarda kimlerin yer alacağına dair kesin ölçütler bulunmamaktadır (Dimino vd., 2015). Önemli olan daha önce de ifade edildiği gibi oluşturulan mesleki öğrenme topluluğunun MÖT'ün özellik ve ilkelerine uygun bir şekilde kurulmuş olmasıdır. MÖT okul ya da bölge hangi düzeyde oluşturulursa oluşturulsun sürece liderlik eden kişi ya da kişilere yönetici olarak büyük bir rol düşmektedir.

Bir okulun mesleki öğrenme topluluğu olarak yapılandırılması ve toplantıların düzenlenmesinde okul müdürü önemli bir role sahiptir. Bu toplantıların amaçlarının tanımlanması can alıcı bir nokta olarak görülmektedir. Okul müdürü öğrencilerin ihtiyaçlarıyla ve öğretmenlerin öğrenme sürecine nasıl katkıda bulunacaklarıyla ilgili topluluklardaki iş birliğine dayalı konuşmayı desteklemeli ve bu konuşmalara öncülük etmelidir (Hord, 2009). Ayrıca okul müdürü topluluklarda bir öğrenme kültürü oluşturmalı, odak noktası öğrenci ve öğrenme süreci olmalı, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimlerini teşvik etmelidir. Yönetici öğretmenlerin mesleki gelişimin bir parçası olarak öğrendiklerinin sınıf uygulamalarına nasıl yansıdığını tartışmaları için öğretmenlerin küçük gruplar hâlinde bir araya gelmelerine yardımcı olmalıdır. Bu süreçte herkes kendi öğrenme süreci ve gelişimi için sorumluk almaya teşvik edilmelidir. Buna ek olarak yöneticinin araştırmacı ve sorgulayıcı olmasının da topluluktaki üyelerin yansıtıcı sorgulama becerilerini destekleyeceği öngörülmektedir (Bolam vd., 2005; Thompson, Greg & Niska, 2004).

Furqon vd. (2018) mesleki öğrenme topluluğu olan okulları inceledikleri çalışmalarında, okul müdürünün süreçte öğretimsel lider, motive edicilik ve yürütücülük görevlerini üstlendiğini belirtmektedir. Öğretimsel lider olarak okul müdürü, öğretmenlerin uygulamalarına her zaman destek olmakta, bazen öğretmenlerle birlikte atölye çalışmaları, seminerler ve çeşitli eğitimlere katılmaktadır. Ayrıca okul müdürü öğrencilerin gelecekte karşılaşacakları güçlüklerle baş edebilme becerilerini geliştirmeleri için öğrencilere destek sağlamaktadır. Öğretimsel lider olarak okul müdürü, okulun vizyonunu tanıtmakta ve anlaşılmasını sağlamakta, çeşitli paydaşları okul yönetimine dâhil etmekte, öğrenme sürecine gerekli desteği vermekte, öğretme ve öğrenme sürecini denetlemekte ve kolaylaştırıcı bir rol üstelenmektedir (Petterson'dan aktaran Furqon vd., 2018). Mesleki öğrenme topluluğunda motive edici olarak okul müdürü, öğrenme sürecinde öğretmenin ortağı olarak hareket etmektedir. Bu bağlamda ihtiyaç duyulduğunda öğretmene öğrenme hedeflerinin belirlenmesinde yardımcı olmakta ve eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin fikir ve deneyimlerini onlarla paylaşmaktadır. Böyle bir toplulukta okul müdürü öğretmen verilen işi bitirdiğinde farklı teşvik ediciler sağlayarak ve ödüllendirme yaparak çalışanlarının moralini yükseltmektedir. Buna ek olarak bu okullarda öğretmenler özel bir ders programı ve öğrenme programı geliştirme yetkisine sahip olmaktadır. Yürütücü olarak okul müdürü risk almayı teşvik eden ve başarısızlık korkusunu ortadan kaldıran bir iklim

oluşturmaktadır. Böyle bir okulda çalışanlar ortak bir vizyon geliştirme ve bu vizyonu gerçekleştirmek için harekete geçme kapasitesine sahip olmaktadır.

MÖT'lerin oluşturulması, geliştirilmesi ve sürdürülmesinde sürecinde etkili bir liderde iletişim, iş birliği, rehberlik, yaratıcılık, cesaret, değişimi ve çatışmayı yönetme özelliklerinin bulunması gerektiği belirtilmektedir (Hord & Sommers, 2008). Bu bağlamda lider, iletişimin karşı tarafa verdiği mesaj değil, karşı tarafın aldığı mesaj olduğunun farkında olmalı ve vizyonunu yayma konusunda proaktif olmalıdır. İş birliği içerisinde hareket etmek MÖT'ün başarıya ulaşması için çok önemlidir. Öğrenci başarısına katkı sağlayacak öğrenme sürecine yönelik üyeler arasında iş birliğinin sağlanması MÖT'ün ayırt edici bir özelliği olarak görülmektedir. İş birliğinin yanı sıra bilgi paylaşımı, geri bildirim kısaca birlikte öğrenme ve beraber çalışma meslektaşlığın önemli bileşenleri olarak tanımlanmaktadır. Etkili bir liderin taşıması gereken bir diğer özellik de liderin bir rehber olabilmesidir. Bu noktada lider MÖT'ün yapılandırılması sürecinde ve öğrenci başarısı artırmak için öğrenme-öğretme süreciyle ilgili olarak neler yapılacağı konusunda rehberlik etmeli, süreci yönetebilmeli ve sürdürebilmelidir. Bir mesleki öğrenme topluluğu oluşturmak ya da bir okulun işleyişini mesleki öğrenme topluluğuna dönüştürmek bir anda gerçekleşecek kolay bir süreç değildir. Çünkü insanlar değişimin başlangıcında konfor alanlarının dışına çıkmaktan rahatsızlık duyabilmektedirler. Kimi zaman bu sürece çatışmalar da eşlik edebilmektedir. Bu nedenle liderin değişimi nasıl başlatacağı ve bunu nasıl sürdürebileceğine ilişkin bilgi sahibi olması gerekmektedir. Ayrıca lider bu süreçte eğitimle ilgili bir değişiklik meydana getirmenin karmaşık olduğunu bilmeli ve insanların genellikle değişimden korktuğunun farkında olmalıdır. Özellikle burada liderliğin insani yönü göz önünde bulundurulmalı ve duygusal zekânın liderliğin bir parçası olduğu unutulmamalıdır (Bolam vd., 2005). Ayrıca çatışmalar ortaya çıktığında lider bu çatışmaları yok saymak yerine çatışma yönetim stratejilerinin bilincinde olarak süreci yönetebilmeli ve çeşitliliği destekleyici bir tavır sergilemelidir. Bu yapılandırma sürecinde çeşitli problemler ortaya çıkabilecektir. Liderin bu sorunlara çözüm bulabilecek, MÖT'leri tanıtan farklı yolları bulabilecek yaratıcılığa sahip olması gerekmektedir. Son olarak liderin mevcut sistemin ve uygulamaların dışına çıkıp farklı bir pencere açarak MÖT'leri uygulayabilmesi ve sürdürebilmesi için cesarete ihtiyaç duyacağı öngörülmektedir (Hord & Sommers, 2008).

Bu kısımda okulların mesleki öğrenme topluluğu olarak yapılandırılması sürecinde yöneticinin rolü okul müdürü üzerinden detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Okul müdürü

üzerinden açıklanan bu rollerin MÖT'ün nasıl oluşturulduğuna bağlı olarak süreci yönetecek olan kişi ya da kişiler tarafından da özümsenmesi ve yerine getirilmesinin mesleki öğrenme topluluğunun oluşturulması, uygulanması ve sürdürülmesi açısından önemli olduğu unutulmamalıdır.

Mesleki Öğrenme Topluluklarının Gelişiminde Yürütücü

Yürütücünün de toplantıları yürütürken okul müdürünün MÖT'ün gelişimi sürecinde üstlendiği rollere, sahip olduğu beceri ve özellikle sahip olması beklenmektedir. Nitekim yürütücüler; bireylerin, ekiplerin veya kuruluşların bilgi/bulguları uygulamaya koymasına yardımcı olmak için gerekli rol, beceri ve bilgiye sahip olan kişilerdir (Harvey vd., 2002).

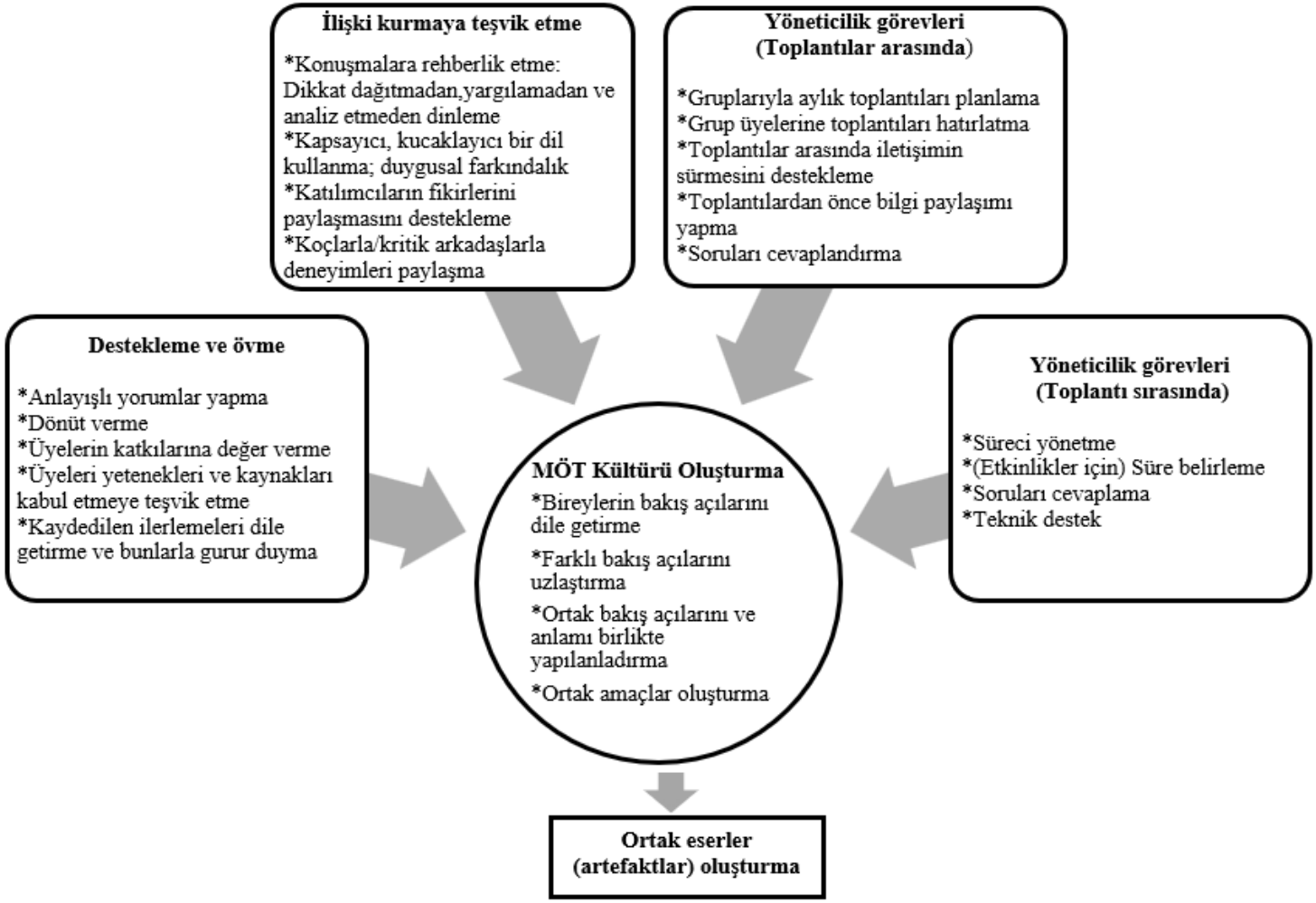
Margaref ve Roblin (2016) tarafından yapılan araştırma sonuçlarında yürütücülerin rolleri koordinasyon(düzenleyicilik), topluluğu inşa etme ve mesleki gelişim rolleri başlıkları altında ele alınmaktadır. Çalışma gündemi belirleme, gerekli kaynakları tedarik etme, topluluk üyelerinin göreve odaklanmasını sağlama gibi faaliyetler koordinasyon rolleri kapsamında ele alınmaktadır. İletişim için ortak norm ve yapıların geliştirilmesi, güven ve saygı ortamının oluşturulması ile ilgili eylemler topluluğu inşa etme rolleri; mesleki gelişimle ilgili ihtiyaçları/beklentileri belirleme, düşünmeyi teşvik etme, ilgili kaynaklara erişimi sağlama ise yürütücünün mesleki gelişim rolleri kapsamında ele alınmaktadır. Araştırmacılara göre yürütücülerin MÖT'lerde üstlendikleri roller MÖT'ün gelişimine bağlı olarak değişebilmektedir. Mesela topluluğun gelişim sürecinin başlarında yürütücünün rolleri daha çok koordinasyona ve topluluğu inşa etme boyutlarıyla ilgiliyken, zamanla bu roller geri plana geçmekte; topluluk kaynaştıkça yürütücünün öğretmenlere öğrendiklerini ile uygulamalarını birleştirme ve deneyimleri üzerine düşünüp konuşma fırsatı yaratarak üyelerin öğrenmelerini destekleme rolleri ön plana çıkmaktadır.

Hairon'un (2016) yaptığı araştırma bulgularına göre yürütücülük; topluluk üyelerini öğrenme topluluğunun parçası olmalarını destekleme; üyeleri birbirinden öğrenmeye teşvik etme ve üyelerin öğretimle ilgili sınıf içi uygulamalarında değişim sağlayabilme becerilerini gerektirmektedir. Bunların yapılması toplulukta ortak amaçların oluşturulmasına ve devamında kolektif öğrenmenin gelişmesine katkı sağlayacaktır. Bunun sonucunda da topluluk üyelerinde öğrendiklerini sınıftaki öğretim süreçlerine yansıtma isteği oluşacaktır. Etkili bir yürütücülüğün katılımcılarda MÖT'lere katılma, öğrenme, değişme isteği oluşturması da beklenmektedir.

Ritchie, Parker ve Kirchner tarafından (2020) yapılan bir çalışmada bir kurumdaki üç yürütücüye kurum dışından gelen yürütücülerin verdikleri eğitim süreci incelenmiş ve bu süreçte her iki yürütücü grupla da görüşmeler yapılmıştır. Elde dilen bulgular kurum içi yürütücülere bu süreçte yirmi bir yürütücülük becerisi kazandırıldığını göstermiştir. Bu beceriler beş ana başlık altında kategorize edilmiştir: (i) ilişki kurma ve destekleyici bir ortam oluşturma, (ii) uygulama ve bunları destekleyen yapıları değiştirme, (iii) bilgi ve beceriyi aktarma ve sürekli eğitim / öğrenme için alt yapı desteğinin oluşturulması, (iv) değişim çabalarını planlama ve yönetme ve (v) insanları, süreçleri ve sonuçları değerlendirme ve program yönetimi için bir altyapı oluşturma. Araştırmada bu becerilerin dışında iletişim becerileri, diğer birçok becerinin bir parçası ve bunları uygulamak için gerekli olan bir beceri seti olarak ortaya çıkmıştır.

Hands, Guzar ve Rodrigue (2015) tarafından Ontorio bölgesindeki okullardan öğretmenlerin katılımıyla oluşturulan MÖT'lerin yürütücüleriyle yapılan nitel çalışmada yürütücülerin aylık yazdıkları yansıtıcı raporlar analiz edilmiş ve bunun sonucunda yürütücülerin rolleri öğrenme topluluklarını yönetme, ilişki kurmaya ve iş birlikli çalışmalara teşvik etme, destekleme ve övme şeklinde üç başlık altında toplanmıştır. Yürütücülerin bu rolleri yerine getirmeleri MÖT kültürünün gelişimini ve ortak sembollerin/artefaktların oluşturulmasını desteklemektedir. Yürütücüler, MÖT'lerde toplantıları düzenlemekte, zaman sınırlarını belirlemekte; süreci yönetmekte ve toplantılara katılımı sağlamak için toplantılar arasında üyelerle iletişim kurmaktadırlar. Ayrıca yürütücüler topluluklarda iş birliği kültürünü geliştirmek için üyelerle liderliği paylaşmaktadırlar. Yürütücüler; derin düşünme, sorgulama ve yansıtma becerilerini geliştirmek için topluluk üyelerine açık uçlu soru sorma ve diyalog kurma konularında rehberlik etmektedir. Yürütücülerin bu rolü MÖT'ün amacına ulaşması açısından büyük bir önem taşımaktadır. Hairon (2016) bu konudaki görüşünü "konuşmalar doğal bir şekilde gerçekleşen bir olgu olarak görülse de MÖT'lerde şansa bırakılamayacak kadar önemlidir" şeklinde dile getirmekte ve yaptığı çalışmada MÖT konuşmalarının nasıl olmasına ilişkin çeşitli ilkeleri, sorulabilecek soruları ve uygulanabilecek konuşma etkinliklerini ele almaktadır. Hairon, Goh ve Abbas (2014) topluluklardaki konuşmaların etkili olabilmesi için yürütücünün toplulukta mesleki ve iş birliğine dayalı ilişkiler oluşturmasının, öğretmen gelişimini ve öğrenmesini desteklemesinin ve öğretmenin öğretim uygulamalarında değişiklik meydana getirmesinin önemli olduğunu ifade etmektedir.

Şekil 6’dan anlaşılacağı üzere topluluklarda yürütücülük yapacak kişilerin süreçte birçok rolü bulunmaktadır. Bu rolleri gerçekleştirebilmek ve topluluk üyelerini ortak bir amaç çerçevesinde etkileyip harekete geçirmek için yürütücü, yürütücülük becerisine ek olarak öğretim deneyimine, diğer topluluk üyelerinin sahip oldukları kaynaklardan yararlanma becerisine sahip olmalı ve toplantı içeriğine hâkim olmalıdır. Bu nedenle yürütücülerin bilgi, beceri ve tutumlarının geliştirilmesi ve yürütücülerin hazır hâle getirilmesinin en az yöneticilerin geliştirilmesi ve sürece hazırlanması kadar önemli olduğu hatta buna daha çok ihtiyaç duyulduğu ifade edilmektedir (Hairon vd., 2014).



Şekil 6. Yürütücülerin MÖT'lere rehberlik etmek için üstlendikleri roller. Hands, C., Guzar, K., & Rodrigue, A. (2015). The art and science of leadership in learning environments: Facilitating a professional learning community across districts. *Alberta Journal of Educational Research, 61*(2), 226-242, kaynağından uyarlanmıştır.

Mesleki Öğrenme Topluluğunun Geliştirilmesine İlişkin Model Örnekleri

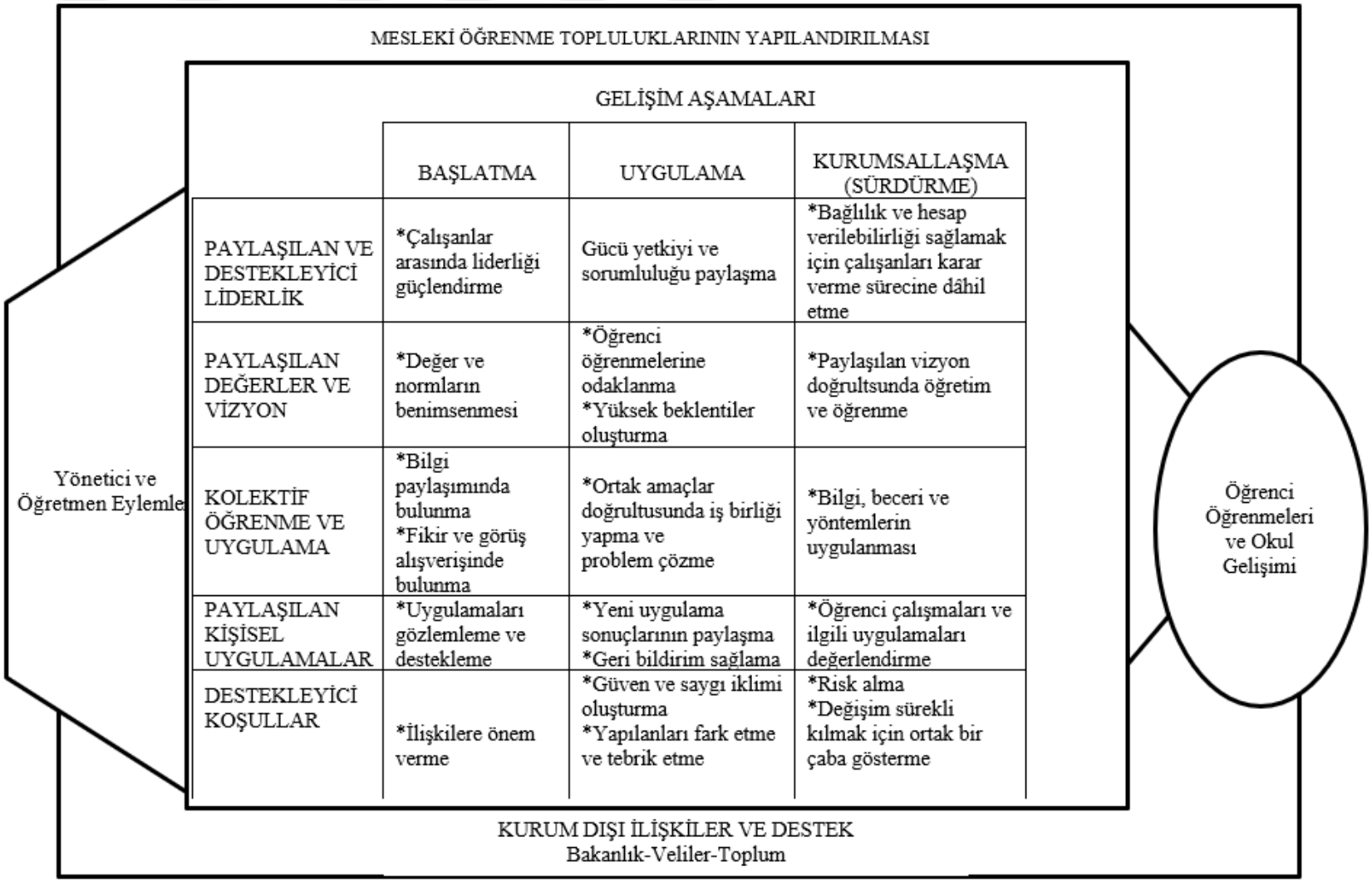
Mesleki öğrenme topluluğunun yapılandırılması sürecinde neler yapılabileceği, süreçten sorumlu kişilerin (il, ilçe, okul düzeyindeki yöneticiler, liderler ve yürütücüler) üstlendikleri roller önceki bölümlerde detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Bu bölümde okulları mesleki öğrenme toplulukları şeklinde yapılandırmayı amaçlayan ya da çeşitli düzeylerde, farklı biçimlerde MÖT oluşturmak isteyen yönetici, öğretmen ya da liderlere rehberlik edecek ve önceki bölümlerde detaylı bir şekilde ele alınan bilgileri özetleyecek Hipp ve Huffman modeli ile Bolam vd. tarafından geliştirilen gelişim modeli paylaşılmaktadır.

Hipp ve Huffman Modeli

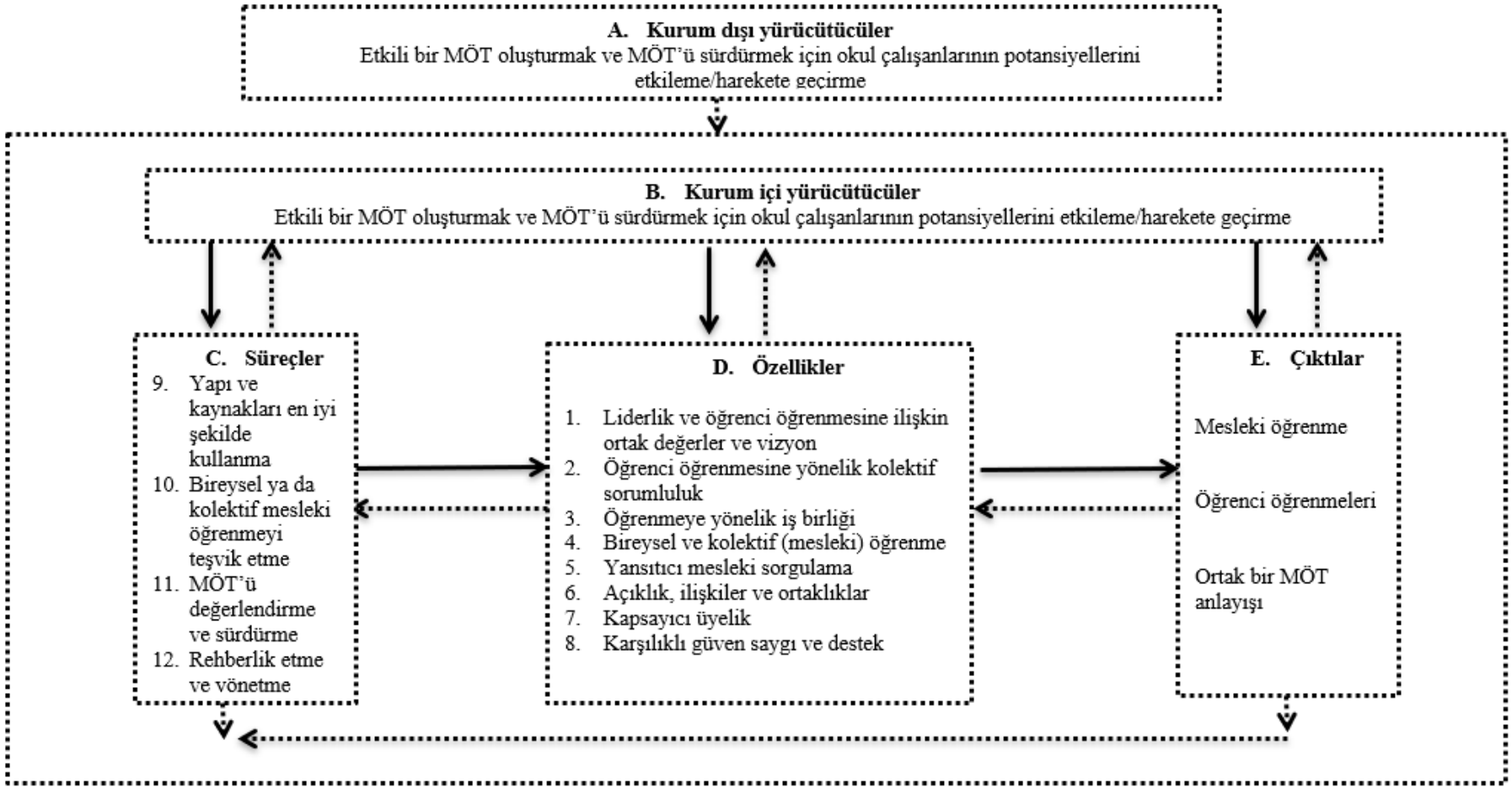
Hipp ve Huffman (2003) tarafından geliştirilen modelde (Şekil 7) bir mesleki öğrenme topluğunun gelişim aşamaları başlatma, uygulama ve sürdürme şeklinde ele alınmaktadır. Bu üç aşamada bir topluluğu geliştirmek için neler yapılabileceği mesleki öğrenme topluluğunun ilkeleri (Hord, 1997) bağlamında açıklanmaktadır. Söz gelimi bu modele bakılarak mesela paylaşılan ve destekleyici liderlik ilkesi bağlamında başlatma, uygulama ve sürdürme aşamalarında neler yapılabileceği ile ilgili fikir edinilebilir, toplulukta nelerin eksik olduğu ya da topluluğu daha etkili hâle getirmek için gerek duyulan ihtiyaçlar tespit edilebilir.

Bolam vd. Tarafından Geliştirilen Model

Bolam vd. (2005) mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin geniş bir örneklem üzerinde gerçekleştirdikleri araştırma sonucunda öğrenci öğrenmelerini iyileştirme, mesleki öğrenmeyi sağlama ve ortak bir MÖT anlayışı geliştirilmesini destekleyen ilke ve süreçleri tanımlamışlardır. Bu araştırmada Hord (1997) tarafından tanımlanan topluluk ilkelerine üç ilke daha eklenmiş ve topluluğa bu özellikleri kazandırmak için yapılabilecekler süreçler başlığı altında ele alınmıştır. Araştırma sonucunda geliştirilen model (Şekil 8) mesleki öğrenme topluluğunun özellikleri, süreçleri, çıktıları bağlamında ve bunlar arasındaki ilişkiler göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır.



Şekil 7. Hipp ve Huffman modeli. Hipp, K. K., & Huffman, J. B. (2003). Professional learning communities: Assessment, development, effects. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED482255.pdf.



Şekil 8. Bolam vd. tarafından geliştirilen model. Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., Hawkey, K., Ingram, M., Atkinson, A., & Smith, M. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities (Vol. 637).* London: University of Bristol.

Mesleki Öğrenme Topluluklarının Gelişiminde Destekleyici Faktörler

Bir bölgede MÖT'lerin yapılandırılması ya da bir okulun mesleki öğrenme topluluğu olarak yapılandırılması karmaşık ve zaman alan bir süreçtir. Nitekim bu süreç; oluşturma, uygulama ve sürdürme başlıkları altında detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Mesleki öğrenme topluluklarının temel amacı olan öğretmen gelişimini sağlayarak öğrenim sürecinin iyileştirilmesi hedefine ulaşmak için her aşamanın toplulukların temel ilke ve özellikleri çerçevesinde planlı ve sistematik bir şekilde oluşturulması ve yürütülmesi gerektiği görülmüştür. Bu bağlamda her aşamada yapılabilecekler ve gerekli olan unsurlar açıklanmaya çalışılmış; yönetici, okul müdürü ya da yürütücü gibi sürece liderlik edecek kişilerin rolleri alan yazındaki araştırma bulgularından yararlanılarak ele alınmıştır. MÖT'lerin gelişim sürecinde toplulukların temel ilke ve özelliklerinin göz önünde bulundurulmasının, fiziksel ve insan kapasitesine ilişkin koşulların hazırlanmasının ve oluşturma, uygulama ve sürdürme aşamalarında ele alınan süreçlerin işlevselliğini artıracak önerilerden yararlanılmasının toplulukların gelişimini destekleyeceği düşünülmektedir. Huijboom, Van Meeuwen, Rusman ve Vermeulen (2021) yedi farklı MÖT'ü iki yıl boyunca gözlemleyerek yaptıkları araştırma sonuçlarına göre okul liderinin desteği, konuyu belirleme ve etkinliklere katılma konularında topluluğun özerklik düzeyi, yürütücünün katkısı, toplantı için gerekli mekân ve zamanın varlığı, ihtiyaç hâlinde kaynaklara başvurulması, MÖT'ün istikrarlı olması, MÖT'lerin farklı konu alanlarından ve çeşitli öğretim deneyimine sahip üyelerden oluşması, yansıtıcı konuşmayı yürütecek yeterliliğin olması, görev algısının bulunması, okul gelişimiyle uyumun olması, okul içinde MÖT'ün konumu ve MÖT toplantılarının düzenlenme biçimi mesleki öğrenme topluluklarının gelişimlerini etkileyen unsurlar arasında yer almaktadır. Araştırmacılar MÖT gelişimini desteklemek için okul lideri ya da süreçten sorumlu olan diğer kişilerin eylemlerini MÖT'ün ihtiyaçlarına göre planlayabileceğini, bir yürütücü görevlendirebileceğini, topluluğa özerklik verebileceğini, toplantılar için zaman ve mekân sağlayabileceğini ve kaynaklar sunabileceğini ifade etmektedir. Sargent ve Hannum (2009) tarafından yapılan araştırmada da benzer şekilde toplulukların gelişiminde okul müdürünün (ya da süreç sorumlusunun) güçlü bir lider olmasının önemli bir faktör olduğu belirtilmiştir. Ayrıca araştırmacılara göre öğretmen meslek yapılarını tamamen yaygınlaştıran politika reformlarının varlığı, öğretimde yeniliklerin uygulanması ve öğretmenlerin kendi girişimleri toplulukların gelişiminde etkili olmaktadır. Bunlara ek olarak araştırmacılar toplulukların gelişimi için öğretmenlerin öncelikleri arasında ve

hayatları içinde topluluklar için bir zaman ve yerin oluşturulmasının çok önemli olduğunu belirtmektedir.

Bates vd. (2016) yaptıkları araştırmada okul programı nedeniyle topluluk üyeleri için ortak bir zamanın bulunmasıyla ilgili güçlük yaşanabileceğinden ve bu durumun toplantıların gelişimi açısından bir engel oluşturabileceğini dile getirmektedir. Bu açıdan teknolojiden yararlanılmasının ve toplantıların çevrim içi ortamda gerçekleştirilmesinin bu soruna bir çözüm olabileceğini ve toplulukların gelişimine katkıda bulunacağını ifade etmektedir. Bu görüşe paralel bir şekilde Battersby ve Verdi (2015) de çevrim içi gerçekleştirilecek toplantıların öğretmenlerin toplantı için uygun yer ve zamanı bulmaları konusunda yaşadıkları soruna bir çözüm olacağını düşünmektedir.

Mesleki Öğrenme Topluluklarının Gelişiminde Karşılaşılan Güçlükler

Mesleki öğrenme toplulukları öğretmenlerin okul gelişimini ve öğrencilerin öğrenmesini en üst düzeyde gerçekleştirmek için iş birliği içinde çalışmalarını sağlayarak öğretmelere sınıf içinde hissettikleri yalnızlık duygusu ile baş edebilme olanağı sağlamaktadır. Ancak öğrenci, öğretmen ve okuldaki diğer paydaşlar açısından çok önemli yararları bulunan ve okul gelişimine büyük ölçüde katkı sağlayan mesleki öğrenme topluluklarının oluşturulmasında ve sürdürülmesinde çeşitli güçlüklerle karşılaşılabilmektedir.

Alan yazında bu konuda çeşitli araştırmacılar (Lenning vd., 2013; Hairon, 2016; Hairon vd., 2014; Harris & Jones, 2010; Margalef & Roblin, 2017; Sims & Penny, 2015) tarafından yapılan çalışma sonuçlarına dayanılarak MÖT'lerin gelişim sürecinde karşılaşılan güçlükler fiziki koşullardan kaynaklı güçlükler ve insan kapasitesinden kaynaklı güçlükler başlıkları ele alınmaktadır.

Fiziki Koşullardan Kaynaklı Güçlükler

Mesleki öğrenme topluluklarının oluşturulması ve sürdürülmesinde karşılaşılan en önemli problemlerden biri zaman sorunudur (Bates vd., 2016). Araştırmalar; topluluklarda yeterince zengin bir çalışmanın gerçekleştirilmesi, konular etrafında tartışılabilmesi ve tüm üyelerin etkinliklere katılımının sağlanması ve yürütücülerin etkili bir planlama ve değerlendirme yapabilmesi için zamanın yetersiz bulunduğunu göstermektedir (Margalef & Roblin, 2017; Sims & Penny, 2015). Ayrıca katılımcıların okul günü içinde ortak zaman

bulma konusunda güçlükler yaşadığı görülmektedir (Hairon vd., 2014). Öğretmenlerin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak bir program ya da çizelge hazırlanmadığında öğretmenler mesleki öğrenme topluluğunun toplantılarına katılmak istememekte ya da bunu bir iş yükü olarak görebilmektedir. Bu nedenle öğretmenlere iş birliği yapabilmeleri, öğrencilerin değerlendirme sonuçlarını tartışabilmeleri ve planlama yapabilmeleri için belirli yapılandırılmış bir zaman dilimi oluşturmak topluluğun sürdürülebilmesi ve başarıya ulaşılabilmesi için anahtar bir unsurdur (DuFour, 2004).

Süreçte kullanılan bilgisayar programlarının karmaşık olması, bilgisayar kullanılarak yapılabilecek kayıt gibi işlerin el ile yapılması ve dokümantasyon işlerinin zaman alıcı olması da karşılaşılabilecek bir diğer güçlüktür (Lenning vd., 2013).

Toplulukların yeterince tanıtılmaması, MÖT'lerde üye sayısının az olmasına neden olabilmektedir (Hairon vd., 2014; Lenning vd., 2013). Toplantılara yeterli katılımın sağlanamaması yapılan tartışmaların niteliğini düşürebilmekte ve MÖT toplantılarının verimsiz geçmesine neden olabilmektedir. MÖT toplantılarında hazırlanan programın ihtiyaçlara cevap vermemesi de karşılaşılan diğer bir güçlüktür (Lenning vd., 2013).

İnsan Kapasitesinden Kaynaklı Güçlükler

Mesleki öğrenme topluluklarının gelişim sürecinde yönetsel (okul müdürü, okul yöneticileri, MÖT sürecinden sorumlu olan kişiler) desteğin yetersiz olması, yöneticilerin sürece ilgisiz davranmaları ve MÖT'ün amaçlarını desteklememeleri öğrenme topluluğunu gelişimini olumsuz etkilemektedir. Çünkü yöneticiler bu süreçte özellikle destekleyici koşulların sağlanmasında çok önemli bir rol oynamaktadır (Hairon vd., 2014; Lenning vd., 2013; Sims & Penny, 2015). Yöneticinin sürece az dâhil olması kadar aşırı bir şekilde dâhil olmasının da gelişim sürecini olumsuz etkileyeceği de ifade edilmektedir. Bunun topluluk üyelerinin süreçte sorumluluk almalarını ve yetkinlik kazanmalarını engelleyebileceği düşünülmektedir (Lenning vd., 2013).Yönetsel kademeden kaynaklı olan bir başka güçlük de il / ilçe düzeyinde desteğin yetersiz olması ve MÖT proje sonuçlarının bu düzeydeki yetkililerle yeterince paylaşılamamasıdır (Hairon vd., 2014).

Karşılaşılan güçlüklerin bir kısmı da yürütücüden kaynaklanmaktadır. Yürütücülerin güçlü bir liderlik özelliğine sahip olmaması; yürütücülük becerilerinin zayıf olması, MÖT konuşmalarını nasıl yönlendireceklerini bilememeleri topluluğun gelişimini engelleyen unsurlar arasında yer almaktadır. Ayrıca yürütücülerin MÖT'lerde üyelerle ilişkiler

geliştikçe dışarıdan bir göz olarak topluluğun çalışmalarına eleştirel bir bakış açısı sunmakta zorlanması, katılımcıların çeşitliliği nedeniyle ortak amaçların etrafında bir topluluk oluşturmada ve toplulukta öğrenilenlerin sınıf içi uygulamalara yansıtılmasını destekleme noktalarında nasıl harekete geçeceklerini bilememeleri de topluluğun gelişim sürecini olumsuz etkileyen diğer unsurlar arasında yer almaktadır (Hairon vd, 2014; Hairon, 2016; Margalef & Roblin; 2015).

Bir mesleki öğrenme topluluğunun oluşturulması ve sürdürülmesinde topluluklarda yer alan üyelerden de kaynaklı birtakım güçlükler yaşanmaktadır. MÖT'ün gerçek amacının ne olduğunun katılımcılar tarafından anlaşılamaması ve bir öğrenme sürecinden ziyade bir proje olarak görülmesi; katılımcıların özel alanlarının ihlal edilme ve eleştirilme korkularının olması bu nedenle topluluktaki öğrenme sürecini çalışmalarının eleştirilme ya da yetkilerini azaltan bir süreç olarak değerlendirmeleri, katılımcıların MÖT'lerin etkili olacağına ilişkin inançlarının az olması ve yürütücülerin rollerine ilişkin yanlış algıları ve onları uzman olarak görmeleri MÖT üyelerinden kaynaklı yaşanan güçlükler arasında yer almaktadır. Ayrıca toplulukta ilişkiler geliştikten sonra üyelerin MÖT süreciyle ilgili olarak aşırı rahat davranmaları ve bazı öz disiplin sorunları yaşamaya başlamaları da karşılaşılan güçlükler arasında gösterilmektedir (Lenning vd., 2013). Geleneksel eğitim öğretim sürecinde sınıf içinde öğrencilerle yalnız kalan öğretmen süreci istediği şekilde yönlendirebilmekte ve sadece dersine girdiği öğrencilerin öğrenmesinden sorumlu olarak görülmektedir. Yeni anlayışa göre hareket etmeye çalışan öğretmenler bütün öğrencilerin öğrenmesinden sorumlu olma fikrine alışmakta zorlanabilmektedir. Bunun yanında katılımcıların süreci sahiplenmemesi ve motivasyonlarının yeterli düzeyde olmaması; değişime karşı direnç göstermesi; değerlendirilme ve geri bildirim süreçlerine karşı ön yargılı olması ve meslektaşlarından öğrenme fikrine şüpheyle yaklaşması gibi güçlükler de ortaya çıkabilmektedir (Harris & Jones, 2010).

MÖT toplantılarında sistematik bir değerlendirme sürecinin göz ardı edilmesi ya da bu durumun tam tersi olarak veri ve değerlendirmenin odak noktası hâline getirilerek iş birliği sürecinin göz ardı edilmesi, toplantılarda üyeler arasında gerekli etkileşimin sağlanamaması, toplulukta iş birliği duygusunun oluşmaması, içerik ve yöntem bakımından öğretimle ilgili kapsamlı bir tartışmanın gerçekleştirilememesi de MÖT'lerin gelişim sürecinde karşılaşılan diğer güçlüklerdir (Hairon vd. 2014; Harris & Jones, 2010; Lenning vd., 2013; Sims & Penny, 2015).

Mesleki Öğrenme Topluluklarına İlişkin Uygulama Örnekleri

Öğretmenlerin iş birliği içinde öğrenmelerini destekleyerek mesleki gelişimlerini sağlayıp öğrenci öğrenmelerini iyileştirmek ve eğitim öğretimi nitelikli hâle getirmek için Amerika, Kanada, Endonezya, Çin, Güney Kore, Singapur, Hindistan, Yeni Zellenda, İngiltere ve Avusturalya gibi birçok ülkede mesleki öğrenme topluluklarından yararlanılmaktadır (Bolam vd., 2005; British Council & MEB, 2015; Hairon vd. 2014; Harris & Jones, 2010; Hipp & Huffman, 2003; Leo & Cowan, 2000; Pang & Wang, 2016). Bu bölümde bazı ülkelerdeki uygulama örnekleri kısaca paylaşılmakta ve ardından Türkiye'deki uygulama detaylı bir şekilde ele alınmaktadır.

Amerika (Chicago örneği)

Mesleki öğrenme topluluklarının öğrenci başarısının artmasında ve okulların başarılı olmasında önemli bir unsur olduğu anlaşılmış ve 2001 yılında Chicago'daki devlet okullarının bir mesleki öğrenme topluluğu olarak yapılandırılması için çalışmalara başlanmıştır.

İlk olarak ortak bir vizyonun oluşturulması için Chicago devlet okulları yoğun bir değerlendirme, planlama ve program geliştirme sürecine dâhil olmuştur. Okullarda karşılaşılan güçlükler ve önemli/kapsayıcı konular okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve ortaklardan görüş alınarak belirlenmiştir. Bunlardan yola çıkılarak bir yılı aşkın sürelik bir çalışmanın sonucunda 2002 yılında bir eğitim planı oluşturulmuştur. Bu programda özellikle mesleki öğrenme ve öğrenme topluluğuna ilişkin hedefler yer almıştır. Hazırlanan bu eğitim planı ile ortak bir vizyon, dil ve amaçlar belirlenmesi konularında başarı sağlanmıştır.

Tüm paydaşların katılımıyla ortak vizyon ve amaçlar belirlendikten sonra bunların hayata geçirilmesi için 6 olan eğitim bölge sayısı 24'e çıkarılmıştır. Böylece her bölgede rehberlik edilecek okul sayısı ortalama 70'den 30'a düşürülmüştür. Her bölgede yönetim ve öğretim alanlarında okullara destek sağlamak için oluşturulmuş iki ekipten sorumlu olan bir bölge eğitim sorumlusu yer almıştır. Alanlarında uzmanlardan oluşan eğitim destek ekibi Chicago devlet okulları müfredat ekipleriyle bir araya gelerek hem sistem genelinde hem de alan bazında öncelikleri belirlemiş ve bölgelerindeki okullarına hedeflenen mesleki gelişim ve desteği sağlamıştır. Oluşturulan bu yapı; okullarda öğretim ve liderlik kapasitesinin geliştirilmesi, bölge çapında bir tutarlılığın sağlanması, okul-temelli bir

yaklaşımdan hareketle politikaların geliştirilmesi, sistem çapında öğrenci öğrenmesinin merkeze alınması ve veriye dayalı karar vermenin işe koşulması gibi avantajları beraberinde getirmiştir.

Bölge eğitim sorumlulukları, aylık olarak bir araya geldikleri toplantılarda mesleki kitaplar okuyarak, eğitim liderliği, öğrenme ve öğretimle ilgili mevcut araştırmaları tartışarak kendi mesleki uygulamalarını incelemiş ve değerlendirmişlerdir. Okul müdürlerinin mesleki gelişim çalışmalarında ise öğretim liderliği kapasitelerini artırmaya odaklanılmıştır. Ayrıca bölge eğitim sorumluları; okullarda çalışmak için yöntemler belirleyen ve mesleki uygulamalarını değerlendiren alt (alan ekibi) öğrenme topluluklarına rehberlik etmiştir. Bu alt ekiplerden her biri öğrenci başarısını artırmak için okullardaki öğrenme topluluklarının kapasitesinin geliştirilmesinden sorumlu olmuştur. Bu ekiplerin yaptığı en önemli faaliyetlerden biri de okul liderlik ekipleriyle birlikte okullara giderek gerçekleştirdikleri gözlem ve inceleme süreci olmuştur. Bu süreçte yöneticiler ve öğretmenlerle birlikte öğrenci öğrenmelerine odaklanılmış ve buna yönelik birtakım sorulara birlikte cevap aranmıştır. Ayrıca sınıf deneyimleri öğrenen gözünden değerlendirilmiştir. Ekipler elde edilen veriler üzerine tartışarak kısa ve uzun vadede eylem planları oluşturmuşlardır. Bu oluşumun üçüncü yılında sürecin ve uygulamaların devam ettirilmesinde öncelikli sorumlular okul müdürleri ve onların okul ekipleri olmuştur. Bu süreç öğrenme topluluğunun gelişimini desteklemiştir.

Bunlara ek olarak Mesleki Gelişim CPS Birimi tarafından okullara sürekli desteğin sağlanması amacıyla STARS (School Teams Achieving Results for Students) programı geliştirilmiştir. Bu program; okul kapasitesini geliştirme, değişimi anlama ve yönetme, güçlü öğretim ve öğrenme süreci tasarlama, mesleki öğrenme toplulukları kurma, okul liderlik ekibi oluşturma ve eylem planı hazırlama olmak üzere altı bileşenden oluşmuştur. Programın birinci yılında okul ekipleri beş günlük bir yaz enstitüsüne, altı tamamlayıcı oturuma, okullarındaki uygulama ve ilerlemeleri paylaşmak için ise bir öğrenme fuarına katılmışlardır. Buralarda okul ekipleri, kapsayıcı eğitimi uygulamayı, üst düzey düşünme becerilerini, veriye dayalı karar vermeyi, öğrenci çalışmalarını incelemeyi merkeze alan bir mesleki gelişimin parçası olmuşlardır. Eğitimin ikinci yılında ise bu ekipler okul temelli problem çözmek için mesleki öğrenme topluluğu becerilerini geliştirmiş ve artırmıştır. Ayrıca araştırmaya dayalı yeni öğretim stratejileri ve bilgileri öğrenmişlerdir. Yapılan tüm bu çalışmaların sonucunda okulların öğretim kapasitesi artmış, öğretmenler ve okul

yöneticileri MÖT'leri oluşturma ve okul temelli sürekli mesleki gelişim sürecine ilişkin deneyim kazanmışlardır (Eason-Watkins, 2005).

Hindistan (TejasTags)

Hindistan'ın Tejas bölgesinde, İngilizce öğretmenlerinin dili (İngilizce) etkili bir şekilde kullanımlarını desteklemek, onlara yeni fikir ve teknikler sunmak, öğretim sürecinde karşılaştıkları güçlüklere birlikte çözüm bulacakları, paylaşımda bulunabilecekleri, birbirlerinden ve beraber öğrenebilecekleri bir ortam sağlamak amacıyla öğretmen etkinlik grupları (TAG) oluşturulmuştur. Öğretmen etkinlik grupları ismi farklı olsa da bir mesleki öğrenme topluluğudur ve MÖT'ün ilke ve özelliklerine göre işlevsellik göstermektedir.

Ayda bir kez düzenli olarak gerçekleştirilen TAG toplantılarında aynı bölgeden öğretmenler bir araya gelmekte ve toplantıya katılan öğretmen sayısı 25'i geçmemektedir. Toplantı sürecinden sorumlu olan bir TAG koordinatörü, Kendra Pramukh ve TAG yürütücüsü bulunmaktadır. TAG koordinatörü, Kendra Pramukh ile birlikte TAG'ler kurmakta, farklı TAG'lerde bir süre yürütücülük yaptıktan sonra TAG'in yürütücüsünü belirlemekte, TAG toplantılarının uygulanma sürecini takip etmekte, TAG toplantılarıyla ilgili her ay gerekli raporları düzenlemekte ve bölgedeki ilgili merkeze göndermektedir. Ayrıca TAG'lere katılan öğretmenlerin toplantılar arasında iletişimlerini devam ettirmeleri için sosyal medya (Facebook, WhatsApp) grupları oluşturmakta ve bunları yönetmektedir. Kendra Pramukh ise aylık toplantılar için bir yer belirlemekte, bu yerin teknolojik altyapısıyla ilgili (bilgisayar, hoparlör) gerekli düzenlemeleri yapmakta, TAG koordinatörü ile iş birliği yaparak toplantıların yıllık planlamasını yapmaktadır. Bunlara ek olarak toplantıların planlandığı gibi aylık olarak gerçekleştirilmesini sağlamakta, öğretmenlerin toplantılara katılımını kayıt altına almakta, farklı TAG toplantılarına düzenli olarak katılarak öğretmen katılımını sağlamakta ve öğretmenler için TAG kaynak kitaplarını temin etmektedir. TAG'lerde yürütücüler ise TAG toplantılarını yürütmekte; öğretmen katılımını kayıt altına alarak katılıma ilişkin belgeyi bölge TAG koordinatörüne iletmekte; öğretmenlerin öğrenme, yansıtma ve eyleme geçmeye yönelik görüşlerini çevrim içi gruplarda paylaşmalarını desteklemektedir. Yürütücü TAG'lerde gönüllüler arasından seçilerek belirlenmekte ve TAG'deki diğer öğretmenler de gönüllü olduğu takdirde her toplantıya farklı bir öğretmen yürütücülük yapabilmektedir.

Her toplantının sonunda katılımcılar toplantılarda neler öğrendiklerini değerlendirmek için bir yansıtma (reflection) formu ve öğrendiklerini sınıflarında uygulamaya geçirme sürecinde kendine bir yol haritası oluşturmak için bir eylem planı hazırlamaktadırlar. Hem kendi gruplarındaki hem de diğer gruplardaki öğretmen arkadaşlarıyla Facebook ve WhatsApp gruplarıyla iletişime geçme fırsatı olan öğretmenler, buralarda da yeni fikir ve yöntemleri birbirleriyle paylaşabilmektedirler (British Council & MEB, 2015).

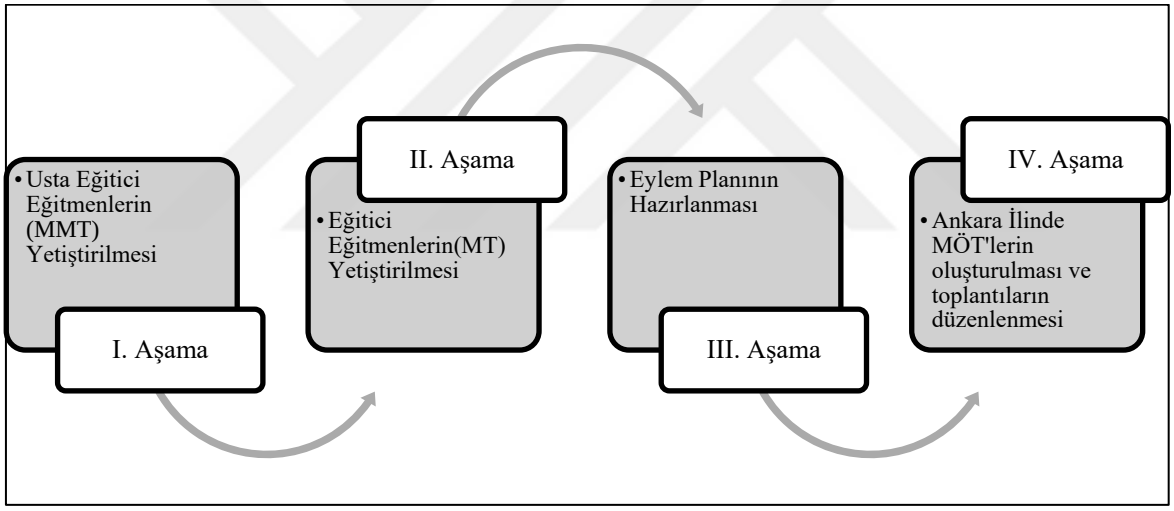
Singapur

Singapur'da 2009 yılından itibaren öğretmenlik mesleğini MÖT'ler aracılığıyla geliştirmek için Eğitim Bakanlığı tarafından çalışmalar başlatılmıştır. Bu kapsamda okulların birer mesleki öğrenme topluluğuna dönüştürülmesi amaçlanmıştır. Bakanlık tarafından ilk aşamada 51 okulda başlatılan bu süreç Singapur Öğretmen Akademisi gibi kurumlar tarafından desteklenmiştir. Uygulama aşamasında tutarlılığı sağlamak amacıyla Singapur Öğretme Akademisi tarafından DuFour'un (2004) üç temel ilkesine dayanan bir vizyon geliştirilmiştir. Bu vizyon doğrultusunda MÖT modeli öğrencilerin öğrenmesini sağlamayı, bir iş birliği kültürü oluşturmayı ve öğrenci çıktılarının merkeze alınmasını amaçlamıştır. Bu amaçlar doğrultusunda okullarda aynı sınıf düzeyindeki ya da aynı branştaki öğretmenlerin katılımıyla mesleki öğrenme ekipleri oluşturulmuştur. Bu ekiplere eylem araştırması gibi öğrenme araçları kullanarak öğretmenlerin pedagojik anlayış ve yeterliliklerinin geliştirme olanağı sağlanmıştır. Ekipler yönetimde önemli rollere sahip okul müdürü, müdür yardımcıları ve personelin gelişiminden sorumlu kişileri içeren başka bir ekip tarafından desteklenmiştir. Yönetimdeki kişilerden oluşan bu ekip okulun MÖT çerçevesini desteklemek için uygun yapı ve kültürü sağlamıştır. Okul müdürleri kendi okullarını MÖT'ü uygulamaları için güçlü bir şekilde desteklemekte ve Singapur eğitim sistemi çok fazla merkezîleşmiş olsa da MÖT'lerle ilgili önemli kararları okul müdürleri ve öğretmenler birlikte almaktadır (Hairon vd., 2014; Lee, Hong, Tay & Lee, 2013).

Türkiye (Birlikte İngilizce Projesi)

Millî Eğitim Bakanlığının 2023 Eğitim Vizyonu hedefleri doğrultusunda Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, British Council ve Sabancı Vakfı ortaklığında İngilizce öğretmenlerinin sürekli mesleki gelişimlerinin desteklenmesi, genel ve özel alan yeterliklerinin artırılması amacıyla 2019 yılından itibaren "Birlikte İngilizce (English

Together) projesini yürütmeye başlamıştır. Projeye ilişkin pilot çalışmaya Ankara ilinde başlanmış daha sonra diğer illere yaygınlaştırılmaya devam edilmiştir. Bu proje kapsamında ortaokul İngilizce öğretmenlerinin iş birliği içerisinde, birbirlerinden öğrenerek mesleki gelişimlerinin sağlanması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda mesleki öğrenme topluluğu kavramının ilke ve özellikleri temel alınarak öğretmenlerin bir yürütücü rehberliğinde düzenli aralıklarla bir araya gelebilecekleri MÖT'ler oluşturulması hedeflenmiştir. Bu topluluklarda öğretmenlerin öğrenci öğrenmelerini iyileştirmek ve geliştirmek için öğretim uygulamalarını, kullandıkları stratejileri ve bunların öğrenciler üzerindeki etkilerini derinlemesine inceleyebilecekleri, süreçte yaşadıkları sorunları belirleyip bu sorunlara yönelik meslektaşlarıyla etkileşimde bulunarak, birbirlerinin uygulamalarını sorgulayarak çözüm geliştirebilecekleri ve yenilikleri öğrenebilecekleri ortamların oluşturulması amaçlanmıştır. Bu toplulukların oluşturulmasında Şekil 9'daki aşamalar izlenmiştir:



Şekil 9. MÖT'lerin oluşturulma süreci

Usta Eğitici Eğitmenlerin (Master Mentor Trainers) Yetiştirilmesi: Projenin pilot bölgesi olarak belirlenen Ankara ilinde görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerinden YDS'den 90 üzeri alan öğretmenler British Council tarafından yapılan APTIS sınavına girmiş, bu sınavda başarılı olan öğretmenler sözlü mülakata çağrılmıştır. Bu öğretmenler arasından seçilen 22 İngilizce öğretmeni 23 Eylül-4 Ekim 2019 tarihleri arasında Birleşik Krallık'a gönderilmiştir. Bu öğretmenler Edinburgh College'da iletişime dayalı bir sınıf yaklaşımına geçmek için meslektaşlarına rehberlik ve mentörlük yapma konusunda 50 saatlik bir eğitim almışlardır. Öğretmenler bu eğitimlerde sosyal bir ortam içerisinde akranlarıyla birlikte kendi bilgi ve tecrübelerini kullanarak öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılmış ve

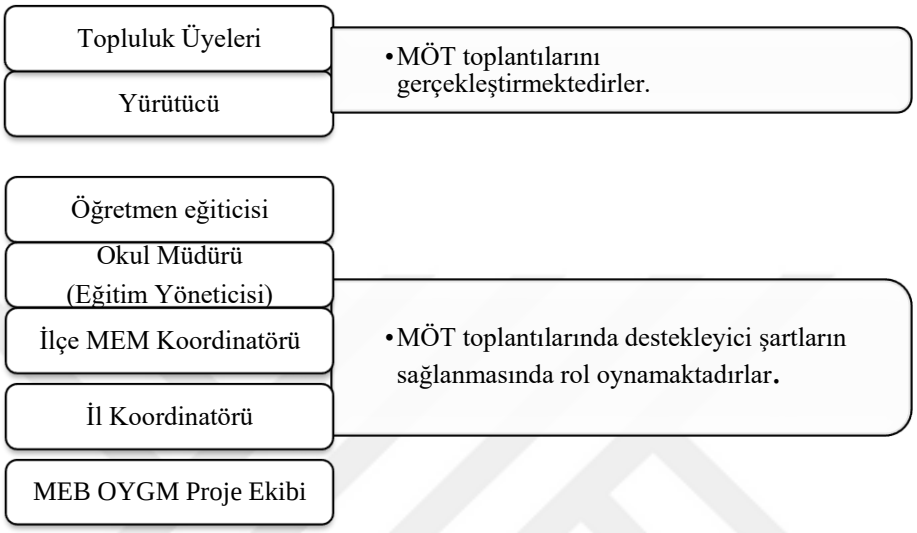
mesleki gelişim faaliyetleri süresince bilgi aktarılan değil bilgiyi bizzat keşfeden ve yapılandıran kişiler olmuşlardır.

Eğitici Eğitmenlerin (Mentor Trainers) Yetiştirilmesi: Bu aşamada Ankara'da British Council tarafından yapılan APTIS sınavıyla 130 öğretmen seçilmiştir. Birleşik Krallık'ta eğitim alan Usta Eğitici Eğitmenler (MMTs) İngilizce öğretmeni eğitimcileriyle birlikte seçilen 130 eğitici eğitmen adayı için Türkiye'deki İngilizce öğretmenlerinin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak bir eğitim programı hazırlanmıştır. Eğitim programı hazırlanırken öğretmenlerin ihtiyaçlarına cevap oluşturabilmesi adına usta eğitici eğitmenlere Türkiye'deki İngilizce öğretmenlerinin ihtiyaç alanlarını belirlemek amacıyla British Council tarafından bir ihtiyaç analizi yapılmış ve eğitim programının başlıkları bu ihtiyaç analizin sonuçları doğrultusunda belirlenmiştir.

130 eğitici eğitmeni adayına usta eğitici eğitmen ve ana dili İngilizce olan öğretmen eğitimcileri mesleki öğrenme toplulukları kavramının ne olduğu, toplulukların nasıl oluşturulduğu, öğretmenlerin meslektaşlarına nasıl mentörlük yapabileceği ve İngilizce öğretmenlerinin yaşadığı temel sorunlara ve bunların üstesinden nasıl gelebileceklerine ilişkin yüz yüze iki haftalık bir eğitim verilmiştir. Bu eğitim verilirken 130 eğitici eğitmen adayı çalıştıkları okulun bulunduğu ilçeye göre gruplara ayrılmış ve 10-15 kişilik gruplarda MÖT özelliklerine uygun bir şekilde kendi deneyim ve uygulamalarını sürekli sorgulayarak ve yansıtıcı diyalog ile meslektaşlarıyla paylaşımda bulunarak, benzer sorunlarına çözüm arayarak her anında aktif oldukları bir eğitim sürecine dâhil olmuşlardır. Eğitimin son haftasında ise adaylar, mikro öğretim ile kendi MÖT toplantılarını planlayarak meslektaşlarıyla birer MÖT toplantısı gerçekleştirmiş, MÖT toplantısını nasıl yürüteceğine ilişkin öğrendiklerini uygulamaya koymuş ve bu sürece ilişkin usta eğitici eğitmenleri ve öğretmen eğitimcilerinden detaylı bir dönüt almışlardır.

Eylem Planının Hazırlanması: Usta eğitici eğitmenler (MMTs) ve eğitici eğitmenler (MTs) Kızılcahamam'da iki günlük bir çalıştayda biraya gelerek eğitici eğitmen adaylarının eğitime katılım sağladığı ilçelerde MÖT'lerin nasıl oluşturulacağını planlamışlardır. Bu çalıştay süresince aynı zamanda MÖT toplantılarında kullanılmak üzere çeşitli formlar (uygulama formu, kayıt formu ve yansıtma formu) geliştirilmiştir. Geliştirilen bu formlar MÖT toplantıları arasında tutarlık sağlanmasını kolaylaştırmış ve öğretmenlerin MÖT toplantısında ne yapıldığını bütüncül bir şekilde görmesine fırsat oluşturmuştur.

Ankara İlinde MÖT'lerin Oluşturulması: Eylem planının uygulamaya konarak toplulukların oluşturulması ve toplantıların düzenlenmesi sürecinde çeşitli görev tanımları yapılmıştır. Bu süreçte rol alan kişiler Şekil 10'da gösterilmiş ve ilerleyen kısımda bu kişilerin süreçteki görevlerine ilişkin açıklamalar yapılmıştır.



Şekil 10. MÖT'lerin oluşturulmasında görev tanımları

Topluluk üyeleri, bir mesleki öğrenme topluluğunda yer alan öğretmenlerdir. Topluluk üyeleri belirlenirken MÖT'ün özellik ve prensiplerine uygun hareket edilerek aynı ilçeden ve şartları benzer okullardan öğretmenlerin bir araya getirilmesine özellikle dikkat edilmektedir. Öğretmenlerin bir mesleki öğrenme topluluğu üyesi olarak sorumlulukları şu şekilde sıralanmaktadır (MEB, British Council & Sabancı Vakfı, 2020):

- MÖT toplantılarına katılmak
- Toplantılarda İngilizce kullanmak
- Toplantılar üzerine derinlemesine düşünmek
- MÖT toplantılarında öğrendiği etkinlikleri kaydetmek ve denemek
- Diğer üyelerle iş birliği içinde olmak ve deneyimlerini paylaşmak
- MÖT'te karşılıklı güvenin, saygının ve desteğin oluşmasını yardımcı olmak
- İhtiyaç duyulduğunda ebeveynlerden izin dilekçesi almak
- MÖT uygulama formu ve yansıtma (dönüt) formlarını doldurmak
- Okullarında MÖT üyesi olmayan öğretmenlerle iş birliği içinde olmak ve gerektiğinde yardım istemek

- Sınıfında ve okulunda İngilizceyi öğrenmeye yönelik tutumlarda pozitif bir etki oluşturma niyetinde olmak

Toplantı üyeleri yukarıda sıralanan resmî sorumluluklarının yanı sıra diğer topluluk üyelerinin başarısından da sorumludur. Ayrıca toplantılara aktif olarak katılım sağlamalarının ve yürütücüye destek olmalarının bir mesleki öğrenme topluluğunun amaçlarını gerçekleştirmesinde büyük bir öneme sahip olduğu ifade edilmektedir (MEB, vd., 2020).

Yürütücü, usta eğitici eğitmenler ve eğitici eğitmenler arasından gönüllülük esasına göre seçilen MÖT toplantılarını yürütmekle ve topluluk üyelerine süreçte rehberlik etmekle görevli olan kişidir. Mesleki öğrenme topluluklarının paylaşılan ve destekleyici liderlik boyutunda değinildiği gibi "sahnedeki bilge kişi" değil öğrenme sürecinde topluluğundaki öğretmenlerin yanında yer alan bir "rehber"dir. Yürütücünün sorumlulukları şu şekilde sıralanmaktadır (MEB vd., 2020):

- Toplantıların gününü, saatini ve yerini belirlemek
- Topluluk üyelerinin beklentileriyle ilgili bilgi sahibi olmak
- Topluluk üyeleriyle birlikte planda belirlenmiş olan başlık temelinde üyelerin yereldeki ihtiyaçlarına göre alt konuları belirlemek
- Toplantılar süresince etkinlikleri yürütmek ve toplantı odağını sürdürmeye çalışmak
- Topluluk üyelerine toplantılar üzerine derinlemesine düşünmeleri ve sınıfları için yeni etkinlikler planlamaları için destek olmak
- Topluluk üyeleri tarafından doldurulan anında yansıtma (dönüt) formlarının kopyalarını saklamak
- Katılımcı listesinde yoklama almak
- Her toplantıdan sonra planla ilgili yansıtma formunu doldurmak
- Mümkün olduğunca sorumlukları topluluk üyeleriyle paylaşmak
- Kendi deneyimlerini ve topluluk üyeleri tarafından rapor edilen iyi uygulama örneklerini diğer yürütücülerle paylaşmak

Öğretmen eğiticisi, planlanan MÖT toplantıları gerçekleştirilmeden önce ve toplantı yapıldıktan sonra kendi grubunda yer alan yürütücülerle bir araya gelerek MÖT toplantısının etkili bir şekilde planlanmasına ve toplantılardan sonra değerlendirme

yapılmasına rehberlik eden ana dili İngilizce olan bir alan uzmanıdır. Bu süreçte öğretmen eğiticisinin görevleri şu şekildedir:

- Yürütücülerin yapacakları MÖT toplarından önce belirlenen tarihte yürütücülerle çevrim içi bir toplantı gerçekleştirmek
- MÖT'ün konusuna göre Türkiye bağlamını ve yürütücülerin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak gerekli bilgi ve içerik paylaşımlarında bulunmak
- Yürütücüleri, söz konusu konuyla ilgili MÖT toplantılarını nasıl planlayacakları noktasında desteklemek
- Yürütücülerin yaptıkları MÖT toplantı planlarını inceleyerek yürütücülere geri bildirim sağlamak
- MÖT'lere hazırlık aşamasında yürütücülere ihtiyaç duyduklarında destek olmak ve rehberlik etmek
- Toplantılar yapıldıktan sonra yürütücülerin kendi deneyimlerine ilişkin derinlemesine düşünebilecekleri ve birbirleriyle paylaşımda bulunabilecekleri bir değerlendirme toplantısı yapmak

Eğitim yöneticisi (Okul müdürü), okula MÖT toplantıları ile ilgili gelen resmî yazıları yürütücülere ve topluluk üyesi diğer öğretmenlere tebliğ etmek, toplantılar yapılırken yürütücüye ve topluluk üyelerine ihtiyaç duyduklarında gerek fiziki gerekse insan kapasitesi bakımlarından destek olmak gibi sorumlulukları bulunmaktadır. Özellikle öğretmenlerin MÖT toplantılara katılımları noktasında okul müdürünün destekleyici bir tavırda olması, öğretmenin mesleki gelişiminde ve bu doğrultuda sınıf içi uygulamalarında ve öğrencilerin başarısında ilerleme sağlanması bakımından önemlidir.

İlçe MEM Koordinatörü, İlçe MEM'lerde Birlikte İngilizce projesinin işleyişi ile ilgili görevli olan kişi(ler)dir. Bir İlçe MEM koordinatörünün süreçteki sorumlulukları şu şekildedir:

- Aynı okulda ya da benzer şartlara sahip okullarda görev yapan öğretmenleri bir araya getirerek bir MÖT'ün üyelerini belirlemek
- Topluluğun yürütücüsü ile topluluk üyelerinin isimlerinin yer aldığı listeyi paylaşmak ve ihtiyaç hâlinde yürütücülerle topluluk üyesi öğretmenlerin bilgilerini paylaşmak
- Toplantının yerini, gününü ve saatini yürütücü ile birlikte belirlemek
- OYGM'den gelen MÖT toplantıları ile ilgili resmî yazıları takip ederek okullarla MÖT toplantılarıyla ilgili yazışmaları yapmak

- Topluluk üyesi öğretmenlerle ilgili resmî süreçleri (idari izin, ek ders vb.) takip etmek ve yürütmek
- Yürütücüye fiziksel koşulların sağlanmasında ve süreçte karşılaşılan sorunların çözümünde destek olmak

MEB OYGM Proje Ekibi, Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü bünyesinde Birlikte İngilizce projesini yürütülmesinden sorumlu olan ekibi ifade etmektedir. Proje ekibinin British Council uzmanlarıyla birlikte yürüttükleri sürece ilişkin sorumlulukları şu şekilde sıralanmıştır:

- MÖT'ler aracılığıyla yürütülecek her türlü mesleki gelişim faaliyetini planlamak
- MÖT toplantılarının takvimini oluşturmak
- MÖT toplantılarında işlenecek konuları belirlemek
- Yürütücülerin ve topluluk üyelerinin süreçte ihtiyaç duyabilecekleri materyalleri ve içerikleri (kitap, video vb.) hazırlamak
- Sürecin yönetimi için gerekli resmî yazışmaların yapılmasını sağlamak
- Projenin yayılımı için farklı şehirlerde eğitici eğitimleri düzenlemek
- MÖT'lerin oluşturulma sürecinde sorumluluk sahibi olan kişiler arasında koordinasyonu sağlamak
- MÖT'lerin oluşturulma sürecinde sorumluluk sahibi olan kişilere özellikle yöneticilere ihtiyaç hâlinde destek sağlamak
- Proje ile ilgili gelen her türlü geri bildirimi göz önünde bulundurarak gerekli revizeleri yapmak ve gelecekte atılacak adımları belirleyerek gerektiğinde süreci yeniden planlamak

Mesleki öğrenme topluluklarının oluşturulma sürecinde sadece tek bir kişinin rol almadığı, birçok kişi, koşul ve sürecin bir araya getirilerek toplulukların oluşturulduğu görülmektedir. Ayrıca süreçten sorumlu olan kişilerin iş birliği içerisinde ve bir plan çerçevesinde yol alması gerektiği göze çarpmaktadır. Topluluklar oluşturulurken özellikle öğretmenlerin ihtiyaçlarına cevap verebilmek adına yerel düzeyde benzer koşullardan gelen öğretmenlerin aynı topluluklara dâhil edildiği, yürütücülük görevi alacak öğretmenin bu konuda ciddi bir eğitim aldığı, konuyla ilgili deneyime sahip olduğu ve alanında uzman kişiler tarafından süreçte sürekli desteklendiği fark edilmektedir. Yürütücü donanımlı olsa da oluşturulan öğrenme topluluğunda yürütücü ile topluluk üyesi öğretmenler arasında bir alt-üst ilişkisi söz konusu olmamakta, toplantının akışının sağlanmasında öğretmenlere rehberlik eden yürütücü akranlarından öğrenmeye devam etmektedir.

MÖT Toplantılarının Düzenlenmesi: Birlikte İngilizce projesi kapsamında mesleki öğrenme toplulukları yukarıda detaylı bir şekilde süreçte farklı sorumluluklara sahip kişilerin katkılarıyla oluşturulduktan sonra topluluklarda yer alan öğretmenlerin düzenli aralıklarla yapılacak MÖT toplantılarında bir araya gelmesi kararlaştırılmıştır. Toplantıların düzenlenmesinde Şekil 11'deki süreç takip edilmiştir:



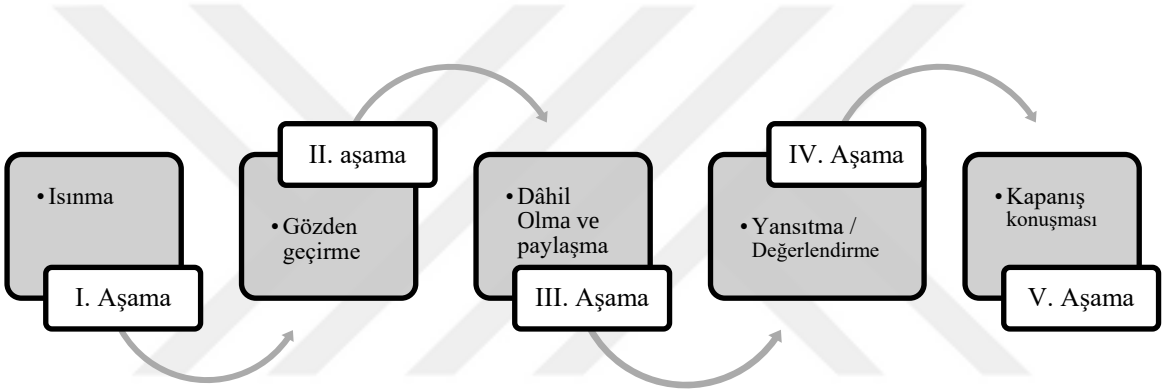
Şekil 11. MÖT toplantılarının düzenlenmesi

MÖT toplantısına hazırlık, aşamasında toplantıları gerçekleştirecek yürütücüler kendi aralarında 10-15 kişilik gruplara ayrılmakta ve her bir gruba süreçte destek olması için bir İngiliz öğretmen eğiticisi rehberlik etmektedir. OYGM proje ekibi tarafından hazırlanan MÖT toplantı takviminde belirlenen tarihte öğretmen eğiticisi ve yürütücüler çevrim içi ortamda bir araya gelerek o ayın konusuna yönelik paylaşımda bulunmaktadırlar. Öğretmen eğiticisi konuyla ilgili yürütücülere planlama aşamasında destek olacak bilgi, içerik ve etkinlik örneklerini paylaşmakta, yürütücülerin sorularına cevap bulmalarına yardımcı olmaktadır. Bu toplantılarda da MÖT toplantılarında olduğu gibi katılımcılar sürece aktif bir şekilde katılmakta, yaparak ve yaşayarak kendi tecrübelerinden yola çıkarak ve yeni bilgileri bu deneyimlerine göre yapılandırarak öğrenmektedirler.

Konuyla ilgili neler yapılabileceği tartışıldıktan sonra yürütücüler toplantı içerisinde üç-dört kişilik gruplara ayrılmakta ve kendi topluluk üyelerinin ihtiyaç ve ilgilerini de göz önünde bulundurarak toplantının hangi aşamasında hangi etkinliği kullanabileceklerine birlikte karar vermekte ve kendi MÖT toplantı planlarını hazırlamaktadırlar. Toplantıdan sonra planları üzerine çalışarak onlara son hâlini veren yürütücüler belirtilen tarihe kadar bunları öğretmen eğiticisine göndermektedirler. Öğretmen eğiticisi planları inceleyerek yürütücülere geri bildirim vermekte ve yürütücüler bu dönütler doğrultusunda planlarına son hâlini vermektedir.

Öğretmen eğiticisi ile birlikte toplantı planını hazırlayan yürütücü, MÖT toplantı takviminde verilen tarih aralığında kendisine ve topluluk üyelerine uygun günü, saati ve toplantı yerini belirleyerek bunları İlçe MEM Koordinatörüne bildirmektedir. İlçe MEM koordinatörü belirlenen gün ve saatler aralığında toplantı üyelerinin idari izinli sayılması için okullarla resmî yazışmaları yapmaktadır. Okul müdürleri ise ilçe MEM'den gelen toplantıya ilişkin bu evrakları topluluk üyelerine tebliğ etmektedir.

MÖT toplantısının gerçekleştirilmesi, aşamasında belirlenen yer, gün ve saatte bir araya gelen yürütücü ve topluluk üyeleri önceden yapılmış olan toplantı planı doğrultusunda toplantılarını belirli aşamaları takip ederek gerçekleştirmektedirler. Bir MÖT toplantısını yaparken takip edilen aşamalar Şekil 12'de verilmiştir:



Şekil 12. MÖT toplantısının aşamaları

Bu aşamalar şu şekilde açıklanmaktadır (MEB vd., 2020):

Isınma (Short Warm-up) kısmında yapılan çeşitli fiziksel ve genellikle eğlenceli etkinliklerle topluluk üyelerinin toplantıya getirdikleri stres, yorgunluk ve önyargılardan uzaklaşarak toplantı sürecine daha rahatlamış bir şekilde katılmaları sağlanmaktadır.

Gözden Geçirme (Review) aşamasında öğretmenler bir önceki MÖT toplantısında yapılan uygulamalar ve etkinliklerden hangilerini sınıflarında kullandıklarını paylaşmaktadırlar. Bu etkinlikleri uygularken nelerin işe yaradığını, öğrencilerinin en çok hangi etkinliğini sevdiğini, hangi noktada güçlük yaşadıklarını ve etkinliği bir daha uygulamaları gerekse neleri değiştireceklerini tartışmaktadırlar.

Dâhil etme ve Paylaşma (Engage and Share) aşamasında o ayki toplantı konusuna ilişkin yeni bilgiler yürütücü ya da bir üye tarafından paylaşılmaktadır. Önceki toplantıda ya da sonrasından sosyal medya gruplarından kimlerin sıradaki konuyla ilgili araştırma yaparak

toplantıya katkıda sağlamak istediği belirlenebilmektedir. Bu bilgiler paylaşılırken topluluk üyeleri süreçte pasif dinleyiciler olmamakta, etkinliklere grup hâlinde katılarak konuya ilişkin bilgileri yapılan etkinlikler aracılığıyla keşfetmektedir.

Yansıtma / Değerlendirme (Reflection/Eveluation), bir MÖT toplantısının oldukça önemli bir aşamasıdır. Topluluk üyelerinden toplantıda paylaşılanlara ilişkin bir değerlendirme yapması ve bu yorumları paylaşması beklenmektedir. Yürütücü bu aşamada toplantının önceden belirlenen amaçlara ulaşıp ulaşmadığını değerlendirebilmektedir.

Kapanış Konuşması (Closing Remarks), isteğe bağlıdır ve bu aşamada yürütücüler ve topluluk üyeleri toplantıyla ilgili pozitif yorumlarını paylaşırlar ve gelecek toplantının neyle ilgili olduğu konusunda kısa bir bilgilendirme yapılır, bu genel konu bağlamında öğretmenlerin konuşmak istedikleri alt konu başlıkları belirlenebilir.

Her yürütücünün bu aşamaları takip ederek MÖT toplantısını planlaması ve bu aşamalara göre toplantısını yürütmesi beklenmektedir. Toplantının ana konu başlığı OYGM tarafından belirlenmiş olsa da öğretmenler kendi çalıştıkları okulların bağlamında karşılaştıkları sorunları, yaşadıkları güçlükleri, fikir almak istedikleri noktaları dile getirerek yürütücüyle birlikte bir sonraki toplantı için alt konu başlıkları belirleyebilmektedirler.

MÖT toplantısının değerlendirilmesi için yürütücüler toplantılarını gerçekleştirdikten sonra MÖT toplantı takviminde belirtilen tarihte toplantılarını değerlendirmek üzere öğretmen eğiticileri ile bir araya gelmektedir. Değerlendirme toplantısında toplantılarında nelerin işe yaradığı, hangi noktalarda güçlük yaşadıkları ve bunların üstesinden nasıl gelebilecekleriyle ilgili hem öğretmen eğiticisi hem de birbirleriyle paylaşımda bulunmaktadırlar.

Ankara İlinde MÖT Toplantıların Düzenlenmesi: Toplantılar pandemi nedeniyle çevrim içi ortamda yapılmış, pandemi sürecinden sonra ise yüz yüze gerçekleştirilmiştir.

Eylem planının uygulamaya konma sürecinde COVID-19 nedeniyle MÖT toplantılarının yüz yüze yapılması mümkün olmamıştır. Aynı zamanda bu dönemde eğitim sürecinin uzaktan yürütülmesi tün dünyada olduğu gibi ülkemizde de öğretmenlerin teknolojik ve dijital okuryazarlık becerilerini işe koşmalarını gerektirmiş, eğitim öğretim sürecinin kesintiye uğramaması için öğretmenlerin bu konulardaki eksikliklerini gidermeleri ve bu süreçte karşılaştıkları güçlüklerin üstesinden gelerek sürece hızlı bir şekilde uyum sağlamaları ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin bu ihtiyaçlarına cevap verebilmek için

eylem planı askıya alınmamış yüz yüze yapılması planlanan MÖT toplantılarının çevrim içi ortamda yapılması kararlaştırılmıştır. Bu nedenle COVID-19 süresinde oluşturulan MÖT'lerde yapılan toplantılar çevrim içi ortamda gerçekleştirilmiştir.

Yürütücüler İlçe MEM koordinatörleri tarafından kendilerine verilen listelerde yer alan topluluk üyelerini EBA üzerinden sisteme kaydederek çevrim içi topluluklarını oluşturmuş ve toplantılarını gerçekleştirmeye başlamışlardır. Pandemi nedeniyle yüz yüze MÖT'lere göre daha kalabalık olan bu topluluklarda öğretmenler ayda bir kez bir araya gelerek ilk MÖT toplantılarını çevrim içi ortamda yapmışlardır. Bu toplantılarda ana konu başlıkları MEB OYGM ve British Council tarafından belirlenmiş alt konu başlıklarının seçimi ise topluluk üyelerinin ihtiyaçlarına göre yürütücü ve üyelerin inisiyatifine bırakılmıştır. Çevrim içi toplantılar MÖT toplantılarının düzenlenmesi başlığı altında ele alınan süreçler takip edilerek gerçekleştirilmiştir. Pandemi nedeniyle birtakım sınırlılıklar ortaya çıksa da topluluklara katılan öğretmenler bu dönemde oluşturulan topluluklarda ele alınan konularla ve birlikte geliştirilen çözümlerle uzaktan eğitimin ve beraberinde teknolojinin çok fazla kullanımının meydana getirdiği birtakım güçlüklerin üstesinde gelme konusunda birbirlerini desteklemişlerdir.

Pandemi sürecinden sonra öğretmenler MÖT'lerde ***yüz yüze*** bir araya gelerek toplantılarını gerçekleştirmişlerdir. 2021-2022 eğitim öğretim yılının ikinci yarısında hem Ankara ilinde hem de projenin yaygınlaştırıldığı diğer illerde yüz yüze MÖT toplantılarının düzenlenmesi için OYGM tarafından MÖT yürütücüleri ve MÖT toplantı takvimi belirlenmiştir. Tablo 3'te verilen toplantı takvimine göre konuşma, farklılaştırma, teknoloji ana başlıkları altında üç farklı toplantı planlanmıştır:

Tablo 3

MÖT Toplantı Takvimi

I. Mesleki Öğrenme Toplantısı (Speaking)	21-22 Şubat	Yürütücüler eğitimciler ile ön hazırlık toplantılarını yaparlar.
	23 Şubat-2 Mart	Yürütücüler planlarını eğitimcilere gönderir ve dönüt alırlar.
	3-4 Mart	Eğitimciler toplantıda planlarla ilgili geri bildirim verir.
	7-11 Mart	Yürütücüler MÖT toplantılarını düzenler.
	14-15 Mart	Yürütücüler eğitimcilerle değerlendirme toplantısı yaparlar.
II. Mesleki Öğrenme Toplantısı (Diffrentiation)	18-19 Nisan	Yürütücüler eğitimciler ile ön hazırlık toplantılarını yaparlar.
	20-26 Nisan	Yürütücüler planlarını eğitimcilere gönderirler.
	27-28 Nisan	Eğitimciler toplantıda planlarla ilgili geri bildirim verir.
	9-13 Mayıs	Yürütücüler MÖT toplantılarını düzenler.
	16-17 Mayıs	Yürütücüler eğitimcilerle değerlendirme toplantısı yaparlar.
III. Mesleki Öğrenme Toplantısı (Technology Integration)	6-7 Haziran	Yürütücüler eğitimciler ile ön hazırlık toplantılarını yaparlar.
	8-15 Haziran	Yürütücüler planlarını eğitimcilere gönderir.
	16-17 Haziran	Eğitimciler toplantıda planlarla ilgili geri bildirim verir.
	20-24 Haziran	Yürütücüler MÖT toplantılarını düzenler.
	27-28 Haziran	Yürütücüler eğitimcilerle değerlendirme toplantısı yaparlar.

Tablo 3'te verilen MÖT içerikleri ve tarihler doğrultusunda yürütücüler yüz yüze MÖT toplantılarını gerçekleştirmişlerdir. Bu üç toplantıyı düzenlemeden önce yürütücüler topluluk üyeleri ile bir tanışma toplantısı düzenlemiş, bu toplantıda topluluk üyelerinin birbiriyle tanışıp kaynaşması ve MÖT'ün ne olduğuna ve MÖT'te neler yapılacağına ilişkin bilgiler edinmeleri sağlanmıştır.

Tablo 3'te bilgileri paylaşılan yüz yüze toplantılar, pandemi döneminde yapılanlara benzer şekilde MÖT toplantılarının düzenlenmesi başlığı altında ele alınan süreçler takip edilerek gerçekleştirilmiştir. Belirlenmiş genel konu başlıkları altında her topluluğun kendi ihtiyaçlarına göre alt başlıklar belirlemesi, öğretmenlerin bu başlıklar doğrultusunda yaşadıkları güçlüklerin üstesinden nasıl geleceklerini, öğrencilerin daha iyi öğrenmeleri için neler yapabileceklerini tartışmaları ve iyi uygulamalarını paylaşarak birbirlerinden öğrenmeleri ve ilham almaları desteklenmiştir

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, verilerin toplanma sürecine, verilerin analizine yönelik bilgilere ve açıklamalara yer verilmektedir.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, 2019 yılında Ankara ilinde oluşturulan mesleki öğrenme topluluklarının oluşturulma ve uygulanma süreci ile sürdürülebilirliğine ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya çıkarmayı, toplulukların öğretmenlerin mesleki gelişimine, öğrencilere ve okullarındaki diğer paydaşalrına yansımalarını incelemeyi amaçladığı için nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması (örnek olay incelemesi) deseninde tasarlanmıştır. Yin (2014, s. 16) durum çalışmasını "güncel bir olguyu (durumu) derinlemesine ve gerçek dünya bağlamında inceleyen deneysel bir araştırma" olarak tanımlamaktadır. Creswell'e (2013) göre ise durum çalışması; güncel sınırlı bir sistemle (bir durum) ya da belirli bir zaman içerisindeki çoklu durumlarla ilgili mülakat, gözlem, görsel-işitsel materyaller, doküman ve raporlar gibi çoklu bilgi kaynakları kullanılarak derinlemesine ve detaylı bir şekilde verilerin toplandığı, durumların tanımlandığı veya temaların oluşturulduğu nitel bir araştırma yöntemidir. Durum çalışmasında özellikle olgu ve bağlam arasındaki sınırların yeterince belirgin olmadığı durumlarda, güncel bir olgu gerçek yaşam bağlamında ele alınmaktadır. Bu özellik durum çalışmasını diğer araştırma yöntemlerinden farklılaştırmaktadır (Yin, 1981).

Durum çalışmasında bir durumla ilgili ortam, bireyler, olaylar, süreçler vb. faktörler bütüncül bir şekilde araştırılarak ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve bu durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılmakta ve araştırmacının kontrolü dışındaki bir olgu ya da olay niçin ve nasıl soruları sorularak derinlemesine incelenmektedir (Yıldırım & Şimşek,

2006). Durum çalışması ile araştırmacı; özel durumlarda insanların günlük olayları nasıl anladıklarını, açıkladıklarını, eyleme geçirdiklerini ve yönettiklerini irdelemekte (Miles & Huberman, 2021); ilgili durumdaki bireylerin deneyimlerinin inceleyerek bu deneyimlerden bir anlam çıkarmayı amaçlamaktadır (Seidmen, 2013). Başka bir deyişle durum çalışmasında sınırlı bir sistem derinlemesine betimlenmekte ve incelenmekte; tek bir olgu ya da duruma yoğunlaşılarak o duruma ilişkin önemli unsurların etkileşiminin ortaya konması hedeflenmektedir.

Bir durum çalışmasının belirlilik, betimleme ve sezgisellik olmak üzere üç temel özelliği bulunmaktadır. Belirlilik durum çalışmasının belirli bir olay, program ya da olguyu konu edinmesi, betimleme araştırılan olgunun zengin ve yoğun bir şekilde betimlenmesi, sezgisellik ise durum çalışması sayesinde okuyucunun olguyu daha iyi kavraması ile ilgilidir (Merriam, 2015).

Durum çalışmasında gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemleri yardımıyla algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir şekilde incelenmesi amacıyla nitel bir süreç takip edilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2006). Veriler tek bir kaynaktan toplanabileceği gibi bu yöntemlerin birkaçından birden yararlanılarak da elde edilebilmektedir (Yin, 1981).

Durum çalışmaları çalışılan olgu ya da olaya ilişkin daha geniş bir bakış elde etme olanağı sağladığı için (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2012) bu araştırma durum çalışması deseninde tasarlanarak mesleki öğrenme toplulukları oluşturularak yürütülen uygulamanın zengin ve bütüncül bir biçimde ele alınması amaçlanmıştır. Ayrıca eğitim gibi uygulamalı alanlarda çokça tercih edilen durum çalışmasının bir alanın program, süreç ve problemlerinin anlaşılmasına katkı sağladığı bu da alandaki uygulamaların geliştirilmesine olanak sağladığı için (Merriam, 2015) MÖT'lere ilişkin bu uygulamanın incelenmesinde durum çalışmasından faydalanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmada görüşme yapılan çalışma grubu, amaçlı örneklem türlerinden maksimum çeşitlilik ve ölçüt örnekleme yöntemleri kullanılarak belirlenmiştir. Amaçlı örneklem, çalışmanın amacına uygun olarak zengin bir bilgiye sahip olan durumların derinlemesine incelenmesine imkân vermektedir. Bu yöntem, belli ölçütleri karşılayan ve belli özelliklere sahip olan bir veya daha fazla durum incelenmek istendiğinde kullanılmaktadır

(Büyüköztürk vd., 2012). Ayrıca amaçlı örneklem ile bir konu hakkında yoğun bir şekilde bilgi sahibi olan kişilerle çalışma fırsatı elde edilmekte ve en iyi veriye ulaşmak için birtakım ölçütler belirlenmektedir (Patton, 1987). Amaçlı örneklem türlerinden maksimum çeşitlilik örneklemede ise probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede sağlamak amaçlanmaktadır (Yıldırım, 2021). Maksimum çeşitlilik örneklemesi yapılırken incelenen olgu hakkında en fazla bilgi edinmeyi olanaklı kılacak değişkenlerin belirlenmesi gerekmekte ve bu değişkenlere göre farklılık gösteren durumlardan ya da kişilerden toplanan verilerden hareketle ortak temaların bulunması amaçlanmaktadır (Neuman, 2014). Dolayısı ile bu araştırmada da mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin farklı öğretmenlerin deneyimlerini derinlemesine incelemek ve araştırmaya farklı düşünceleri yansıtmak için maksimum çeşitlilik örneklemesinden yararlanılmıştır. Bu kapsamda çalışma grubunda yer alan öğretmenler, Ankara ili içinde sosyoekonomik düzeyi farklı okullarda görev yapan, farklı cinsiyete, yaşa ve eğitim düzeyine sahip katılımcılar arasından seçilmiştir.

Çalışma grubu oluşturulurken kullanılan amaçlı örneklem yöntemlerinden biri olan ölçüt örneklemede ise önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılması amaçlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2006). Bu çalışmada mesleki öğrenme topluluklarında yürütücülük yapıyor olma, proje sürecinde ortaokullarda görev yapmış olma ve 2021-2022 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde MÖT takviminde belirtilen toplantıların hepsini gerçekleştirmiş olma ölçütleri belirlenmiştir.

MEB OYGM'den 2021-2022 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde Ankara ilinde yüz yüze MÖT toplantılarını yürütmekle görevlendirilmesi planlanmış yürütücülerin bilgilerine ilişkin alınan listede toplamda 61 yürütücünün olduğu görülmüştür. Ancak daha sonra toplantı katılım listelerinin incelenmesi sonucunda ilkokul, lise, ilçe MEM, il MEM'de görevli olan ve okul müdürlüğü yapan yürütücüler ile projeden ayrılmış olanlar ve toplantıların tamamını gerçekleştirmeyen toplamda 28 yürütücü araştırmanın ölçütlerini karşılamadığı için çalışma grubunun dışında kalmıştır.

Collins, Onwuegbuzie ve Jiao (2006) tarafından nitel araştırmalar için çeşitli araştırmacıların önerdikleri katılımcı sayısını incelemek amacıyla yapılan meta analizde nitel araştırmalarda en az 5 en fazla 40 katılımcı ile görüşme yapıldığını; bu araştırmadaki gibi derinlemesine inceleme yapmak için görüşmenin kullanıldığı araştırmalarda katılımcı sayısının 25-30 arasında olması gerektiği ifade edilmiştir. Bu görüşten hareketle, çalışma grubu, ölçütleri karşılayan 33 yürütücü arasından gönüllülük ilkesi esas alınarak

maksimum çeşitliliği sağlayacak biçimde 25 olarak belirlenmiştir. Ancak nitel araştırmalarda maksimum düzeyde bilgi edinmek amaçlandığından, görüşmeler gerçekleştirilirken verilerin doygunluğa ulaşma derecesi yani katılımcılarla yapılan görüşmelerden yeni bir bilgi edinilmediği nokta devamlı bir şekilde izlenmiştir. Onwuegbuzie ve Collins'in (2007) elde edilen bilgilerde tekrar olması hâlinde araştırmada veri toplama sürecinin sona erdirilmesi ve örneklem büyüklüğünün tekrarın ilk görüldüğü yerde sabitlenmesi gerektiği yönündeki görüşü doğrultusunda araştırmada tekrarın başladığı görüşmeden itibaren veri toplama süreci sonlandırılmıştır. Bu nedenle ilk başta görüşme için 25 kişi olarak belirlenen çalışma grubu 22 kişi olacak şekilde son şeklini almıştır. Tablo 4 ve 5'te görüşme yapılan yürütücülere ilişkin demografik değişkenlere yer verilmiştir.

Tablo 4

Görüşme Yapılan Yürütücülere İlişkin Demografik Özellikler-I

Yürütücü	Cinsiyet	Kıdem	Eğitim Düzeyi	Görev Yapılan Okulun Sosyo Ekonomik Düzeyi	Sınıfların Teknolojik Donanımı	Ortalama Sınıf Mevcutları
Y1	Kadın	22	Lisans	Orta	Akıllı tahta	30
Y2	Kadın	11	Yüksek Lisans	Orta	Akıllı tahta	30
Y3	Kadın	28	Lisans	Üst	Akıllı tahta ve internet	25
Y4	Kadın	22	Lisans	Orta	Akıllı tahta	25-34
Y5	Kadın	21	Yüksek Lisans	Orta	Akıllı tahta yok	20-25
Y6	Erkek	19	Lisans	Üst	Akıllı tahta ve internet	30
Y7	Kadın	17	Lisans	Orta	Akıllı tahta ve projeksiyon (8. sınıflarda)	28
Y8	Kadın	20	Lisans	Alt	Akıllı tahta ve internet	20-28
Y9	Kadın	13	Lisans	Üst	Akıllı tahta ve internet	27
Y10	Kadın	8	Lisans	Alt	Akıllı tahta	30-35
Y11	Kadın	14	Lisans	Orta	Akıllı tahta ve internet	30
Y12	Kadın	12	Lisans	Alt	Akıllı tahta ve internet	24
Y13	Erkek	18	Yüksek lisans	Orta	Akıllı tahta ve internet	20
Y14	Kadın	24	Yüksek lisans	Orta	Akıllı tahta ve internet	30
Y15	Kadın	27	Lisans	Üst	Akıllı tahta ve internet	25
Y16	Kadın	15	Lisans	Alt	Akıllı tahta ve internet	28-32
Y17	Kadın	12	Yüksek lisans	Orta	Akıllı tahta ve internet	26
Y18	Kadın	9	Lisans	Alt	Akıllı tahta ve internet	28
Y19	Kadın	8	Lisans	Alt	Akıllı tahta ve internet	20
Y20	Kadın	16	Lisans	Orta	Akıllı tahta ve internet	32
Y21	Erkek	8	Yüksek Lisans	Alt	Akıllı tahta ve internet	15
Y22	Kadın	25	Lisans	Üst	Akıllı tahta ve internet	28

Buna göre yürütücülerin 3'ü erkek 19'u kadındır ve mesleki kıdemleri 8 ile 28 yıl arasında değişmektedir. Yürütücülerden 16'sı lisans mezunu iken 6'sı yüksek lisans mezunudur. Yürütücülerin görev yaptıkları okullar incelendiğinde okulların 5'inin üst, 10'unun orta,

7’sinin ise alt sosyoekonomik düzeyde olduğu; okulların çoğunda akıllı tahta ve internet bağlantısı imkânının bulunduğu yalnızca bir okulda akıllı tahta ve internetin olmadığı; sınıf mevcutlarının ise 15 ile 35 kişi arasında değiştiği görülmektedir.

Tablo 5

Görüşme Yapılan Yürütücülere İlişkin Demografik Özellikler-II

Yürütücü	Projeye Dâhil Olunan Aşama	Gerçekleştirilen MÖT Toplantısı		MÖT üye sayısı (Yüz yüze)
		Çevrim içi	Yüz yüze	
Y1	II. Aşama (MT)	7	4	44
Y2	I.Aşama (MMT)	5	7	20+20
Y3	II. Aşama (MT)	-	4	25
Y4	II. Aşama (MT)	6	4	20
Y5	II. Aşama (MT)	-	7	17+21
Y6	II. Aşama (MT)	5	4	17
Y7	II. Aşama (MT)	4	4	25
Y8	II. Aşama (MT)	6	4	25
Y9	I.Aşama (MMT)	5	7	23+24
Y10	I.Aşama (MMT)	10	6	24
Y11	I.Aşama (MMT)	6	4	23
Y12	II. Aşama (MT)	5	4	15
Y13	II. Aşama (MT)	-	8	16+16
Y14	II. Aşama (MT)	-	4	17
Y15	II. Aşama (MT)	5	8	19+22
Y16	II. Aşama (MT)	6	7	17+18
Y17	II. Aşama (MT)	5	7	20+20
Y18	II. Aşama (MT)	5	4	18
Y19	II. Aşama (MT)	5	4	24
Y20	II. Aşama (MT)	5	4	20
Y21	I.Aşama (MMT)	8	4	20
Y22	II. Aşama (MT)	8	4	20

Tablo 2’de verilen bilgilere göre çalışma grubunu oluşturan 4’ü projenin ilk aşamasında Edinburg College’da eğitim alan usta eğitici eğitmenlerden (MMT), 18’i ikinci aşamada Ankara’da düzenlenen eğitimde usta eğitici eğitmen ve öğretmen eğiticilerinden eğitim alan eğitici eğitmenlerden (MT) oluşmaktadır. Yürütücülerden 4’ü sadece 2021-2022 eğitim öğretim yılının ikinci yılında düzenlenen MÖT toplantılarında yürütücülük yapmışken 18 yürütücü ise hem bu toplantılarda hem de pandemi döneminde çevrim içi yapılan toplantılarda yürütücülük yapmıştır. Yürütücülerin yüz yüze yürütücülük yaptıkları MÖT’lerin üye sayılarının 15 ile 26 arasında değişkenlik gösterdiği, 8 yürütücünün ise iki farklı toplulukta yürütücülük yaptığı bu nedenle yüz yüze gerçekleştirdikleri toplantı sayısının diğer yürütücülerden farklılaştığı görülmektedir.

Araştırmada görüşmeden elden edilen bilgileri desteklemek ve tamamlamak, durumun derinlemesine incelenmesini sağlamak amacıyla gözlemi yapılacak MÖT’ler; MÖT’ün oluşturulduğu bölgenin sosyoekonomik düzeyi, MÖT üye sayısı, MÖT’ün yürütücüsünün

projeye dâhil olduğu aşama, mesleki kıdemi ve yürütücülerin gönüllülüğü göz önünde bulundurularak araştırmada çeşitlilik ve zenginlik oluşturacak biçimde belirlenmiştir. Gözlemi yapılan MÖT'lere ilişkin bilgilere Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6

Gözlem Yapılan Mesleki Öğrenme Topluluklarına İlişkin Tanılayıcı Bilgiler

	MÖT'ün oluşturulduğu bölgenin sosyoekonomik düzeyi	MÖT üye sayısı	Yürütücü	
			Projeye dâhil olunan aşama	Mesleki kıdem
MÖT 1	Alt	1-20	MMT	1-10
MÖT 2	Orta	21-30	MT	11-20
MÖT 3	Üst	21-30	MT	21-30
MÖT 4	Üst	1-20	MT	11-20
MÖT 5	Üst	1-20	MT	21-30

Tablo 3'teki veriler incelendiğinde gözlemlenen MÖT'lerin oluşturulduğu bölgelerden birinin alt, birinin orta diğer üçünün ise üst sosyoekonomik düzeyde yer aldığı, MÖT üye sayılarının üç toplulukta 1-20 arası değişirken diğer topluluklarda 21-30 arası değiştiği görülmektedir. Topluluk yürütücülerinin birinin mesleki kıdemi 1-10 yıl arası, ikisinin 11-20 yıl arası, diğerlerinin ise 21-30 yıl arasındadır. Yürütücülerden biri projeye ilk aşamada dâhil olmuşken dördü projeye ikinci aşamada dâhil olmuştur.

Veri Toplama Araçları

Bu bölümde araştırmada kullanılan veri toplama araçları açıklanmıştır. Araştırmada durum çalışmasının doğasına uygun olacak şekilde görüşme ve gözlem veri toplama araçlarından yararlanılmıştır. Bu araçların geliştirilmesine ve uygulanmasına ilişkin bilgiler bu bölümde ele alınmıştır.

Görüşme

Görüşme, nitel araştırmalarda önemli veri toplama araçlarından biridir. Tekindal'a göre (2021) görüşme araştırmanın amaçları doğrultusunda belirlenmiş bir konu hakkında bilgi sahibi olduğu düşünülen kişi ya da kişilere konuyla ilgili soruların sorulduğu ve alınan cevapların kayıt altına alındığı bir veri toplama aracıdır. Büyüköztürk vd. (2012) ise görüşmeyi "en az iki kişi arasında sözlü olarak sürdürülen bir iletişim süreci" olarak

tanımlamakta ve görüşmenin araştırmacıya ilgili konu ya da sorular hakkında detaylı bir şekilde bilgi edinme fırsatı sunduğunu ifade etmektedir. Ayrıca görüşme araştırmanın herhangi bir aşamasında kullanılabilmesi; katılımcıların takıldıkları ve sordukları soruların görüşmeci tarafından anında cevaplanabilmesi, görüşmeci ve katılımcılar arasında gerekli güven oluştuktan sonra hassas konularla ilgili katılımcıların görüşlerinin öğrenilebilmesi; araştırmacıya ihtiyaç hâlinde değişiklik yapabilme ve ek sorular sorma gibi esneklik sağlaması; araştırmacının katılımcılarla birebir iletişimde olmasından dolayı soruların cevaplanma oranının yüksek olması ve tüm soruların cevaplanması; görüşme esnasında araştırmacının katılımcıların beden dilini de gözlemleme ve anlık tepkilerini kaydetme imkânının bulunması ve görüşme ortamını ihtiyaçlara göre düzenleme fırsatının olması gibi avantajlara sahiptir (Büyüköztürk vd., 2012; Tekindal, 2021; Yıldırım & Şimşek, 2006). Görüşmenin bu faydaları göz önünde bulundurularak mesleki öğrenme toplulukları temelli uygulamaya ilişkin topluluk üyelerinden detaylı ve derinlemesine bilgi edinmek ve gerekli verileri toplamak için bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmeden yararlanılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşmede önceden hazırlanan sorular katılımcıya yönlendilir, cevapların yetersiz olduğu durumlarda ve daha detaylı bilgi almak için bu sorulara ek destekleyici sorular kullanılır. Görüşmenin sınırlarını ve kapsamını belirlemek amacıyla önceden hazırlanmış sorular görüşmenin akışına göre farklı sıralarda katılımcıya yönlendirilebilir ve sorular ihtiyaca göre detaylandırılabilir. Bu görüşme türünde görüşme daha çok bir sohbet havasında gerçekleştirilir. Yarı yapılandırılmış görüşme bu özellikleriyle araştırmacıya hem yapılandırılamamış görüşmedeki esnekliği verir hem de verilerin daha objektif ve tutarlı olmasını sağlar. Önceden hazırlanmış sorular çerçevesinde araştırmacı, topladığı verileri daha kolay bir şekilde analiz etme olanağı bulur (Tekindal, 2021; Yıldırım & Şimşek, 2006).

Yarı yapılandırılmış görüşmeyi gerçekleştirmek amacıyla araştırmacı tarafından yürütücülere yönelik yarı yapılandırılmış bir görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formunu hazırlamak için öncelikle konuyla ilgili alan yazın taranmış ve ilgili araştırmalar incelenmiştir. Araştırmacının da projenin ikinci aşamasında verilen eğitimlere katılmış olması ve projeyle ile ilgili detaylı bir bilgiye sahip olması görüşme sorularının oluşturulma sürecini olumlu yönde etkilemiştir. Eldeki bilgiler doğrultusunda, araştırmada kullanılmak üzere yedi soru ve sondaj sorulardan oluşan bir görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formu ile ilgili üç eğitim yönetimi uzmanı, iki eğitim uzmanı ve

bir ölçme uzmanından görüş alınmıştır. Eğitim yönetimi uzmanlarından biri sorulardan birinin olgu bilim araştırma desenine daha uygun olduğunu bu nedenle yeniden değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. İkinci eğitim yönetimi uzmanı, iki sorunun çok boyutlu olduğunu ifade etmiş, bu soruların tek boyuta indirilerek yeniden yazılmasını önermiştir. Eğitim yönetimi alanı dışında görüşülen eğitim uzmanlarından biri sorularından birinde katılımcıların yönlendirildiğini sorunun açık uçlu bir şekilde ve bu yanlılıktan arındırılarak yeniden sorulması gerektiğini söylemiştir. Diğer eğitim uzmanı ise iki soruya da diğer sorulara benzer şekilde sondaj sorular eklenmesi önerisinde bulunmuştur.

Eğitim yönetimi ve eğitim uzmanlarından gelen dönütler doğrultusunda düzeltme yapılması istenen görüşme soruları yeniden yazılmış ayrıca görüşme formuna yeni sorular eklenmiştir. 14 soruluk bu görüşme formu ölçme uzmanı ile birlikte değerlendirilmiş ve her bir soru araştırmanın amaçlarına uygunluğu bakımından incelenmiştir. Eğitim yönetimi uzmanının önerisi ölçme uzmanı ile de tartışılarak bir soru araştırma desenine uygun olmadığı için görüşme formundan çıkarılmıştır. Ayrıca yapılan incelemelerde bir sorunun cevabının başka bir sorunun kapsamına girdiği fark edilmiş ve bu soru da görüşme formu dışında bırakılmıştır. Geriye kalan 12 soru ölçme uzmanının önerisi doğrultusunda MÖT'lerin oluşturulması, MÖT toplantılarının yansımaları ve MÖT'lerin sürdürülebilirliği sıralamasına uyacak biçimde sıralanmıştır. Soruların bu akışa göre düzenlenmesiyle katılımcıların sorulara cevap verirken zorlanmaması, görüşmenin bir sohbet akışında sürdürülebilmesi ve görüşmeden mümkün olduğunca yüksek düzeyde yarar sağlanması amaçlanmıştır. Ölçme uzmanı ile yapılan bu değerlendirme ve düzeltmeler neticesinde görüşme formunda 12 soru yer almıştır. Gelen dönütler neticesinde yapılan düzeltmelerle birden fazla soru içeren, sınırlayıcı ve yönlendirici olan ve baştan hüküm veren sorular yeniden yapılandırılmış ve görüşme sorularının araştırma amacıyla ilgili ve cevaplama yönünden kolay olmalarına dikkat edilmiştir (Büyüköztürk vd.,2012).

Hazırlanmış olan görüşme formunun uygulanabilirliğini test etmek amacıyla bir pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu dışında yer alan ve proje kapsamında yürütücülük yapmış bir usta eğitici eğitmen ile yüz yüze ve bir eğitici eğitmen ile çevrim içi bir görüşme yapılmıştır. Bu görüşmelerde bazı soruların yeterince açık yazılmadığı görülmüş bu sorularda kullanılan dil sadeleştirilerek sorular daha kolay anlaşılabilecek hâle getirilmiştir. Ayrıca pilot uygulamada, ilk soruda sorulan "Mesleki öğrenme topluluğunu oluştururken/yürütürken hangi adımları takip ettiniz?" sorusunun cevabının katılımcıdan katılımcıya farklılaşmayacağı çünkü bu toplulukların ilçe MEM'ler tarafından

oluşturulduğu, yürütücülerin ise toplantı işleyişinde belirli bir döngüyü takip ettikleri görülmüştür. Bu nedenle uzman görüşüne başvurulmuş ve yapılan değerlendirme sonucunda bu soru görüşme formundan çıkartılmış ve 11 soruluk görüşme formu son hâlini almıştır.

Gözlem

Nitel araştırmalarda yapılan gözlem ile davranışlar izlenmekte ve kayıt altına alınmaktadır. Bu gözlemler belirli amaç kapsamında ve sistematik olarak gerçekleştirilmektedir (Karacabey, 2021 ve Tekindal, 2021). Araştırmacının gözlem sırasında bütün duyularını kullandığı; ortamda görülenleri, duyulanları, koklananları, tadılan veya dokunulanları fark ederek bütün bilgi kaynaklarını özümseyen bir araç hâline geldiği belirtilmektedir (Neuman, 2014). Gözlem sayesinde araştırmacı, bireylerin davranışlarını doğrudan izleme imkânı bulmakta, ayrıca bireyleri bütün yönleriyle ve kapsamlı bir şekilde inceleme fırsatı bulmakta; gözlem süresini istediği kadar uzatma olanağına sahip olmaktadır. Ayrıca davranışların ancak doğal ortamında gözlemlenmesinin gerçeği yansıtabileceği ifade edilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2006). Gözlemin bu güçlü yönlerinden yararlanmak ve araştırmada veri çeşitliliğini sağlamak için gözlem de bu araştırmada veri toplama aracı kullanılmıştır.

Nitel araştırmada veri toplama araçlarından biri olan gözlem yapıldığı ortama göre doğal ve laboratuvarda gözlem; gözlemcinin rolüne göre katılımcı ve katılımcı olmayan gözlem; yapılandırma koşullarına göre yapılandırılmış ve yapılandırılmamış gözlem şeklinde sınıflandırılmaktadır (Tekindal, 2021). Bu araştırmada amaçlar doğrultusunda doğal, katılımcı olmayan ve yapılandırılmış gözlem tercih edilmiştir. Doğal gözlemde araştırmacı bireylerin etkinliklerini kontrol etme veya değişkenleri belirleme gayreti içine girmeden katılımcıların davranışlarını doğal ortamında izlemekte ve kayıt altına alınmaktadır. Bu araştırmada da araştırmacı MÖT toplantılarına katılarak katılımcıları toplantıların düzenlendiği bağlam ve ortamda gözlemlenmiştir. Araştırmacının rolü açısından değerlendirildiğinde araştırmada katılımcı olmayan gözlem gerçekleştirilmiştir. Katılımcı olmayan gözlemde araştırmacı gözlediği etkinliklere dâhil olmamakta, herhangi bir rol almadan katılımcıları izlemektedir (Büyüköztürk vd., 2012; Tekindal, 2021). Bu araştırmada da araştırmacı; gözlem yapmak amacıyla katıldığı MÖT toplantılarında kendini araştırmacı olarak tanıtmış, akışa müdahale etmeksizin ve herhangi bir faaliyete katılmaksızın MÖT toplantılarını gözlemlemiştir. Yapılandırma koşulları açısından ele

alındığında toplanan verilerde geçerlik ve güvenilirliği artırmak için yapılandırılmış gözlem yoluna gidilmiştir. Yapılandırılmış gözlemde geliştirilen bir gözlem aracı ile gözlemlenen durum ya da davranışlarla ilgili veriler kaydedilmekte, gözlem bir plan doğrultusunda gerçekleştirilmekte ve böylece toplanan verilerin geçerlik ve güvenirlik düzeyinin artırılması amaçlanmaktadır (Tekindal, 2021; Yıldırım & Şimşek 2006).

Gözlemde neyin hangi kapsamda gözlemleneceğini belirlemek ve elde edilecek verilerin geçerlik ve güvenirliğini sağlamak için yarı yapılandırılmış bir gözlem formu oluşturulmuştur. Creswell (2013) gözlemde neyin gözlemleneceğinin araştırma amacı ve soruları kapsamında belirlenebileceğini belirtmektedir ve gözlem boyunca durumun gerçekleştiği fiziksel ortamın, katılımcıların, etkileşimlerin, konuşmaların ve araştırmacının kendi davranışlarının gözlemlenebileceğini söylemektedir. Yıldırım ve Şimşek (2006) bir gözlem formu hazırlanırken (i) gözlenecek durumun çok yönlü gözlemlenmesine imkân oluşturacak şekilde gözlem boyutlarının belirlenmesi, (ii) fiziksel ortamın tanımlanması, (iii) ortamın sosyal boyutun, (iv) ortamdaki etkinliklerin ve (v) ortamda kullanılan dilin gözlemlenebileceğini ifade etmektedir. Gözlenecek durumun çok yönlü gözlemlenecek şekilde gözlem boyutlarının belirlenmesi ile söz konusu durum kendi bağlamında bütüncül bir şekilde ele alınabilecek ve toplanan veriler daha anlamlı olacaktır. Gözlemi yapılacak her davranış bir ortamda gerçekleştiği ve biçimlendiğinden davranışı anlamak için fiziki ortamın tanımlanmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Ortamın sosyal boyutunun gözlemlenmesi ile ortamdaki bireylerin iletişim kurma şekillerine ilişkin bilgi edinilebilecektir. Ortamdaki etkinliklerin gözlemlenmesi araştırmacıya gerçekleşen etkinlik çeşitleri ve bireylerin bu etkinlikleri katılım şekilleriyle ilgili bilgi edinme olanağı sağlayacaktır. Her ortamda kullanılan ve zamanla gelişmiş farklı bir iletişim dili bulunmaktadır. Ortamdaki bu sözel ya da sözel olmayan iletişim dilinin gözlemlenmesinin ilgili durumun daha iyi anlaşılması açısından yarar sağlayacağı düşünülmektedir. Gözlem formu hazırlanırken bu hususlar göz önünde bulundurularak öncelikle ilgili alan yazın taranmış ve gözlem yöntemi kullanılan araştırmalardaki gözlem formları incelenmiştir. Ayrıca "Birlikte İngilizce" projesinde eğitici eğitmenlerin eğitimleri sırasında kullanılan doküman taranmış ve bu dokümanda MÖT toplantısı gözlem formunun yer aldığı görülmüştür (British Council & MEB, 2015). Bu gözlem formundan yararlanabilmek için British Council'dan gerekli izin alınmış (EK-IV) ve gözlem formunun teorik çerçevesinden yararlanılmıştır. Tüm bu kaynakların ve araştırmanın amaçları doğrultusunda gözlemlenecek alanlar belirlenmiştir. Daha sonra gözlem formuyla ilgili üç dil uzmanından

ve eğitim uzmanından görüş alınmıştır. Önerileri doğrultusunda muğlak olan ifadeler giderilmiştir. Bu çalışmalar neticesinde hazırlanan yarı yapılandırılmış gözlem formunda MÖT toplantısının işleyişi ve yönetimi, MÖT'ün öğrenme ortamı, MÖT toplantısına katılım ve dâhil olma, hedef dilin (İngilizcenin) kullanımı ve toplantı mekânının fiziksel özellikleri olmak üzere beş gözlem alanı yer almıştır. Ayrıca araştırmacının gözlem alanı hakkındaki görüşlerini yazması için her bir gözlem alanının altında yansıtıcı notlar şeklinde bir başlığa yer verilmiştir.

Gözlem formunun araştırma amaçlarına cevap verip vermediğini belirleyebilmek için projede yürütücülük yapmış olan ancak çalışma grubu dışında yer alan bir usta eğitici eğitmen (MMT) ile birlikte gözlem formu kullanılarak bir MÖT toplantısı gözlemlenmiş ve gözlem sonrasında her gözlemcinin ilgili gözlem alanlarıyla ilgili aldığı notlar karşılaştırılmıştır. Yapılan değerlendirmeler sonucunda gözlem formunun uygulanabilir olduğu görülmüştür.

Verilerin Toplanması

Araştırmada verileri toplama sürecine başlayabilmek için öncelikle Gazi Üniversitesi Etik Kurulu'na başvuruda bulunulmuştur. Gazi Üniversitesi Etik Kurulu tarafından 22.02.2021 tarih, E.33833 sayılı e-imzalı ve Araştırma Kod No: 2021-203 şeklinde oybirliğiyle alınan kararla araştırmanın gerçekleştirilmesinde etik açıdan bir sakınca görülmemiştir (EK V). Daha sonra Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğünden 06.06.2022 tarihli ve E.378191sayılı e-imzalı kararla çalışmanın uygulanmasına ilişkin gerekli izinler alınmıştır (EK III).

Araştırmada görüşme verilerinin toplanması için öncelikle görüşme yapılacak kişilerle uygun saat ve toplantı biçimine karar verilmiştir. Görüşmelerin takvimde belirtilen MÖT toplantıları gerçekleştirildikten yapılması planlanmıştır. Bu bağlamda görüşmeler, yirmi yürütücü ile istekleri çevrim içi ortamda gerçekleştirilmiştir. İki yürütücü ise yüz yüze görüşmeyi tercih etmiş ve kendileriyle öncesinde belirlenen gün ve saatte okullarında görüşülmüştür. Görüşmeler katılımcılardan izin alınarak kayıt altına alınmış ve araştırmacı dikkatini çeken noktalarla ilgili görüş ve düşüncelerini not etmiştir. Yapılan görüşmelerden en kısa olanı 25 dakika, en uzun olanı ise 70 dakika sürmüştür.

Gözlem için çalışma grubunda Tablo 6'da belirlenen her bir MÖT'ün bir toplantısı gözlemlenmiştir. Gözlemlenen MÖT'lerin süresi 1,5-3 saat aralığında farklılaşmıştır. Bu gözlemler yapılırken gözlem formunda ilgili gözlem alanına ilişkin notlar alınmış;

gözlemci gerek duyduğu yerlerde görüş ve düşüncelerini yansıtıcı notlar kısmında ifade etmiştir. Ayrıca gözlemci toplantı saatinden önce toplantı yerinde olmaya çalışarak MÖT üyelerinin hem birbirleriyle hem de yürütücüyle ilişkilerine yönelik gözlem yapma fırsatı bulmuştur. Ayrıca MÖT öncesi veya sonrasında yürütücülerle ve MÖT üyeleriyle konuşma imkânı bulan gözlemci bu süreçte de dikkatini çeken konulara ilişkin notlar almıştır.

Verilerin Analiz Edilmesi

Bu araştırmada toplanan veriler tümevarımcı içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada toplanan verileri açıklayacak kavram ve ilişkileri ortaya çıkarmak amaçlandığından öncellikle toplanan veriler kavramsallaştırılmış, daha sonra elde edilen kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmiş ve buna göre tema ve örüntüler ortaya çıkarılmıştır. Bunu yaparken (i) verilerin kodlanması, (ii) temaların bulunması, (iii) kodların ve temaların düzenlenmesi, (iv) bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım & Şimşek, 2006) aşamaları izlenmiştir.

Verilerin kodlanması aşamasından önce kayıt altına alınmış görüşmeler ve gözlem formlarındaki bilgiler bilgisayar ortamında yazılı hâle getirilmiştir. Tüm veriler okunmuş ve analize hazır duruma getirilmiştir. Daha sonra kodlama sürecine geçilmiştir. Bu süreçte elde edilen verilerin analiz birimlerine göre bölümlere ayrılması, incelenmesi, kavramsallaştırılması, karşılaştırılması ve ilişkilendirilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda tüm veriler kodlanarak bir kod listesi oluşturulmuştur. Kodların her biri incelenmiş ortak yönleri bulunan kodlar belirli kategoriler altında toplanarak kategoriye uygun temalar bulunmuştur. Bulunan kodlar ve temalara bir eğitim yönetimi uzmanı, bir ölçme uzmanı ve MÖT yürütücülüğü yapmış çalışma grubu dışında yer alan bir usta eğitici eğitmenden görüş alınarak son şekli verilmiştir. Bulguların tanımlanması ve yorumlanması süreci görüşmelerden yapılan doğrudan alıntılarla zenginleştirilmiş, veri analizi sonucunda bulunan temalar bu alıntılarla desteklenmiştir. Ayrıca tanımlama ve yorumlamalar yapılırken bireysel deneyimlerden ve meslektaş görüşlerinden yararlanılmış son olarak ulaşılan kod ve temalar alan yazına uygunluğu açısından incelenmiş ve karşılaştırmalara tabi tutulmuştur.

Geçerlik ve Güvenilirlik

Bu çalışmada geçerlik ve güvenirliği sağlamak amacıyla Miles ve Huberman'ın (2021) nitel bir araştırmada sonuçların niteliğine ilişkin tanımladığı doğrulanabilirlik, güvenirlik, inanılırlık, aktarılabilirlik ve uygulanabilirlik ölçütlerinden yararlanılmıştır. Doğrulanabilirlik araştırmanın nesnel olması; güvenirlik araştırmanın denetlenebilir ve tutarlı olması; inanılırlık araştırmanın gerçekle uyumlu olması; aktarılabilirlik araştırmanın farklı bağlamlara taşınabilir olması; uygulanabilirlik ise araştırma sonuçlarının uygulamada karşılık bulmasıyla ilgilidir (Miles & Huberman, 2021). Bu çalışmada doğrulanabilirliği sağlamak amacıyla Birlikte İngilizce projesinin Ankara ayağındaki eğitimlerine katılarak MÖT'lere ilişkin detaylı bilgi edinen ve gözlem yapma olanağı bulmuş olan araştırmacı, veri toplama sürecinde oluşabilecek herhangi bir yanlılığın önüne geçmek için bunu katılımcılarla paylaşmamış, görüşme esnasında sorularla ilgili kendi görüşlerini paylaşmama ve katılımcıları yönlendirmeme konusunda özellikle dikkatli davranarak objektif olmaya çalışmıştır. Güvenilirlik için elde edilen veriler farklı bir araştırmacı tarafından daha analiz edilmiş, oluşturulan kod ve kategoriler karşılaştırılmış; ölçme ve değerlendirme uzmanı, eğitim ve alan uzmanlarının da görüşlerine başvurularak kod ve kategoriler üzerinde nesnel uzlaşı sağlanmaya çalışılmıştır. İnanılırlığı sağlamak amacıyla araştırmaya yeterli katılımı sağlamak için veri doygunluğuna ulaşıncaya kadar görüşmelere devam edilmiştir. Görüşmeler kayıt altına alınmış, elde edilen verilerin dokümantasyonu yapıldıktan sonra katılımcılarla paylaşılarak onların kontrolünden sonra analiz sürecine başlanmış, elde edilen bulgularla ilgili üye kontrolünü sağlamak amacıyla katılımcılardan birinden görüş alınmıştır. Aktarılabilirliği sağlamak için çalışmaya konu olan durum ve araştırmanın her adımı detaylı bir şekilde açıklanmış, elde edilen bulguların anlaşılır olması için doğrudan alıntılardan yararlanılmıştır. Araştırmanın uygulanabilirliği için çalışmada sade ve anlaşılır bir dil kullanılmış ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda araştırmacılara ve uygulayıcılara önerilerde bulunulmuştur.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde, veri toplama araçlarından elde edilen nitel bulgulara ve bu bulgulara ilişkin yorumlara araştırmanın alt problemleri doğrultusunda yer verilmektedir.

MÖT'leri Oluşturma ve Uygulama Sürecinde Destekleyici Faktörlere Yönelik MÖT Yürütücü Görüşlerine İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu alt boyutunda MÖT'leri oluşturma ve uygulama sürecinde destekleyici faktörleri ortaya çıkarmak amacıyla yürütücülere "MÖT toplantılarını düzenlerken (yürütürken) işinizi kolaylaştıran faktörler nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Yürütücü görüşlerine göre MÖT'leri oluşturma ve uygulamada destekleyici faktörlere ilişkin bulgular Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7

MÖT'leri Oluşturma ve Uygulama Sürecinde Destekleyici Faktörlere Yönelik MÖT Yürütücü Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	Yürütücü (n=22)	n
Yürütücüye ilişkin faktörler	Kişilik özellikleri	Gelişime ve yeniliğe açıklık	Y1, Y8, Y10, Y11, Y17, Y20, Y22	7
		Güler yüzlülük ve sıcakkanlılık	Y2, Y15, Y17, Y20	4
		Çalışkanlık	Y5, Y7, Y14	3
		Sabırlı ve anlayışlı olma	Y2, Y15	2
		Sosyallik	Y13, Y17	2
	Hazırbulunuşluk	Konuya hâkimiyet	Y3, Y4, Y5, Y9, Y12, Y16, Y20, Y22	8
		Gönüllülük ve motivasyon	Y1, Y2, Y3, Y5, Y6, Y11, Y16, Y20	8
		Projeye inanç	Y2, Y3, Y6, Y7	4
		Farklı projelerde deneyim	Y1, Y4, Y22	3
		Teknolojiye dair bilgi ve ilgi	Y1, Y13	2
	Yönetim ve liderlik becerileri	Ortak amaçlar ve bir anlayış oluşturma	Y1, Y5, Y9, Y10, Y12, Y14, Y15, Y17, Y19	9
		Çözüm odaklı ve kolaylaştırıcı olma	Y1, Y2, Y5, Y6, Y15	5
		İletişim ve empati becerisi	Y4, Y12, Y13, Y16, Y19	5
		Güven ve ilişki inşa etme	Y1, Y2,Y4	3
		Planlı olma	Y5, Y7, Y15	3
		Öğrenmeye güdüleme	Y1, Y15	2
		Sunum / anlatım becerisi	Y9, Y19	2
MÖT üyelerine ilişkin faktörler	Kişilik özellikleri	Gelişime ve yeniliğe açıklık	Y10, Y12, Y19	3
		Dışa dönük ve paylaşımcı olma	Y10	1
	Hazırbulunuşluk	İsteklilik ve motivasyon	Y2, Y3, Y6, Y7, Y8, Y10, Y11, Y13, Y16, Y18, Y19, Y20, Y22	13
		Projeye ilişkin ön bilgi	Y6, Y10	2
	(Olumlu) dönütler	Övgü, teşekkür ve memnun tavır	Y5, Y8, Y10, Y16, Y18, Y22	6
		Öğrenilenlerin uygulanmasına ilişkin paylaşımlar	Y10	1
Proje paydaşlarına ilişkin faktörler	Ön hazırlık ve planlama	Planlama ve değerlendirme toplantıları	Y1, Y4, Y5, Y7, Y10, Y11, Y12, Y14, Y15, Y16, Y17, Y18, Y20, Y22	14
		Meslektaşlarla doküman ve fikir paylaşımı	Y3, Y6, Y8, Y14, Y15, Y18, Y22	7
		Kaynak kitaplar / dokümanların sağlanması	Y1, Y2, Y10	3
		Eğitim desteği	Y4, Y10, Y22	3
		Çevrim içi gruplar ve sosyal ağlar	Y4, Y15, Y16	3
		Katılımcıların ve okul yönetiminin bilgilendirilmesi	Y10, Y12, 14	3
	Bürokratik işlerin yürütülmesi	Evrak işlerinin takibi	Y4, Y5, Y7, Y12, Y18, Y19	6
	Motive edici unsurlar	Gelişime açıklık, destekleyici tutum ve davranışlar	Y1, Y3, Y5, Y6, Y8, Y9, Y11, Y12, Y13, Y14, Y18, Y19, Y20	13
		Resmî Düzenlemeler (Ücretlendirme vb.)	Y8, Y13, Y21	3
		Toplantı ziyaretleri	Y5, Y13, Y16	3
Fiziki ve teknolojik faktörler	Fiziki koşullar	Toplantı yerinin konumu	Y3, Y9, Y20, Y22	4
		Mekânın özellikleri	Y2, Y15, Y22	3
	Teknolojik donanım	Etkileşimli tahta	Y2, Y7, Y11, Y15, Y17, Y22	6
		İnternet altyapısı	Y2, Y11, Y17, Y22	4

Elde edilen verilerin analizi sonucunda (i) yürütücüye ilişkin faktörler, (ii) MÖT üyelerine ilişkin faktörler, (iii) proje paydaşlarına ilişkin faktörler ve (iv) fiziki ve teknolojik faktörler olmak üzere dört temaya ulaşılmıştır.

Yürütücüye ilişkin faktörler teması çerçevesindeki yürütücü görüşleri (i) kişilik özellikleri, (ii) hazırbulunuşluk ve (iii) yönetim ve liderlik becerileri olmak üzere üç kategoride gruplanmıştır.

Kişilik özellikleri kategorisinde yürütücüler gelişime ve yeniliğe açık olmanın (Y1, Y8, Y10, Y11, Y17, Y20, Y22), güler yüzlülük ve sıcakkanlılığın (Y2, Y15, Y17, Y20) ve çalışkanlığın (Y5, Y7, Y14) süreçte işlerini kolaylaştırdığını ifade etmiştir. Bunlara ek olarak yürütücü görüşlerine göre yürütücülerin işlerini kolaylaştıran diğer kişilik özellikleri sabırlı ve anlayışlı olma (Y2, Y15) ve sosyallik (Y13, Y17) şeklindedir. Bu kişilik özelliklerine sahip olmanın MÖT'leri oluşturma ve uygulama aşamasında işlerini kolaylaştırdığını dile getiren yürütücülerden bazılarının konuya ilişkin görüşleri şu şekildedir:

> Bir de ben de yeniliğe açık bir insanım 'İşte tamam, ben bu kadar biliyorum. Yeter bu benim için.' şeklinde bir yapım yok benim. Yani biraz da belki de inancımın da verdiği bir şey bu. Hani iki gününüz birbirine denk olmayacak. Anlatabildim mi? Her gün biraz daha geliştireceksiniz kendinizi. Çünkü bizim çevremizde gerçekten baş döndürücü bir hızla ilerleyen, gelişen bir dünya var. O dünyanın içerisinde öğrencileriniz de gelişiyor farklı yönleriyle. Eğer siz öğrencilerinizle aynı dili konuşamazsanız ki bu benim bahsettiğim bir somut anlamdaki dil değil. Onların düzeyine onların ilgi alanlarına hitap edecek bir öğretim tekniği yöntemi, yaklaşımı geliştiremezseniz bir süre sonra öğrenciyle aranıza çok büyük uçurumlar oluşuyor. Bu bakış açısı benim işimi kolaylaştırıyor. Y10
>
> Bir kere mütevazı olmanız gerekiyor. Anlayışlı olmanız gerekiyor ki çünkü orada oluşturduğunuz atmosfer buna bağlı. Yani proje isterse dünyanın en iyi projesi olsun. Yani siz orada vitrindeki kişisiniz. Hani uygun olmayan birini çıkardığınızda baştan olayı bitirmiş olursunuz. Bu benim kişisel düşüncem. Bence yürümez o şekilde. Sıcakkanlı olmalısınız. Ne bileyim çoğu zaman güler yüzlü olmalısınız. Evet kişilik özellikleri gerçekten önemli. Yani herkesin bir toplantıda o şeyi yapabileceğini düşünmüyorum ben. Y15
>
> Bir de kendi özelliklerim açısından düşündüğümde, kendimi şöyle tanımlayabilirim şey vardır. Çalışkanımdır yani açıkçası. Ben çalışırım. Herhalde bu götürüyor işleri. Y14
>
> Onun dışında sosyal biri olmaya çalışırım. İnsanlarla olumlu ilişki kurma çabamda işim kolaylaştırdı diyebilirim. Y13
>
> Onun dışında toplantılarda olabildiğince esnek olmayı, daha güler yüzlü olmayı, daha sabırlı olmayı öğreniyoruz. Çünkü Bakanlık ekibi ve eğitmenlerden biz de bunu öğrendik. Aslında Türk milleti olarak oldukça sert ve sabırsız bir yapımız varmış. Onlardan sonra esnemeyi öğrendik yani. Öğrenmeye açık ve değişime açık olmam da işimi kolaylaştırdı diyebilirim. Y20

Hazırbulunuşluk kategorisinde konuya hâkimiyet (Y3, Y4, Y5, Y9, Y12, Y16, Y20, Y22), gönüllülük ve motivasyon (Y1, Y2, Y3, Y5, Y6, Y11, Y16, Y20) projeye inanç (Y2, Y3, Y6, Y7), farklı projelerde deneyim (Y1, Y4, Y22) ve teknolojiye dair bilgi ve ilgi (Y1, Y13) sahibi olma bu süreçte yürütücülerin işlerini kolaylaştırmaktadır. Bu kategoride özellikle konuya hâkimiyetin öne çıkan görüşlerden biri olduğu görülmektedir. Y4

yürütücünün süreçte üstleneceği rollere, katılımcılara nasıl mentörlük edeceği konusunda bilgi sahibi olmasının önemini aşağıdaki ifadelerle dile getirmektedir:

> Yürütücü olarak bir defa ne yaptığınızı bilmeniz gerekiyor. Hani öğretmiyoruz. Sadece paylaşıyoruz. Orada öğretmen değiliz, yönetici değiliz, bir konuşmacı değiliz. Sadece yönlendiriciyiz gibi. Bu işin belli başlı ama bazen algılayamayan, biraz daha bu konuda öğretmen öğrenci ilişkisinden öğretmen ilişkisine geçemeyen arkadaşlar olduğu zaman sorun yaşanabiliyor. Bu konuda birazcık böyle karakter olarak uygun olmak gerekiyor. Öğretmenlik yetenekleri ve sosyal yeteneklerinin birazcık daha tecrübeyle pişmiş olması gerekiyor. Ha tecrübesiz arkadaşlardan da bu işi çok iyi kotaranlar var tabii ki. Biraz karakterle ilgili sanırım. Bu konudaki yeteneklerin geliştirilmiş olması gerekiyor yürütücüde. Bu konuda biz eğitmen yetiştirmede gayet güzel eğitimler aldık. İşimize yarar eğitimler aldık. Şimdiki yetiştirdiğimiz arkadaşlar biraz bu konuda eksikler. Çünkü bizim aldığımız eğitimler çok daha kapsamlı ve çok daha böyle bir mentörün ve mentörlük sürecinin özelliklerini içeren bir takım eğitimlerdi ve onlar bana çok yol gösterdi.

Y5 ise "*Toplantılara hazırlık aşamasında okurum, araştırırım saatlerce. Mesela PLC dedik ama içine neler giriyor? Ben günlerce bununla ilgili okuma yaptım. Dediğiniz gibi hani yurt dışında, İngiltere'de Fransa'da bu tip uygulamalar nasıl yapılıyor? Yani böyle günlerce okuma değil de hani bununla ilgili bir altyapı çalışması. Böyle ezbere bilgi demeyeyim de neler yapılmış? Ne demiş? Hani olur ya o hocalarımız bir soru sorarsa orada donup kalmamak yani onları açıklamak için. Mesela duymamış olan hocalarımız var 'farklılaştırmayı'. Olabilir. Gayet normal. Ama hani ben ona hâkim olmalıyım. Bilmediğim için ve onunla ilgili bir ön hazırlığım olmalı beni. Normal prosedürün dışında bu benim kendi kişisel araştırmam öyle söyleyeyim*." şeklindeki görüşüyle MÖT'e ilişkin ve MÖT'te işlenecek konuyla alakalı bilgi sahibi olmanın kolaylaştırıcı bir unsur olduğunun altını çizmektedir. Yürütücünün toplantı konusuyla ilgili ön hazırlık yapmalarının MÖT üyeleri karşısında kendilerini daha yeterli hissetmelerini ve öz güvenlerini desteklediği görülmektedir.

Konuya hâkimiyet ile birlikte öne çıkan bir diğer görüş ise motivasyon ve gönüllülüktür. Yürütücülüğün gönüllü olarak yapılması ve bu konudaki motivasyonun yüksek olması toplantıları düzenlerken işleri kolaylaştıran en önemli faktörlerden biri olarak ortaya çıkmıştır. Y20 bu konudaki görüşünü "*Hiçbir zaman bunun illa ki ekonomik bir karşılığı olmak zorunda olmalı ya da bir sertifika belgesi verilmesi gerekiyor diye düşünmedim. Benim için İngilizceyi kullanma fırsatı yakalamış olmak bile bu toplantılara devam etmek ve yürütücü olmak için yeterliydi. Şu an benim hala burada olmamın en baştaki sebebi dili kullanma fırsatı ve benim bunu gerçekten istemiş olmam.*" şeklinde dile getirmiştir. Y9 ise bu bağlamdaki görüşünü "*Bir de burada yürütücünün gönüllü olması önemli. Yürütücü olduktan sonra hangi işleri yapacak bunları önceden bilmesi önemli. Ve o açıdan da diyorsun ki yani yapmak istemeyen kesinlikle yapmamalı. En büyük etkenlerden bir tanesi.*

Kendi meslektaşlarını davet ediyorsun. En başta sen gönülsüzsün. Onlar zaten o zaman kesinlikle gönülsüz oluyor. Hani derler ya derse girdin. Sen öğretmen olarak sıkılıyorsan öğrenci ölüyordur. Evet. Bu katılımcı da ölür o oranda. Biter. " şeklinde ifade etmiştir.

Bu kategoride kolaylaştırıcı faktörler arasında yer alan projeye inanç, farklı projelerde deneyim, teknolojiye dair bilgi ve ilgiye ilişkin bazı yürütücülerin ifadeleri şu şekildedir:

> İngilizce öğretmeninin sorununu Türkçe öğretmeni bir idareci çözemez. Yaşadığımız sorunları bir matematik öğretmenine anlatsak anlayamaz. Bunu ancak biz kendi içimizde çözebiliriz. Kendi sorunumuzu kendi içimizde daha iyi çözeriz anlayışı var topluluklarda. Bunun için de kurulmuş olan sistem, hazırlanmış olan mantık daha önce de uygulanmış ve birçok ülkede de kullanıldığı için işin başında bana çok mantıklı geldi. O MMT'lerle beraber eğitim aldığımız zaman. Bizim yakalamamız gereken gerçekten bu. Ben işe yarar bir şey olduğunu en başında hissettiğim için de böyle sıkı sarıldım. Okuldaki arkadaşlarımla ilk etapta paylaştım. Ben herhangi bir maddi karşılık da beklemeden hani bakanlığı bile beklemeden İlk gayri resmî PLC'yi yapan da benimdir. Çünkü çok işe yarayacağını düşündüğüm bir çalışmaydı. Başta inanmış olmak gerekiyor bu işimizi kolaylaştıran en önemli adımlardan biri diye düşünüyorum. Y6
>
> Daha önce farklı projelerde yer almış olmam ve yetişkinlerle çalışma tecrübemin olması işimi kolaylaştırdı diyebilirim. Y22
>
> Teknolojiyi ben çok severim, derslerimde de kullanırım. Teknolojiye olan becerim, yatkınlığım, sempatim, ilgim diyeyim çok kolaylaştırdı işimi toplantılarda. Çünkü artık pandemi sürecinden sonra da teknoloji İngilizce öğretiminde çok yer alıyor. Y13

Yönetim ve liderlik becerileri kategorisinde ortak amaçlar ve bir anlayış oluşturma (Y1, Y5, Y9, Y10, Y12, Y14, Y15, Y17, Y19) en önemli kolaylaştırıcı faktör olarak görülmektedir. Y12 konuyla ilgili görüşünü "*Başta bir yadırgasalar da bu kavramdan hoşlandıklarını düşünüyorum. Bu noktada benim orda neden olduğumu doğru bir şekilde aktarmamın da meslektaşlarımın toplantılara karşı olumlu tutum geliştirmesinde etkili olduğunu düşünüyorum. Burada 'Ben size şunu öğreteceğimden ziyade sizde ne var? Siz bize ne katabilirsiniz? Ya da siz nasıl bir çözüm üretebilirsiniz?' yaklaşımını sunduğumuzda arkadaşlardan da daha aktif katılım olmaya başladı. Yani ben en azından kendi toplantılarımdaki öğretmen arkadaşlarım için bunu gözlemledim ya da onlar fikirlerini benimle paylaştılar bu noktada bence güzel bir süreç olacak."* şeklinde ifade etmektedir. MÖT'lerde neden bir araya gelindiğine, kavramın anlamına, kendi rollerine ve katılımcıların rollerine ilişkin topluluk üyelerince paylaşılan bir anlayış geliştirilmesi katılımcıların toplantılara katılımını anlamlı hâle getirdiği ve motivasyonlarını yükselttiği görülmektedir. Yürütücülerin işini kolaylaştıran bir diğer faktör de toplantılarda ilk olarak katılımcılarla aralarında güven ve ilişki inşa etmektir (Y1, Y2, Y4). Y1 *"Katılımcılara o rahatlığı ve güveni verdiğiniz zaman zaten onlar her şeyin içine dâhil oluyorlar. Yani o frekansı tutturmak çok önemli."* şeklindeki görüşüyle güven ve ilişkinin kurulmasıyla topluluk üyelerinin toplantıya katılımlarının arttığını dile getirmektedir. Toplulukta ortak

amaç ve bir anlayış oluşturmak, güven ve ilişki inşa etmek olumlu bir iklimin geliştirilmesine ve bir kültürün oluşturulmasına katkı sağlamaktadır.

Yürütücüler bunlara ek olarak bu süreçte çözüm odaklı ve kolaylaştırıcı olmayı (Y1, Y2, Y5, Y6, Y15), iletişim ve empati becerisine sahip olmayı (Y4, Y12, Y13, Y16, Y19), planlı olmayı (Y5, Y7, Y15), katılımcıları öğrenmeye güdülemeyi (Y1, Y15) ve sunum / anlatım becerisini (Y9, Y19) kolaylaştırıcı faktör olarak değerlendirmişlerdir. Bu görüşlere ilişkin bazı yürütücülerin ifadeleri şu şekildedir:

> Biraz problem gördüğüm zaman daha çok odaklanıyorum. Bir yerde de bir problem olması gerekiyor ki biz onu çözeceğiz. Sorun çıkaranı gördüğüm zaman 'A öyle mi? Süper. O zaman sana daha çok ihtiyacımız var diye ben çok kolay hani yakalayabiliyorum bu kişiyi. Alabilirim işin içerisinden. O açıdan zorluk yaşamıyorum. 'Ben burayı sevmedim.' diyen birine 'A süper. Niye sevmedin?, Sevmeme sebebi nedir?' diye bir yaklaşımım olur dediğim gibi şanslıydım.Y6
>
> İnsan ilişkileri noktasında pozitifimdir. Rahat hızla ilişki kurarım. Bir de hepimizin hani öğretmeniz. Karşımızdakini hani analiz etmek gerekir. 'Ne bekliyorlar? Nasıl bir topluluk? Kimler pozitif, kimler negatif? Negatifi nasıl pozitife döndürebilirim? İşte pozitifi nasıl daha aktif hâle getirebilirim?' yönlerinde biraz hızlı aksiyon alabiliyorum. O da kolaylık sağladı diyebilirim. Y12
>
> Kendime baktığımda kişisel rahat bir insan olmam, iletişim kurma becerimin kuvvetli olması, topluluk karşısında rahat konuşabilmem de işimi kolaylaştırdı. Y19
>
> Mutlaka planlı olmak zorundasınız. Planlama yaptıktan sonra bu planlamaya uygun olarak bunları biliyorsunuz adımları var. Adımlarına yönelik olarak benim böyle bir checklistim oluyordu her zaman. Powerpoint'i hazırladım. Ama Powerpoint'in aralarında da hangi konuşmaları yapacağım? Ona kadar ben hazırlıyorumki bir sürprizle karşılaşmayayım ve bu şekilde sistematik gidiyor, bir sürprizle de karşılaşmadım açıkçası. Yani süre yetti. Hocaların sorunlarına zaman ayırdık. En son bir tartışma da yapıyoruz. Ama ben kendim öyle çok sohbete girseydik, o planlama olmasaydı, o aralardaki kadar ben planlamamış olsaydım, sorunla karşılaşırdık tabii ki. Y5
>
> Sonra o insanları ilgisini çekmek, odaklanmalarını sağlamak yani moda mod ders anlattığınız zaman ya da onlara böyle birazcık hani sert durduğunuz zaman tepki alabiliyorsunuz. Yani onları nasıl konuya hâkim kılacaksın. Bunları da öğrenmek gerekiyor ki bunlar zaten toplantılardan sonra daha çok hâkim olduğumuz şeyler. Y1
>
> Dediğim gibi bu biraz sizin sunum becerilerinizle ilgili. Bazısının sunum becerisi gelişmiştir. Bazısının başka bir becerisi gelişmiştir. Bence ben elime bir planı aldığımda siz bana planı verdiğinizde ben böyle bir üç dakika göz atıp o dersi yapabilirim yani. Benim için sorun yok. Çok kolaylaştırıyor bu benim işimi. Y9

Gözlem sürecinde de yürütücünün konuya hâkimiyetinin ve motivasyonunun yüksek olduğu MÖT3 ve MÖT4'te işleyiş ve yönetimin daha kolay olduğu, MÖT üyelerinin etkinliklere katılımlarının daha yüksek düzeyde olduğu ve gruptaki etkileşim biçimlerinin farklılaştığı gözlemlenmiştir.

Yürütücülerin MÖT üyelerine ilişkin faktörler teması çerçevesindeki görüşleri (i) kişilik özellikleri, (ii) hazırbulunuşluk ve (iii) olumlu dönütler olmak üzere üç kategoride gruplanmıştır.

Kişilik özellikleri kategorisinde dışa dönük ve paylaşımcı olma (Y10, Y12, Y19) ile gelişime ve yeniliğe açıklık (Y10) verileri yer almaktadır. Yürütücülere göre, topluluklarda

bu kişilik özelliklerini taşıyan katılımcıların bulunması hem yürütücüleri süreçte motive etmekte hem de fikirlerini ve deneyimlerini paylaşma konusunda tereddüt yaşayan diğer katılımcıları katılım noktasında desteklemektedir. MÖT üyelerinin kişilik özelliklerine ilişkin bazı yürütücülerin görüşleri aşağıda yer almaktadır:

> Katılımcılar açısından düşündüğümde yeniliğe, değişime açık olan öğretmenlerimiz çok güzel uyum sağladılar bu süreçte. En baştan itibaren deneyimlerini paylaşmaktan çekinmediler, katıldılar. Her grup içerisinde gerçekten böyle lokomotif görevi yapan öğretmenlerimiz oluyor. Çok daha dışa dönük, açık yeniliğe ve ne bileyim kendini geliştirmeye hevesli öğretmenlerin olması bizi de motive ediyor. Y10
> Benim grubum dinamik genç arkadaşların olduğu bir gruptu. Zaten ilçemizde çalışan arkadaşlar genelde çok genç arkadaşlar bizim gibi. Meraklı ve yeni şeylere açık bir grup. Bu işimi kolaylaştırdı. Y19
> Gelişime çok açık olan meslektaşlarımın olduğunu gördüm bu projede. Bilgiye açık arkadaşlarımın olması işimi kolaylaştırdı diyebilirim. Y12

Toplantıları düzenlerken işleri kolaylaştırıcı olarak görülen bir diğer faktör ise MÖT üyelerinin hazırbulunuşluğudur. Hazırbulunuşluk kategorisi incelendiğinde yürütücülerin isteklilik ve motivasyon (Y2, Y3, Y6, Y7, Y8,Y10, Y11, Y13, Y16, Y18, Y19, Y20, Y22) ile projeye ilişkin ön bilgi (Y6, Y10) verilerinde görüş bildirdiği görülmektedir. Yürütücülerin yarısından fazlası MÖT üyelerinin istekli olmalarının ve motivasyonların yüksek olmasının toplantı işleyişini kolaylaştırdığını ve toplantı verimini artırdığını düşünmektedir. Y18 bu konudaki görüşünü "*Toplantı grubumda bazı böyle çok tatlı, istekli hocalar da var. Ben de hocam sizin gibi olmak istiyorum. Ne yapmam gerekiyor? Eğitmen olabilir miyim diye soruyorlar. Yeni bir eğitim açıldığında hemen söyleyeceğim onlara mesela. Bu tarz insanlar da beni çok motive ediyor. İşimizi de kolaylaştırıyor. Çünkü hiç kimse katılım sağlamak istemediğinde ben yaparım deyip etkinliğin sürmesini sağlıyorlar*." şeklinde ifade etmektedir. Buna ek olarak iki katılımcı MÖT'e katılacak öğretmenlerin toplantılar başlamadan önce proje amaçları, MÖT kavramı ve süreçteki sorumluluklarına ilişkin bilgilendirilmelerinin süreçte karşılaşacakları sorunları en aza indirgediğini düşünmektedir. Konuyla ilgili olarak Y10 deneyimini "*Bu yılın başında ilçe millî eğitimde gerçekten bu hususta bize çok yardım eden, çok candan bu işe inanmış bir müdürümüz var. Daire başkanımız var daha doğrusu. İlçedeki bütün öğretmen arkadaşlarımızı topladı. Ve orada bir sunumla beraber biz 'Ya bakın bu bakanlığın şu amaçlarla ortaya koyduğu bir proje ve bu proje içerisinde işte bizim görevimiz şu. Sizin göreviniz şu' diye net sınırları ifade ettik öğretmen arkadaşlarımıza. Ve dedik ki 'Hani bu işin içerisinde sizin bu niye böyle diyor? Niye böyle olmak zorunda?' şeklindeki sorularınızın muhatabı da biz değiliz aslında. Siz şu sebeplerden dolayı bu toplantıya katılıyorsunuz. Ve bu hususta da Bakanlık size şöyle bir işte yönetmelikle beraber şu hakkı da veriyor. Yani isteyen ben şu sebeplerden dolayı bu toplantılara katılmayacağım deyip dilekçesini de sunabiliyor. Ve*

affını da isteyebiliyor diye yani ta baştan ifade ettik. Bu toplantıdan sonra biz buraya neden geliyoruz, zorunlu tutulan bir şeyden fayda gelir mi gibi sorularla hiç karşılaşmadım. Bu da beni ilk yıldaki toplantılara göre daha rahat hissettirdi." biçiminde aktarmıştır.

Gözlem sürecinde de özellikle etkinliklere katılımın ve grup içi etkilşimin daha az olduğu MÖT1, MÖT2 ve MÖT5'te etkinliklerin belirli MÖT üyeleri sayesinde devam ettirilebildiği özellikle yürütücü tarafından yöneltilen sorulara bu kişİler tarafından daha fazla yanıt verildiği ve bu kişilerin MÖT'lerde grubun lokomotifi olduğu ve toplantının işleyişini kolaylaştırdığı gözlemlenmiştir. MÖT3 ve MÖT4'te üyelerin genellikle etkinliklere katılmaya daha istekli, deneyimlerini paylaşma konusunda daha açık oldukları, birbirleriyle iletişime daha rahat geçebildikleri gözlemlenmiştir. Bu topluluklarda yürütücünün de motivasyonunun daha yüksek olduğu, öğrenme ortamı açısından değerlendirildiğinde grupta çok iyi bir ilişkinin olduğu, toplantı işleyişinin daha kolay bir şekilde sağlandığı görülmüştür.

Olumlu dönütler kategorisinde yürütücülerin görüşleri övgü, teşekkür ve memnun tavır (Y5, Y8, Y10, Y16, Y18, Y22) ile öğrenilenlerin uygulanmasına ilişkin paylaşımlar (Y10) verileri altında toplanmıştır. Yürütücüler; katılımcılar toplantılardan memnun şekilde ayrıldıklarında, katılımcılar tarafından takdir edildiklerinde ve katılımcılar öğrenilenleri sınıfa taşıdıklarında bir tatmin yaşadıklarını ve sonraki toplantıları düzenleme konusunda daha istekli olduklarını ifade etmektedirler. Bu konuda paylaşımda bulunan bazı yürütücülerin görüşleri şu şekildedir:

> Çok keyifle geldiğini söyleyen katılımcıların olması, hani çok güzel, harikaydı. İyi ki böyle bir şey yapıldı. Devam etsin hani sizi çok sevdik diyenlerin varlığı da toplantıları yürütme konusunda motive edici oluyor. Y8
>
> Bir de benim bu işte en çok ilerlememi sağlayan şey toplantılarda aldığım verim oldu açıkçası. İnsanların heyecanlanması oldu gerçekten. Yani büyük bir çoğunluğu anlatmak istediğimiz şeylere gerçekten inandılar. Devam edeceğini, bunu paylaşacağımızı düşünerek oraya geldiler. Bazı öğretmenlerimiz öncesinde yani geliyorlar muhakkak ama işte erken ayrılmak durumunda kalabiliyorlar. Fakat bunu hemen mesela WhatsApp grubundan ya da özel WhatsApp mesajından bana bilgilendiriyor. Yani bir grup dinamiğinin olması ve onlarla bir dil tutturmamız çok beni memnun etti.Y7
>
> Yeniliğe ve gelişime açık öğretmenlerin bizim önerdiğimiz bu tartışılan konuyla ilgili yaptığımız etkinlikleri veya diğer öğretmenlerin önerdiği orada paylaştığı güzel örnekleri alıp sınıflarında uyguladıktan sonra bunlarla ilgili çektikleri fotoğrafları, videoları gelip bir sonraki toplantıda paylaşmaya başlayınca görüldü ki yani sadece yürütücüler değil kendileri gibi başka öğretmenler de bu işin içerisinde aktif olarak ve netice elde ediyorlar. Yani güzel bir şeyler yapıyorlar. Ve sınıflarında bu yaptıklarının da delilleriyle beraber geliyorlar. Bu öğretmen arkadaşlarımızın olması toplantılarımızı yürütmemizi kolaylaştırıyor ve değişime direnç gösteren arkadaşların da zamanla önyargılarından kurtulmalarını sağlıyor. Y10

MÖT5'te toplantının gözden geçirme bölümünde üyelerden biri önceki toplantılarda öğrendiklerini bir WEB2 aracını nasıl kullandığını öğrencilerinin fotoğraflarını ve videolarını kullanarak diğer MÖT üyeleriyle paylaşmıştır. Birkaç MÖT üyesinin kendilerinin de sınıflarında bu uygulamayı deneyeceklerini dile getirdiği gözlemlenmiştir. Toplantıların değerlendirme bölümünde katılımcıların dönütleri sözlü olarak, WEB2 uygulamaları kullanılarak veya farklı etkinliklerle (Exit ticket) yazılı olarak alındığı gözlemlenmiştir. Bu dönütler ile toplantıların verimli geçtiğini, katılmaktan keyif aldıklarını ifade eden ve teşekkür eden MÖT üyelerinin yanı sıra toplantının yorucu, sıkıcı vb. geçtiğini dile getiren yürütücülerin de olduğu görülmüştür.

Yürütücülerin proje paydaşlarına ilişkin faktörler teması çerçevesindeki görüşleri (i) ön hazırlık ve planlama, (ii) bürokratik işlerin yürütülmesi ve (iii) motive edici unsurlar olmak üzere üç kategoride gruplanmıştır.

Ön hazırlık ve planlama kategorisinde yürütücülerin görüşleri incelendiğinde planlama ve değerlendirme toplantıları (Y1, Y4, Y5, Y7, Y10, Y11, Y12, Y14, Y15, Y16, Y17, Y18, Y20, Y22), fiziki olanakların sağlanması (Y3, Y6, Y8, Y9, Y11, Y12, Y13, Y18, Y19, Y20) ve meslektaşlarla doküman ve fikir paylaşımı (Y3, Y6, Y8, Y14, Y15, Y18, Y22) verilerinin öne çıktığı görülmektedir. Yürütücülerin tamamına yakını MÖT toplantılarından önce yabancı eğitmen ile gerçekleştirdikleri toplantıların çok yararlı olduğunu dile getirmektedir. Bu toplantılarda diğer yürütücülerle bir araya gelen yürütücüler, yabancı eğitmenin rehberliğinde toplantı konusu üzerine fikir alış verişinde bulunmakta ve kendi toplantılarında nasıl bir yol izleyeceklerine, ne tür etkinlikler kullanacaklarına ilişkin bir plan hazırlamaktadırlar. Yürütücüler bu planın MÖT toplantısını yürütürken en önemli destekleyicilerinden biri olduğunu düşünmektedir. Y16 konuya ilişkin görüşünü şu şeklide ifade etmektedir: "*İlk olarak bir yabancı eğitmenle yaptığımız toplantı bizim dediğimiz gibi okyanusta kaybolmamızı engelliyor. Çünkü sınırları bilince daha rahat ilerliyorsunuz. Geçen sene bize bu taslak çizilmiyordu. Kendimiz çabalıyorduk işte ne yapsak ne etsek diye ve toplantı mesela bir buçuk saatten iki buçuk saate kadar uzuyordu. Ama şimdi işin özüne odaklanmaya çalışıyoruz daha az ve daha etkili etkinlikler kullanarak. Bu da çok işe yarıyor.*" Y12 ise yabancı eğitmenin bu ön toplantılarda çeşitli yöntem ve teknikleri kullanarak yürütücüleri toplantı konusuyla ilgili bilgilendirdiğini bu sayede hem konuyla ilgili bilgilerinin tazelendiğini hem de kullanılan yöntem ve teknikleri kendi toplantılarına transfer edebildiklerini dile getirmiştir. Yürütücü ayrıca eğitmenden istediği zaman destek alabilmesini ve onunla rahatlıkla iletişime

geçebilme fırsatının olmasının çok faydasını gördüğünü ve bunun onu süreçte rahatlattığının altını çizmiştir. Bunlara ek olarak yürütücülere göre kendi meslektaşlarıyla özellikle toplantılara hazırlık aşamasında fikir alışverişinde bulunmak, hazırlanan materyalleri paylaşmak da süreci kolaylaştırmaktadır. Y8 hazırlık aşamasında diğer yürütücülerin sunumlarını paylaşmalarının ya da çeşitli önerilerin işini kolaylaştırdığını, bu sayede farklı fikirler edinebildiğini ifade etmiştir. Y14 ise bu konudaki görüşünü şu şekilde dile getirmektedir:

> Yabancı eğitmenlerle toplantılar öncesinde ve sonra yaptığımız çevrim içi görüşmeler işimi çok kolaylaştırdı. Özellikle de bu görüşmeler esnasında arkadaşlarımızla bir araya gelerek oluşturduğumuz alt grupta yaptığımız çalışmalar. Evet, bir konu başlığı var. Evet, ne yapmamız gerektiği ile ilgili bize bilgi veriliyor, yönlendiriliyoruz. Ama biz orada o üç kişiyle yapacağımız toplantının içeriğine karar veriyoruz. Biliyorsunuz bunun Türkiye ayağında ekstra WhatsApp gruplarımız var. İl koordinatörümüz var. Tabii ki onlar da yaptıkları çalışmaları paylaşıyorlar gruptan. O da benim için çok kolaylaştırıcı. Ama asıl bizim o üç kişiden oluşan çekirdek grubumuzla yaptığımız çalışmalar. Çünkü ne yapacağımızı, nasıl yapacağımızı hangi etkinlikleri yapacağımızı biz orada yani kesin bir şekilde belirlediğimiz zaman diğer sonraki bütün çalışmalarımız ona göre şekilleniyor. Ortaya çıkan sonuç çok önemli çünkü bizim için. Ne kadar faydalı olacağız? Bu etkinlikten nasıl faydalanacak katılımcılar bunlara beraber cevap aramak hem motivasyonumu artırıyor hem de işimi kolaylaştırıyor.

Bu kategoride yürütücü görüşlerinden hareketle elde edilen diğer veriler ise kaynak kitaplar / dokümanların sağlanması (Y1, Y2, Y10), eğitim desteği (Y4, Y10, Y22), çevrim içi gruplar ve sosyal ağlar (Y4, Y15, Y16), katılımcıların ve okul yönetiminin bilgilendirilmesi (Y10, Y12, 14) şeklindedir. Toplantılara hazırlık sürecinde kendilerine kaynak ve doküman desteğinin verilmesinin, ihtiyaçları doğrultusunda eğitimler almalarının, oluşturulan çevrim içi ve sosyal ağların, katılımcı ve okul yönetimlerinin bilgilendirilmesinin kolaylaştırıcı faktörler arasında gören yürütücülerden bazılarının görüşleri aşağıda yer almaktadır:

> Zaten bizim iki tane kitabımız vardı. Önceki çalışmalarımızı çıkardığımız bu projeye ait. Bu kitap bizim gerçekten kılavuzumuz gibi. Anlattığımız ya da örnekleme yaptığımız her şey orada var. Mesela açıyorum ben diyelim ki işte speaking üzerine toplantı yapacağım. Orada speaking'in üzerine önce yaptığımız çalışmalar var. Onları bir hatırlıyorum ister istemez. Bakıyorum. Örnekler var. Y1
>
> Bu konuda biz eğitmen yetiştirmede gayet güzel eğitimler aldık. İşimize yarar eğitimler aldık. Şimdiki yetiştirdiğimiz arkadaşlar biraz bu konuda eksikler. Çünkü bizim aldığımız eğitimler çok daha kapsamlı ve çok daha böyle bir mentörün ve mentörlük sürecinin özelliklerini içeren bir takım eğitimler vardı. Ve onlar bana çok yol gösterdi. Y4
>
> Yürütücülerle oluşturduğumuz sosyal ağ da bize çok fayda sağladı diyebilirim. Millî Eğitim bu işi tam resmîleştirmeden hizmet içi eğitime dökmezden evvel en büyük yardımcımız yine bizim kendi arkadaşlarımızdı. Sonradan dediğim gibi eğitmenler bize rehberlik ettiler ama şu anda bile en büyük yardımcımız kendi aramızda yaptığımız bu paylaşımlar büyük bir gurubumuz var Ankara olarak. Bunu diğer şimdi eğitim verip de ben Erzurum'daki, Yalova'daki eğitimlerde sürekli eğitim görevlisi olarak da yer alıyorum. Oradaki arkadaşlara da çok öneriyorum. Bulunduğunuz o grupları WhatsApp gruplarını asla terk etmeyin diyorum. Çünkü en ufak bir şeyde danışabileceğimiz bir grup işten anlayan insan oluyor. O yüzden en büyük yardımcım benim bu konuda diğer arkadaşlar oldular. Y4
>
> Ayrıca başta belirttiğim gibi Öğretmen Yetiştirme Eski Genel Müdürü diyeyim, Adnan Boyacı Beyefendi okul idarecileriyle beraber önümüzü açmak adına bir toplantı yapmıştı ve o

> toplantının çok faydası oldu. Yani biz o toplantıya müdürler ve müdür yardımcılarımızla beraber katılmıştık. Süreci anlattı bizzat kendisi. Ve bu konuda bizim önümüze açmaları için idarecilerimizden açık ve net biçimde desteklerini beklediğini söyledi. Ondan sonra idarecimle ilgili hiçbir sıkıntı yaşamadım ben zaten. Her şekilde destek oldu.Y10

Yürütücülerin işleri kolaylaştırdıklarını düşündükleri bir diğer faktör ise bürokratik işlerin yürütülmesidir. Bu kategoride yürütücülerin görüşleri evrak işlerinin takibi (Y4, Y5, Y7, Y12, Y18, Y19) verisi altında toplanmıştır. Yürütücülere göre MÖT toplantılarına katılım hizmet içi eğitim kapsamına alındıktan sonra ciddi bir evrak yükü oluşmuştur. Bu evrakları doldurmak için ise zaman ayırmak gerekmektedir. Bu nedenle hem ilçe düzeyinde hem de okul düzeyinde görevli personelin sorumluluklarının farkında olarak evrak işlerini yürütmesi ve gerekli yazışmaların zamanında yapılması yürütücülerin iş yükünü azaltmakta ve toplantıya hazırlık için daha fazla zaman bulma olanağı bularak toplantıları yürütme motivasyonlarını artırmaktadır. Bu konuda yürütücülerden bazılarının görüşleri aşağıda özetlenmektedir:

> Bazı ilçeler her şeyi yürütücülerden beklemişler. Fakat bizde öyle olmadı yani. Evrak işinin çoğunu ilçe halletti. Ya ben sadece yoklamayı Ankara koordinatörüne gönderdim. Yani benim onun dışında evrak işi yaptığım olmadı. O kısımda da bir problem yaşamadık. Sadece toplantıma odaklanabildim. Y7
>
> Şimdi en başından başlayacak olursam bir kere şube müdürlerinden başlayan bir süreç bu. Çünkü toplantıyla ilgili eğitimin gerektirdiği birtakım işlemleri onlar yapıyorlar. Ben çok şanslı olanlardanım. Çünkü ilçemiz bu konuda çok iyi çalışıyor. Fakat bu konuda çok zorluk çeken arkadaşlar oldu. Üstlerine vazife olmayan evrakları doldurmak zorunda olan arkadaşlar oldu. Hâlbuki bizim böyle bir şeyimiz olmadı. Bize sadece hangi tarihte yapmak istersiniz? Saatiniz kaç olsun dediler. Yer bulamazsam ki benim okulumda vardı uygun yer. Bana yer bulmayı önerdiler. Buradan sonrası sadece benim için elimdeki listeyle toplantımı gerçekleştirmek oldu. Okul idarem de bu konuda sıkıntı çıkarmadı. Yerimizi bulduk. Toplantımızı sonrası için de yine evrak düzeninde şube kendisi bütün evrakları halletti. Bu konuda birçok arkadaşım çok büyük sıkıntılar yaşadılar. Y4
>
> İlçe MEM'i gerçekten çok takdir ediyordum. Herhangi bir belirsizlik olduğunda ilçe tarafından yönlendiriliyoruz. Hocam şu bilgiye ihtiyaç var. Ne yapmamız gerekiyor? Biz yazıyoruz, yolluyoruz. Sağ olsunlar düzenleyip gönderiyorlar. Bütün sorumluluk onlarda ve kendi görevlerini kendileri yapıyor öyle söyleyeyim. ARGE bölümüyle sürekli iş birliği hâlindeyiz. Hiçbir zaman zorluk çıkarmadılar. Herhangi bir ani materyal ihtiyacı olduğunda da her şeyi temin ediyorlar. Ve her konuda destekler. Bu bizi çok motive ediyor. İlçe Millî Eğitim Müdürümüz de aynı şekilde. Çok tatlılar. Her zaman ufacık bir etkinlikte yanımızdalar. Y18

Motive edici unsurlar kategorisinde yürütücülerin görüşlerine göre işleri kolaylaştırıcı faktörler gelişime açıklık, destekleyici tutum ve davranışlar (Y1, Y3, Y5, Y6, Y8, Y9, Y11, Y12, Y13, Y14, Y18, Y19, Y20), resmî düzenlemeler (ücretlendirme vb.) (Y8, Y13, Y21) ve toplantı ziyaretleri (Y5, Y13, Y16) kodları altında toplanmıştır. Yürütücülere göre bu kategoride il, ilçe ve okul düzeyinde yöneticilerin gelişime açık olmalarının projeye bakış açılarını üzerinde belirleyici olduğunu, projeyi anlayan ve bu noktada olumlu tutum ve davranış geliştiren yöneticilerin ya da personelin destekleyici olmasının toplantıların yürütülmesini ve bu süreçte karşılaşılan engellerin aşılmasını kolaylaştıran en önemli unsurdur. Bu durum hem yürütücülerin hem de MÖT üyesi öğretmenlerin projeye bakış

açısını etkilemekte sürecin devam ettirilmesi konusunda her iki tarafı da daha istekli hâle getirmektedir. Yürütücülerden Y20, ilçe millî eğitim müdürünün çok yardım sever olduğunu, böylece süreçte karşılaştığı problemlerin daha kolay bir şekilde çözüme kavuşturulduğunu dile getirmiştir. Y1 ise özellikle okul yönetimi konusunda çok şanslı olduğunu bu konuda kendisine çok destek olduklarını belirtmiştir. Bazı yürütücüler konuyla ilgili görüşlerini şu şekilde dile getirmektedir:

> Hani o destek açısından dediğim gibi hiçbir sorunla karşılaşmadım. İdarenin desteği de ilçenin desteği de çok önemli. Yani burada öğretmenin motivasyonunu etkileyen en önemli şey aslında bana göre. Çünkü siz idari sorunlarla ilgilenmek istemiyorsunuz. Sizin önünüzde ciddi bir proje var. Onu yürütmek istiyorsunuz. Ama bir de böyle idareyle ilgili bir sorunla karşılaştım. Farz edelim ben karşılaşmadım. O sıkıntı yaratır. Kesin. Çünkü biz bir hedefe kitlendik. Biz aktarmaya çalışıyoruz. Başarılı olalım. Bu projeyi yükseltelim ve herkes faydalansın istiyoruz ama idareye yönelik sorun eğer çıkarsa bu öğretmeni kesinlikle demotive eder. Y5
>
> Öncelikle zaten okul idaresi işimi çok kolaylaştırıyor. Hani ben öncesinde şu görüş şu saat, şu toplantım var dediği zaman bana toplantı salonunu zaten tahsis ediyor. Çünkü sınıflarımız boş olmuyor bizim. Kahve çay ikramına kadar düşünüyor. Onları da tedarik ediyor. Sağ olsunlar masalarımı hazırlıyorlar. Bu da toplantı öncesinde ilk başta beni motive ediyor. Yani bu açıdan ben çok şanslıyım. En başta okul idaresi çok destek oluyor. Y6
>
> Mesela gruplarımızın oluşturulması sürecinde ilçemizdeki öğretmen arkadaşlarla biz değil ilçe iletişime geçti. İlçe millî eğitim müdürlüğümüz bize çok yardımcı oldu. Şube müdürümüz ve ekibi genel ayarlamayı onlar yaptılar. Biz böyle bir şey yapamazdık. Yani söylediğim grupları bizim kendimizin ayarlaması çok zor. Üç yüz otuz küsur İngilizce öğretmeni var bizim ilçemizde. Yani böyle bir şey çok zor olurdu. Eğer böyle bir şey ben yapmak zorunda olsaydım direkt olarak geri adım atardım öncelikle onu söyleyeyim. Bu işleri ilçenin organize etmesi ve bize destek olması benim işimi çok kolaylaştırdı. Okul idaresi de çok olumluydu. Sorun olmadı. Müdürümüzden, müdür yardımcılarımıza kadar hiçbir sıkıntı yaşamadım. Y14

Bu kategoride kolaylaştırıcı faktör olarak değerlendirilen resmî düzenlemeler (*Ücretlendirme vb.)* ve toplantı ziyaretlerine ilişkin bazı yürütücü görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

> Başlangıçta bu işler ücretsiz olarak yapılıyordu daha sonradan bununla ilgili bir ek ders kalemi oluşturuldu. Her PLC başına dört saat ek ders ücreti ödeniyor. İlçeden resmî yazı çıkıyor, bunun neticesinde görevlendiriliyoruz. Bu resmî yazının çıkıyor olması ve o gün görevli izinli olmamız kolaylaştırıcı ve destekleyici bir durum. Y21
>
> Okul idaresi tabii ki dediğim gibi hani beni olumlu yönde desteklediği için bilgililer ve gelip görüştüler. Arkadaşları bu toplantıların kıymetinden bahsettiler. Okul müdürümüz ilçede bu işle görevli şefimiz toplantılarımızdan birini ziyarete geldi. O da sağ olsun katkılarını sundu bu hem benim hem de katılımcılar için kıymetliydi ve bizi mutlu etti.

Yürütücülerin fiziki ve teknolojik faktörler teması çerçevesindeki görüşleri (i) fiziki koşullar ve (ii) teknolojik donanım olmak üzere iki kategoride gruplanmıştır.

Fiziki koşullar kategorisinde toplantı yerinin konumu (Y3, Y9, Y20, Y22) ve mekânın özellikleri (Y2, Y15, Y22) kodları ortaya çıkmıştır. Toplantı yerinin konumuyla ilgili olarak "*Onun dışında toplantıyı kendi okulumda yapıyorum, fiziki ortamım gayet müsait. Hâkim olduğum bir yer olduğu için de bir aksaklık çıktığını nereden destek alabileceğimi biliyorum. O anlamda sorun yaşamıyorum*." şeklindeki görüşüyle Y22 toplantıyı kendi okulunda düzenlemenin süreçte karşılaştığı problemleri daha rahat bir şekilde çözmesi

konusunda rahatlık sağladığını belirtmektedir. Son toplantısını kendi okulunda gerçekleştirme imkânı bulan Y9 ise "*Dersten çıktım, hemen toplantıya indim. Çok işim kolaylaştı benim. Diğer gittiğim okullar uzaktı çünkü. Okulum da beklediğimden çok yardımcı oldu*." şeklindeki ifadesiyle ulaşım konusunda yaşadığı güçlükten kurtulduğunu ve aynı zamanda zaman kaybı yaşamadığını ifade etmiştir. Mekânın özellikleri kodu toplantı gerçekleştirilen yerin; masa, sıra, sandalye vb. uygunluğunu; grup çalışmasına elverişliliğini ifade etmektedir. Y15 "*Benim bir dil sınıfımın olduğundan bahsetmiştim. Öğretmenleri orada ağırlıyorum. Benim sınıfımda bir sıra düzeneği yok. Akıllı tahtam var. Ondan sonra böyle geniş geniş sıralar dilediğiniz gibi mobil sandalyeler var. Yani ben sandalyelerle halka oluşturup oyun da oynatabiliyorum. Çok rahat bir ortamı arkaya itip daire yapabiliyorum. Planımdaki etkinlikleri uygulamaya koyarken sıkıntı yaşamıyorum. Yani benim öyle bir derdim tasam yok. Ah yerim olsaydı da ne güzel şeyler yapardım demiyorum imkânım olduğu için*." şeklindeki görüşüyle planındaki etkinliklerin uygulamaya geçirilmesinde fiziki olanakların öneminden bahsetmekte ve bu olanaklara sahip olmanın kendini etkinlikler konusunda sınırlamaktan alıkoyduğunu dile getirmektedir. Sıra ve mobilyaların grup etkinliği için çok önemli olduğunu belirten Y2' nin konuyla ilgili deneyimini şu şekilde aktarmaktadır "*Hem teknolojik hem de fiziki olarak her anlamda uygun bir ortam bulabileceğim bir okul istiyordum. Arkadaşlarımın bu önerisi üzerine dedim o zaman güzel. Sizin okulunuzda yapalım. Ve ben bu talebimi ilettim ilçeye. Dedim şu okulda yapmak istiyoruz. Onlarla tamamdır deyince son bir toplantı yaptık orada ama güzeldi misafirperver bir ortam vardı hem sosyal açıdan hem de teknik açıdan da gayet uygundu*."

Gözlem sürecinde MÖT3'ün dil sınıfında, MÖT5'in okul kütüphanesinde ve MÖT4'ün sıra düzeni grup çalışmasına uygun bir sınıf ortamında toplantılarını gerçekleştirdiği görülmüştür. Ayrıca MÖT4' te toplantı mekânının yürütücü tarafından üyelerin merakını uyandıracak ve ilgisini çekecek biçimde düzenlendiği, sınıfta etkinlikleri uygularken kullanılmak üzere köşelerin oluşturulduğu ve toplantıda kullanılmak üzere çeşitli materyaller (karton, yapıştırıcı, renkli kalem vb.) hazırlandığı gözlemlenmiştir. Bu topluluklarda sabit bir sıra düzeninin olmamasının yapılacak ikili veya grup çalışmalarının daha kolay bir şekilde yürütülmesini sağlayarak grup içerisindeki etkileşimi desteklediği görülmüştür.

Teknolojik donanım konusunda yürütücülerin görüşleri akıllı tahta (Y2, Y7, Y11, Y15, Y17, Y22) ve internet altyapısının olması (Y2, Y11, Y17, Y22) kodları altında

toplanmıştır. Y22 toplantıyı gerçekleştirdiği ortamda akıllı tahta ve internetin bulunmasının bir avantaj olduğunu böylece toplantılarda etkinlik ve uygulama çeşitliliğini artırabildiğini ifade etmiştir. Y17'nin de "*Tabii ki internetimizin olması, akıllı tahtamızın olması da benim için bir avantajdı. Çünkü olmayan okullarımız var. Bu bir sıkıntı bence.*" şeklindeki ifadesinden toplantıların gerçekleştirildiği yerin teknolojik açıdan donanımlı olmasının da kolaylaştırıcı bir faktör olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. Gözlem yapılan tüm topluluklarda sınıflarda akıllı tahta bulunduğu etkinlikler sırasında akıllı tahtadan yararlanıldığı görülmüştür.

MÖT'leri Oluşturma ve Uygulama Sürecinde Engelleyici Faktörlere Yönelik MÖT Yürütücü Görüşlerine İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu alt boyutunda MÖT'leri oluşturma ve uygulama sürecinde engelleyici faktörleri ortaya çıkarmak amacıyla yürütücülere "MÖT toplantılarını düzenlerken (yürütürken) karşılaştığınız güçlükler nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Yürütücü görüşlerine göre karşılaşılan engelleyici faktörlere ilişkin bulgular Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8

MÖT'leri Oluşturma ve Uygulama Sürecinde Engelleyici Faktörlere Yönelik MÖT Yürütücü Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	Yürütücü (n=22)	n
Yürütücüye ilişkin faktörler	Kişilik özellikleri	Mükemmeliyetçilik	Y12, Y15, Y17	3
		Olumsuzluklardan çabuk etkilenme	Y4, Y13	2
		Stresli olma	Y14	1
	Yetersiz hazırbulunuşluk	Yetişkin öğretiminde deneyimsizlik	Y1	1
		Teknolojiye dair bilgi ve ilgi eksikliği	Y3	1
	Farklı sorumluluk alanları	Ailevi sorumluluklar	Y15, Y8	2
		Mesleki sorumluklar	Y15, Y16	2
MÖT üyelerine ilişkin faktörler	Kişilik özellikleri	İçe kapanıklık	Y10	1
	Yetersiz hazırbulunuşluk	Motivasyon eksikliği ve ilgisizlik	Y4, Y7, Y8, Y9, Y10, Y12, Y14, Y17, Y18, Y21	10
		MÖT'e ilişkin bilgi eksikliği ve ön yargılar	Y1, Y9, Y10, Y12, Y14, Y15, Y18, Y22	8
		Geleneksel hizmet içi eğitim deneyimleri	Y10, Y12, Y13	3
		Hata yapmaktan korkma	Y17	1
Yönetimden kaynaklı faktörler	Merkezi düzey	Toplantılara katılımın zorunlu kılınması	Y8, Y10, Y12, Y13, Y20, Y21	6
		Evrak işlerinin artırılması	Y1, Y6, Y9, Y11, Y13, Y21	6
		Motive edici düzenlemelerin eksikliği	Y2, Y9, Y10, Y11	4
		Planlama yetersizliği	Y2, Y3, Y19	3
		Hazırlık için verilen sürenin yetersizliği	Y8, Y19, Y10	3
		Materyal desteği sağlanmaması	Y11, Y19, Y21	3
		Toplantı konularının merkezden belirlenmesi	Y13, Y19	2
		Süreğen sorunların çözümlenmemesi	Y13	1
	Yerel	Evrak işlerinde ve bilgi paylaşımında aksaklıklar	Y2, Y3, Y8, Y16	4
		Olumsuz tutum	Y3, Y9,Y16	3
		Sorumlulukların yerine getirilmemesi	Y3, Y9, Y11	3
	Okul	Okul işleyişinde aksaklıklar	Y8, Y9, Y11, Y12, Y13, Y16, Y17, Y18	8
		Okul yönetiminin olumsuz tutumu	Y2, Y9, Y10, Y11, Y13, Y17, Y20	7
		Okul yönetiminin MÖT'e ilişkin bilgi eksikliği	Y9, Y11, Y20	3
Fiziki ve teknolojik faktörler	Yetersiz fiziki koşullar	Toplantı mekânının grup çalışmasına uygun olmaması	Y1, Y8, Y10, Y14, Y17, Y20, Y21	7
		Toplantı saatini belirleme güçlüğü	Y9, Y11, Y12, Y13, Y16, Y18	6
		Toplantı yerine ulaşım güçlüğü	Y1, Y3, Y11	3
		Toplantı mekânının değişkenliği	Y18, Y21	2
		Toplantı süresinin yetersizliği	Y5	1
	Yetersiz teknolojik donanım	Etkileşimli tahta olmaması	Y5, Y8, Y21	3
		İnternet altyapısının olmaması	Y1, Y10	2
		Teknik aksaklıklar	Y7, Y20	2
		Bilgisayar olmaması	Y14	1

Elde edilen verilerin analizi sonucunda (i) yürütücüye ilişkin faktörler, (ii) MÖT üyelerine ilişkin faktörler, (iii) yönetimden kaynaklı faktörler ve (iv) fiziki ve teknolojik faktörler olmak üzere dört temaya ulaşılmıştır.

Yürütücüye ilişkin faktörler teması çerçevesindeki yürütücü görüşleri (i) kişilik özellikleri, (ii) yetersiz hazırbulunuşluk ve (iii) farklı sorumluluk alanları olmak üzere üç kategoride gruplanmıştır.

Kişilik özellikleri kategorisinde yürütücülerin görüşleri; mükemmeliyetçilik (Y12, Y15, Y17), olumsuzluklardan çabuk etkilenme (Y4, Y13), stresli olma (Y14) şeklinde tanımlanmıştır. Bu kişilik özelliklerine sahip olan yürütücüler toplantıları düzenleme ve yürütme aşamasında çeşitli güçlükler yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Y12 mükemmeliyetçilik konusunda "*Toplantı hazırlık sürecinde çok çok ayrıntıcıyım hocam. O zorlanmama neden oldu. Mükemmel bir bütünlük oluşsun istiyorum. O beni öncesinde çok uğraştırıyor yani saatleri bazen günler sürüyor benim planı hazırlamam. Ama bu yıl daha rahattım. Bu yıl o planlar falan onlar çok fayda sağladı. Ayrıntıcı olmam biraz zorlaştırıyor işimi.*" şeklindeki ifadesiyle bu özellik nedeniyle planlama aşamasında zaman kaybı yaşadığına dikkat çekmektedir. Mükemmeliyetçi olduğu için daha iyisini yapabilme düşüncesinin kendisini rahatsız ettiğini düşünen Y17 "*Kişisel özelliklerimle ilgili düşündüğümde biraz böyle mükemmeliyetçilik vardır ya hani en iyisi olsun, olursa en iyisi olsun. Evet, bu kısımda beni biraz zorladı. Diyelim ki sunum hazırlıyorum. İşte o sunumda ya bu olmadı mı daha iyisi olabilir miydi? Bu kısımlarda beni biraz gerdi. Hani daha iyisini yapabilir miydim acaba? kısmında gerildim*." ifadeleriyle konuyu dile getirmiştir. İki yürütücü ise olumsuzluklardan çabuk etkilendiklerini ve bu nedenle de süreçte motivasyonlarının çabuk düşebildiğini dile getirmiştir. Y13 yaşadığı bu güçlüğü şu şekilde ifade etmektedir: "*Zorlaştıran şeylerden birisi çabuk demotive olan birisiyim. Duygusal birisiyim. Oraya motive olmadan gelen öğretmenlerin en ufak böyle bir surat asmaları bile beni duygusal olarak etkiliyor. Motivasyonumu düşürebiliyor."* Yürütücülerden biri (Y14) "*Kendimle ilgili düşündüğümde ben çok iş sorumluluğunu aldığım zaman strese giren birisiyim dedim ya yani evet ben evet çalışkanımdır iyi bir özellik. Ama bu bunun strese girerek yapıyorum zaman zaman veya çoğu zaman. Ya bu strese girmek gerçekten çok zorlayıcı oluyor*." ifadesiyle sorumluluk aldığında yaşadığı stresin kendini süreçte zorladığını belirtmektedir.

Yetersiz hazırbulunuşluk kategorisinde yetişkin öğretiminde deneyimsizlik (Y1) ve teknolojiye dair bilgi ve ilgi eksikliği (Y3) toplantıyı düzenlerken yürütücülerin işlerini güçleştirmektedir. Y1 "*Yani böyle hani ilk başta öğretmenlere bir şeyler anlatacağım için tedirgin başladık. Çünkü kendi meslektaşlarına bir şey anlatmak kolay değil. Çünkü herkes işini iyi yaptığını düşündüğü için ondan sonra biliyorsunuz öğretmenlerin öğretmenlere bir*

şey anlatması kolay bir şey değil. İşte diyor ki benim bilmediğim ne var? Bende bir fark yarat. Yani benim bilmediğim bir şeye göre. Onun için aslında bayağı zorlu bir süreç kolay değil. Çünkü onların bilmediği bir şeyleri onlara göstermen gerekiyor. Farklı bir şeyler. Onun için de hazırlıklar çok önceden başlıyor." şeklindeki ifadeleriyle yetişkinler ile öğretim sürecinin öğrenciler ile öğretim sürecinden farklı yönlerine dikkat çekmekte ve bu konuda tecrübesinin az olmasını zorlaştırıcı olarak görmektedir. Teknolojiye dair ilgi ve bilgi eksikliğin toplantıları yürütürken işini zorlaştırdığını düşünen Y3 bu konudaki görüşünü "*Teknoloji yönünden eksiğim var mesela katılımcılara ulaşmak ve WhatsApp grubu oluşturmak benim için çok zor oldu*." ifadesiyle dile getirmektedir.

Yürütücüye ilişkin faktörler teması çerçevesinde toplantıları düzenlerken işleri güçleştirdiği düşünülen bir diğer unsur ise bir farklı sorumluluk alanlarıdır. Farklı sorumluluk alanları kategorisi incelendiğinde yürütücülerin ailevi sorumluluk (Y8, Y15) ile mesleki sorumluluklar (Y5, Y16) verilerinde görüş bildirdiği görülmektedir. Yürütücülere göre toplantılarda yürütücülük yapmak için uzun bir hazırlık süreci gerekmekte, hem bu süreç hem de toplantı sonrasında doldurulacak evraklar için ciddi bir zaman ayrılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Ancak yürütücülüğün getirdiği sorumluluklarla birlikte ailevi sorumlukların ve okuldaki nöbet, kulüp vb. gibi mesleki sorumlukların aynı anda yerine getirilmeye çalışılmasının yürütücüleri zorladığı anlaşılmaktadır. Ailevi ve mesleki sorumlukların toplantıyı düzenlerken işleri güçleştirdiğini düşünen yürütücülerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

> Sonuçta ben anneyim. Çocuklar var. Eşim var. Hazırlanma konusunda zaman harcadığımda onlardan çok fazla zaman çalmak zorunda kaldım. Evle ilgili, okulla ilgili, sorumluluklarımız tabii ki var. İşte bazen yazılı dönemine denk geldiğinde onlar da aksama olmadı Allah'a şükür şu ana kadar ama biraz daha fazla çaba sarf etmek zorunda kaldım. Y8
>
> Şimdi benim aslında bu benim tek başıma düşüncem değil şöyle söyleyeyim size. Yani hem okulda derse gidip hem de bu işleri organize etmek hakikaten birkaç karpuzu koltuğunuza sığdırmak. Gerçekten öyle hiç kolay değil. Yani işte saat onla on buçuk arası dersim var. On dakikasına giremeyeceğim. Bunu gidip idareye haber vermeniz lazım. Çünkü başlıyor. Gelenleri karşılamanız lazım. Biz hem anneyiz, hem eşiz, hem öğretmeniz okulda, hem sınıf öğretmeniyiz, hem kulübümüz var. Ya ne bileyim işte kermes bilmem ne yapma, komisyonundayız. Yani o kadar çok cephede savaşıyoruz ki. Dolayısıyla bu kadar çok şeyle uğraşmak ve hepsini birden mükemmel yapmak çok yorucu. Hani gece ikilere, üçlere kadar böyle kulağımızda kulaklık, grup arkadaşlarımızla biz ev işleri ve okulun işleri bittikten sonra Zoom'dan toplantı planımızı yapıyoruz. Ve bu hiç kolay bir şey değil. Ha severek yapıyoruz o ayrı ama zorlaştıran şeyleri sordunuz. Evet çok cephede savaşmak beni yoruyor. Y15

Yürütücülerin MÖT üyelerine ilişkin faktörler teması çerçevesindeki görüşleri (i) kişilik özellikleri ve (ii) yetersizlik hazırbulunuşluk olmak üzere iki kategoride gruplanmıştır.

Kişilik özellikleri kategorisinde içe kapanıklık (Y10) verisi yer almaktadır. Yeniliğe açık, dışa dönük ve biraz daha paylaşımcı olan öğretmenlerin sürece daha kolay bir şekilde

alıştığını düşünen Y10, içine kapanık ve daha geleneksel olan kişilerde ise tam aksinin yaşandığını şu şekilde dile getirmektedir: "*Yeniliğe açık, biraz daha paylaşmaya, dışa dönük öğretmenler çok daha kolay adapte olabiliyorlar ve çok daha yararlanabiliyorlar bu toplantılardan. Ama biraz daha böyle konservatif diyoruz ya içine kapalı insanlar, öğretmenlerin sürece uyum sağlamaları belki bir iki üç toplantı alıyor maalesef. Benim en çok canımı sıkan şeylerden bir tanesiydi bu*."

Toplantıları düzenlerken karşılaşılan bir diğer güçlük ise MÖT üyelerinin hazırbulunuşluğunun yeterli düzeyde olmamasıdır. Yetersiz hazırbulunuşluk kategorisi incelendiğinde yürütücülerin motivasyon eksikliği ve ilgisizlik (Y4, Y7, Y8, Y9, Y10, Y12, Y14, Y17, Y18, Y21) ile MÖT'e ilişkin bilgi eksikliği ve ön yargılar (Y1, Y9, Y10, Y12, Y14, Y15, Y18, Y22), geleneksel hizmet içi eğitim deneyimleri (Y10, Y12, Y13) ve hata yapmaktan korkma (Y17) verilerinde görüş bildirdiği görülmektedir. Yürütücülerin yarısına yakını MÖT üyelerinin isteksiz olmalarının ve motivasyonlarının düşük düzeyde olmasının toplantı işleyişini güçleştirdiğini ve toplantı verimini düşürdüğünü düşünmektedir. Toplantıya gönülsüz, resen görevlendirilerek gelen kişilerin durumuna ilişkin görüşünü Y21 "*Toplantıya resen isteksiz gelen kişiler ruh gibi. Hem gerçekten gelmek isteyip o işten fayda sağlayanların da hakkına girmiş oluyor en direkt şekilde istemeden hem de kendisi işkence çekiyor, ağzını açıp tek kelime konuşmuyor. Her seferinde benim orada bir eğitmen olmadığımı, onlar gibi bir öğretmen olduğumu söylememe rağmen bunu da her defasında arada o güven ilişkisini kurmak için söylüyorum buna rağmen isteksiz olduğu için verim almıyor.*" şeklinde ifade etmiştir. Y8 ise "*Katılımcılarımızdan birkaçı hepsi demiyorum PLC'lerin zorunlu olmasını doğru bulmadıklarını söylediler. İşte formlar doldurmayı, bazıları bilerek yapmadığını, bunu protesto ettiğini söylediler. Bu da insanın motivasyonunu bozabiliyor. Onları motive etmek, onlara açıklama yapmak beni biraz zorladı. Sanki ben onları orada zorla tutuyorum gibi tepki görebiliyorum bazen. Hani şey de diyorlar. Bunu sizinle bir ilgisi yok. Ama biz dersimizi bırakıp buraya gelmek istemiyoruz. İşte sekizinci sınıfa dersim var. Soru çözmem gerekirken işte burada benim ne işim var falan diyen öğretmenlerimiz de çıktı.*" ifadeleriyle toplantıya zorunlu katılım olmasının bazı katılımcılarda olumsuz tutum ve yapılan uygulamalara karşı ön yargı oluşturduğunu belirtmiştir.

Yürütücülerin yarısına yakın görüş bildirdiği bir diğer veri ise MÖT'e ilişkin bilgi eksikliği ve ön yargılardır. Bu konuda görüş bildiren yürütücülere göre öğretmenlerin mesleki topluluklarına ilişkin ön bilgilerinin olmaması ya da kavrama ve uygulamalara önyargı ile

yaklaşmaları süreci güçleştirmektedir. Kavramın yeni bir kavram olması ve mevcut kültüre uyarlanmasına ilişkin zorluğa dikkat çeken Y9 konuyla ilgili görüşünü "*Biz böyle arada kavramları sevmeyiz net insanlar olduğumuz için. Hani böyle esnek değiliz bence. Bizim kültüre birazcık zor adapte olan bir şey. Katılımcılar benden çıkabilir miyim diye benden izin alıyor. Ben toplantı bitti deyince seviniyor. Ben bir şeyleri yapıyormuşum gibi oluyor. Hala üçüncü toplantısı olmasına rağmen bunu anlayabilen insan sayısı da az."* ifadeleriyle dile getirmiştir. Y12 katılımcıların kavrama alışkın olmamasını temel sorunlardan biri olarak değerlendirirken Y21 ise bu konuda "*Okullara yazılar gidiyor, mesleki gelişim kapsamında İngilizce öğretmenlerine yönelik PLC'ler düzenlenecek diye. Ama insanlar ilk etapta bunun ne olduğunu bilmedikleri için angarya olarak görüp katılmak istemiyorlar*." şeklindeki düşüncesiyle kavramın ne olduğuna ilişkin bilginin yetersiz olmasından yakınmaktadır.

Bunlara ek olarak yürütücüler katılımcıların geleneksel hizmet içi eğitim deneyimlerini ve hata yapmaktan korkmalarını da güçleştirici faktörler olarak değerlendirmektedir. Bu kodlara ilişkin bazı yürütücülerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

> Şimdi PLC toplantıları eğitim toplantıları değil hizmet içi eğitimin bugüne kadar alışkın olduğu bütün öğretmenlerin yıllar içerisinde aldığı eğitimlerden çok çok farklı. Karşımıza gelen farklı farklı gruplar oldu bizim öğretmen gruplarımız oldu. Karşılaştığımız en büyük güçlüklerden bir tanesi buydu yani hizmet içi eğitimin işte klasik örneklerinden birini göreceğiz zihnî yetiyle toplantılara katılan arkadaşlar. Ama işte en baştan itibaren biz bunun bir eğitim olmadığını burada tecrübe paylaşacaklarını ve hep beraber deneyimlerimizi konuştuktan sonra problemlerimize çözüm bulacağımızı ve öyle ayrılacağımızı o onlara izah ettik. E şimdi bu noktada gerçekten ama ilk iki toplantılarımızda online süreçte de yaşadım ben bunu. Israrla böyle yine aynı şeyler olacak beklentisi içerisinde olup da konuşmak istemeyen, mikrofonlarını online toplantılar sırasında kameralarını, mikrofonlarını kapatan, hiçbir şeye katılım göstermeyen arkadaşlarımız da oldu. Y10
>
> Şimdi biz aynı okulda çalışan öğretmenler olarak hani aynı toplantıda ben yürütücüyüm. Diğer arkadaşlarım bazen böyle bir toplantıya katılmakla bazen bazıları çekindiler yani bir şey söylerken, özellikle İngilizce konuşurken. Çünkü hepimiz arkadaş olduğumuz için yanlış bir şey söylersem ne düşünürler? Bu süreçte biraz gerilimliydi. Y17

Sonuç olarak MÖT üyelerinin iş birliğine yatkın olmaması, kavrama yönelik direnç göstermesi ve etkinliklere katılımda isteksiz olmaları yürütücüleri zorlamaktadır. Çünkü katılımcıların süreçte aktif olarak rol almaması ve tartışmalara katılamamaları yürütücülerin etkili ve verimli bir öğrenme ortamı oluşturmalarını güçleştirmektedir. Yapılan gözlemlerde de bu durum izlenmiştir. MÖT1, MÖT2 ve MÖT5'te etkileşimin genellikle yürütücüden öğretmene doğru olduğu, katılımcılar arasında etkileşimin daha az olduğu görülmüştür. Topluluk üyelerinin etkinliklere katılımı incelendiğinde MÖT'1 de katılımcıların dikkatinin kolay bir şekilde dağıldığı, yürütücünün dikkatlerini çekmeye çalışsa da başarılı olamadığı, katılımcılarının çoğunluğunun isteksiz olduğu ve katılımın az

olduğu görülmüştür. Benzer şekilde MÖT2 ve MÖT5'te de etkinliklere katılımın az olduğu, az sayıda katılımcının süreçten keyif alıyor gibi gözüktüğü gözlemlenmiştir.

Yürütücülerin yönetimden kaynaklı faktörler teması çerçevesindeki görüşleri (i) merkezî düzey, (ii) yerel düzey ve (iii) okul olmak üzere üç kategoride gruplanmıştır.

Merkezî düzey kategorisinde yürütücülerin MEB (OYGM) düzeyindeki uygulamalardan kaynaklı yaşadığı güçlükler tanımlanmıştır. Bu kategoride yürütücülerin işleri güçleştiren faktörlere yönelik belirtilen görüşler içinde toplantılara katılımın zorunlu kılınması (Y8, Y10, Y12, Y13, Y20, Y21) öne çıkan görüş olmuştur. Buna ek olarak evrak işlerinin artırılması (Y1, Y6, Y9, Y11, Y13, Y21), motive edici düzenlemelerin eksikliği (Y2, Y9, Y10, Y11), planlama yetersizliği (Y2, Y3, Y19), hazırlık için verilen sürenin yetersizliği (Y8, Y19, Y10), materyal desteği sağlanmaması (Y11, Y19, Y21), toplantı konularının merkezden belirlenmesi (Y13, Y19) ve süreğen sorunların çözümlenmemesi (Y13) yürütücülerin işlerini zorlaştırmaktadır.

Yönetimden kaynaklı faktörler temasında merkezî düzey en çok görüş bildirilen kategoridir. Yürütücüler, katılımcıların toplantılara katılımının zorunlu tutulmasından dolayı tepkili olmaları, motivasyonlarının düşük olması ve katılıma isteksiz olmaları sebebiyle zorlanmaktadır. Y13'ün "*Toplantıların zorunlu olması bazı öğretmenlerde şöyle bir şey oluşturuyor. 'Yani yine mi hocam toplantı var? Hocam kaç tane yapacağız? Bu yetmez mi?' oraya gönülsüz olarak gelen bir öğretmen diğer öğretmenleri de etkiliyor. Ben öyle söyleyeyim. Ve bu motivasyon düşüklüğü yürütücüye toplantı yapan kişiye de mutlaka yansıyor. Ve bu da tabii ki bizim şevkimizi veya işte dediğiniz gibi toplantıyı yapma motivasyonumuzu etkiliyor."* ifadeleri bunu doğrulamaktadır. Yürütücülerin güçlük yaşadıkları diğer nokta ise MÖT'ler hizmet içi eğitim faaliyeti kapsamına alındıktan sonra evrak yükünün artmış olmasıdır. Y6 işini zorlaştıran tek noktanın prosedürler, raporlama ve yazışmalar olduğunu ifade etmektedir. Buna paralel olarak bir diğer katılımcı ise (Y9) "*Evrak gerçekten evrak çok işimi zorlaştırıyor. Her seferinde sayfalarca evrak dolduruyoruz. Dört saatlik ek ders için. Hatta birileri dedim ki artık yani ben bu egzersizi de almayayım. Ben toplantıyı yaparım. Sorun yok. Bu evrakı da toplasanız yüz elli lira para için ben burada beş yüz liralık iş yapıyorum diye. Çünkü düşünün ben yirmi beş sayfa her ay evrak topluyorum. Planından tutun çalışma belgesine kadar*." şeklinde görüş bildirmektedir. Yapılan görüşmelerde evrak işlerinin yürütülmesine ilişkin uygulamanın yürütücülerin bulunduğu ilçeye göre farklılaştığı görülmektedir. Bazı ilçelerde toplantılara ilişkin evrak işleri ilçedeki sorumlu kişiler tarafından yürütülürken özellikle bazı ilçelerde

bu işi yürütücülerin yaptığı anlaşılmaktadır. Bunun nedenin de yerel düzeyde görevlilerin sorumluluklarını yerine getirmemesinden kaynaklandığı söylenebilir.

Motive edici düzenlemelerin eksikliğini dile getiren yürütücüler, hem kendilerinin hem de katılımcıların süreçte maddi ya da manevi yeterli düzeyde desteklenmediklerini düşünmektedir. Okullarda idari görevler, müfredatı yetiştirme ve diğer öğretim dışı faaliyetler nedeniyle yoğun bir süreç yaşamaları nedeniyle meslektaşlarıyla bir araya gelerek iş birliği hâlinde çalışmak için zaman ayırmada güçlük yaşamaktadır. MÖT'lerde motive edicilerin yetersiz olması hem katılımcıların hem de yürütücülerin bu tarz faaliyetlere zaman ayırmasını ve çaba göstermesini zorlaştırmaktadır. Bu konuda Y2 görüşünü "*Diğer bir nokta ise emeğinizin karşılığını alamamak. O yüzden insan zamanla ben emek veriyorum ama bu görülmüyor hissiyatına kapılabiliyor. Bu tarz yaklaşımlar aslında çok böyle benim mantıklı bulmadığım uygulamalardı. Bunu da dile getirip çözüm bulunamaması da çok garipti bence. Çok gelgitlerim olmuştur bu anlamda. Ben niye yapıyorum bunu? Sadece bu tatmin işte, bu emeğimin sonucu sadece bu öğrencilerimiz için mi diye."* şeklinde dile getirmektedir.

Yürütücülerin merkezî yönetimden kaynaklı yaşadığı diğer güçlükler ise sürecin planlanmasına ilişkin aksaklıklar, toplantıya hazırlık için verilen sürenin yetersiz olması, toplantı öncesinde materyal (karton, yapıştırıcı vb.) desteğinin yapılmaması, toplantı konularının merkezî şekilde belirlenmiş olması ve toplantıya katılan öğretmenlerin okullarda yaşadıkları süreğen sorunlarının çözümlenmemesidir. Merkezî düzeyden kaynaklı yaşanılan bu güçlüklere ilişkin bazı yürütücülerin görüşleri aşağıda özetlenmektedir:

> Bir de profesyonel öğrenme topluluğu diyoruz. Ama isminin tam tersine profesyonel olmayan bir süreç vardı. Her şey yolda kararlaştırıldı. O çok sıkıntılı bir süreçti bizim için. Benim de çok belirsizliği sevmeyen bir yapım var. Bir plan dâhilinde önümüzü görerek ilerlemek isterim. O yüzden bu açıdan beni zorlayan bir süreç oldu. Y2
>
> Hani bazen süre çok az verildi bize hazırlık yapmamız için. Toplantının resmî aşamasındaki hazırlıktan bahsediyorum. Öyle durumlarda sıkıntı yaşadık. Hani dört buçukta haberim oluyor. Ertesi gün toplantıyla ilgili her şeyi bitirip öğlene yetiştirmiş olmamız gerekiyor. Y8
>
> PLC'nin kimyası gereği aktif olmak gerekiyor ve çeşitli kırtasiye malzemelerine ihtiyaç oluyor. Bunlarla ilgili Bakanlıktan herhangi bir ödenek ve kaynak sağlanmıyor. Bizim bu malzemeleri kendimizin tedarik etmesi gerekiyor. Mesela bir poster yaptıracaksınız, ortada karton vb. malzeme yok. Y21
>
> Sıkıntı yaşadığım şeylerden biri de toplantı konu başlıklarının Bakanlık tarafından belirlenmesi oldu. Bu çok faydalı bir yöntem değildi. Yani daha farklı konular işleyebilirdik. Verilen konular kötü konular değildi güzel konulardı ama ortaokul seviyesinde fayda sağlayabilecek farklı konularda konuşabilirdim ben katılımcılarımla. Şimdi bir Çankaya bölgesi ile bir Mamak bölgesindeki öğretmen ihtiyaçları, öğrenci ihtiyaçları aynı değil. Bu bağlamda daha farklı konular işleyebilirdik. Bu ayın toplantı konusunu ben katılımcılarımla belirleyebilirdim. Eğer böyle olsaydı ben bir anket yapardım. Hemen Google formlardan bir anket açardım, bunu katılımcılarıma gönderirdim ve birlikte karar verebilirdik onların ihtiyaçlarına göre. Bu mesela

bir dezavantajdı. Zaten aynı bölgeden bir araya geliyor olmamızın sebebi de bu; ortak sorunlara sahip olup PLC'de ortak sorunlara çözüm bulabilmek. Y19

Mesela diyorlar ki 'Hocam eğitim materyallerimiz çok yetersiz. Hocam işte benim sınıfımda akıllı tahta yok. Hocam ders saati sayımız üç saat. Siz bize bunu yapın diyorsunuz ama ben bunu iki saatte nasıl yapacağım? Kırk kişilik sınıfta nasıl yapacağım? Bu materyallerle nasıl yapacağım?' yani çözümü bizim elimizde olmayan sorunları öğretmenlerimiz dillendirebiliyorlar. Ve bu konuda biz de yürütücüler olarak arada kalıyoruz. Öğretmen şunu dediği zaman ben kalıyorum 'Hocam iki saat dersim var. Üç saat dersim var. Ben bu kadar etkinliği nasıl yapacağım? Hocam benim öğrencilerimin kimisi A1 düzeyinde, kimisi çok ileri düzeyde. İşte B1, B2 düzeyinde. Çocuk Türkçe bilmiyor.' diyor mesela. Yani şöyle öğretmenlerimizin çok daha temel düzeyde problemleri var. Toplantılara yansıtıyorlar. Ve bu da onların motivasyonunu ve katılım şevkini kırıyor. Yani şunu diyor öğretmenimiz 'Bu kronik sorunlar çözülmediği sürece bizim burada toplantı yapmamızın, konuşmamızın anlamı yok.' Y13

Yerel düzey kategorisinde yürütücülerin ilçe (MEM) düzeyindeki uygulamalardan kaynaklı yaşadığı güçlükler tanımlanmıştır. Bu kategoride yürütücü görüşleri incelendiğinde evrak işlerinde ve bilgi paylaşımında yaşanan aksaklıkların (Y2, Y3, Y8, Y16), karşılaşılan olumsuz tutumun (Y3,Y9,Y16) ve sorumlulukların yerine getirilmemesinin (Y3, Y9, Y11) işleri güçleştiren faktörler arasında yer aldığı görülmektedir. Karşılaşılan bu güçlükler yürütücünün düzenleme ve koordine etme kapasitesini sınırlayabilmekte ve motivasyonunu düşürebilmektedir. Katılımcıların bilgilerine ulaşma konusunda güçlük yaşadığını ifade eden Y3*"Katılımcı listelerinin TC kimlik numarasıyla beraber öğretmen adları, soyadları görev yaptığı okullar bunlar güncel değil. Bunları tek tek biz okulları aradık. Sorduk. Bilgi aldık. Onları yazdık yani bir ara geldi bir listeler TC 'li falan ama güncel değilmiş. Bana ilçeden telefon ettiler 'Bunları güncelleyin sorun. Bakanlıkta görevli mi? Ondan İzinli mi? Hepsini sorun. Öğrenin yazın.' dediler. Tek tek ben okulları aradım. Sordum. Öğrendim yazdım. Bu listeler bence bizim işimiz olmamalı. Benim zamanımı aldı. Çok sinirlerimi bozdu. Bir de bu duyurular geç kalıyor. Öğretmenler yazıların okula gitmediğini, geç kaldığını söylüyorlar. Müdürler bırakmıyor öğretmenleri resmî yazışmalar olmadan.*" şeklindeki görüşüyle evrak işleri ve bilgi paylaşımında yaşanan aksaklıkların ve görevlilerin sorumluluklarını yerine getirmemesinin işini zorlaştırdığını dile getirmiştir. Y16 ise toplantıya hazırlık aşamasında öğretmenlere ulaşırken karşılaştığı olumsuz tutumlardan yakınmakta ve bu konudaki yaşantısını "*Bazen öğretmen arkadaşlarla biz, bazen değil çoğu zaman iletişimi biz kuruyoruz farklı okuldakilerle. Bunu geçen sene yaşamıştım. Çok üzülmüştüm. Birkaç öğretmen arkadaşa, zümre okul başkanına mesaj göndermiştim. 'Hocam böyle böyle, toplantılarımız olacak. WhatsApp grubu kuruyorum. Sizi de dâhil ediyorum. Arkadaşlarınızla davet linkini paylaşın, katılsınlar diye. Bir öğretmen arkadaşımın cevabı şuydu 'Benim iznim olmadan beni nasıl bir projeye dâhil edebilirsiniz.' olmuştu. Böyle toplantıları katılımcıları çağırırken ilk başta biz muhatap olunca sıkıntı yaşıyoruz tabii ki.*" ifadeleriyle paylaşmıştır. Yerel

düzeyde görevlilerin sorumluluklarını yerine getirmemesi başka bir ifadeyle sorumluluk almaktan kaçınması da yürütücünün süreçteki yükünü artırabilmekte ve yürütücünün sıkıntı yaşamasına neden olabilmektedir. Y9'un "*Bir de şey takibi çok zor. İlçenize diyor ki bunu ilçenin yapması lazım aslında. Grubunuzda tayin olan, başka okula görevlendirmesi çıkan, taşınan öğretmen varsa lütfen bunun da tespitini yapın diyor. Ya benim kırk bir kişi içerisinde bunu yapmam çok zor. Tek tek öğretmenleri aramak gibi bir vaktim ve nakdim de yok. Öyle bir durumum da yok. Bunlar zorlaştırıyor*." şeklindeki görüşü de bunu desteklemektedir.

Okul kategorisinde yürütücülerin hem kendi okullarında hem de toplantıları gerçekleştirdikleri okullardaki yönetimden kaynaklı yaşadığı güçlükler tanımlanmıştır. Bu kategoride yürütücülerin işlerini güçleştiren faktörlere ilişkin görüşleri okul işleyişinde aksaklıklar (Y8, Y9, Y11, Y12, Y13, Y16, Y17, Y18), okul yönetiminin olumsuz tutumu (Y2, Y9, Y10, Y11, Y13, Y17, Y20) ve okul yönetiminin MÖT'e ilişkin bilgi eksikliği (Y9, Y11, Y20) kodları altında toplanmıştır. Yürütücülerin okul düzeyinde işlerini zorlaştıran faktörlerin başında okul işleyişindeki aksaklıklar gelmektedir. MÖT'ün genellikle okul saatleri içerisinde gerçekleştirilmesi hem yürütücülerin hem de katılımcıların ders saatlerinin boş geçmesine veya okul nöbeti gibi görevlerini yerine getirememesine neden olmaktadır. Bu konularda yürütücüler zaman zaman okul yönetimleriyle problem yaşayabilmektedir. Y9'un hem kendi okul yönetimi hem de katılımcılarının okul yönetimlerinden kaynaklı karşılaşmış olduğu güçlükler okul işleyişindeki aksaklıklar aşağıda yer almaktadır:

> Bir okulun yöneticisi yine son toplantımda beni aradı. 'Hocam, benim okuldan dört öğretmen sizin bu toplantınızda listede gözüküyor.' dedi. 'Evet.' dedim. 'Hocam yalnız şöyle bir durum var. Benim işte üç öğretmenim Erasmus'a gitti. İki öğretmenim falan falana gitti. Bilmem ne oldu. Bir tanesi de raporlu. Sen dört öğretmenin de şimdi toplantıya çekersen bugün öğretmensiz kalacağım. Öğretmenlerimi göndermiyorum. Bilgin olsun.' dedi. Ki böyle bir hakkı yok. Bunu bana söylemeyin, içeri bildirin. Çünkü ben listeyi teslim ettiğimde ben oraya müdürleri göndermedi diye bir şey yazamam. İşte hocam ben sana nezaketen arayıp söylüyorum. Zaten şey açıklamamı yapacağım, tamam siz bilirsiniz dedim. Kendi müdürümde 'Hocam ders saatlerinde yapmasan mı acaba?' gibi bir şey söyledi. Benim de şöyle, okulda her gün dersim var. Yani benim ders saatlerimde yapmam için hafta sonu yapmam lazım hocam dedim. Öyle de bir hizmet içinde öyle bir kural yok. Çevrimiçi yap dedi kendi müdürüm bana. Yani çevrimiçi yapabilme gibi durumum da yok dedim hocam. Bu bakanlığın elinde diye izah etmeye çalıştım. Yani anlatıyorsunuz ama onlar şey olarak bakıyorlar. Daha tecrübeliler ya. Yine çöp bir proje. Yine böyle hani havaya atılacak. Orada tutunacak şeklinde baktıkları için maalesef süreçte zorlanıyorum.

Yürütücülerin işlerini güçleştiren bir diğer faktör ise okul yönetiminin olumsuz tutumudur. Bu olumsuz tutum okul işleyişinde yaşanan aksaklıklar, MÖT'e ilişkin yeterli bilgi sahibi olunmamasından kaynaklanabileceği gibi farklı sebeplerle de ortaya çıkabilmektedir. Okul

idarecilerinin etkili yönetimi ve rehberliğinin süreçte önemine dikkat çeken Y2 konuyla ilgili yaşantısını "*İlk başta toplantı yaptığım bir okulda sorun yaşadık maalesef. Ne tür bir sorun yaşadık? Aslında dokümantasyonla alakalı bir sorun yaşadık. Bizim bu toplantılar için hizmet içi eğitime dâhil olduğundan beri belge teslimatı yapmamız gerekiyor. Ben bu evrak işini halledememiştim. O yüzden onunla alakalı iletişim sorunu oldu. Ve sonrasında da okulda katılımcılara çok da misafirperver davranılmadı ve bu da benim o günkü motivasyonumu olumsuz etkiledi açıkçası.*" şeklinde paylaşmıştır. Buna ek olarak okul yönetiminin MÖT'e ilişkin yeterli bilgiye sahip olmaması da yürütücülerin işlerini çeşitli noktalarda zorlaştırabilmektedir. Y11 konuyla ilgili görüşünü şu şekilde ifade etmektedir: *Okul müdürlerini eğitim yöneticisi yapmışlar ama bu insanlar daha önce eğitim yöneticisi olmamış, bunlar da bilmiyor. Bu sefer elini taşın altına koymuyor. Çok hemen her şeyi imzalamak istemeyebiliyorlar. Yani gerçekten o anlamda ciddi karmaşık bir süreç yaşanıyor. Bu da bizim zaman zaman sıkıntı yaşamamıza ya da yükümüzün artmasına neden olabiliyor.* Okul yöneticileri öğretmenlerin MÖT'lere katılımını vakit kaybı olarak değerlendirebilmekte ve bunun öğrencilere yansımasını öngörme konusunda yetersiz kalabilmektedir. Özellikle MÖT'lerin ders saatleri içerisinde gerçekleştirildiği okullarda öğretmenlerin ders ve nöbet benzeri görevlerinde aksamaların olması bunun öğrenci ve veliye yansıması okul müdürünün MÖT'e yönelik olumsuz tutum geliştirmesine neden olabilmektedir. Tüm bunların sonucunda yürütücüler süreçte zorlanabilmekte ve isteksiz hâle gelebilmektedir. Y9 konuyla ilgili olarak "*Toplantılar için her ay mı olacak bu, yine ders gitti? Gibi bir yaklaşımı oluyor müdürümün. Bir de beni bizim şey oluyor. Hani toplantıdan bir hafta önce yabancı eğitmenle toplantımız oluyor. 12- 13.30 arası. Toplantıdan sonra da yine 12-13.30 arası bir toplantı oluyor. O da bizim derslerimize denk geliyor. Denk geldiği oldu birinde. Bir de müdür yardımcısının öyle bir suratını çekmek zorunda kalıyoruz. Yine bir toplantı hocam. Bana önerisi şuydu: Hocam sen nöbetini tut öğle arasında aynı anda da toplantıyı yap dedi. Böyle de bir durum oldu. Hani idareler bu konuda farklı, ilçeler bu konuda farklı farklı*." şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Sonuç olarak yürütücülerin MÖT'leri oluşturma ve uygulama sürecinde yönetimin her düzeyinden çeşitli açılardan destek görmesinin MÖT'lerin etkililiği açısından önemli olduğu görülmektedir. Nitekim hedeflerin net bir şekilde belirlenmemesi, yöneticilerin gerekli bilgi ve becerilere sahip olmaması, iletişimin zorlaştırılması, öğretmenlerin mesleki gelişiminin yeterince desteklenmemesi yürütücüler arasında hayal kırıklığı hissine ve motivasyonun azalmasına sebep olabilmektedir. Ayrıca bu engelleyici faktörler

yürütücülerin toplantıları düzenleme ve yürütme kapasitesini sınırlayabilmekte ve sonuç olarak MÖT'ler ile ulaşılması istenilen hedefler tam anlamıyla gerçekleştirilmeyebilmektedir.

Yürütücü görüşleri fiziki ve teknolojik faktörler teması çerçevesinde (i)yetersiz fiziki koşullar ve (ii) yetersiz teknolojik donanım olmak üzere iki kategoride gruplanmıştır.

Yetersiz fiziki koşullar kategorisinde yürütücüler; toplantı mekânının grup çalışmasına uygun olmamasının (Y1, Y8, Y10, Y14, Y17, Y20, Y21), toplantı saatini belirleme güçlüğü (Y9, Y11, 12, Y13, Y16, Y18), toplantı yerine ulaşım güçlüğünün (Y1, Y3, Y11), toplantı mekânının değişkenliğinin (Y18, Y21) ve toplantı süresinin yetersiz olmasının (Y5) bu süreçte işlerini güçleştirdiğini ifade etmişlerdir. Özellikle toplantı mekânının grup çalışmaları için uygun şartlara sahip olmaması ve toplantı saatini belirleme güçlüğü yürütücüleri zorlamaktadır. MÖT'leri oluşturma ve uygulama sürecinde yetersiz fiziki koşulların işlerini güçleştirdiğini ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

> Bir de 30 32 kişiydi en sonki grubumuz. Hani konferans salonumuz bizim büyük. Orada yapmak aslında biraz daha zor oluyor. Sabit koltuklar falan olduğu için grup biraz zor oldu. Sınıfta yapmak çok daha iyi oluyor. Çünkü akıllı tahta var sınıfta da. E sınıfta da biraz daha az sayıda öğretmen olursa daha verimli olur diye düşünüyorum. Otuz kişi fazla. Grup etkinlikleri falan da yaptığımız için katılımcı sayımız en fazla yirmi beş olmalı diye düşünüyorum.Y8
>
> Onun dışında tabii ki öğretmenler şöyle mazeretlerle geliyorlar. Benim bugün boş günümdü. İşte gelmesem olur mu? Bu saate mi alındı? Neden böyle oldu? İşte bir başkası farklı bir gerekçe sunuyor. Ben olabildiği kadar esnek olmaya çalışıyorum ama mesela son toplantıda iki öğretmen şöyle bir mesaj yazmış bana WhatsApp'tan. Hocam ben projeden ayrılmak için dilekçe verdim. Katılımcı olmak istemiyorum artık. Bilginiz olsun. Gelmeyeceğim toplantıya diyor yani. Ha tabii ki ben katılmadı diye yazdım ve gönderdim.Y9
>
> Benim için zaman konusunda hiçbir sıkıntı yok. Çünkü çocuklarıma annem bakıyor. Okuldan sonra PLC olması benim hoşuma gidiyor. Çünkü okulla ilgili bir sıkıntı yaşamıyorum. Aksi takdirde dersim boş geçecek. Müdür Bey üzülecek. Arkadaşlar sıkıntı yaşayacak vesaire. Ama ilçedeki diğer bütün öğretmen arkadaşlar okul saatleri içinde olsun istiyorlar. Çünkü onlar okul çıkışında evine gidiyor, yemeğini yapıyor, çocuğuna bakıyor vs. Bu tarz problemleri var. Çok haklılar. İki saat kaldıkları zaman işleri aksıyor. Gerçi ayda bir kere idare edilir ama yine de problem yaşadıklarını iletiyorlar ve motivasyonlarının düştüğünü, gelmek istemediklerini, toplantıların gereksiz olduğunu, sırf bu saatlerde yapıldığı için yorgun geliyoruz, anlamıyoruz gibi şeyler söylüyorlar. Hatta son toplantıda dediler ki hocam çok etkili aslında, çok güzel, eğleniyoruz da ama lütfen toplantıları okul saatleri içinde yapın. Y18
>
> Böyle bir kişi sitem etti. Uzaktan geliyorum. Benzin parası gidiyor vesaire. İşte bir kere katıldı. Yani biraz benim de zorlamamla katıldı sanırım benim moralim bozuldu yani. Böyle şeylerle muhatap oluyoruz. Hani sanki ben arada kalmış gibi hissediyorum. Çok uzaktan gelen bir grup vardı. Onlar da ilk toplantıda çok uzaktan geliyoruz dediler. Dedim ki dilekçe yazın. Y3
>
> Onun dışındaki zorluk toplantının kendi okulumda olmaması diyebilirim. İlçenin farklı okullarında birinde oluyor. Elim ayağıma dolaşıyor. Strese girdiğim zamanlar oluyor. Y18
>
> Biraz yani şöyle aslında ideal verilen süre PLC'ler için bir buçuk saati aşmamak. Ama inanın ki o bir, bir buçuk saat yetmiyor. Bende de şöyle bir şey oluyor. Hani biz bir araya geldik. Ayda bir geliyoruz. O ki bir araya gelmişken biraz daha bu saati arttırıp biraz daha fazla paylaşabilmek istiyorum. Y5

Yürütücülerin zorluk yaşadığı bir diğer nokta ise toplantının düzenlediği mekânın yetersiz teknolojik donanımıdır. Toplantı mekânında akıllı tahta olmaması (Y5, Y8, Y21), internet altyapısının olmaması (Y1, Y10), yaşanan teknik aksaklıklar (Y7, Y20) ve bilgisayar bulunmaması (Y14) bu süreçte işleri güçleştiren faktörler arasında yer almaktadır. Toplantısını her defasında farklı bir okulda düzenlenmesini eleştiren Y21 teknolojik donanım konusunda karşılaştığı sıkıntıları *"En büyük handikaplarımızdan birisi her seferinde farklı bir okula görevlendirmeye gidiyoruz. Okulların çoğunda akıllı tahta olmadığı için bir ders planı hazırlıyorsunuz ders planınızın içinde akıllı tahta kullanımını ya da internet kullanımını gerektiren aktiviteler var. Bu aktiviteleri teknolojik olanaklarımız olmadığı için kullanamıyorsunuz. Okulda size toplantı salonunu öngörüyorlar. Toplantı salonunda iyi kötü bir projeksiyon ve internet var ama bu sefer de takım çalışması grup çalışması yapabileceğiniz etkinlikleri yapamıyorsunuz. Son gittiğim okulda planı bozmamak adına bütün sınıf önce toplantı salonuna oradan tekrar sınıfa döndük. Lojistik destek yok maalesef. Bir okulda mesela okul öğretmenden rica etti dersi kütüphane gibi bir yerde yapmışlar biz de iki saat boyunca öğretmen arkadaşın sınıfında PLC yapmışız.*" ifadeleriyle açıklamaktadır.

Yapılan gözlem sürecinde MÖT1'in sabit sıra düzeninin olduğu sınıf ortamında, MÖT 2'nin ise bilgisayar laboratuvarında gerçekleştirldiği görülmüştür. Yürütücüler bu sınıflarda grup etkinliklere daha az başvurmuş, yapılan grup etkinliklerinde ise sorunlar yaşandığı, sınıfta etkileşimin az olduğu ve etkinliklere katılımın az olduğu gözlemlenmiştir.

Toplantılarda yaşadıkları teknik aksaklıklar ve bilgisayarın olmayışı nedeniyle toplantılarda güçlüklerle karşılaştıklarını ifade eden yürütücülerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

> Yer konusunda ilk tanışma toplantısı için ilçeden yardım istemiştik. İlçe bize Halk Eğitimi verdi. Ama ortamın tanıdık olmaması ve teknik aksaklıklar yaşamam işimi zorlaştırdı. Bir daha da orada yapmadım. Y20
>
> Ben her toplantıda kendi bilgisayarımı götürmek zorunda kaldım. Her toplantıda. Çünkü okulumuzun böyle bir bilgisayarı yok örneğin. Yani bana tahsis edebilecekleri bir bilgisayarımız yok. Ben sürekli bilgisayar taşıdım. İnternet bağlantısını, fiş vesaire, işte kablolar, kendi kablolarımı götürdüm evden. Yani bu şekilde her toplantıda bir poşetle toplantıya gitmek zorunda kaldım. Yani her şey o kadar kolay değil. Y14

Sonuç olarak fiziksel imkânların yetersizliği ve teknolojiye sınırlı erişim MÖT'lerin yürütülmesinde bir zorluk teşkil etmektedir. Öğretmenlerin kaynaklara ve teknolojiye erişimin olmaması MÖT planlarının uygulanmasını dolayısıyla MÖT'ün verimliliğini ve etkililiğini tehlikeye sokabilmektedir. MÖT'te planlanan etkinliklerin uygulanamayışı

toplantıların hem katılımcılar hem de öğrenciler üzerinde amaçlanan etkisini zayıflatabilmektedir.

MÖT'leri Oluşturma ve Uygulama Sürecine Yönelik MÖT Yürütücü Önerilerine İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu alt boyutunda toplulukları oluşturma ve uygulama sürecine yönelik önerileri ortaya çıkarmak amacıyla yürütücülere "MÖT'lerin oluşturulma ve uygulanma sürecine yönelik önerileriniz nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Yürütücü görüşlerine göre toplulukları oluşturma ve uygulama sürecine ilişkin bulgular Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9

MÖT'leri Oluşturma ve Uygulama Sürecine Yönelik MÖT Yürütücü Önerileri

Kategori	Kod	Yürütücü (n=22)	n
Yapısal koşullara ilişkin öneriler	Uygun fiziki ve teknolojik koşulları sağlama	Y12, Y13, Y16, Y17, Y18, Y21	6
	İş yükünü azaltma	Y1, Y6, Y9,Y11, Y15, Y21	6
	Materyal desteği sağlama	Y4, Y9, Y11, Y19, Y21	5
	MÖT'ün kurumsallaştırılması	Y2, Y21, Y22	3
	Konuları yerelde belirleme	Y9, Y13, Y19	3
	Yeterli süre ve izin hakkı tanıma	Y15, Y19	2
	Resmî yazışmalarda zamana riayet etme	Y3, Y8	2
	Toplantı takvimini erken paylaşma	Y19	1
	Yürütücü sayısını artırma	Y22	1
İnsan kapasitesine ilişkin öneriler	Motive edici unsurlarla destekleme	Y2,Y4, Y10, Y11, Y12, Y13, Y18, Y20, Y21, Y22	10
	Gönüllülük esasına göre planlama	Y4, Y5, Y7, Y11, Y13, Y15, Y16, Y18, Y21	9
	MÖT'ün amaçlarına ilişkin bilgilendirme	Y1,Y2, Y3, Y4, Y6, Y21	6
	İzleme ve değerlendirmeyi işe koşma	Y4, Y13, Y22	3
	İlçe MEM ve okul idaresi desteğini sağlama	Y4, Y9	2
	İhtiyaçlara göre farklı eğitimlerle desteklenme	Y2	1

Elde edilen verilerin analizi sonucunda (i) yapısal koşullara ilişkin öneriler ve (ii) insan kapasitesine ilişkin öneriler olmak üzere iki kategoriye ulaşılmıştır.

Yapısal koşullara ilişkin öneriler kategorisinde öne çıkan görüşler uygun fiziki ve teknolojik koşulları sağlama (Y12, Y13, Y16, Y17, Y18, Y21), iş yükünü azaltma (Y1, Y6, Y9,Y11, Y15, Y21) ve materyal desteği sağlama (Y4, Y11, Y19, Y21) şeklindedir. Toplantıların daha verimli bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için uygun fiziki ve teknolojik

koşullarının sağlanması, yürütücülerin okul ve toplantı sürecindeki iş yüklerinin azaltılması ve toplantılara hazırlık aşamasında ihtiyaç duyulan materyallerin ilçe tarafından sağlanması ya da Bakanlık tarafından bunun için gerekli bütçe desteğinin verilmesi önemli görülmektedir. MÖT toplantılarını gerçekleştirirken yürütücülerin yaşadığı önemli güçlüklerden bazıları da toplantı saatini ayarlama, toplantı mekânının grup çalışmasına uygun olmaması, toplantı mekânının değişkenliği ve toplantı yerine ulaşımın zor olması şeklindedir. Bu noktada fiziki ve teknolojik olanakların sağlanmasına yönelik katılımcıların ihtiyaçlarının göz önünde bulundurularak uygun bir toplantı saatinin belirlenmesi önemli görülmektedir. Ayrıca toplantı planlarının uygulanabilmesi için teknolojik açıdan donanımlı ve grup çalışmalarına uygun mekânların seçilmesi önerilmektedir. Yürütücülerden bazılarının konuya ilişkin görüşleri şu şekildedir:

> Belki daha önceden Google Form üzerinden toplantı saatleri belirlenebilir. Öğretmenler oy kullanabilir. Çoğunluk neye göre uyarsa, ne oluyorsa, kime uyuyorsa o teklif edilebilir onlara. Saatlerden şikâyetçilerdi .Y16
>
> MÖT'lerin ders saatleri içerisinde yapılmasını önerebilirim. Kesinlikle ders saatleri içinde yapıldığı zaman daha aktif ve daha istekli bir katılım olacağına inanıyorum. Ki zaten birçok öğretmen sırf bu yüzden gelmiyor, katılmıyorlar ya da katılsalar da hocam çok özür dilerim, dörtte çıkmam gerekiyor, üç buçukta çıkmam gerekiyor çocuğu alacağım vs. diyorlar. Zaten üçte geliyorlar. Toplanalım derken üçü on geçiyor. Ama gerçi böyle söyleyen birçok öğretmen baktığımda çıkmadı mesela geçen hafta. Direkt bu şekilde geldi. Dört buçuktu hocam iyi akşamlar, çok eğlenceliydi ama ne olur ders içinde olsun deyip gitti. Y18
>
> Toplantılar için teknolojik açıdan donanımlı ve grup çalışmasına uygun mekânlar ayarlanabilir diye düşünüyorum. Y17

Yapısal koşullara ilişkin bir diğer öneri ise yürütücülerin iş yüklerinin azaltılmasına yöneliktir. Y9 "*Bir de şöyle de bir önerim var aslında. Yürütücülük yapacak kişiler çünkü bir anda mesela ayrılıyor projeden falan. Sadece bu işle de uğraşabilir. Nasıl ARGE'de çalışıyor öğretmenler, bir de böyle bir bölüm açılabilir bununla ilgili ve benim iki grubum var şu an o durumda o öğretmenin yedi grubu on grubu olur. Günde iki toplantı yapar mesela. Bu da o insanın sadece ona kanalize olmasını sağlar ve toplantılar çok daha verimli olur ve farklı şeyler yapılabilir diye düşünüyorum*." şeklindeki önerisiyle yürütücülerin ilçe MEM bünyesinde görevlendirilerek sadece MÖT'ten sorumlu olmalarının MÖT'leri daha verimli hâle getirebileceğini dile getirmiştir. Bazı yürütücüler ise özellikle toplantılardan sonra doldurdukları evrak işinin kendi sorumluluklarından alınmasını önermekte böylelikle biraz da olsa iş yükü anlamında onlara bir kolaylık sağlanmış olacağını düşünmektedir. Y11 bu konudaki görüşünü "*Bir de toplantılar hizmet içi eğitim kapsamına alındıktan sonra artan evrak işlerinin bizim üstümüzden alınması gerekiyor diye düşünüyorum. Bu evrak işlerini İlçe MEM'de görevli ve işin detaylarına hâkim biri tarafından yürütülmesi gerektiğini düşünüyorum.*" ifadeleriyle dile

getirmektedir. Materyal desteğinin sağlanması ile ilgili toplantılarda kullanılan içeriklerin standart hâle getirilmesi ve yürütücülerin bunlara ulaşımının kolaylaştırılması için bir öğrenme yönetim sistemi (çevrimiçi bir platform) kurulmasını öneren Y9 bu konudaki görüşünü " *Ve materyal konusu standart hâle gelebilir. Bence öğretmenleri en çok sıkan konu bu oluyor. Bize bir LMS sistemi açılabilir. Özel birer şifre verilebilir. İstediğimiz konuyla ilgili olarak hazır en azından sunumlar ya da hazır aktivite çeşitleri üzerinden daha rahat hareket edebiliriz diye düşünüyorum. Böyle bir draft hazırlanabilir."* Y21 ise toplantıların geleneksel mesleki eğitimlerden farklı olması sebebiyle hazırlık yaparken karton, boya vb. gibi kırtasiye malzemesine ihtiyacın çok olduğunu bu nedenle bunların ilçe tarafından sağlanması ya da yürütücülere bununla ilgili maddi bir destek sağlanmasını önermektedir.

Bu kategoride ortaya çıkan diğer görüşler ise MÖT'ün kurumsallaştırılması (Y2, Y21, Y22), konuları yerelde belirleme (Y9, Y13, Y19), yeterli süre ve izin hakkı tanıma (Y15, Y19), resmî yazışmalarda zamana riayet etme (Y3, Y8), yürütücü sayısını artırma (Y6, Y22) ve toplantı takvimini erken paylaşma (Y19) şeklindedir. Yürütücüler; bu süreçte yaşanılan güçlüklerin azalması ve toplantıların daha etkili ve verimli hâle gelmesi için MÖT'ün kurumsallaştırılmasını, toplantı konularının merkez yerine toplantı katılımcıları ve yürütücü tarafından ihtiyaçlara göre belirlenmesini, toplantılara hazırlık için yürütücülere yeterli zaman sağlanmasını ve katılımcılara toplantının olduğu gün boyunca izin hakkı tanınmasını, toplantıların düzenlenmesi için gerekil resmî yazışmaların ilgililer tarafından zamanında yapılmasını, yeni yürütücülerin yetiştirilerek sürece dâhil edilmesini ve toplantı takviminin zamanında paylaşılmasını önermektedir. Bu yapısal koşullara ilişkin önerilere yönelik yürütücü görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

> Bu süreç kurumsallaştırılmalı. Bir uygulama programı, ücretlendirmesi, bir çalışma takvimi olmalı ve bunları tanımlayan ayrı bir yönetmeliği olmalı diye düşünüyorum. Y22
> Aslında bence yine anket yapılarak ve öğretmenlerin görüşü alınarak konuların belirlenmesi daha iyi olur diye düşünüyorum. Çünkü projenin veya PLC'lerin ana mantığı şudur. Ben şimdi mesela Etimesgut bölgesindeyim. Benim bölgemdeki öğretmenler kendine has sorunları olabilir. Bir Mamak Çankaya'dan farklı problemleri olabilir. Yani her bölgenin kendi toplantı içeriğini ve başlığını kendisinin belirlenmesi, daha etkili olabilir. Bu sene maalesef diyelim genel merkezden şu konular olacak dendi. Biz de o şekilde yaptık ama geçen yıl çevrimiçi toplantılar öncesinde kesinlikle bir anket yapıldı. Bu anket sonuçlarına göre toplantı konuları belirlenmişti. O bölgenin yürütücüsü kimse onun kendi grubuyla bir ihtiyaç analizi yapıp ona göre konular belirlenebilir. Y13
> Yani ekstra belki bir gün bize verilebilir. Ya al bugün senin boş günün. Benim için derdim zaman çünkü. Zamanla ilgili problem yaşıyorsunuz. Y15
> Katılımcılarımızın tüm gün izinli olması. Özellikle okulu uzak olan arkadaşlar tekrar okula dönme de sıkıntı yaşadılar. En basit toplantılarda bile tüm gün görevli izinde oluyor insanlar. Ama bu saatlerce süren bir çalışma oradan çıkıp yorgun argın öğleden sonra derse girmek zorunda kaldı arkadaşlar. Bu bir dezavantaj. Tüm gün görevli izinli olabilirlerdi. Y19

> İlçe millî eğitimden bize gelen yazı gecikiyor çok kısa bir süre veriliyor bize. Toplantının yazısı falan. Hani onlar da müdür yardımcımla beraber yaptığım şeyler. Bunların belki daha erken haber verilmesi süreçte daha iyi olabilir. Şöyle de bir şey oldu bu sene. Planlanılan gibi gitmedi toplantılar. Hani değişiklikler yapıldı falan. İşte o ara tatildi, bayram tatili falan derken birtakım değişiklikler oldu. O yüzden biraz da aksama oldu sanıyorum ama yazışmalar iletişim konusu daha sağlıklı olursa daha iyi olur. Y8
>
> Biz ilçemizde kaç tane öğretmen toplayabiliyoruz ki? Sayıca artmamız lazım. Mesela ben yaklaşık 17-18 öğretmenle çalışıyorum. İlçenin hangi bölgesini kapsıyorum ki ben?. Aşağıda da bir arkadaşım var o da hemen hemen bu kadar kişiyle çalışıyor. Bütün öğretmenler katılamıyor maalesef açıkta olan çok öğretmen var bu bir dezavantaj. Mesela bir okuldan bir kişi geliyor dört kişi geliyor orada. Bu olumsuz bir durum. Herkes katılmalı. Yürütücü ve MÖT sayısının artırılması lazım. Y22
>
> Evet, mesela Temmuz'da ben gelecek yılın planını açıkçası görmek isterim yani. Ki ben hani sene başında okuldan bir talebim olsun. Yani hani bakın böyle böyle. Ben bu çalışmaya da katılıyorum. Şu vakti istiyorum gibi en azından okuldan talepte bulunabileyim. Sonra çat diye okula yazı geliyor. Yani sıkıntı olmaz umarım. Bakalım. Planı son dakika veriyorlar. O iyi olmuyor. Bunu çözümleyebilirler. Y19

Yürütücülerin öneride bulunduğu bir diğer konu ise insan kapasitesidir. İnsan kapasitesine ilişkin öneriler kategorisi incelendiğinde yürütücülerin motive edici unsurlarla destekleme (Y2,Y4, Y10, Y11, Y12, Y13, Y18, Y20, Y21, Y22), gönüllülük esasına göre planlama (Y4, Y5, Y7, Y11, Y13, Y15, Y16, Y18, Y21), MÖT 'ün amaçlarına ilişkin bilgilendirme (Y1,Y2, Y3, Y4, Y6, Y21), izleme ve değerlendirmeyi işe koşma (Y4, Y13, Y22), ilçe MEM ve okul idaresi desteğini sağlama (Y4, Y9) ve ihtiyaçlara göre farklı eğitimlerle desteklenme (Y2) verilerinde görüş bildirdiği görülmektedir.

Bu kategoride yürütücülerin yarısına yakını yürütücü ve katılımcıların motive edici unsurlarla desteklenmesi yönünde öneride bulunmuştur. Yürütücüler yaptıkları işin karşılığını maddi olarak ya da farklı şekillerde (belge, takdir vb.) almalarının toplantıları düzenleme ve yürütücülük yapma isteklerini artıracağını düşünmektedir. Y2 motive edici unsurlarla desteklenme konusundaki görüşünü "*Tabi ki içsel motivasyon önemli, kıymetli ama buna dışsal bir faktör eklenebilir diye düşünüyorum. Yani bir sertifika değil de başarı belgesi gibi daha üst düzey daha prestijli ödüllendirmeler yapılabilir diye düşünüyorum*." şeklindeki görüşüyle dile getirmiştir. Ayrıca MÖT'lere katılanların da süreçte daha istekli hâle gelmesi için yürütücülerin de benzer şekilde motive edici unsurlarla desteklenmesi önerisinde bulunulmuştur. MÖT'lerin uzman öğretmenlik/ başöğretmenlik gibi öğretme kariyer basamaklarıyla ilişkilendirilmesi önerisinde bulunan Y12 konuyla ilgili önerisini "*Bu zorunlu denildiği zaman biraz sıkıntılı yaklaşıyor katılımcılar. Yani katılan arkadaşları şöyle ödüllendirme olacak. Katılanlar böyle ilerleyecek ya da bir belki kademe derece ilerlemesi olabilir. Ya da uzman öğretmenlikle ilişkili de farklı bağlantılar kurulabilir. Bu tip pozitif katkı alacaklarını da görürlerse öğretmen arkadaşların katılımı artacaktır diye düşünüyorum. Şimdi mesela yürütücü olarak düzenli katılan kişilere eğitimler verileceği söylenmişti ve şu anda da bu eğitimi alıyoruz. Bana mesleki olarak*

fayda sağlıyor. Hem de benim öğrencilerime fayda sağlıyor. Bu tür pozitif dönütler, ödüllendirmeler bence öğretmenleri de motive eder diye düşünüyorum." ifadeleriyle dile getirmiştir.

Yürütücülerin yarısına yakının bu kategoride görüş bildirdiği bir diğer öneri ise gönüllülük esasına göre planlama yapılmasıdır. Toplulukların oluşturulmasında ve uygulanmasında katılımcıların resen değil gönüllü bir şekilde topluluklara katılması toplantıların amacına ulaşması için önemli görülmektedir. Yürütücülerden biri (Y13) bu konudaki önerisi "*ben yüz yüze toplantılar öncesinde toplantıların zorunlu olması taraftarıydım ancak toplantılar sonrasında fikrim değişti. Kesinlikle gönüllülük esasına dayalı olmasını gerektiğini düşünüyorum. Çünkü gönüllülük esasına gelen öğretmenlerimiz diğer öğretmenlerimizi de etkileyecektir mutlaka. Bu ilk başta üç kişiyle başlayabilir. Ama daha sonra bu halka şeklinde büyüyerek beş, on, yirmi kişiye yine çıkacaktır. Ama orada olmak istemeyen bir öğretmeni oraya zorunlu olarak getirmek iyi yani pozitif bir şey değilmiş. Ben bunu deneyimledim. Gönüllü olması taraftarıyım ben şu an.*" şeklindedir.

Yürütücülerin öneride bulunduğu bir diğer konu ise proje paydaşlarının (yürütücüler, katılımcılar, okul idareleri, ilçe MEM) MÖT'ün amaçlarına ve kendi sorumluluklarına ilişkin bilgilendirilmeleridir. Buna yönelik bir bilgilendirmenin yapılması paydaşların ön yargılarından kurtulmaları, paylaşılan bir vizyonun yaratılması, ortak bir amaç duygusunun oluşturulması ve bu amaca ulaşılması açısından önemlidir. Y4 hem katılımcıların hem de yürütücülerin önceki deneyimlerinden kaynaklanan ön yargılarından kurtulmaları için daha fazla bilgilendirilmeleri yönünde bir öneride bulunmuştur. Bu konudaki bazı yürütücü görüşleri şu şekildedir:

> Bir de işin başında amaçlar ve niyetler çok net bir şekilde ortaya konmalı; kimden ne beklendiği net bir şekilde ifade edilmeli. Çünkü benimle beraber MT olarak geçiyoruz diğer arkadaşlar da eğitimler bittikten sonra ne yapacağımızı ve yürütücü olacağımızı öğrendik. Ve eğitimler esnasında olmak istiyor musunuz diye sormadan yürütücü olcağımız belirlenmişti. Şunlar yürütücü olabilir şeklinde. Eğitim alan sınıf içerisinde on beş katılımcı var. Yani biz yürütücü olacağımızı bilmeden dâhil olduk. Ve o zaman şunu gördük. Yani ben işin başında hani belki bu işten işin başından beri keyif aldığım hem de aradığım şeyi bulduğum için çok aktif katıldım ama onun dışında eğer yürütücü olacağını bilmeden sen de yapacaksın dediğinizde o zaman bir kaos çıktı. Hani çıkar ve çıktı da. Y6
>
> Bu süreçte bize en çok sıkıntıya sokan bazen okul idarelerinin dediğim gibi yani yeterli bilgiye sahip olmaması, bu konudan anlamamaları. Mesela bir toplantımda benim işte okulumda katılımcılar işlenmemiş toplantı sonrası. Ben bunun sıkıntısını çok çektim. Yani biz yürütücüyüz, öğretmeniz. Bizim orada amacımız konumuza en iyi şekilde hazırlanmak, en iyi şekilde sunum yapmak. Ama diğer işler yazışmalar olsun, ondan sonra bu evrak işleri olsun. Bunlar işin içine girdiği zaman biz çok yoruluyoruz. Gerçekten bunlar bizi yoruyor. Belki yöneticilere MÖT'ler ve amaçları konusunda birazcık eğitim verilebilir ya da bilgi verilebilir. Bakın evrak işlerini siz yöneteceksiniz. Eğitmenlerimiz sadece eğitimini verecek şeklinde. Y1

İzleme ve değerlendirme süreçlerinin işe koşulmasının da MÖT'lerin oluşturulma ve uygulanmasında etkili olacağı düşünülmektedir. Topluluklara katılan öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının takip edilmesinin faydalı olacağı bu amaçla okullarda mentörlük ve meslektaş gözleminden yararlanılması önerilmektedir. Y22 konu ile ilgili görüşünü "*Öğretmen toplantıya katıldıktan sonra onları takip etmek için bir şey olmalı diye düşünüyorum. Öğretmen öğreniyor toplantıda ama sınıfta ister uygular ister uygulamaz. Yani verimli olması açısından değişimin yakalanması açısından öğretmenin takip edilmesi gerekiyor. Okullarda mentörlük yapma gibi bir şey de olabilir. Okullarda 'open class' şeklinde bir uygulama olmalı. Mesela ben bir uygulama öğrendim meslektaşım gelip beni izleyebilmeli, görmeli. Bu daha iyi olur diye düşünüyorum*." ifadeleriyle dile getirmektedir. Ayrıca belirli aralıklarla tüm yürütücülerin katılımıyla değerlendirme toplantılarının gerçekleştirilmesinin MÖT'lerin gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu konuda bazı yürütücü görüşleri aşağıda yer almaktadır:

> Ara ara hepimiz için böyle bir takım etkinliklerin toplantıların yapılması gerekiyor. Sadece toplantının içeriğiyle ilgili değil nasıl yürütüleceğiyle ilgili bizim de eskiden eski ve yeni tüm yürütücüler için ara toplantılar olmalı ve bazı şeyler hatırlatılmalı. Bazı mesela durum çalışmaları yapılabilir. Hani durumlarla ilgili duyumlar alınıyor. Bununla ilgili dönütler toplanıp bu durumda siz ne yapardınız? Ne yapılmış? Buradaki yanlış ne gibi? Ya da doğru yaklaşım hangisi buradaki şey yani görerek yaparak bu konularda problem yaşayan arkadaşlara destek olunabilir. Ben de yaşayabilirim. Yani yaşamadım demek yaşamayacağım anlamına gelmiyor. Bu konuda toplantılar yapılabilir. Bu sürekli yenilenmeyi gerektiren bir alan çünkü. Y4
>
> Bir de az önce bahsetmiştim öğretmenlerin daha temelde problemleri olduğuyla ve bunun işimizi zorlaştırdığıyla ilgili. Biz bu yaptığımız toplantılarda bazı kararlar alalım öğretmen arkadaşlarımızla. Ve bu kararları biz ilçe il millî eğitim müdürlüklerine iletelim. Ve İngilizce eğitimiyle alakalı bunlar görüşülsün. Daha sonra her bölgeden bir yürütücü ve bir öğretmen arkadaş temsilci olarak gitsinler. Kronik sorunlar, bu temel sorunlar da görüşülsün. Ve bunlar iyileştirilmeye çalışılsın, bir sonraki sene bu mesleki gelişim toplantılarında öğretmenlerimiz daha şevkle gelirler diye düşünüyorum. Biz bu sorunu söylemiştik hocam. Bu sorun çözüldü. Ders saatimiz bir saat arttı. Veya işte sınıflar homojen bir şekle getirildi. Veya materyallerle ilgili sorunumuz çözüldü. Aslında öğretmenlerimizin istediği bizim de istediğimiz şu. Yani bizim söylediklerimiz, bizim fikirlerimiz dikkate alınsın. Yukarıdaki yönetim Bakanlık tarafından veya ilgili birimler tarafından bu sorunlar çözülsün. Yani bu benim fikrim değil. Toplantıya katılan öğretmenlerimizden aldığımız geri dönütler. Bunu istiyorlar. Bunu yaparsak öğretmenlerimize bunu söylersek tamam biz sizin fikirlerinizi aldık söyleyeceğiz. İleteceğiz ve dikkate alınacak. Buna göre bir planlama ve düzenleme olacak dersek öğretmenlerimizin motivasyonu çok daha fazla artacak, artar. Y13

Bununla birlikte süreçte ilçe MEM ve okul desteğinin sağlanması, yürütücülerin farklı eğitimlerle desteklenmeleri önerilerinde bulunulmuştur. İnsan kapasitesine ilişkin bu önerilere yönelik yürütücü görüşlerinden bazıları aşağıda yer almaktadır:

> Bir de böyle okul idarelerinin bunu destekleyici bir tavır alması artık bu nasıl olur bilmiyorum ama bu konuya bakışları bu ülkede kanayan bir yara. Aslında bence idarelere tam olarak bunun ne olduğunu anlatmak, öğrencilere faydasından bahsetmek gerekiyor. Kavram yeni olduğu için bizim kendi aramızda oturması süre alacaktır ama böyle hani tabiri caizse bunu idarecilere kafalarına vura vura anlatmak gerekiyor. Y9

> Yani bizim için belli literatür var ama yine güncellenen bir sürü şey var. Güncellemelerle alakalı da belki bize ekstra destek sağlanabilir eğitimsel açıdan. Y2

MÖT'lerin, Gelişimlerine Olan Etkilerine Yönelik MÖT Yürütücü Görüşlerine İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu alt boyutunda MÖT'lerin öğretmenlerin gelişimlerine etkilerini ortaya çıkarmak amacıyla yürütücülere "Mesleki öğrenme topluluklarına katılmanızın gelişiminize ne gibi etkileri olduğunu düşünüyorsunuz?" sorusu yöneltilmiştir. Yürütücü görüşlerine göre MÖT toplantılarının öğretmenlerin gelişimlerine etkilerine ilişkin bulgular Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10

MÖT'lerin, Gelişimlerine Olan Etkilerine Yönelik MÖT Yürütücü Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	Yürütücü (n=22)	n
Kişisel ve sosyal gelişim	Kişisel ve sosyal gelişim	Sosyalleşme	Y1, Y2, Y4, Y5, Y7, Y8, Y9, Y10, Y11, Y12, Y13, Y18, Y19, Y22	14
		Öz güvenin artması	Y1, Y8, Y13, Y15, Y16, Y18	6
		Paylaşımcı ve anlayışlı olma	Y1, Y14, Y16	3
		Çözüm odaklı olma	Y9, Y12	2
		Liderlik becerisi kazanma	Y7	1
		Dışa dönük olma	Y10	1
Mesleki gelişim	Hedef dilde (İngilizce) ifade becerisi	Hedef dili kullanma	Y1, Y4, Y5, Y6, Y7, Y10, Y12, Y13, Y14, Y15, Y16, Y17, Y18, Y19	14
		Hedef dile maruz kalma	Y20	1
		Hedef dili anlama	Y18	1
	Yeni uygulamalar, yöntem, teknik ve projeler	Yeni ve farklı fikirler	Y2, Y4, Y5, Y7, Y15, Y18, Y20, Y22	8
		Bireyselleştirilmiş öğretim	Y10, Y12, Y13, Y21, Y22	5
		WEB2 araçlarının kullanımı	Y3, Y9, Y10, Y13	4
		Erasmus ve eTwinning projeleri	Y1, Y16, Y18	3
		Eğitimler ve konferanslar	Y1,Y15,Y21	3
		Süreç değerlendirme araçları	Y21	1
	Sınıf yönetimi	Sınıf kontrolü	Y3, Y11	2
		Öğrencilerin dikkatini çekme	Y3	1
	Öğrenmeye açıklık ve isteklilik	Bilgilerini güncelleme	Y2, Y3, Y4, Y6, Y7, Y12, Y14	7
		Kendini geliştirme	Y1, Y2, Y14, Y16	4
		Öz değerlendirme yapma	Y8, Y12, Y14, Y16	4
		Gelişime güdülenme	Y1, Y2	2
Örgütsel gelişim	Mesleki yalnızlığın azalması	Ortak problemlerin fark edilmesi	Y3, Y5, Y6, Y7, Y11, Y13, Y15, Y16, Y19	9
		Yalnızlıktan sıyrılma	Y3, Y4, Y6, Y13, Y15, Y19	6
		Yetersizliğin azalması	Y3, Y11, Y15, Y19	4
		Aidiyet duygusunun hissedilmesi	Y10, Y15	2
		Duygudaşlık	Y19	1
	Mesleki tükenmişliğin azalması	Bıkkınlık ve yıpranmışlığın azalması	Y3, Y7, Y13, Y14, Y16	5
		Yılmazlık kazanma	Y8, Y16	2
		Monotonluktan kurtulma	Y8	1
	Kolektif öğrenme becerisi	İş birlikli ve paylaşımcı öğrenme	Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y6, Y8, Y10, Y11, Y12, Y18, Y20, Y22	13
		Sorunlara ortak çözüm bulma	Y1, Y2,Y4, Y5, Y6, Y7, Y9, Y10, Y12, Y15, Y16, Y19, Y20	13

Elde edilen verilerin analizi sonucunda (i) kişisel ve sosyal gelişim, (ii) mesleki gelişim ve (iii) örgütsel gelişim olmak üzere üç temaya ulaşılmıştır.

Kişisel ve sosyal gelişim temasında öne çıkan görüşler sosyalleşme (Y1, Y2, Y4, Y5, Y7, Y8, Y9, Y10, Y11, Y12, Y13, Y18, Y19, Y22), öz güvenin artması (Y1, Y8, Y13, Y15, Y16, Y18) ve paylaşımcı ve anlayışlı olmadır (Y1, Y14, Y16). Bunlara ek olarak yürütücü görüşlerinden elde edilen veriler çözüm odaklı olma (Y9, Y12), liderlik becerisi kazanma (Y7) ve dışa dönük olma (Y10) şeklindedir. MÖT'lere katıldıktan sonra farklı ilçe ve okullardan öğretmenlerle tanışarak sosyalleştiklerini, öz güvenlerinin arttığını, daha paylaşımcı ve anlayışlı olduklarını, çözüm odaklı hareket ettiklerini ve liderlik becerileri kazandıklarını ifade eden yürütücülerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

> Bu projeye katıldığımdan beri hem kendi ilçemden hem de farklı ilçelerden birçok öğretmenle tanışma fırsatı buldum. Bu noktada bir network oluştuğunu söyleyebilirim. Bir tüm ilçelerin içinde olduğu büyük bir grubumuz var. Orada böyle biraz daha işin idare kısımlarıyla ilgili konuşuyoruz. Ama mesela bizim üç arkadaş, dört arkadaştan oluşan grubumuz var farklı ilçelerden. Onların farklı görüşleri, herkesin farklı görüşü de kıymetli. Bu toplantılar sosyalleşme açısından da çok kıymetli. Y5
>
> Bu sene biz mesela Erasmus'la yurtdışına çıktık okuldan arkadaşlarla. Bu da şey sayesinde oldu çünkü kendime öz güvenim geldi. Yazabiliriz, kendimizi ifade edebiliriz dışarda. Hepsi aslında bir zincirin halkaları gibi. Y16
>
> Ayrıca insani ilişkiler anlamında her farklılıktan bir şey öğreniyorsunuz bu sizin bakış açınızla alakalı. Paylaşmayı, daha anlayışlı olmayı, ön yargısız olmayı öğreniyorsunuz. Y14
>
> …Problemler hep var ama 'Çözüm ne?' demeyi öğrendim diyebilirim. Bir de şey terapist gibi hissettiğim oluyor bazen kendimi, önce Bana anlat deyip bir rahatlatıyorsunuz onları anlatıyorlar, sonra 'Evet, çözüm?' diye sorabilmeyi öğrendim. Hani hep bizim toplumun da bir parçası ya kültür olarak dertleşmek. Çözümleşmek değil mesela o dertleşmek, dert anlatıyorsun, anlatıyorsun, rahatlıyorsun. İşte o kültürün o parçasını yapıp başka bir şeyi önermeyi öğrendim diyeyim. Tamam dertleştik, dertlerimizi açtık, 'Peki çözüm?' demeyi öğrendiğimi düşünüyorum. Y9
>
> Hayatta çok fazla lider pozisyonunda olan bir insan olmadım. Bu aşamada biraz daha hani liderlik derken tabii dikte eden ya da öğreten anlamında değil de rehberlik eden. Yani ben bunu süreç içinde öğrendim. Yani belki kendime has özelliklerin yanına bunu dâhil etmiş oldum. Y7
>
> Kendi iletişimimi tekrar bir gözden geçirmemi sağladı, biraz daha belki dışa dönük bir insana dönüşmeme sebep oldu. Bunlar benim için çok güzel artılar. Y10

Yürütücülerin mesleki gelişim temasında ilişkin görüşleri (i) hedef dilde (İngilizce) ifade becerisi; (ii) yeni uygulamalar, yöntem, teknik ve projeler; (iii) sınıf yönetimi ve (iv) öğrenmeye açıklık ve isteklilik olmak üzere dört kategoride toplanmıştır.

Yürütücülerin yarısından fazlasının gelişim sağladığını belirttiği hedef dilde ifade becerisinde kategorisinde hedef dili konuşma (Y1, Y4, Y5, Y6, Y7, Y10, Y12, Y13, Y14, Y15, Y16, Y17, Y18, Y19) görüşü öne çıkmaktadır. Bunlara ek olarak hedef dile maruz kalma (Y20) ve hedef dili anlama (Y18) görüşleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin MÖT toplantılarının İngilizce gerçekleştirilmesi nedeniyle İngilizceyi kullanma imkânı buldukları ve hedef dilde kendilerini ifade etme konusunda yetkinlik kazandıkları

yürütücüler tarafından çokça vurgulanan bir noktadır. Yürütücülerden bazılarının bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

> Bir kere dediğim gibi dili kullanıyor olmak benim için inanılmaz bir fırsat. Üniversiteden mezun oldum ama üniversitede bile bu kadar dil kullanımına maruz kalmadık. Türkiye şartlarında malum yurt dışında tatil yapıp da o şekilde kullanma imkânımız yok. Bu muhatap oluyor olmak bize böyle ummadığımız yerden gelen bir fırsattı. Hani piyangodan çıkmış gibi bir şeydi bence. O anlamda beni oldukça etkiledi zaten. Kendimin projenin başındaki hâli ile şu anki hâli arasındaki farkı ben bile görebiliyorum. Çok fark var. Dile maruz kalıyor olmak çok fazla etkili. Y20
>
> …ben ilk başta hani açık öğretim mezunuyum diye belirttim mesela. İnanın konuşmaya çekiniyordum. Çünkü benim konuşmam berbattı. Yani konuşmam iyi desek de orta seviyesindeydi. Kullandığım kelimeler çok kötüydü vesaire ama aldığım eğitimlerle kendime güvenim arttı. Artık daha rahat İngilizce konuştuğumu düşünüyorum. Hatta anlamakta sıkıntı çekiyordum bazen. Şu an onların hepsi kalktı. Çok daha geliştirdim kendimi. Çok mutluyum. Çünkü bir açık öğretim mezunu olmaktan dolayı hep kötü hissediyordum. Bu duygu ortadan kalktı artık. Y18

Yeni uygulamalar, yöntem, teknik ve projeler kategorisinde öne çıkan görüşler yeni ve farklı fikirler (Y2, Y4, Y5, Y7, Y15, Y18, Y20, Y22), bireyselleştirilmiş öğretim (Y10, Y12, Y13, Y21, Y22) şeklindedir. MÖT'lere dâhil olmanın kendisine sınıfında uygulayabileceği yeni fikirler verdiğini dile getiren Y4 "*Bu mesleki öğrenme toplulukları ara ara bizi böyle dürterek uykumuzdan uyandırıyor. Oralarda gördüğümüz aktiviteler böyle minik minik ışıklar lambalar yakarak kafamızda bizim bir sonraki sorunumuzu aydınlatıcı birtakım fikirler verebiliyor. MÖT'te iki üç tane aktivite yapıyoruz ortalama. Bunlardan bir tanesini sadece ayda bir defa sınıfında uygulamak bile o çocukları canlandırmaya üç hafta, dört hafta onların ilgisini canlı tutmaya yetiyor*." şeklinde görüşünü ifade etmektedir. Yürütücüler topluluklara katıldıktan sonra öğrencilerin ihtiyaçlarını daha fazla göz önünde bulundurabildiklerini ve ders içeriklerini buna yönelik düzenlemeye dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Yürütücülerden biri (Y13) "*Mesela aldığımız eğitimler ve yaptığımız toplantılar sonrasında kendime 'Sınıftaki bireysel farklılıklara göre ne yapabilirim, öğrencileri daha motive edici etkinlikleri nasıl hazırlayabilirim veya öğrencilerin seviyesine uygun hangi teknolojik araçları kullanabilirim, sınavları nasıl hazırlayabilirim, hangi sınav türü öğrenci için daha uygundur?' sorularını soruyorum dolayısıyla bu konularda kendimi geliştiriyorum*." diyerek konuyla ilgili görüşünü dile getirmiştir.

Bunlara ek olarak MÖT'lere katılan öğretmenler farklı WEB2 araçlarının kullandıkları (Y3, Y9, Y10, Y13) Erasmus ve eTwinning projeleri (Y1, Y16, Y18) yaptıklarını, eğitimler ve konferanslara (Y1,Y15,Y21) katıldıklarını ve süreç değerlendirme araçlarını (Y21) kullanmaya başladıklarını ifade etmişlerdir. Yürütücülerden bazılarının yeni uygulamalar, yöntem, teknik ve projelere ilişkin görüşleri aşağıda paylaşılmıştır:

> Birçok kullanabileceğim teknik öğrendim. Son toplantımızda arkadaşlardan daha yeni Web2 araçlarından Classdojoyu öğrendim mesela. Seneye bende nasip olursa kullanacağım onu. Y9
> Ayrıca mesela biz ilk başta kendi MÖT'ümüzde tanıştığımız arkadaşlarla arada bir toplanıyoruz, muhabbet ediyoruz. Birlikte eTwinning projesi yapıyoruz. Yani nasıl diyeyim? Hep böyle çalışkan birileri var orada. Sizin için hazır bekliyor. Y18
> Topluluklarda yürütücülük yaptığım için Birleşik Krallık' ta düzenlenen Uluslararası Dil Konferansına katıldım. Harika bir şeydi. Y15
> MÖT'lerden sonra süreç değerlendirme araçlarını daha çok kullanmaya başladım sınıflarımda. Özellikle dönüt verirken daha dikkatliydim. Sandviç tekniğini kullandım mesela. Y21

Sınıf yönetimi kategorisinde yürütücülerin mesleki öğrenme topluluklarına katılmalarının sınıf kontrolü (Y3, Y11) ve öğrencilerin dikkatini çekme (Y3) noktalarında işlerini kolaylaştırdığı görülmüştür. Y3 bu konudaki görüşünü "*Yedilerin seçmeli İngilizcesine giriyorum. Onları kontrol etmek çok zor. Yani zaman zaman böyle çok da oyun oynatır, eğlenceli geçirmeye çalışırım dersi ama pandemi sonrası çocukların dikkatini toplamak daha zor oldu. Onları topluluklarda öğrendiklerimle hep meşgul ettim ve bu sayede kontrolü sağladım."* şeklinde dile getirmiştir.

Öğrenmeye açıklık ve isteklilik kategorisinde yürütücüler; MÖT'lere katılmanın öğretmenlere kendilerini geliştirme (Y1, Y2, Y14, Y16), bilgilerini güncelleme (Y2, Y3, Y4, Y6, Y7, Y12, Y14) ve öz değerlendirme (Y8, Y12, Y14, Y16) fırsatı yarattığını ifade etmişlerdir. Ayrıca MÖT' lerdeki uygulamaların kendilerine gelişime güdülenme (Y1, Y2) olanağı sağladığını dile getirmişlerdir. MÖT'lere katılarak öğrenmeye daha açık ve istekli hâle geldiklerini ifade eden yürütücülerden bazılarının görüşleri şöyledir:

> Kesinlikle güncelleniyorsunuz. Yani bu şu demek, yaptığınız işten kopmamak ve zamana, gelişen teknolojiye ayak uydurarak mesleğinize devam edebilmek. Ben çok harika teknoloji kullanabilen biri değilim ama geliştiriyorum kendimi MÖT'lerden öğrendiklerimle. Eksikliklerim çok fazla. Demeye çalıştığım şey kısaca kendinizle beraber öğrenciye yaklaşımınızı da güncelliyorsunuz. Y14
> Ben aslında çok da eski bir öğretmen olmamama rağmen projeye katıldığımda bir şöyle kendimi değerlendirdim. Kendi kendime geri kalıyormuşum dedim. Yani hani yenilenmem gerektiğini hissettim. Ben şahsen çok geliştiğimi ve yenilendiğimi düşünüyorum bu topluluklarda. Y12
> ..Biz kendi grubumuzda okullarımızı bir araya getirerek eTwinning projesi yaptık. IELTS eğitmenliğine başvurdum. IELTS eğitmenliği aldım ki öyle bir şeyler hiç aklımda yoktu. Sürekli bir şeyler yaptıkça daha çok yapasın geliyor. Y1

Örgütsel gelişim temasında yürütücülerin görüşleri (i) mesleki yalnızlığın azalması (ii) kolektif öğrenme becerisi ve (iii) mesleki tükenmişliğin azalması olmak üzere üç kategoride toplanmıştır. Yürütücülerin neredeyse tamamı MÖT'lere katılmanın iş yaşamındaki yalnızlığı azalttığını, kolektif öğrenme becerilerini geliştirdiğini dile getirmiştir. Ayrıca bazı öğretmenler mesleki tükenmişliklerinin azaldığını belirtmiştir.

Mesleki yalnızlığın azalması kategorisinde öne çıkan görüşler ortak problemlerin fark edilmesi (Y3, Y5, Y6, Y7, Y11, Y13, Y15, Y16, Y19) ve yalnızlıktan sıyrılma (Y3, Y4, Y6, Y13, Y15, Y19) şeklindedir. MÖT'lerde meslektaşlarıyla konuştuktan sonra aslında

benzer problem yaşadıklarını fark etmenin önemine işaret eden Y11 konuyla ilişkili görüşünü "*Mesela şu var bu kadar çalışıyorum, uğraşıyorum, sınavlarda neden bu sonuç geliyor diye düşünüyorsun ama mesleki öğrenme topluluğunda görüyorsun ki aynı sorunu yaşayan bir sürü arkadaşın var ya da öğrencilerimiz niye şunu yapıyorum ediyorum şu cümleleri kuramıyorlar. Onu yaşayan aynı öğretmenler var ve grup çalışmaları esnasında onlardan çeşitli taktikler alıyorsun veya en azından aynı problemleri yaşıyor olmalarını bilmek bile senin kendini yetersiz hissetmemen için ya da kendini sorunlu, sıkıntılı hissetmemen için önemli bir şey oluyor*." Bunlara ek olarak aidiyet duygusu hissetme (Y10, Y15) ile öğretmenlerin sorunlarının ortak olduğunu fark etmesine bağlı olarak yetersizliğin azalması (Y3, Y11, Y15, Y19) ve duygudaşlık (Y19) kodları tanımlanmıştır. MÖT'lerde mesleki yalnızlığın azaldığını dile getiren yürütücülerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

> Bir de bizde oluşturduğu bir aidiyet duygusu var bu toplantıların. Öğretmenler arasında bir aidiyet duygusu oluşturmak toplantıların en önemli amaçlarından bir tanesi. Yani biz İngilizce öğretmenleri olarak bu bölgede çalışıyoruz ve böyle bir topluluğun parçasıyız, ayda bir defa bir araya gelip bu toplantılarda yalnızlığımızı da paylaşıyoruz. Y10
>
> Üzerine gittiğim öğrencilerde herhangi bir geri dönüş olmadığında insanda tabii yetersizlik duygusu oluşuyor. 'Yani acaba ben mi yapamıyorum bunu?' duygusu oluşuyor. Sonra MÖT'lere gittiğimde oradaki insanlarında benzer olduğunu ve yalnız olmadığımı gördüm. Kendimi daha iyi hissettim yani iyi hissettim derken hani insan psikolojisi 'Benzer sorunları yaşıyoruz, yalnız değilmişim, yetersiz değilmişim.' dedim. Aslında birlik duygusu oradan başlıyor. Y19

Yürütücülerden tamamına yakının görüş bildirdiği bir diğer kategori olan kolektif öğrenme becerisi kategorisinde yürütücülerin görüşleri, iş birlikli ve paylaşımcı öğrenme (Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y6, Y8, Y10, Y11, Y12, Y18, Y20, Y22) ve sorunlara ortak çözüm bulma (Y1, Y2,Y4, Y5, Y6, Y7, Y9, Y10, Y12, Y15, Y16, Y19,Y20) kodları altında gruplanmıştır. Yürütücüler MÖT'lere katılmalarının iş birliği içinde çalışmalarını desteklediğini ve sorunlarına birlikte çözüm bulabilmelerini sağladığını düşünmektedir. Bu kategoride farklı görüşlere ilişkin bazı yürütücülerin ifadeleri şu şekildedir:

> Ben Ankara'ya geldikten bir sene sonra mesleki öğrenme topluluklarına dâhil olmaya başladım. Hani ortaokulla ilgili hiçbir tecrübem yoktu. Buraya geldiğimde ilk kez burada ortaokulda çalıştım. Farklı geldi liseden çok farklı. MÖT' lerde ortaokul düzeyinde çalışan bir sürü öğretmenle tanışmak, neler yaptıklarını görmek ve öğrenmek çok büyük katkı sağladı bana. Artı yürütücülüğünü yaptığım toplulukta da yine farklı öğretmenlerle tanıştım. Onlarla birlikte öğrenmek, onlarla sohbet etmek, paylaşımda bulunmak bile aslında büyük artılardı benim için. Y8
>
> …bakıyorsun sınıftan çocuk çok sıkılmış bir şekilde çıkıyor. Bakıyorsun işte 'Hocam İngilizceyi sevmiyorum çünkü çok sıkıcı.' diyor. Niye sıkıcı o zaman? 'İngilizceyi çok seviyorum.' Niye? 'Çok eğlenceliydi.' Niye eğlenceli? İşte o sınıftaki öğretmenin ders anlatmasıyla ilgili olan bir şey. Şimdi bir de ben şu konuyu anlatıyorum ama çocuklar bunu algılayamıyor. Niye? Sorun ne? Onu çözebilecek olan kişi yine senin meslektaşın yan sınıfta o güzel başarılı yapıyor. Ama senin haberin yok. Çok kolay bir yöntem bulmuş senin haberin

> yok. Paylaşırlarsa ikisinin de haberi olacak. Paylaştı. Olumsuzluklarıyla karşılaştı. 'Olumsuzluk şuydu. Nasıl çözeriz?' diyorlar. Birlikte çözüyorlar problemi. Bunu tek başına çözemiyor bazen öğretmen ve yıllarca aynı problemle cebelleşip duruyor ama çok basit bir çözüm var. O da öğretmen arkadaşımda. Bu açıdan öğrenme topluluğu paylaşımcı bir topluluk ve size meslektaşlarınızdan öğrenme fırsatı sağlıyor. Y6

Mesleki tükenmişliğin azalması kategorisinde yürütücülerin görüşleri şu kodlarla tanımlanmıştır: bıkkınlık ve yıpranmışlığın azalması (Y3, Y7, Y13, Y14, Y16), monotonluktan kurtulma (Y8) ve yılmazlık kazanma (Y8, Y16). Mesleki tükenmişliğin azalmasına ilişkin yürütücülerden bazılarının görüşleri aşağıda verilmiştir:

> Ben devlet okulunda yıllardır çalışıyorum ve artık öğretmeye karşı olan inancımı yitirmeye başlamıştım. Tükenmişlik yaşadığım bir noktadaydım aslında. On dört tane dediğim gibi İngilizce öğretmeniyiz ama hiçbirimiz kimseyle sıkıntılarını paylaşmıyor. Herkes dersini yapıp eve gidiyor. Çocuklara yazdırıyoruz. Konuşuyoruz. Dinlememizi yaptırıyoruz akıllı tahtadan. Videolarımızı izletip ve gidiyoruz. Ama ben şunu hep sorguluyordum zaten biz İngilizceyi böyle öğretmemeliyiz. Çünkü çocuk öğrenemiyor, konuşamıyor. Onların öğrenememesi, konuşamaması da benim başarısızlığım demek bence. Ben biraz kendime bunu dert edinmiştim. On birinci ya da on ikinci yılım benim. Üst üste böyle olumsuzluklar da yaşadım. Tam böyle çok sıkıldığım dönemde. 'Acaba öğretmenliği bırakıp da başka bir memuriyete mi geçsem?' diye düşündüğüm zamanda mesleki öğrenme toplulukları beni tutup kaldırdı ayağa tekrardan ve öğretmeye, öğrenmeye karşı inancımı diriltti diyebilirim. Y16
>
> Ben bu projeye başladığımda kırk yaşımın eşiğindeydim. Öğretmen olarak kendimi çok fazla sene geçmemesine rağmen açıkçası biraz yıpranmış hissediyordum. Ben bu işe başladım ve mesleki öğrenme topluluklarına katıldıktan sonra kendimi daha yenilenmiş hissettim. Y7
>
> Ben on dokuzuncu yılımı bitirdim bu sene. İyi bir üniversite mezunuyum ama zamanla insan monotonlaşıyor öğretmenlik hayatında. Ben öğrettiğim yöntem tekniklerimde monotonlaştığımı, yeni nesil öğrenciyle daha farklı etkinlikler yapmam gerektiğini bir kez daha fark ettim. MÖT'ün ana mantığı zaten 'Paylaştıkça güçlenmek, öğrendikçe zenginleşmek.' diyebilirim. Ben de güçlendiğimi hissediyorum. Y8

MÖT'lerin Öğrencilere Yansımalarına Yönelik MÖT Yürütücü Görüşlerine İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu alt boyutunda MÖT toplantılarının öğrencilere yansımalarını ortaya çıkarmak amacıyla yürütücülere "MÖT'lerin öğrencilerinize yansımalarının neler olduğunu düşünüyorsunuz?" sorusu yöneltilmiştir. Yürütücü görüşlerine göre MÖT toplantılarının öğrenciler üzerindeki etkilerine ilişkin bulgular Tablo 11'de yer almaktadır.

Tablo 11

MÖT'lerin Öğrencilere Yansımalarına Yönelik MÖT Yürütücü Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	Yürütücü (n=22)	n
Öğrenci tutumları	Motivasyon	Derse etkin katılım	Y1, Y4, Y5, Y8, Y10, Y12,Y14, Y15, Y16, Y17, Y18, Y19, Y20	13
		Öğrenme isteği ve merakı	Y1, Y4, Y5, Y6, Y12, Y16, Y16, Y17, Y18	9
		Öğrenme çabası	Y1	1
	Memnuniyet	Dersi sevme	Y1, Y5, Y6, Y8, Y14, Y15, Y16, Y17, Y19	9
		Mutlu olma	Y1, Y5, Y12	3
		Eğlenme	Y1, Y20	2
Akademik Gelişim	Dil becerilerinin gelişimi	Konuşma	Y1, Y2, Y7, Y8, Y9, Y10, Y12, Y13, Y16, Y18	10
		Yazma	Y9, Y10, Y12	3
		Dinleme	Y13	1
	Farklı etkinlik ve uygulamaları öğrenme	Müfredat dışı aktivitelere katılma	Y1, Y3, Y7, Y10, Y12, Y14, Y17	7
		WEB2 araçlarını kullanabilme	Y3, Y10	2
		Süreç değerlendirme yöntem ve tekniklerini tanıma ve kullanabilme	Y9	1
	Akademik başarı	Kalıcı öğrenme	Y1, Y8, Y16	3
		Yazılı sınavlar	Y1, Y8, Y18	3
		Merkezî sınavlar	Y6, Y16	2
		Proje ve performans görevleri	Y15	1
Sosyal Gelişim	Sosyal gelişim	Grup çalışmaları	Y1, Y7, Y9, Y12, Y13	5
		Akran öğrenmesi	Y13	1
		Öz güvenin artması	Y13	1

Elde edilen verilerin analizi sonucunda (i) öğrenci tutumları, (ii) akademik gelişim ve (iii) sosyal gelişim olmak üzere üç temaya ulaşılmıştır.

Yürütücülerin öğrenci tutumları temasına ilişkin görüşleri (i)motivasyon ve (ii)memnuniyet olmak üzere iki alt kategoride toplanmıştır. Yürütücülerin tamamına yakını MÖT'lerde öğrendiklerini sınıf içi uygulamalarına yansıttıktan sonra öğrencilerinin motivasyon ve memnuniyetlerinde artış olduğunu dile getirmiştir.

Motivasyon alt kategorisinde yürütücülerin görüşleri şu kodlarla tanımlanmıştır: derse etkin katılım (Y1, Y4, Y5, Y8, Y10, Y12,Y14, Y15, Y16, Y17, Y18, Y19, Y20), öğrenme isteği ve merakı (Y1, Y4, Y5, Y6, Y12, Y16, Y16, Y17, Y18) ve öğrenme çabası (Y1). MÖT'lerde öğrenilen çeşitli uygulama, yöntem ve tekniklerin derslere dâhil edilmesiyle öğrencilerin derse etkin katılımlarının arttığı yürütücüler arasında öne çıkan bir görüştür.

Y20 bu konudaki görüşünü *"Derste herkes hareketli. Benim BEP'li öğrencilerim derse katıldı, tahtanın önünde diyalog hâlinde bir şeyler yaptılar arkadaşlarıyla. Öğretmenin gelip dil bilgisi konusunu anlatıp ondan sonra öğrencilerden defterine yazmasını istediği bir ders şeklinde gitmiyor dersim. Derslerim artık daha eğlenceli öğrencilerimin aktif katılımıyla. Herkesin aktif olabileceği, birinin diğerini domine etmeden derse katılabileceği, herkesin bir ölçüde söz hakkının olduğu şekilde hem daha adil, hem daha aktif hem de daha dinamik olmaya başladı derslerim."* şeklinde dile getirmiştir.

Motivasyon alt kategorisinde tanımlanan öğrenme isteği ve merakı ile öğrenme çabası ile ilgili paylaşılmış görüşlerden bazıları şu şekildedir:

> 'Hocam işte bir daha etkinlik yapacak mıyız?' diye soruyorlar sürekli. Yani onlara etkinlik, eğlenceli gelen şeyi, oyun olarak gördüğü şeyi bir daha yapacak mıyız?, Ne zaman yapacağız? Ben bu etkinlikleri nereden öğrendim? MÖT'lerde gördüğüm uygulamaları aldım sınıfta uyguladım. Çok hoşuna gitti öğrencilerimin. 'Bir daha yapacak mıyız?, Ne zaman yapacağız?' en güzel geri dönüş demek ki işe yarıyor. Çocukların bir kere derse karşı öğrenme istekleri artıyor. Y6
>
> Farklı bir şeyler denediğinizde sırf işte o oyunu oynamak, o etkinliğe katılmak için çocuk çaba gösteriyor. Bunu hissediyorsun. Bir şeylerin içine girdiği zaman ister istemez öğrenmek için çabalıyor. Hatta başka sınıflardan öğrenciler bile gelip diyor ki 'Siz sınıfta bunu yaptırıyormuşsunuz.' Onlar da istiyor ve merak ediyorlar. Y1

Memnuniyet alt kategorisinde yürütücülerin görüşleri dersi sevme (Y1, Y5, Y6, Y8, Y14, Y15, Y16, Y17, Y19), mutlu olma (Y1, Y5, Y12) ve eğlenme (Y1, Y20) şeklinde ortaya çıkmıştır. Yürütücüler MÖT'lerde öğrendiklerini derslerinde uygulamaya başladıktan sonra öğrencilerinin dersi sevdiklerini, derste mutlu olduklarını ve derste eğlendiklerini belirtmişlerdir. Bu alt kategoride farklı görüşlere ilişkin bazı yürütücülerin ifadeleri şu şekildedir:

> Ben derslerimi daha eğlenceli hâle getirdiğimi düşünüyorum. Öğrencilerimden de bunun dönütünü alıyorum. 'İngilizceyi sevmiyordum, çok seviyorum. Hiç İngilizceden anlamazdım. Çok seviyorum.' dönütlerini gördüm. Benim için en büyük kârı da bu olsa gerek. Y8
>
> Öğrenciler farklı bir etkinlikle karşılaşınca kitap ve müfredatın dışında farklı bir opsiyon gördüklerinde mutlu oluyorlar. Mesela diyorlar ki 'Öğretmenim yarın o dün yaptığımız etkinliği yapacak mıyız?' ya da 'Siz A sınıfında bunu yapmışsınız. Biz ne zaman onu yapacağız?' bu küçük cümleler bile öğrencinin dersi sevdiğini, dersten keyif aldığını gösteriyor. Y5
>
> …derslerimi oyunlaştırmaya çalışıyorum ve öğrencilerim dersten eğlenerek çıkıyorlar. Y22

Yürütücü görüşleri akademik gelişim temasında (i) dil becerilerinin gelişimi, (ii) akademik başarı ile (iii) farklı etkinlik ve uygulamaları öğrenme kategorilerinde toplanmıştır.

Dil becerilerinin gelişimi kategorisinde yürütücüler; MÖT toplantılarındaki bilgi ve uygulamaların derslere aktarılmasıyla öğrencilerin konuşma (Y1, Y2, Y7, Y8, Y9, Y10, Y12, Y13, Y16, Y18), yazma (Y9, Y10, Y12) ve dinleme (Y13) becerilerinin geliştiğini ifade etmişlerdir. MÖT'lerde öğrenilen uygulamaların sınıfa transfer edilmesiyle

öğretmenler iletişimsel yöntemleri daha çok kullandıklarını bunun da özellikle öğrencilerin konuşma becerilerini desteklediğini ifade etmektedir. Y16 konuyla ilgili görüşünü "*Şu an mesela sosyoekonomik düzeyi orta belki düşük diyebileceğiniz bir okulda öğretmenler odasına gelip benimle İngilizce konuşmaya çalışan öğrencilerim var. İsteklerini İngilizce ifade etmeye çalışan öğrencilerim var. Bunlar mesleki anlamda bana çok doyum sağlıyor gerçekten. Öğretmenler odasında arkadaşlar şey diyor 'Demek ki olabiliyormuş, çocuklar konuşabiliyormuş, bizim çocuklarımızın da öğrenmeye ihtiyaçları varmış.*" şeklinde dile getirmiştir. Öğrencilerinin yazma ve dinleme becerilerinin geliştiğini düşünen yürütücülerden bazılarının ise görüşleri şu şekildedir:

> Konuşma becerileri de gelişti. Bir de ben mesela kendimin yazma becerisini uygulama noktasında eksik olduğumu gözlemledim. Yani sınıfta ona az ağırlık verdiğimi gözlemledim. Bu yıl ona çalıştım. Hani yazma becerilerini de geliştirelim diye. Fark etti. Gerçekten bence çabalar fark ediyor yani. Y12
>
> Çok göz ardı ettiğimiz konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmek için bu projede öğrendiğim çeşitli etkinlikleri uyguladım. Öğrencilerimin konuşma becerisini sadece kitaptaki etkinliklerle değil farklı etkinliklerle de daha da geliştirebileceğimizi öğrendim. Yine dinleme alıştırmalarında daha farklı etkinlikler yaptırdım ve bunların öğrencilerime olumlu katkılarını gördüm. Y13

Akademik başarı yürütücülerin uygulamalarını farklılaştırdıktan sonra öğrencilerinin gelişim gösterdiklerini ifade ettikleri bir diğer kategoridir. Yürütücüler, öğrencilerin liselere giriş sınavında (Y6, Y16), yazılı sınavlarda (Y1, Y8, Y18), projelerde (Y15) daha başarılı olduklarını dile getirmişlerdir. Kalıcı öğrenme (Y1, Y8, Y16) bu alt kategoride ulaşılan verilerden bir diğeridir. Yürütücüler öğrencilerinin etkinliklere katılarak öğrenme sürecinde daha etkin hâle geldiklerini, bunun sonucunda öğrencilerin öğrenilenleri unutmadığını ve öğrenmenin daha iyi bir şekilde gerçekleştiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerinin akademik başarılarının arttığını düşünen yürütücülerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

> Bu sene ilk defa sekizinci sınıfları mezun ettik. Ben MÖT'lerden bir şeyler alıp da onlara göstermeye başladığım zaman altıncı sınıftaydı çocuklar. Şimdi o çocuklarımız bu sene mezun oldu. Ortalama bir öğrencinin bile çok rahat LGS'de onda on yapabildiğini gördük. Yani başarılarını da ortaya koymuş oldular. Y6
>
> Sınavlarla ilgili net bir değişiklikten bahsedemem ama ne olur mesela öğrenciye artık iki seçenek sunduğumda bir proje görevi verirken ki yazılı kadar önemli sınıfın ortasına geçip arkadaşlarına İngilizce konuşarak sunacağı bir ödevi artık tercih edebiliyor. Y15
>
> …Aslında biz orada etkinlik yapıyoruz ama öğrencilerim oyun oynayıp güzel vakit geçirdiklerini düşünerek etkinliklere katıldılar ve öğrendikleri de daha kalıcı oldu tabii ki. İngilizcesi düşük seviyedeki bazı öğrencilerin yazılı notları bile yükseldi. Derse katıldıkları için daha iyi öğrendiler diyebilirim. Y8

Farklı etkinlik ve uygulamaları öğrenme kategorisinde öğrencilerin kendilerini geliştirdiği ifade edilen başka bir noktadır. Öğretmenlerinin yeni uygulamalar, yöntem, teknikler öğrenmesi ve çeşitli projelere katılmaları burada öğrendiklerini sınıf içi uygulamalarına

yansıtmaları öğrencilerin farklı etkinlik ve uygulamaları öğrenmelerini sağlamıştır. Söz konusu kategoride yürütücüler öğrencilerinin müfredat dışı aktivitelere katılma (Y1, Y3, Y7, Y10, Y12, Y14, Y17), WEB2 araçlarını kullanabilme (Y3, Y10) ve süreç değerlendirme yöntem ve tekniklerini tanıma ve kullanabilme (Y9) noktalarında gelişim sağladıklarını ifade etmişlerdir. Özellikle müfredat dışı etkinliklerle farklı ilgilere sahip öğrencileri bu ilgileri üzerinden İngilizce öğrenimi sürecine dâhil edebildiğini ifade eden Y10 "*Bir diğeri mesela müfredat dışı aktiviteler ki bu benim mesleki yaşantımda ilk olarak bu projeyle beraber karşıma çıktı ne demek olduğunu bile bilmiyordum. Bunu da yine uyguladık okulumuzda. Mesela öğle saatlerinde çocuklardan böyle bir küçük koro kurmuştum ve kitaptaki şarkıların pratiğini yapıyorduk. Yani İngilizceye çok fazla ilgisi olmayan ama sesi güzel diyelim ki bu çocuk da oradan derse bir tutunma noktası buluyordu bence*." görüşleriyle öğrencilerin müfredat dışı etkinliklere katılmalarının yararına dikkat çekmektedir. Y10 ayrıca MÖT'lerde öğrendiği WEB2 araçlarını sınıflarında kullanmalarının öğrencilerin bu uygulamaları öğrenmelerini desteklediğini düşünmektedir. Bu konudaki görüşünü "*İki yıl öncesine kadar da açık söyleyeyim benim için eğitimde teknoloji akıllı tahtadan ibaretti. Yani Web2 araçları veyahut da ne bileyim sınıf içerisinde kullanılabileceğimiz, belki o ana kadar hiç aklımıza gelmeyen ama aslında o kadar da yanı başımızda, o kadar da kolay uygulanabilecek teknolojik etkinlikler var ki bunları gayet güzel uygulama imkânımız oldu öğrencilerle. Öğrencilerim de bu uygulamaları öğrendiler. Beni mutlu eden yönlerden bir tanesi de daha önce hiç ulaşamadığımız bazı öğrencilere ulaşma imkânı yakaladım çünkü çocuklar teknoloji kullanımını seviyor, video çekmeyi seviyorlar, farklı bir araçla beraber bir karikatürü konuşturmayı isteyerek yapıyorlar*." şeklinde dile getirmiştir. Y9 ise "*Akran düzeltmesini öğrendiler. Bunun ne demek olduğunu biliyorlar. Portfolyo değerlendirmesi yapıyorlar. Portfolyonun ne demek olduğunu biliyorlar.*" ifadeleriyle öğrencilerin süreç değerlendirme yöntem ve tekniklerini tanıdıklarını ve kullanabildiklerini dile getirmiştir.

Sosyal gelişim temasında öne çıkan görüşler grup çalışmaları (Y1, Y7, Y9, Y12, Y13) ve akran öğrenmesidir (Y13). Yürütücüler, MÖT'lerde öğrendiklerini derse aktardıktan sonra öğrencilerinin grup etkinliklerinde daha fazla yer aldıklarını ve akran öğrenmesine daha yatkın hâle geldiklerini ifade etmişlerdir. Bu kategoride ortaya çıkan bir diğer görüş ise öz güvenin artmasıdır (Y13). Yürütücüler iş birlikli öğrenmeye dayalı yapılan etkinliklere bağlı olarak öğrencilerinin öz güvenlerinin geliştiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin sosyal gelişimine ilişkin yürütücülerden bazılarının görüşleri şöyledir:

Öğrencilerim grup çalışması yapmayı öğrendiler diyebilirim. Grup yapmayı bilmiyorlardı. Yapıyorlar artık. Genellikle bireysel çalışıyorlardı ama şimdi takım çalışmasının ne demek olduğunu biliyorlar. Y9

…sınıf içinde grup çalışmaları ben çok yaptıramıyordum veya yaptırma yöntem ve tekniklerini bilmiyordum. Bunları öğrenip sınıfta uygulamam öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerine fırsat verdi ve dersten aldıkları verimi etkiledi. Ayrıca birlikte çalışma öğrencilerin öz güvenini arttırdı, bireysel derse katılamayan öğrenciler grupla katılmış oldu derslere ve daha sonra grup şeklinde projeler yaptılar yine. Y13

Daha önce grup çalışmalarına fazla vakit bulamayacağımızı düşünüyordum fakat şimdi bunu yapmaya başladık mesela. Bu öğrencilerime iyi geldi. İş birliği hâlinde çalışmanın iyi bir fikir olduğunu düşündü onlar da. Y7

MÖT'lerin Okul Paydaşlarına Yansımalarına Yönelik MÖT Yürütücü Görüşlerine İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu alt boyutunda MÖT'ün okul paydaşlarına yansımalarını ortaya çıkarmak amacıyla yürütücülere "MÖT'ün okuldaki diğer paydaşlarınıza yansımalarının neler olduğunu düşünüyorsunuz?" sorusu yöneltilmiştir. Yürütücü görüşlerine göre MÖT'ün okul paydaşları üzerindeki etkilerine ilişkin bulgular Tablo 12' de yer almaktadır.

Tablo 12

MÖT'lerin Okul Paydaşlarına Yansımalarına Yönelik MÖT Yürütücü Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	Yürütücü (n=22)	n
Okul yönetimi	Olumlu	Destekleme	Y5,Y15, Y18	3
		Takdir etme	Y20	1
	Olumsuz	Rahatsızlık	Y4, Y7, Y9, Y18	4
		İlgisizlik	Y12, Y21	2
Zümre Öğretmenler	Olumlu	Öğrenme ve uygulama isteği	Y1, Y3, Y4, Y7, Y13	5
		Takdir etme ve memnuniyet	Y8, Y16, Y17	3
		Katılım isteği	Y5, Y15	2
		Destekleme	Y6, Y14	2
		Paylaşımcı olma	Y16, Y17	2
	Olumsuz	Gereksiz görme	Y8, Y17	2
		İsteksizlik	Y2	1
Diğer Zümreler	Olumlu	Merak ve ilgi duyma	Y5, Y6, Y9, Y12, Y18, Y20, Y21	7
		Takdir etme	Y3, Y5, Y8, Y10, Y17	5
		Katılım isteği	Y10, Y17, Y22	3
	Olumsuz	Gereksiz görme	Y4, Y12, Y17, Y20, Y22	5
		Meraksızlık ve ilgisizlik	Y2, Y7, Y13	3
		Tedirginlik	Y11	1
Veli	Olumlu	Memnuniyet teşekkür ve takdir etme	Y4, Y8, Y10, Y15, Y16, Y17, Y19, Y20	8
		Farkındalık ve paylaşım	Y1, Y14	2
		Destekleme	Y14	1
		Saygı duyma	Y18	1
	Olumsuz	Şikâyetçi olma	Y16	1

Elde edilen verilerin analizi sonucunda (i) okul yönetimi, (ii) zümre öğretmenler (iii) diğer zümreler ve (iv) veli olmak üzere dört temaya ulaşılmıştır. Her bir tema altında yürütücü görüşleri olumlu ve olumsuz olmak üzere iki kategori altında toplanmıştır.

Okul yönetimi temasında olumlu tutum ve davranış kategorisinde yürütücü görüşleri destekleme (Y5,Y15,Y18) ve takdir etme (Y20) kodları ile tanımlanmıştır. Okul yönetiminin kendisine destek olduğunu ifade eden Y18 konuyla ilgili görüşlerini "*Pandemiden önce her şey çok güzeldi. Hatta ilçemizde bir speaking (konuşma) kafe açacaktık. Bir müfredatdışı aktivite olarak. Her şey bütün çalışmalar yapıldı. Aynısından ben okulda da bir çalışma başlattım. Speaking (konuşma) kafe için bir alan ayarladık. Öğrenciler teneffüslerde gelip konuşuyordu falan. Ha bu çok etkili oldu. Yönetiminde dikkatini çekti. Hoşuna gitti. Hatta bu yıl da yine konuşuldu bir kafe yapılsa falan diye. Bu alanda bu tarz çalışmalar onların hoşuna gidiyor, destek oluyorlar*." görüşüyle dile getirmektedir. Ayrıca Y18 okul yönetiminin Birlikte İngilizce projesinin sınıfa yansımasını direkt göremediğini bunun ancak müfredat dışı aktivitelerle anlaşılabileceğini söyleyerek aksi takdirde okul yönetimlerinin "Öğretmenler derslerden gidiyor ve dersler boş geçiyor." şeklinde düşünerek süreçten rahatsızlık duyabileceklerini ifade etmiştir. Yalnızca bir yürütücü ise (Y20) bir toplantıda okul yöneticisinin kendisini takdir ettiğini belirtmekte ve yöneticinin tavrının ufkunun açıklığıyla ilişkili olduğunu söylemektedir. Bu konudaki yürütücü görüşü şu şekildedir: "*Yöneticiler açısından baktığımızda bu biraz da yöneticinin ufkunun ne kadar açık olduğuyla alakalı. İlk başta sıcak bakmadılar ve direnç gösterdiler. Yani ben proje için sınava giderken engelleri aşıp gittim. İzin verilmedi. Ona rağmen gittim. Ama baktılar ki proje devam ediyor sonrasında kabullendiler. Proje başladı ama birkaç ay sonra belki de bitecek, boşuna oyalanılıyor diye düşünüyorlardı sanırım ilk başta. Geçenlerde müdürümüz çok da böyle iltifat etmeyi seven birisi olmamasına rağmen toplantıda "Görüyor musunuz? İngilizce öğretmenlerimiz taşın altına ellerini nasıl koydular? Onlar nasıl yapıyorlar? Siz de şunları şunları yapın diye bizi örnek gösterdi. Bu bizim için çok çok şaşırtıcı bir durumdu. Normalde asla böyle şeyler söylemez çünkü*." Y20

Olumsuz tutum/davranış kategorisinde ise yürütücü görüşleri rahatsızlık (Y4, Y7, Y9, Y18) ve ilgisizlik (Y12, Y21) kodları ile tanımlanmıştır. Projeye katılmalarına karşı okul yönetiminin ilgisiz olduğunu ya da okul yönetiminin bundan rahatsızlık duyduğunu ifade eden yürütücü görüşleri aşağıda yer almaktadır:

> Okul yönetimimiz açısından değerlendirirsem genel olarak olumlu davrandılar ama şöyle bir şey ben yürütücü eğitimi vermeye gitmiştim geçen eylül ayında. Okulun ilk haftasına denk geldi. Bir de epeyce bir öğretmenimiz bizim rahatsızlanmış o zaman. Benim haberim yoktu

tabii. Yani böyle okulda çok fazla öğretmen boşluğu doğmuş bir anda. Müdür bey biraz endişeliydi tabii. O yüzden. Bir de ben gidince bayağı bir okulda boşluk oluştu. Yani öyle biraz aksaklıklar yarattı. Bir de benim kendi eğitim sürecimde bu Kasım 2019'da. Yine bir haftası ara tatile gitmişti ama bir haftada okuldan alınmıştı. O dönemde derslerimizin bir kısmı gidince biraz tabii o noktada bir endişe oluştu. Hani okulun genelinde bir gerilim oluyor nöbetçi öğretmenler ve idare başta olmak üzere. Yani bu tip şeyler biraz hani hem alışık olunmayan şeyler hem de öğretmen bir iki gün hastalıktan bile yok olsa çok istenen şeyler değil. Yani benim üzerimde bir baskı oluşturdu mu? Oluşturmadılar. Ama böyle bir rahatsızlık olduğunu söyleyebilirim. Y7

Okul yöneticim bir problem çıkarmıyor ama içerik olarak da merak ettiğini söyleyemem. Mesela benim hoşuma giden gelişmeler oldu. Bizim çocuklarla çektiğimiz video, tanıtım slaytı yayınlandı. Hani benim hoşuma gitti mesela. Müdür beye söyledim bizim okulumuzun da bizim çocukların da videosu paylaşıldı diye. Ha öyle mi hocam dedi mesela. İlgilenmiyorlar. Y12

Zümre öğretmenler temasında olumlu tutum / davranış kategorisinde yürütücü görüşleri şu kategoriler altında toplanmıştır: öğrenme ve uygulama isteği (Y1, Y3, Y4, Y7, Y13), takdir etme ve memnuniyet (Y3, Y8, Y16, Y17), katılım isteği (Y5, Y15), destekleme (Y6, Y14) ve paylaşımcı olma (Y16, Y17). Yürütücüler kendi zümrelerinde yer alan öğretmenlerin yürütücülerin MÖT'lerde öğrenip sınıflarında uyguladıkları etkinlik, yöntem, teknikleri öğrenmeye ve uygulamaya istekli olduklarını, MÖT'lere katılmaya istekli olduklarını ifade etmektedirler. Ayrıca bazı yürütücüler MÖT'lerden sonra zümre olarak daha paylaşımcı olduklarını ve zümre arkadaşlarının kendilerini takdir ettiğini ve memnuniyet duyduklarını, kendilerine süreçte destek olduğunu dile getirmektedir. Zümre öğretmenler temasına ilişkin bazı yürütücü görüşleri aşağıda özetlenmiştir:

Çocuklarda her şeyi birbirlerine anlatıyorlar aynı şekilde. Sınıfta yaşadığı her şeyi birisine anlatıyor. O veli, öbür veliye anlatıyor kullandığınız teknikten yaptığınız uygulamalara kadar her şey aslında zincirleme olarak aktarılıyor birbirlerine. Dolayısıyla ister istemez arkadaş merak ediyor ve soruyor. Ya da bir arkadaşıma söylediğim zaman bak ben şunu şöyle yaptım. Bize şu öğretildi. Bak ben sınıfta şu konuda şöyle yaptım. Ondan sonra sen de denemek ister misin? diye söylediğim zaman çok seviniyorlar. Mutlu oluyorlar. Daha neden olmasın? Ben de deneyeyim diyen arkadaşlarım oluyor yani. Onlara da diyorum kelebek etkisi diyoruz ya. Gerçekten öyle bir şey var yani onlar da senin yaptığını denemek istiyor. Senin yaptığı yeni şeyleri denemek istiyor. Y1

Kendi zümremde iki arkadaşımı özellikle sürekli takdir ettiler. Sürekli destek oldular. Toplantılarda da etkinliklere katılım konusunda falan çok keyif aldıklarını söylediler. Tek bir zümrem sadece böyle etkinlikleri sevmediğini, yapay bulduğunu gereksiz bulduğunu ama benim hatırına geliyorum dediğini söyleyebileyim. Onun dışında daha çok destekleyiciydiler. Hani ben bu senin yaptığının asla yapmam. Yapamam. Böyle şeyleri hiç sevmem falan diyen olduğu gibi çok takdir edip tebrik edip öyle keşke biz de katılsaydık diyenler de oldu. Y8

Zümremdeki diğer arkadaşım da benimle aynı eğitimi almıştı. O da çok öğrendi benim gibi. O da kullandı uzaktan eğitimde. Ona da çok olumlu faydası olduğunu düşünüyorum. Bir arkadaşımız bu eğitime katılmamıştı yürütücü olmadı. Bu sınava falan girmemişti. Onun da bizim kullandığımız uygulamaları kullanmaya başladığını duydum. O da toplantılara katılıyor bence ilk başlarda ne işim var burada modundaydı. Öyle hissediyordum yani. Ama şimdi dinliyor. O da örnekler veriyor. Bence hatta hocam dedi, siz üniversitede hoca olmalıymışsınız dedi bana böyle. Bence o da beğeniyor diye düşünüyorum. Y3

Kendi zümrelerim artık şey demeye başladılar. Eğlenceli oluyor bir dahakine zamanı ayarlayıp biz de katılalım. Y15

Evet, işte biliyorsunuz kendi zümrelerimizle de bu noktada paylaşımlarımız oluyor. Onlar muhakkak ki soruyorlar. Kendileri de tabii kendileri için istediklerini duymadım ama sizin PLC'nize girelim diyenler de oluyor tabii ki. Merak böyle hani bu tür espriler yapanlar oluyor.

> Kendi branştaşlarımızı da ben mesela İngilizce öğretmeni arkadaşlarımızı da davet ediyorum ben. Hani gelin ne yaptığımızı görün. Zaten kendi okulundan iki arkadaşım PLC'lere katılıyor. Bir arkadaşımdan da rica ediyorum böyle bir hadi kamera çeker misin? Hani fotoğraf çeker misin? Yardımcı olur musun? Hem de PLC'yi bir takip et. Hani eleştir. Yani arkadaşlarımız da bu konuda katılımcı oluyorlar, destek oluyorlar. Y14
> Onun dışında okulda tabii ki ben öğretmen arkadaşlarımla sürekli paylaşım hâlindeyim. Yani bir aktivite yapıyorsan onlara da mutlaka işte aynı sınıf düzeyine giriyorsak o öğretmeni mutlaka işte ben bunu uyguladım. Siz de uygulayabilirsiniz şeklinde sürekli paylaşım hâlindeydi zaten. Onlar da sağ olsunlar genelde beni dinlerler bu konuda. Uygulamaya da çalışırlar. Biz sürekli zümrelerimiz açısından aramızda sürekli böyle bir iletişim, bir paylaşım söz konusu zaten. MÖT'lerden öncesinde de biz zümre olarak birbirimize bağlıydık. Şimdi daha paylaşımcı bir zümre olduk. Y17
> Kendi zümrelerinin açısından da şu an daha çok iletişime açık bir grup hâline geldik. Daha çok paylaşım yapıyoruz. Y16

Olumsuz tutum / davranış kategorisinde yürütücü görüşlerine göre zümre öğretmenler MÖT'lere katılım konusunda isteksiz olabilmekte (Y8, Y17) ya da MÖT'leri gereksiz görebilmektedir (Y2). Y2 zümrelerinin süreçte destek olduklarını ancak toplantıya katılım konusunda yaşadıkları isteksizliği "*Benim bu süreçte en başta haber olduğumu bildikleri için ihtiyacım olduğunda destek oluyorlardı ayrıca benden dolayı bu süreci bildikleri için hep yanına olurlardı. Ama şunu fark etmiştim ben. Onların da işte eğitimi farklı bir kişiydi. Bizim daha önceki eğitimlerden bir arkadaşmış mesela. Onlar farklı bir gruba gidiyorlardı benim toplantılarıma gelmiyorlardı. Onlarda böyle PLC'lere katılmama gibi isteksizlik gözlemlemiştim ve bu tarz konuşmalarına şaşırmıştım ben. Niye acaba diye sormadım ama bu süreçte hep böyle bir tabiri caizse kaytarma izlenimi uyandırmışlardı bende. Ve beni çok üzmüştü bu durum. Benimle alakalı değil ama ben bu sürecin onlar için iyi olacağını düşünmüştüm. Ben onlara mümkün olduğunca bilgilendirmeye çalışmıştım ve sürece dâhil olacakları için onlarla paylaşımda bulunuyordum sürekli. Ama arkadaşlarımı çok motive olamamış görünce bu şekilde de olabiliyormuş diye bir üzüntü duydum proje adına*." ifadeleriyle dile getirmiştir. Y8 ise zümre arkadaşlarından birinin bu tarz etkinliklerden hoşlanmadığını ve bu etkinlikleri gereksiz gördüğünü ifade etmiştir.

Diğer zümreler temasında olumlu tutum / davranış kategorisinde yürütücü görüşleri içerisinde merak ve ilgi duyma (Y5, Y6, Y9, Y12, Y18, Y20, Y21) ve takdir etme (Y3, Y5, Y8, Y10, Y17) öne çıkmaktadır. Diğer zümrelerde yer alan öğretmenler arasında yürütücülerin yaptıkları toplantıların, katıldıkları eğitimlerin merak uyandırdığı ve ilgi çektiği ve bu öğretmenlerin yürütücüleri zaman zaman takdir ettiği görülmektedir. Diğer zümrelerde yer alan öğretmenlerin toplantıya katılmadan tam olarak MÖT'ün ne olduğunu anlamalarının güç olacağını düşünen Y9 toplantıların meslektaşlarına olan yansımalarını "*Öğretmen arkadaşlar soruyorlar tabii. Ben de anlatıyorum. Böyle böyle bir şey var diye ama kavram çok yeni olduğu için ha eğitmenlik yapıyorsun diyorlar. Hayır, öyle değil*

diyorum ama tam anlatamıyorum. Onu yaşamadan toplantıya katılmadan bilemeyecekler. Ama anlatıyorum tabii merak ediyorlar ve ben de paylaşıyorum onlarla birlikte." şeklinde dile getirmiştir. Yürütücülerden Y3 diğer zümrelerdeki meslektaşlardan gördüğü takdiri "*Bazı öğretmen arkadaşların da merakını çekiyor öğretmenler odasında 'Ya ne güzel. Aferin. Çalışkansın. Böyle yürütücü oldun.' diyorlar ama bu kadar yani. Başka da bir şey söylemiyorlar ben de detaya girmiyorum*." şeklinde ifade etmiştir. Bunlara ek olarak zümrelerin MÖT'lere katılım isteği (Y10, Y17, Y22) göstermesi ortaya çıkan bir başka görüş olmuştur. Yürütücülerden biri (Y10) konuyla ilgili olarak *"Diğer zümrelerin yaptığımız toplantılardan tabii ki haberleri oluyordu. Ve kullandığımız etkinlikleri farklı etkinlikleri görünce de ya bizim alanımızda da böyle şeyler yapılmalı mesleki gelişim açısından diye birçok farklı branş arkadaşımdan da duydum ben bunu. Matematik öğretmenimden duydum, fen öğretmenimden duydum*." şeklinde görüş bildirerek MÖT toplantılarının diğer branşlara da taşınmasının faydalı olabileceğinin altını çizmiştir.

Olumsuz tutum / davranış kategorisinde yürütücüler diğer zümrelerin projeye ilişkin meraksız ve ilgisiz olduklarını (Y4, Y12, Y17, Y20, Y22), yapılan çalışmaları/toplantıları gereksiz gördüklerini (Y2, Y7, Y13) ya da kendi zümrelerinde de benzer çalışmaların başlatılmasından tedirginlik duyduklarını (Y11) ifade etmişlerdir. Diğer zümrelerin olumsuz tutum/davranışlarına ilişkin yürütücü görüşlerinden bazıları aşağıda yer almaktadır:

> Bizim okuldan çok merak eden kimse olmadı hocam. Dürüstçe cevap vereyim. Yani bu belki benim okulumdaki öğretmenlerle alakalıdır. Yansıması olmadı. Ama zümremden bir arkadaşım da bu projeye dâhil olmak, yürütücü olmak istedi. Ama idareci veya diğer öğretmen arkadaşlara çok fazla bir etkisi olduğunu söyleyemem. Çok merak etmediler maalesef. Y13
>
> Çoğunlukla daha çok işiniz toplantınız mı var? O toplantınız bitmiyor vesaire gibi. Dışarıdan bu tip bir takım işler olduğunu ve bizim bu angaryalardan uğraştığımızı düşünüyorlar Birazcık gereksiz görme gibi bir tutum söz konusu. Özellikle matematik zümresi mesela. Ya tabii bu belki de tamamen yereldir. Hani has bir şeydir. Benim zümrelerime has bir şeydir. Hani daha çok böyle hani nasıl desem? Çok gerekli görmüyorlar ya. Yani bu da geçer. Bunu da unutursunuz. Bir gün biter. Gibi bir tutum var. Y4
>
> Yani diğer zümrelerime sıçramadı diyeyim. Öyle söyleyeyim yok. Hatta biz de bazı arkadaşlar eyvah bu bize de gelecek mi? diye tedirginler. Y11

Veli temasında olumlu tutum / davranış kategorisinde ortaya çıkan yürütücü görüşleri memnuniyet, teşekkür ve takdir etme (Y4, Y8, Y10, Y15, Y16, Y17, Y19, Y20), farkındalık ve paylaşım (Y1, Y14), destekleme (Y14) ve saygı duyma (Y18) şeklindedir. Veliler yürütücülerin Birlikte İngilizce projesi kapsamında topluluklara katıldığını bilmese de farklı ödev içerikleriyle ve çocuklarının ders ve öğretmenle ilgili yorumlarından bir farklılık olduğunu sezinlemekte ve bu olumlu gelişmelerden memnuniyetlerini teşekkür ve

takdir ile dile getirmektedir. Y19 bu konudaki görüşünü "*Veliler tabii çok seviyorlardı dersi farklı işlediğim için. Memnunlardı. Bunu bana ileten velilerim çok oldu. Ben altıncı ve sekizinci sınıfların dersine giriyorum. Sekizlerde biraz daha LGS'ye yönelik bir çalışma yapıyoruz. Ama altıncı sınıflarla çok daha rahatız ve velilerin olumlu dönütleri oldu bu düzeyde. Özellikle çocuğum yabancı dil öğrensin diyen biraz daha bilinçli veliler vardı. Bunlardan 'Hocam, çocuk İngilizce konuşmaya başladı. Artık işte bilgisayarda bile İngilizce bir şeyler okuyor, araştırıyor. İngilizce ödevlerini görüyoruz, çevrim içi ortamda olarak yapmaya çalışıyor.' şeklinde dönüt aldım."* şeklinde ifade etmektedir. Veliler arasında ciddi bir paylaşımın olduğunu dile getiren Y1 "*Okula geldiğiniz zaman yedi sekiz tane İngilizce öğretmeni var. Ama veliler birbiriyle çok iletişim kuruyorlar her konuda. Çocuklarda her şeyi birbirlerine anlatıyorlar aynı şekilde. Sınıfta yaşadığı her şeyi birisine anlatıyor. O veli, öbür veliyi anlatıyor kullandığınız teknikten yaptığınız uygulamalara kadar her şey aslında zincirleme olarak aktarılıyor birbirlerine. Dolayısıyla ister istemez arkadaş merak ediyor ve soruyor*." görüşüyle bu durumun öğretmenleri birbirinden öğrenmeye teşvik ettiğini belirtmektedir. Süreçte velileri tarafından desteklendiğini ifade eden Y14 ile öğrendikleri ve uygulamalarıyla veliler arasında saygınlığının arttığını düşünen Y18'in görüşleri şu şekildedir:

> Daha iyisi sınıfta yaptığınız bir etkinlik eve yansıyor. Aile haberdar oluyor. Şimdi bizim veli izin dilekçelerimiz var biliyorsunuz değil mi? Yani çocuklar etkinliklere mesela belirli etkinliklere dâhil edeceksek veya bir görüntüsünü paylaşacaksak bir yerde dilekçesi almak zorundayız. Benim karşıma bugüne kadar hocam bunu neden böyle yapacaksınız? Yapıyorsunuz diye hiç olumsuz bir şey olmadı. Neden? Yaptığım şeyleri ben öğrencilerimi sınıf içerisinde anlatırım zaten. Gerekirse WhatsApp'tan da mesela gerekli bilgilendirmeyi yaparım. Veli kabul etmek zorunda değil. Bir de hani kabul etmeyecekse zaten dilekçesini onaylamıyor. İzin vermiyorum diyor. Kabul ediyorsa izin veriyorum diyor çalışmaları da görüyor. Bugüne kadar bu anlamda hiçbir sıkıntı yaşamadım demek ki yapılanlar velilerimize olumlu yansıyor. Burada önemli olan ne biliyor musunuz? Çocuğun size yaklaşımı. Veli bunun farkında zaten? Veli sizin yaptıklarınızı biliyor zaten. Yani demeye çalıştığım şey şu. Çocuktan eğer bu enerjiyi alıyorsa veli orada bitiyor. Yani sizi olumsuz bir dönüt gelmiyor zaten. Y14
> Hani veliler karşısında daha saygınlık kazandığıma inanıyorum. Y18

Olumsuz tutum / davranış kategorisinde şikâyetçi olma (Y16) görüşü yer almaktadır. Tek bir yürütücü (Y16) velilerin öğretmenleri toplantılara gittiği günlerde derslerin boş geçmesinden dolayı yakındıklarını "*Velilere yansıması da olumsuz olabiliyor bazen. Mesela çarşamba ya da perşembe günü toplantılarım olduğunda çocukların dersleri boş geçmiş oluyor. Biraz veliler mızmızlanıyorlar açıkçası. Çünkü öğretmenleri derse giremiyor. Çocukların dersleri boş geçiyor*." ifadeleriyle açıklamaktadır.

MÖT'lerde Öğrenilenlerin Uygulamaya Geçirilmesini Destekleyen Faktörlere Yönelik MÖT Yürütücü Görüşlerine İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu alt sorusunda MÖT'lerde öğrenilenlerin uygulanmasını destekleyen faktörleri ortaya çıkarmak amacıyla yürütücülere "MÖT'lerde öğrendiklerinizi sınıfınızda/okulunuzda uygulamaya geçirirken işlerinizi kolaylaştıran faktörler nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Yürütücü görüşlerine göre MÖT'lerde öğrenilenlerin uygulanmasında işleri kolaylaştıran faktörlere ilişkin bulgular Tablo 13'te yer almaktadır.

Tablo 13

MÖT'lerde Öğrenilenlerin Uygulamaya Geçirilmesini Destekleyen Faktörlere Yönelik MÖT Yürütücü Görüşleri

Kategori	Kod	Yürütücü (n=22)	n
Öğretmen	Öğrenci ihtiyaçlarını öngörebilme	Y1, Y2, Y4, Y16, Y17, Y18	6
	Adaptasyon becerisi	Y2, Y4, Y5, Y11, Y18	5
	Çözüm odaklılık	Y6, Y13, Y18	3
	Gelişime açıklık	Y9, Y20	2
	Projeye olan inanç	Y9	1
	Planlılık	Y14	1
	Farkındalık ve öz güven	Y21	1
Öğrenci	Heyecan/ilgi/motivasyon	Y3, Y5,Y9,Y11,Y12, Y15, Y18, Y19, Y20, Y22	10
	Dersi sevme	Y1,Y12, Y21, Y22	4
Öğretim Programı	Yeterli ders saati	Y1	1
Paydaş desteği	Okul yönetimi	Y1, Y3, Y6, Y9, Y20	5
	Diğer yürütücüler	Y3, Y6, Y13, Y18	4
	Veli	Y1, Y9, Y12, Y15	4
Fiziksel ve teknolojik koşullar	Teknolojik olanaklar	Y2, Y3, Y7, Y9, Y11, Y12, Y15, Y17, Y19, Y22	10
	İdeal sınıf mevcudu	Y4, Y7, Y8,Y12, Y21, Y22	6

Elde edilen verilerin analizi sonucunda (i) öğretmen, (ii) öğrenci, (iii) paydaş desteği ve (iv) fiziksel ve teknolojik koşullar olmak üzere dört kategoriye ulaşılmıştır.

Öğretmen kategorisi çerçevesinde yürütücülerin kendilerinden kaynaklı olduğunu düşündüğü kolaylaştırıcı faktörler tanımlanmaktadır. Bu kategoride yürütücülerin en fazla öğrenci ihtiyaçlarını öngörebilme (Y1, Y2, Y4, Y16, Y17, Y18) ve adaptasyon becerisi (Y2, Y4, Y5, Y11, Y18) verilerinde görüş bildirdiği görülmektedir. Yürütücüler öğrencilerini tanıyabilmelerinin ve kimin neye ihtiyacı olduğunu öncesinde tahmin edebilmelerinin öğrendiklerini uygularken işlerini kolaylaştırdığını düşünmektedir. Y16 bu konuda "*Öğrencilerime bakış açım değişti. Hangi öğrencimin hangi öğrenciyle iletişim*

kurabileceğini, üç aşağı beş yukarı kestirebiliyorum. Az önce de bahsetmiştim ya, güçlü öğrenci ve daha zayıf öğrenciye destek gereken öğrencilerimi bir araya getirip çalışmaları farklılaştırabiliyoruz. Bu mesela toplantıların bana kattığı farklı bir bakış açısı, ben hep iyi ile iyi öğrenci bir araya gelsin. Onlar daha iyi bir iş çıkarsın. Sınıfa örnek olsun. Mantığım buydu ama bu böyle değilmiş. Aslında Weakers learners dediğimiz onları da öz güven kazandırmak adına bakış açımı bu şekilde değiştirdim ve şu an bunun işimi kolaylaştırdığına inanıyorum." şeklinde düşünmektedir. Adaptosyan becerisi ile öğretmenler bir etkinliği kendi öğrenci seviyelerine göre düzenleyebilmekte ve öğrencileri için uygun hâle getirebilmektedir. Kitaptaki etkinliklerden bazılarının öğrencilerin ilgisini çekmediğini ifade eden Y18 bu etkinlikleri nasıl uyarladığı konusundaki görüşünü "*Mesela şey oluyor, bir etkinlik var kitapta. Adaptasyonu öğrenmiştik. Onu nasıl sınıfa uyarlarsın etkinliği vesaire. Orada etkinliğe bakıyorum. Gerçekten sıkıcı çocuğun hoşuna gitmeyecek. Öğrenci mutsuz olacak. Hemen ona da pat diye farklı bir fikir geliyor. Ve etkinlik çok daha güzel bir şekilde ilerleyebiliyor. Bu tarz şeyler bence kilit nokta. O yüzden çok mutluyum. Ya da şöyle bir durum oluyor. PLC'de herhangi bir şey konuşuluyor diyelim ki üniteler hani genelde müfredat odaklı mutlaka bir şey yapıyoruz. Öyle söyleyeyim. Bu tarz bir şey olunca kendi sınıfıma girdiğimde diyorum ki aaa bak biz böyle bir şey konuşmuştuk. Şimdi uygulama sırası. Hazır aktivite. Hazır fikir. Bunlar beni rahatlatıyor. Evde ekstra düşünmeme çalışmama vesaire gerek kalmıyor*." şeklinde ifade etmiştir.

Bunlara ek olarak ilgili kategoride çözüm odaklılık (Y6, Y13, Y18), gelişime açıklık (Y9, Y20), projeye olan inanç (Y9), planlılık (Y14), farkındalık ve öz güven (Y21) kodları ortaya çıkmıştır. Çözüm odaklı, gelişime açık, planlı olmanın; projenin doğruluğuna inanmanın; aldığı eğitimlerin yararlarının farkında olmanın ve bunların sonucunda daha öz güvenli olmanın öğrenilenleri sınıf içine transfer etmeyi kolaylaştırdığını düşünen yürütücülerden bazılarının görüşleri aşağıda özetlenmiştir:

> Yani zaten PLC'de fikir ortaya çıkıyor. Yaşadığımız sorun neyse o soruna yönelik çözüm arıyoruz. O çözümü sınıfta uyguluyoruz. Eğer uyguladık işe yaramayan bir kısmı olduysa da bunu zaten tekrar dönüp paylaşıyoruz arkadaşlarla. Yaptım ama şu kısımlar şu zorlaştırıcı. Şu şunlar kolaylaştırdı diye bir paylaşımımız oluyor. Hani uygulama aşamasında zorlayan karşınıza çıkan sorular nelerdi? O sorunları nasıl aşabiliriz? Tekrar şeye dönüyoruz yani probleme yönelik ne yapabilirize, PLC'de bunu tartışabiliyoruz. Y13
>
> Bir de hocam hem oluşturma sürecinde hem de bu uygulama sürecinde benim genel bir yapım olumsuz bir şey göremiyorum herhangi bir olay olduğunda. Her şeye olumlu bakan bir insanım. Yani o yüzden ya çok zor, yıkıcı ya da ne bileyim, tahrip edici bir şey bile olsa. ben onun güzel tarafını bulup kendime mal edebiliyorum. Yani işte mesela evde çocuklarla ilgilenemiyorsunuz. Çalışıyorsunuz vesaire ama olsun bak şuradan da şöyle oluyor gibi bir şey çıkarım bularak o beni motive ediyor, öyle söyleyeyim. Bu yönüm benim bu tarz çalışmalarda yer almamı sağlıyor diye düşünüyorum. Y18

> Kendi mantalitemin de projeye uygun olması işimi kolaylaştırdı. Ayrıca da o zaman gelişime açık yani dönüşüme değişime açık olmamda işimi kolaylaştırdı. Y9
> Sadece planlı olmak. Planlı olmazsanız hiçbir şey yapamazsınız. Sadece o kadarını söyleyeyim. Yani ne yapacağınızı bilmek ön hazırlık. Önceden planlamak. Ne yapacaksanız? Önceden planlamak. Yani karton mu kart mı hazırlayacaksınız? Bileşik kart mı hazırlayacaksınız? Etkinlik tasarımını tasarlayacaksınız ya da bir aktivite mi yapacaksınız? Hem fiziksel hem çizerek yazarak boyayarak hepsi önceden planlanmalı eğer biz bunu yaparsak bizim işimiz kolaylaşır. Öbür türlü olmaz. Planlı olacağız. Ne yapacağımızı eğer öğrenciyi haberdar etmemiz gerekiyorsa, önceden haberdar edeceğiz. Materyal getirime götürme anlamında. Ya da siz bir etkinlik yapacaksınız. Önceden planlayacaksınız.Y14
> Projeye katılarak kendi mesleğime ilişkin öğrendiklerimin verdiği bir öz güven ve farkındalık var. Ve bazı şeyleri deneyimlerken bunun işe yaradığını hissediyorum. Y21

Öğrenci kategorisi çerçevesinde yürütücülerin öğrencilerinden kaynaklı olduğunu düşündüğü kolaylaştırıcı faktörler tanımlanmaktadır. Bu kategoride yürütücülerin görüşleri ilgi ve motivasyon (Y3, Y5,Y9,Y11,Y12, Y15, Y18, Y19, Y20, Y22) ve dersi sevme (Y1,Y12, Y21, Y22) kodları altında toplanmıştır. Yürütücülerin yarıya yakını öğrencilerin derse olan ilgi ve motivasyonlarının öğrenilenleri sınıfta uygularken kolaylaştırıcı bir faktör olduğunu düşünmektedir. Y11 konuyla ilgili düşüncesini "*İşimizi kolaylaştıran şeyler öğrencilerin daha ilgiyle bu sürece dâhil olması yani motivasyon yani motivasyonlarının fazla olması. Çünkü eğlendikleri, katıldıkları, bir parçaları oldukları bir süreçte daha istekli ve motive olmuş bir şekilde katılıyorlar*." ifadeleriyle dile getirmektedir. Kolaylaştırıcı olarak düşünülen bir diğer faktör ise öğrencilerin dersi sevmeleridir. Dersi seven derse karşı olumlu bir tutuma sahibi olan öğrencilerin motivasyonlarının da yüksek olduğunu bunun kendini de motive ettiğini ifade eden Y12 konuyla ilgili düşüncesini "*Öğrencilerimin bana ve dersime karşı olan tutumu olumlu. İngilizce derslerini şimdi de projeden önce de seviyorlardı. Çünkü ben ikiden itibaren giriyorum ya çocukların dersine. İkinci sınıftan itibaren bir ilişki kurmaya başlamış oluyoruz. Faydasını ortaokul grubunda alıyorum. Yani çocuklarla hâlihazırda böyle bir güzel bir ilişkimiz olmuş oluyor. Çünkü ilkokulda çocuklar daha açık ve çok samimi, onlarla oradan itibaren böyle ilişkide olmak hani sekize kadar götürmek de bana pek çok yönden kolaylık sağlıyor. Öğrencilerin motivasyonun yüksek olması beni de motive ediyor. Bazen mesela hani hepimiz yorgun hissedebiliyoruz ya da ya bunu yapsam mı yapmasam mı? diye tereddüt edebiliyorum mesela. Orada çok fark ediyor. Çocuklar böyle hani aç bakınca ne yapacağız? Diye. Hadi yapalım diyorum ben de yorgunluğumu unutup. O güzel bir motivasyon.*" şeklinde açıklamıştır.

Öğretim programı kategorisi çerçevesinde yürütücülerin öğretim programından kaynaklı olduğunu düşündüğü kolaylaştırıcı faktörler tanımlanmaktadır. Yalnızca bir yürütücü (Y1) okulunda İngilizce ağırlıklı olan 5. sınıflarda ders saatinin yeterli olduğunu böylece hem öğrencilerinin eksikliklerini rahatça giderebildiğini hem de istediği etkinlikleri uygulama

zamanının olduğunu ifade etmiştir. Y1'in konuyla ilgili görüşü "*Yani benim şansım birazcık da şöyle açıkçası. Bu sene beşinci sınıfları okuttum. Onlara on bir saat olduğu için temelden bir eğitim veriyorsunuz. Yani en baştan işte ABC'den başlıyorsunuz. İşte Spelling falan böyle. Temelden eğitimine devam ediyorsunuz. Kendi istediğiniz gibi bir hamur gibi şekillendiriyorsunuz. Yani artık benim çocuklarım işte birinci dönemin sonuna geldiğinde, ikinci dönemin başlarında artık ben onlarla istediğim etkinliği yapabilir hâle geliyorlar. Çünkü on bir olduğu için yani daha hızlı ilerliyorlar. Daha yoğun ilerlerler. Bu benim işimi çok kolaylaştırıyor.*" şeklindedir.

Paydaş desteği kategorisi çerçevesinde yürütücülerin farklı paydaşlardan kaynaklı olduğunu düşündüğü kolaylaştırıcı faktörler tanımlanmaktadır. Yürütücüler, okul yönetimi (Y1, Y3, Y6, Y9, Y20), diğer öğretmenler (Y3, Y6, Y13, Y18) ve velilerden (Y1, Y9, Y12, Y15) gördükleri desteğin de kolaylaştırıcı olduğunu düşünmektedir. Bu kodlara ilişkin yürütücülerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

> Uygulamak istediğim bir etkinlik olduğunda maddiyata dayanan bir şeyse bile idare elinden gelen bir şeyse yapıyor.Y20
> Yani okul idaresinin yardımcı olması. Artı öğretmen arkadaşların katılımcı olması. Teknolojik imkânlar, fiziki imkânlar. Bunlar işimi kolaylaştırdı. Y6
> Benim velilerimden de hep tam destek geliyor. Yeni bir şey deneyeceğimizde ya da işte bir proje mesela, yeni bir şey deneyeceğimizde velilerim de her zaman hocam ne yapabiliriz? Biz de destek olalım, diyorlar. Ya da işte şu uygulamayı indirmeniz lazım. Hani şöyle bir şey yapacağız. Tabii hocam deyip uygulamayı indiriyorlar. Böyle bir grubun Hocam hadi yapalım grubunun olması işimi kolaylaştırıyor. Y12

Fiziksel ve teknolojik koşullar kategorisinde ortaya çıkan görüşler teknolojik olanaklar (Y2, Y3, Y7, Y9, Y11, Y12, Y15, Y17, Y19, Y22), ideal sınıf mevcudu (Y4, Y7, Y8,Y12, Y21, Y22) ve yeterli ders saati (Y1) şeklindedir. Yürütücülerin yarıya yakınının görüş bildirdiği teknolojik olanaklar okulların teknolojik altyapıya sahip olmasının önemine işaret etmektedir. Çünkü öğretmenlerin yeni yöntem ve teknikleri denemek için gerekli teknoloji ve kaynaklara erişimlerinin olması gerektiği düşünülmektedir. Y22 "*Sınıflarımda akıllı tahtaları ve internetin olması sınıfımda uyguladığım etkinliklerin çeşitlendirilmesi açısından kolaylaştırıcı oldu*." şeklindeki görüşü de bu ifadeyi desteklemektedir. Sınıf mevcutlarının kalabalık olmaması öğrenilenlerin sınıfa transfer edilmesini kolaylaştıran bir diğer faktör olarak düşünülmektedir. Sınıf mevcutlarının kalabalık olmaması öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçlarını belirleyebilmesi ve uygulamalarını buna göre düzenleyebilmesi açısından önem taşımaktadır. Yürütücülerden biri (Y8) sınıf mevcutlarının ortalama 25 kişi olduğunu söyleyerek bunun özellikle farklı etkinlikleri uygulamaya ve grup çalışmalarını yapabilmeye imkân verdiğini belirtmiştir.

MÖT'lerde Öğrenilenlerin Uygulanmasında Karşılaşılan Engelleyici Faktörlere Yönelik MÖT Yürütücü Görüşlerine İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu alt boyutunda MÖT'lerde öğrenilenlerin uygulanmasında karşılaşılan engelleyici faktörleri ortaya çıkarmak amacıyla yürütücülere "MÖT'lerde öğrendiklerinizi uygulamaya geçirirken karşılaştığınız güçlükler nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Yürütücü görüşlerine göre MÖT'lerde öğrenilenleri uygulamaya geçirirken işleri güçleştiren faktörlere ilişkin bulgular Tablo 14'te yer almaktadır.

Tablo 14

MÖT'lerde Öğrenilenlerin Uygulanmasında Karşılaşılan Engelleyici Faktörlere Yönelik MÖT Yürütücü Görüşleri

Kategori	Kod	Yürütücü (n=22)	n
Öğretmen	Yetersiz zaman	Y9, Y21	2
	Yenilikleri denemede tedirginlik	Y3	1
Öğrenci	Motivasyon düşüklüğü/ İlgisizlik	Y2, Y4, Y12, Y18	4
	Derse karşı önyargı	Y1, Y2, Y17	3
	Özel gereksinimlere sahip olma	Y8,Y10	2
	Hazırbulunuşluk düzeylerinin farklılığı	Y10,Y12	2
	Sınav stresi	Y19	1
	Olumsuz sınıf iklimi	Y19	1
Öğretim programı	Yetersiz ders saati	Y3, Y5, Y8, Y10, Y12, Y13, Y14, Y15, Y19, Y20, Y21, Y22	12
	Müfredatın yoğunluğu	Y3, Y7, Y13, Y15, Y19, Y21, Y22	7
	LGS süreci	Y5, Y10, Y12, Y13, Y19	5
	Kitap içeriklerinin yetersizliği	Y3, Y12, Y13, Y18	4
Diğer paydaşlar	Engelleyici meslektaş tutumu	Y8,Y9, Y11, Y16	4
	Velinin yanlış algısı ve beklentisi	Y4, Y14, Y19, Y20	4
Fiziki ve teknolojik koşullar	Kalabalık sınıflar	Y10, Y13, Y16, Y18, Y20	5
	Yetersiz teknolojik donanım	Y5,Y7,Y8, Y13,Y17	5
	Sabit sıra düzeni	Y11, Y16, Y17	3

Elde edilen verilerin analizi sonucunda (i) öğretmen, (ii) öğrenci, (iii) öğretim programı, (iv) sınıf ortamı, (v) diğer paydaşlar ve (vi) fiziki ve teknolojik koşullar olmak üzere altı kategoriye ulaşılmıştır.

Öğretmen kategorisinde yürütücülerin kendilerinden kaynaklı yaşadıkları güçlükler tanımlanmıştır. Bu kategoride yürütücü görüşleri yetersiz zaman (Y9, Y21) ve yenilikleri denemede tedirginlik (Y3) görüşleri altında tanımlanmıştır. Kendi özel işlerinden dolayı öğrendiği etkinlikleri uyarlamaya vakit ayıramadığından yakınan Y9 konuyla ilgili görüşünü "*Zaman problemi var bir kere. Kendi özel işlerimden dolayı. İki tane çocuğum*

var. İşte ev hayatı vesaire. Elinizdeki materyali uydurmak için hani otantik yapabilmeniz için sizin zamana ihtiyacınız var. Bir gün önceden, iki gün önceden işleyeceğiniz konuyu gelip ona göre bir çalışma yapıp otantik materyali sınıfa getirip bir şekilde çocuklarla paylaşmanız lazım. Bunlar için de zaman problemi yaşıyorsunuz. Benim en çok yaşadığım problem bu. Ama Türkiye'deki herkes gibi maddi kaygılarımız azaldığında okula ve kendi öğrencilerimize daha fazla vakit ayırabileceğimizi düşünüyorum. Çünkü ek işler illaki yapıyorsunuz. DYK kursu açmaya çalışıyorsunuz. Bunlar sizden kalktıkça tabii ki öğrencilere daha fazla vakit ayırmaya başlayacaksınız." şeklindeki ifadeleriyle dile getirmiştir. Yenilikleri deneme konusunda tedirginlik yaşanması da yürütücülerin öğrendiklerini uygulamaya geçirirken işleri karşılaştıkları bir diğer güçlüktür. Y3 yaşadığı tedirginliği "*Biraz da benim herhalde bazı şeyleri uygulamadaki çekingenliğim mi diyeyim? İnsanın alıştığı şeyler kolayına gidiyor. Onları yapıyor ya. Mesela Storymaker var. Şimdi diyorum ki çocuklar cümle kurmakta zorlanıyor. Nasıl hikâye yapacaklar? Bazen diyorum ki boş ver mükemmel olmasın. Kelimede yazsalar olur diyorum ama o bir frenliyor herhalde. Yeni bir şey denemedeki çekingenliğim diyebilirim*." ifadeleriyle açıklamaktadır.

Öğrenci kategorisinde yürütücülerin öğrencilerinden kaynaklı yaşadıkları güçlükler tanımlanmıştır. Bu kategoride öne çıkan görüşler motivasyon düşüklüğü / ilgisizlik (Y2, Y4, Y12, Y18) ve derse karşı ön yargı (Y1, Y2, Y17) ile tanımlanmaktadır. Yürütücülere göre öğrencilerin derse karşı ilgisizlik olmaları, önceki deneyimleri nedeniyle ön yargılı olmaları MÖT'lerde öğrenilenlerin sınıf içinde uygulanmasını güçleştirmektedir. Konuyla ilgili yürütücülerden bazılarının konuyla ilgili görüşleri aşağıda özetlenmiştir:

> Mesela az önce de ifade ettiğim gibi bazı öğrencilerimin hedefleri arasında eğitim hayatını devam ettirmek yok. Durum böyle olunca da ben onlara hiçbir şekilde ulaşamıyorum. Bir de çocuklarda şöyle bir şey oluyor hocam. Şimdi şu iki sıkıntı var bence. Genel olarak tutumda. Birisi sınavın yani LGS sınavı değişimiyle birlikte bu yüzde birlik gruba hitap etmesi çocukların çok eksik hissetmesine neden oldu. Çocukların hayalleri yani beklentileri çok düşük hâle geldi. O sıkıntı bir diğer sıkıntı da çocukların kalma gibi bir sorunu olmadığı için, ben zaten bu dersten geçeceğim. Bunu alsam da geçeceğim. Almasam da geçeceğim diye düşünerek maalesef kolaya kaçan bir güruh var. Y12
>
> Bir kere o çocuğun mesela ikinci sınıftan itibaren İngilizcesi olmuş mu? Yani beni en çok etkileyen şeylerden bir tanesi bu. Bazen geliyor ben İngilizceyi sevmiyorum diyor. Çocuk mesela beşinci sınıfta niye sevmiyorsun diyorum. Çünkü ilkokul öğretmenimiz İngilizce öğretmenimizi sevmiyordum diyor mesela. Bu karşılaştığım ve aşmam gereken en önemli güçlüklerden biri. Y1

Bunlara ek olarak sınıfta özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin bulunmasının (Y8,Y10), öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin farklı olmasının (Y10,Y12), sınav stresinin (Y19) ve olumsuz davranışlarının (Y19) öğrenilenlerin uygulamaya geçirilmesini güçleştiren faktörler arasında yer aldığı görülmektedir. Farklı seviyelere sahip olan

öğrencileri yönetmek ve bu öğrenciler için ilgi çekici ve uygun etkinlikler bulmak öğretmenleri zorlayabilmektedir. Y10 özellikle sınıfında özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin gereksinimlerini karşılama konusunda yaşadığı sıkıntı ve stresi "*Sadece benimle ilgili bir problem değil bu eminim. Birçok öğretmen arkadaşım da bunu özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerimiz var. Her sınıfta en az bir tane iki tane bazı sınıflarda hatta daha da fazla olabiliyor. Onlara da hitap edebilmek, onlara da işin içerisine dâhil edebilmek çok ciddi sorun olabiliyor. Çünkü sınıfınız hem kalabalık hem düzeyleri çok çok farklı hem de bir de hani kaynaştırma öğrencilerimiz bambaşka bir grup oluşturuyor yani. Onları da işlerin içerisine dâhil etmek gerçekten zor oluyor. Benim kendi adıma yaşadığım en büyük zorluk o vicdani sıkıntı oldu işte. Yani ben bu çocukların eğitimine ne kadar katkıda bulunabiliyorum. Özellikle kaynaştırma öğrencilerim için söylüyorum bunu.*" şeklinde ifade etmektedir. Uygulamayı güçleştiren faktörlerden bir diğeri de öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin farklı olmasıdır. İngilizce öğretiminin kur şeklinde ilerlemesi gerektiğini düşünen Y12 konuyla ilgili düşüncesini "*İngilizce'nin kur bence sisteminde ilerlemesi gerekiyor. Beşinci sınıf öğrencim var. Sekizden çok daha iyi konuşan, çok daha kendini iyi ifade eden, çok daha iyi anlayan yani beşinci sınıftaki çocuğum aç ilerleyecek çocuk. Ama ona diyorum ki bir dakika sen ilerleme yani çok ilerlememen lazım. Bu seviyeye sekizde geleceksin der gibi. Hani böyle bir tutum sergiliyoruz. Bu da ileri seviyede olan öğrencileri demotive edebiliyor bazen. Tabii şahsi tutumum bu değil. Benim şahsi tutumum onu kendi alanında kendi hızında ilerletmeye çalışıyorum. Ayrı ödevlerle ya da aktivitelerle*." ifadeleriyle dile getirmiştir. Bu ifadelerden ileri düzeyde olan öğrencilerin seviyelerinin altındaki etkinliklerle karşılaştıklarında sıkılabildikleri ve öğrenme isteklerinin azalabildiği anlaşılmaktadır.

Sadece bir yürütücü (Y19) LGS sınavına girecek öğrencilerin sınav stresi yaşamalarını ve öğrencilerin olumsuz davranışlarının öğrendiklerini sınıf içerisinde uygulamaya koymasını engellediğini düşünmektedir. Y19'un bu konulardaki ilgili görüşleri şu şekildedir:

> Sekizinci sınıflarda sınav kaynaklı yaşadığım bir güçlük var ayrıca. Çocuklar çok stresli. Yine bu web araçlarıyla ödevler, teknoloji kullanımını onlarla da yapmaya çalıştım. Aman aman bir grup çalışması bir pairwork gibi çalışmaları farklı aktiviteleri onlarla uygulayamadım ama. Y19
>
> Altıncı sınıflarda bazı sınıflarda çok renkli çok aktif dersler yaptık ama mesela benim bir sınıfım var. Ya kesinlikle bu tip aktivitelerden hoşlanmıyorlar. Birbirleriyle de pek anlaşamayan bir sınıf. Sosyal ilişkiler konusunda da sıkıntı yaşıyorlar birkaç öğrenci kaynaklı. Mesela bunlarla pek uygulayamadım grup çalışması. Pairwork falan zor oldu. Artık rehber öğretmenle çalışma yapmayı düşünüyorum o sınıfa. Öğrenciler gruplaşmışlar. Akran zorbalığı var. Ve hiçbir şekilde grup çalışması, grup ödevi, işte bir pairwork yani yapmıyorlar. Aşırı alışmışlar bireysel çalışmaya ve sürekli bir bireysel çalışma talebi içindeler. Ve grup çalışmasını da şey olarak görüyorlar yani. Gruptaki iş birliği değil de böyle bir rakip anlayışı

> var. Birlikte iş yapmak istemeyen bir sınıfım vardı. Ya onlara öncelikli rehberlik çalışması yapmam gerekiyor benim.

Öğretim programı kategorisinde yürütücülerin öğretim programından kaynaklı yaşadıkları güçlükler tanımlanmıştır. Öğretim programı kategorisinde öne çıkan görüşler yetersiz ders saati (Y3, Y5, Y8, Y10, Y12, Y13, Y14, Y15, Y19, Y20, Y21, Y22) ve müfredatın yoğunluğu (Y3, Y7, Y13, Y15, Y19, Y21, Y22) şekildedir. Bunlara ek olarak yürütücüler LGS sürecinin ve kitap içeriklerinin yetersiz oluşunun MÖT'lerde öğrendiklerini sınıflarında uygulamayı güçleştirdiğini ifade etmiştir.

Yürütücülerin yarısı yetersiz ders saatlerinden yakınmaktadır. Özellikle 5. ve 6. sınıfta ders saatlerinin üç saat olmasının öğretmenlerin sınıfta yeni uygulamaları denemesini ve farklı etkinlikleri uygulamasını güçleştirdiği düşünülmektedir. Bu görüşe paralel olarak Y5 kendini "*Kırk dakikalık ders saati. Yani bizim takip etmemiz gereken bir öğretim programı var gereken. O araya bunları nasıl sıkıştırabiliriz? Keşke süre daha uzun olsaydı. Örnek veriyorum. On saat İngilizce dersim olsaydı ben iki ders saatini bu tarz aktivitelere ayırabilsem şahane olur. Ama benim elimde ne var? Dört saat var. Bu dört saatimin her hafta, bir saatini bunları ayırabiliyor muyum? Hayır. Ancak iki haftada bir. Bence bizim için en büyük problemimiz ders saati*." şeklinde ifade etmiştir. Müfredatın yoğun olması ise yürütücülerin karşılaştığı bir diğer önemli sorundur. Özellikle müfredattan geri kalmamak için yürütücüler yapmak istedikleri uygulamaları daha sonraya erteleyebilmekte ya da uygulamaktan vazgeçebilmektedir. Y7'nin konuyla ilgili düşüncesi şu şekildedir: *Yoğun bir müfredatı tamamlama gibi bir gerçek önümüzde duruyor. O yüzden planlı gidip bir miktar daha yani hem müfredat tamamlayıp hem de kendi düşündüğümüz aktiviteleri de yapmaya çalışıyoruz. Bu zaman zaman zorlayıcı olabiliyor. Bazen zaman kaybetmemek adına uygulamak istediğimiz etkinlikleri geri plana alabiliyoruz.*

Yürütücülerin engelleyici olarak değerlendikleri bir diğer faktör ise kitap içeriklerinin çeşitli açılardan yetersiz olmasıdır. Mesela Y3 müfredatın ağır olduğunu ve çok fazla kelime yüklediğini ancak kitapların bu içeriği öğretecek etkinlikler içermediğini dile getirmekte iken Y12 kitap içeriklerinin çok temel seviyede hazırlandığını ve öğrencilerin dikkatini çekecek tasarımdan uzak olduğunu ifade etmektedir. Y12'nin bu görüşüne paralel olarak Y18 kitap içeriklerinin yetersiz olmasıyla ilgili düşüncesini "*Ayrıca kitaplarda yer alan etkinliklerin öğrencilerin dikkatini çekmemesi. Mesela kitapta bir okuma parçası var. Bir kere okuma parçasının tarihi geçmiş. Çocukların artık ilgisini çekmiyor ki ne kadar hızlı değişiyor o teknoloji her şey. Koymuşlar başına üç beş soru öğretmen bu soruyu sorduğunda çocukların ilgisini çekmiyor. Yani o çocuğu oradan*

yakalayamıyoruz." ifadeleriyle özetlemiştir.

LGS süreci de yürütücülerin uygulamaları önünde engel olarak gördükleri faktörlerden biridir. Y5 yürütücülük yaptığı MÖT'deki katılımcıların konuyla ilgili düşüncülerini "*Sekizinci sınıfların dersine giren öğretmenlerden gelen soru hani hocam biz öğrencileri sınava hazırlıyoruz. İstediğimiz etkinlikte özellikle sekizinci sınıflarda uygulayamıyoruz. Ya da uygulasak da çok kısıtlı tutuyoruz. Bu bana PLC toplantılarından gelen dönütlerden biriydi. Onu paylaşabilirim. Özellikle sekizlerde çok efektif uygulanmadığı yönünde.*" ifadeleriyle aktarmaktadır.

Diğer paydaşlar kategorisinde yürütücülerin farklı paydaşlarından kaynaklı yaşadıkları güçlükler tanımlanmıştır. Bu kategoride yürütücüler; engelleyici meslektaş tutumu (Y8,Y9, Y11, Y16) ve velinin yanlış algı ve beklentilerinin (Y4, Y14, Y19, Y20) öğrenilenlerin sınıf içerisine transfer edilmesini güçleştirdiğini düşünmektedir. Paydaşların MÖT'lerde öğrenilenleri sınıf içerindeki uygulamalara transfer edilmesini güçleştirdiği düşünen yürütücülerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

> Bir de sizin öğrenciler için yaptıklarınız işgüzarlık olarak değiren arkadaşlar olabiliyor. İster istemez ilişkilerden çeken oluyordur. Yani sizin bu PLC ile ilgili yaptığınız çalışmaya ne gerek vardı? Okulun son haftası, otursaydınız, okulda çay kahve içseydiniz, niye yaptınız diyen olmadı mı oldu. Ama benim kendimle alakalı bir şey ama ben bunları taksaydım şu an bulunduğum noktada hiçbir şey yapmıyor olurdum. Y9
> Bir de çok gürültü yapıyorlar ki İngilizce dersinin aslında olmazsa olmazı gürültü. Yandaki sınıfın öğretmeni geliyor, bakıyor falan. Etkinlik yapıyoruz diyorum. Onlar da zaten anladılar. O diğer görüşme yaptığım hocalardan aklıma geldi. Şimdi hocam kapıya yazı asıyorlarmış mesela. Ben sınıftayım etkinlik yapıyoruz şu anda diye. Bunu ben de yapabilirim bazen. Y8
> Bunun dışında veli tarafından çok iyi profile sahip olup da veli tarafından sınav odaklı sadece sınav odaklı dil öğreniminin sadece test usulü öğretilmesini isteyen bazı aileler ve çevreler var. Okullar var. Onlar da yani hoca ders işlemiyor. Sürekli oyun oynatıyor. Aktivite yapıyor vesaire gibi düşünebiliyor. Ders işlemeyen hoca moduna girebiliyorsunuz mesela. E böyle eleştiriler olabiliyor. Böyle bir sıkıntı oluşuyor. Yani buna maruz kalan arkadaşlar var. Zaman zaman ben de maruz kalmışımdır.Y4

Fiziki ve teknolojik koşullar kategorisinde öne çıkan görüşler kalabalık sınıflar (Y10, Y13, Y16, Y18, Y20) ve yetersiz teknolojik donanımdır (Y5,Y7,Y8, Y13,Y17). Buna ek olarak yürütücüler sınıflarındaki sabit sıra düzeninin (Y11, Y16, Y17) bazı etkinlikleri uygulamaya geçirmeyi zorlaştırdığını düşünmektedir. Yürütücülerden bazılarının bu konudaki görüşleri aşağıda özetlenmiştir:

> İşimi zorlaştıran en temel unsur sınıf mevcutlarımızın kalabalık olması. Bunun dışında sıra düzenimizin sabit olması ve bizim sıraları etkinliklere uygun biçimde ayarlayamamamız. Mesela ben teneffüsümde gidiyorum. Çocuklar grup çalışması yapacağız. Küme hâline getirir misiniz diyorum. Bunlar benim işimi zorlaştıran kısımlar. Galeri walk gibi çalışmalar yapınca ya da running dictation gibi etkinlikleri sınıfta yapınca hep bir yer sıkıntımız oluyor. Y16
> İşte akıllı tahtanın vesairenin yeterli teknolojik donanımın olmaması güçleştiren demeyeyim de işimi kolaylaştırmayan bir nokta. Şimdi ben biraz da mesleki tecrübem yüksek olduğu için hani dolambaçlı yollardan ben bunu başarabildim. Ama mesleğe yeni atılmış hevesli İngilizce öğretmeninin akıllı tahtta elini çok güçlendirir. Aslında benim okulumun fiziki koşulları

şahane. Yeni bir bina. Şahane bir toplantı salonumuz var. Ama bir de onu biz öğrenci ayağına yapabilsek çok güzel olur. Toplantı salonuyla öğretmenlere ulaştım. Pürüzsüz bir şekilde. Ama keşke öğrencilerime de benzer şekilde bir şarkı dinletseydim. Şahane bir uygulama var mesela böyle kitap sayfaları akıyor. İster alt altta alt yazısı var bu bir uygulama şu an aklıma gelmiyor. Sesli de dinleyebiliyor öğrenci. Alttan takip de edebiliyor. Öğretmen istediği yerde bunu durdurabiliyor. Şahane bir okuma etkinliği mesela. Neden böyle bir etkinliği ben sınıfımda kullanmayayım? Y5

MÖT'lerde Öğrenilenlerin Uygulanabilmesine Yönelik MÖT Yürütücü Önerilerine İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu alt boyutunda MÖT'lerde öğrenilenlerin uygulanabilmesine yönelik önerileri ortaya çıkarmak amacıyla yürütücülere "MÖT'lerde öğrenilenlerin sınıflarınızda uygulanabilmesine yönelik önerileriniz nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Yürütücü görüşlerine göre MÖT'lerde öğrenilenlerin uygulanmasına yönelik yürütücü görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 15'te yer almaktadır.

Tablo 15

MÖT'lerde Öğrenilenlerin Uygulanabilmesine Yönelik MÖT Yürütücü Önerileri

Kategori	Kod	Yürütücü (n=22)	n
Öğretim programı	Fazla ders saati	Y1, Y3, Y5, Y7, Y8, Y10, Y12, Y15, Y19, Y20, Y21, Y22	12
	Ders kitaplarının geliştirilmesi	Y1, Y7, Y8, Y12, Y14, Y16, Y19, Y20	8
	Esnek program	Y4, Y16, Y20, Y22	4
	Ek materyal desteği	Y2, Y9, Y18	3
	Müfredat dışı etkinlikler	Y7,Y15	2
	İngilizce alt testinin LGS'den çıkarılması	Y4	1
Sınıf ortamı	Kur sistemi	Y9, Y12	2
Meslektaşlar	Meslektaş Gözlemi	Y6, Y13	2
Fiziksel ve teknolojik koşullar	Derslik sistemi	Y17	1
	İdeal sınıf mevcudu	Y4	1
	Teknolojik destek	Y3	1

Elde edilen verilerin analizi sonucunda (i) öğretim programı, (ii) sınıf ortamı, (iii) meslektaşlar ve (iv) fiziki ve teknolojik koşullar olmak üzere dört kategoriye ulaşılmıştır.

Öğretim programı kategorisinde yürütücülerin öğretim programına ilişkin önerileri tanımlanmıştır. Bu kategoride yürütücülerden yarısından çoğu fazla ders saatinin (Y1, Y3, Y5, Y7, Y8, Y10, Y12, Y15, Y19, Y20, Y21, Y22) olması gerektiğini önermektedir. Genel olarak yürütücüler ders saatinin yeni yöntem ve teknikleri uygulamak için yetersiz

olduğunu, mevcut ders saatinde ders kitabında yer alan etkinlikleri yetiştirmeye çalıştıklarını belirtmektedir. Ders saatlerinin artırılması yönündeki önerisini ve bu yöndeki ihtiyacı Y8 " *Şöyle bir sıkıntımız var Millî Eğitim'de. Ders saatimiz bizim çok az. Beş ve altılarla üç saat dersimiz var. Yedi ve sekizlerle dört saat. Seçmeli derslerimiz var. Ancak seçmeli derslerde mesela bir sınıfta üç kişi A sınıfından beş kişi B sınıfından yedi kişi C sınıf şeklinde. Ve farklı öğretmenler girdiği için orta bir noktada onları tutup bir ders yapmak, etkinlik yapmak çok zor. Seçmeli derslerini o anlamda bize çok fazla bir faydası olmuyor dersinize. Sadece hani pratik yapıyoruz ama falan yapamıyoruz. Bazı sınıflar işte ünitenin başındayken, bazıları bitirmiş oluyor falan öyle problemler yaşıyoruz. Üç saatlik beşinci sınıf mesela. En çok etkinliğe böyle aç olan sınıf, etkinlik yapacak, hani aktivitelerle derse katılacak. Bu yüzden ders saatinin arttırılması en çok istediğim şey.*" ifadeleriyle dile getirmiştir. Küçük yaş grubunda öğrencilere derse karşı olumlu tutum kazandırmanın daha kolay olduğunu düşünen Y20 özellikle 5. sınıf düzeyinde öğrencilerin İngilizceye daha çok maruz kalmalarının önemli olduğunu, bu nedenle de ders saatinin artırılmasının yararlı olacağını vurgulamaktadır. Y20'nin konuyla ilgili görüşü şu şekildedir:

> Ders saati ile ilgili de bir düzenlemeye ihtiyacımız var. Özellikle beşinci sınıf ortaokulun ilki hani çocuklarla ne kadar çok muhatap olursak, ne kadar çok İngilizceye maruz kalırlarsa o kadar sevdirebiliriz. En orada karşı çıktım toplantıdan ötürü. Ders saatiyle ilgili düzenlemeler olabilir belki de. Yani seçmeli olmak yerine beş saat İngilizce zorunlu olsa daha etkili olur. Çünkü seçmeli dediğinizde idare bunu örneğin müzik branşından öğretmen norm fazlası olmasın diye onu kollamak adına ona verebiliyor.

MÖT'lerde öğrenilenlerin sınıflarda uygulanabilirliğini artıracağı düşünülen bir diğer öneri ise ders kitaplarının geliştirilmesidir (Y1, Y7, Y8, Y12, Y14, Y16, Y19, Y20). Ders kitapları öğretmenler tarafından güncel olmamak, öğrencilerin ilgilerini çekmemek, proje kapsamında öğrenilenlerle paralellik göstermemek gibi nedenlerle yetersiz bulunmakta ve eleştirilmektedir. Y20 "*Müfredat üzerine düşünülebilir. Müfredat bu projeyle daha düzeltilebilir hâle gelebilir bence. Öğrenilenlerle örtüşebilir hâle sokulabilir. Mesela bu kitapları hazırlayan komisyonla projedeki ekip bence iş birliği yapsa muhteşem şeyler ortaya çıkar diye düşünüyorum. Müfredatı tamamlamamız gerekiyor. Bu nedenle kitapta yer alan aktiviteleri uyarlamamız gerekiyor her seferinde. Zaten öğrendiklerimizle kitabın içerisindekileri daha etkin hâle getirmek için uğraşıyoruz. Ama bu biraz zaman alıyor. Kitap öğrendiklerimize paralel hazırlanırsa öğrenciler için daha faydalı bizim içinde uygulanabilir olacağını düşünüyorum.*" ifadeleriyle kitapların içeriğinin güncellenmesiyle öğretmenlere zaman kazandırılabileceği ve öğretmenlerin projede öğrendiklerini sınıf ortamına daha rahat transfer edebileceklerini düşünmektedir.

Bunlara ek olarak yürütücüler, öğrendiklerini sınıf içerisinde uygulanabilirliği artırmak için öğretim programının esnek hâle getirilmesini (Y4, Y16, Y20, Y22), ek materyal desteği sağlanmasını (Y2, Y9, Y18), müfredat dışı etkinliklere (Y7,Y15) yer verilmesini, İngilizce alt testinin LGS'den çıkarılmasını (Y4) önermektedir. Müfredatın yoğunluğundan yakınan Y4, müfredatın yoğun olduğunu ve öğretmene farklı uygulamaları denemek için alan bırakmadığını ifade etmektedir. Bu sorunun giderilmesi için Y4 **"***Kanun yapıcıların veya talim terbiyenin işleri hani en basitinden bir defa müfredatla ilgili sorunların giderilmesi lazım. Müfredatın bize hareket alanı sağlayabilmesi lazım. Ama bu zaten bütün İngilizce öğretmenlerinin bir ya da bütün branşların bir sıkıntısı olduğu için bu müfredatın biraz hafifleştirilmesi lazım ki öğretmen hareket edebilecek pozisyona gelsin sınıfından. Çünkü çoğu zaman baktığımda kendimi müfredattan geri kaldım deyip hızla hareket ederken buluyorum. Bunu yaparken de kitabı takip etmek zorunda hissediyorum.*" şeklindeki önerisiyle müfredatın sadeleştirilerek öğretmenlere alan açılmasının yararlı olacağını belirtmektedir.

Kitap içeriklerinin güncel olmaması ve yeterince ilgi çekici olmamasına ilişkin önerilerden biri de öğretmenlerin farklı içeriklerle desteklenmesi şeklindedir. Y18 bu konuda hazırlanacak ders planlarının öğretmenler için faydalı olabileceğini düşünürken Y9 da çeşitli kuruluşlarla yapılacak iş birliği ile öğretmenlerin derslerine ilişkin farklı ve otantik içeriklere daha rahat ulaşabileceklerini düşünmektedir. Bu yürütücülerin önerileri şu şekildedir:

> Eğer şöyle bir şey olursa mesela şu an biz Amanda için bir ders planı hazırlıyoruz ya da ben bir portfolyo hazırlıyorum kendim için. Bu tarz portfolyolar, ders planları hazır bir şekilde ciddi anlamda tek tek basamak basamak. Her şeyi kitaplardaki gibi değil. Gerçekten kitaplar çok sıkıcı. Ve farklı bir şeyi var. Eğer bunu tam plan olarak hazırlanıp bütün öğretmenlere, ulaştırılabilirse çok daha rahat edeceğimizi düşünüyorum. Bu tarz etkinliklerin hazırlanması, işinizi kolaylaştırır yani mesela yedinci sınıfın birinci ünitesinin birinci kazanımıyla ilgili işte vesairesi olan bir plan, ders planı. Mesela şöyle anlatayım kitapta bir okuma parçası var. Bir kere okuma parçasının tarihi geçmiş. Çocukların artık ilgisini çekmiyor ki ne kadar hızlı değişiyor o teknoloji her şey. Koymuşlar başına üç beş soru öğretmen bu soruyu sorduğunda çocukların ilgisini çekmiyor. Yani o çocuğu oradan yakalayamıyoruz. Bunlar bir kere değişmeli artık. Yani her yıl gerçekten işin uzmanı ki bu Bakanlıkta çalışan arkadaşlar bu konuda muhteşem. Bu arkadaşların ders planları hazırlayarak hani öğretmenlere ulaştırması gerektiğini düşünüyorum. Kitap değil ders planı direkt olarak. Hani öğretmen belki orada kendi sınıfına göre okuma parçasını temin edebilir. Ama ne yapması gerektiğini işte hangi türlerini kullanılabilir? Neyi, nasıl bağlayabilir? Reading aktivitesinde hangi türde aktiviteler yaptırabilir? Bunlarla ilgili bir çalışma planı olursa tıpkı Amanda'nın bize yolladığı gibi. Çok daha iyi olacağını düşünüyorum. Y18
>
> Şöyle bizim bir LMS sistemine ihtiyacımız var. EBA'dan bağımsız sadece İngilizce'ye yönelik bir LMS sistemine ihtiyacımız var. Evet, EBA'da ilk çıktığına nazaran artık çok geliştirdi kendini. Bizim bütün derslere alternatif bir şeyler bulmamız lazım. Bir yayıneviyle anlaşılabilir. Mesela Cambridge ile devlet böyle bir anlaşma yapabilir. Sistemi açın. Süresiz. Ekonomik. Bu Türkiye'ye yönelik bir ömürlük sertifikası olsun vesaire. Biz oradan otantik materyali çekebilelim öğrenci seviyemize göre. Y9

Müfredat dışı etkinlikler ile öğretmenlerin ders dışında öğrencileriyle bir araya gelerek yaptıkları etkinlikler tanımlanmaktadır. Yürütücüler öğrencileriyle birlikte proje kapsamında İngilizce bir okul dersi çıkarma, İngilizce mektuplaşma, İngilizce müzik korosu, Speaking Cafe gibi etkinlikler düzenlemişlerdir. Bu etkinlikler müfredat dışı etkinlikler (extracurricular activities) başlığı altında yer almaktadır. Bu konuda görüş bildiren yürütücüler, bu etkinliklerin öğrenciler açısından faydalı olduğunu ve bunlar için öğretim programı içerisinde zaman ayrılması gerektiğini düşünmektedir. Y7 konuya ilişkin önerisini "*Ya en başta benim ders saatlerinin artmasını çok isterim. Çünkü mesela bu projenin başlangıcında extracurricular diye bir şey var fakat bu hani öğle aralarına sıkışan ve akşam çıkışlarda bazı aktiviteler oldu. Öyle değil de gerçekten bunun için hani ekstra bir zamanımız olsa çok daha iyi olurdu."* şeklinde dile getirmektedir.

Bu kategoride getirilen son öneri ise İngilizce alt dersinin LGS'den çıkarılmasına ilişkindir. Yürütücülerden yalnızca biri (Y4) öğrenciler merkezî bir sınava tabi tutulduğu zaman, olması gereken dil öğretimi yaklaşımından uzaklaşıldığından yakınmakta ve İngilizce alt testinin LGS'den çıkarılmasını önermektedir. Y4 bu konuyla ilgili önerisi şu şekildedir:

> Bu sınav odaklı yaklaşımdan kurtulmamız lazım. Yani ben İngilizce sınavdan çıkarılması inanıyorum. İsteğe bağlı olması gerektiğine inanıyorum. Çünkü dil yetenek ve istek işidir. Dil olarak yani sınava tabi tuttuğunuz zaman çocukları tamamen ezbere dayalı ve dil öğretiminden uzaklaşıyorlar. Sekizler özellikle, yedi ve sekizinci sınıfta. Hani beş altılarda bir tık daha yapabiliyoruz. Ders saatlerimiz çok az orada da. Yani bu gibi yasal yanı var. Bunun dışında bir öğretmen olarak değişiklik yapabilme şansımız çok az. Y4

Sınıf ortamı kategorisinde yürütücü görüşleri, kur sistemi kodu altında toplanmıştır. Kur sisteminin oluşturulmasıyla öğrencilerin seviyelerine göre gruplara ayrılacağı böylelikle öğrencilerin kendi seviyelerine göre ilerleme olanağı bulacağı düşünülmektedir. Ayrıca öğrencilerin benzer seviyelerde yer alması öğretmenin derse hazırlığını, sınıf yönetimini kolaylaştırmakta ve öğretmenlerin farklı yöntem, teknik ve uygulamaları sınıfta uygulayabilmesi için zaman yaratmaktadır. Y9'un bu bağlamdaki görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

> Ya da şöyle bir şey öğrenme seviyesini belirleyip seviye yönelimde sınıflar yapılsa bu çok daha güzel olur bizim için. Differentiation ile vakit kaybetmeyiz. Bu düşünülüyordu Bakanlık yapan benim önümde Çok keyifli olur ama tabii uygulaması Türkiye şartlarında müthiş zor bir şey. Yani aslında zor değil de idare kanadına indiğinde işler kaosa dönüştüğü için ama keşke böyle bir şey olsa ya. İnanın işlerimizin yani üçte biri gider. Hatta üçte ikisi bize sadece öğretim kalır ve bence kendi içinde çok daha sağlıklı ilerler. Bu olabilir aslında. Yani okul bazında en azından da olsa çok daha keyifli olur. Bütün öğrencilerin seviyesi belirlenmiş olur. Bu sistemde şey oluyor illa birisi bir öğütülmeye gidiyor. Yani mesela B1 deki çocuğu A1 sınıfına atıyoruz.

> A1dekini B1'e fırlatıyoruz. Öbürü çok yüksek seviye olduğu için bir şey anlamıyor. Ötekisi çok alçak olduğu için çalışmama gerek yok diyor mevcut seviyesini bile koruyamıyor.

Meslektaşlar kategorisinde yürütücülerin meslektaşlarıyla ilişkin önerisi tanımlanmıştır. Yürütücüler öğrenilenlerin sınıfta uygulanabilir olmasına yönelik meslektaş gözleminin (Y6, Y13) yapılmasını önermektedir. Meslektaş gözlemiyle hem öğretmenlerin bir birlerinden uygulamalar konusunda ilham alabileceği hem de eksikliklerini tamamlayabilecekleri düşünülmektedir. Y6 konuyla ilgili önerisini "*Öğretmenler sınıflarda birbirlerine bir gözlem yapabilirler. Yani meslektaşım ne zaman müsaitsin? Boş dersin var mı? Girip gözlemleyebilir miyim? Dersini izleyebilir miyim? Sonuçta ne kadar sınıf dışında paylaşıyorsunuz da şöyle yaptım, böyle yaptım değil de birinin o işleyişi gözlemlemesi başka olur. Hani buna itiraz edecek öğretmen de olur. Seve seve gelebilirsin diyecek olan öğretmen de olur. Ama iş başında gözlem yaptığınız zaman arkada oturup da sınıfı gözlemlediğiniz zaman öğretmeni gözlemlediğiniz zaman çok verimli oluyor. Hemen notunu alabilirsiniz. Öğretmen o anda farkında değil ama yaptığı eksiklikler veya hatalar oluyor. Onları da not alabilirsiniz. Ve paylaşabilir gözlem yapan kişi. Arkadaşım şurayı çok güzel anlattın. Süperdin. Ben de böyle yapacağım. Ama şurada şöyle bir şey oldu. Şu öğrenciyi kaybettin. Bu öğrenciye şöyle yaptığının farkında değilsin gibi. Verimli faydalı olacak bir şey ama tabii ki bu hani düşünün bizim öğretmenlerimizin alınmayacak, gücenmeyecek kesinlikle hani onu izleyen kişiyi çok gönül rahatlığıyla sınıfına davet edecek. Bunu da yapabilirsek aslında çok daha verimli olur.*" ifadeleriyle dile getirmiştir.

Fiziksel ve teknolojik koşullar kategorisinde yürütücülerin fiziksel ve teknolojik koşullara yönelik önerileri ele alınmaktadır. Bu kategoride yürütücü görüşleri şu kodlarla tanımlanmaktadır: derslik sistemi (Y17), ideal sınıf mevcudu (Y4) ve teknolojik destek (Y3). MÖT'lerde öğrenilenlerin uygulanabilirliğini artırmak için derslik sistemine geçilmesi, sınıf mevcutlarının azaltılması ve teknolojik desteğin sağlanması önerisinde bulunan yürütücülerin görüşleri aşağıda yer almaktadır:

> Ben mesela derslik sistemi olsun çok isterim, öğrencilerin sınıfına değil de öğrenciler benim sınıfıma geldiği. Orada da biliyorsunuz sınıfı kendime göre oluşturabilirim İngilizce materyallerle. Çünkü biliyorsunuz onları taşımak, bazen çok zor olabiliyor, zaman alıyor. Ama hazır bir düzenin içerisinde çocukların geliyor olması benim işimi daha çok kolaylaştırır tabii. Y17
>
> Bunun dışında ne yapılabilir? Mevcutları şu anda benim çevremde en azından eskisi kadar devasa boyutlarda değil böyle bir tık daha hani binalarımızı çoğaltarak sayıları indirirsek çok daha güzel olur. Y4
>
> Belki telefonları yoktur. Bilmiyorum o kadar detayını öğrencilerin. Hepsinin tablet olabilse, olmayanlar var diye duyuyorum. Öyle okuyorum. Öğrenciler teknolojik olarak desteklense proje amacına daha çok ulaşır diye düşünüyorum. Çocukları konuşmaya teşvik etmek için tablet iyi olur diye düşünüyorum. Tabletle de yapabilirler o benim dediğim uygulamaları. Bir de Bilişim dersi sadece beş altıda değil yedi sekizde de devam etmeli bence. Sadece beş altıda var diye biliyorum dersi, bilişim dersi. Sekizde de olmalı bence. Yani bence olmalı. Ben

> okulumdaki seminer döneminde yüz yüze Kanva eğitimi almak istiyordum mesela. Ama semineri uzaktan yaptılar, bence yüz yüze olmalı. O zaman biraz daha bilişim öğretmeniyle belki fikir alışverişi ve bu anlamda eksiklikleri tamamlayıcı eğitimlerle desteklenebiliriz. Bence çoğu öğretmenin ihtiyacı var. Böyle yüz yüze bu bilişim öğretmenlerinin okullarında varsa onlara seminer döneminde ders vermeliler bence. Y3

MÖT'lerin Mesleki Gelişim Uygulamaları Açısından Sürdürülebilirliği ile İlgili MÖT Yürütücü Görüşlerine İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu alt boyutunda MÖT'lerin mesleki gelişim uygulamaları açısından sürdürülebilirliğine yönelik görüşleri ortaya çıkarmak amacıyla yürütücülere "MÖT'lerin mesleki gelişim uygulamaları açısından sürdürülebilir olduğunu düşünüyor musunuz? Nedenini açıklayınız." sorusu yöneltilmiştir. Yürütücü görüşlerine göre MÖT'lerin mesleki gelişim uygulamaları açısından sürdürülebilirliği ile ilgili yürütücü görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 16'da yer almaktadır.

Tablo 16

MÖT'lerin Mesleki Gelişim Uygulamaları Açısından Sürdürülebilirliği ile İlgili MÖT Yürütücü Görüşleri

Kategori	Kod	Yürütücü (n=22)	n
Sürdürülebilir	Alışkanlık	Y4, Y15, Y17, Y20	4
	Olumlu yansımalar	Y10, Y13, Y16	3
	Projeye olan inanç ve güven	Y10, Y15, Y19	3
	Proje paydaşlarının desteği	Y6, Y20	2
	Değişen içerik	Y1, Y18	2
	Maddi kaynaklar ve iş gücü	Y1, Y5	2
	Devamlılık	Y21	1
Kararsız	İçerik tekrarı	Y3	1
	İsteksiz katılımcılar	Y11	1
	Proje paydaşlarının çekilmesi	Y22	1
Sürdürülemeyebilir	Bürokratik nedenler	Y6, Y7	2
	Motivasyon eksikliği	Y9	1
	Süreğen sorunlar	Y14	1

Elde edilen verilerin analizi sonucunda (i) sürdürülebilir, (ii)kararsız ve (iii) sürdürülemeyebilir olmak üzere üç kategoriye ulaşılmıştır.

Sürdürülebilir kategorisinde MÖT'lerin sürdürülebilir olduğunu düşünen ve bu yönde gerekçelerini açıklayan yürütücü görüşleri tanımlanmıştır. Yürütücülerin en fazla görüş bildirdiği kategori olan sürdürülebilir kategorisinde ortaya çıkan kodlar alışkanlık (Y4, Y15, Y17, Y20), olumlu yansımalar (Y10, Y13, Y16), projeye olan inanç ve güven (Y10,

Y15, Y19), proje paydaşlarının desteği (Y6, Y20), değişen içerik (Y1, Y18), maddi kaynaklar ve iş gücü (Y1,Y5) ile devamlılık (Y21) şeklindedir. Sürdürülebilir kategorisinde görüş bildiren yürütücüler MÖT'lerin; alışkanlık hâline gelmesi, olumlu yansımalarının görülmeye başlanması, projeye yönelik bir inanç ve güven olması, proje paydaşlarının desteğinin devem etmesi nedeniyle sürdürülebilir olduğunu düşünmektedir. Bu gerekçelerle MÖT'lerin sürdürülebilir olduğunu düşünen bazı yürütücü görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

> Yani dolayısıyla evet sürdürülebilir. Her ay bunun yapılacağı, artık yavaş yavaş oturduğu e daha ne kadar geleceğiz? Bu proje daha ne kadar devam edecek? Bu proje bitmeyen bir proje. Çalıştığımız sürece devam edecek. Nasıl işte haftada bir atıyorum herkesin bir sınıf öğretmenliği var ise her İngilizce öğretmeni de bir mesleki gelişim grubuna dâhil olacak. Böyle sürecek. Bu işimizin bir parçası. Yani bir şeyi iki kere üç kere yaparsanız tabii ki alışkanlık hâline gelmez. Ama öğretmen her ay gerçekten buna iştirak ederse evet bu bir alışkanlık hâline gelir. Bir süre sonra alışkanlık hâline gelecek. Ancak alışkanlığa dönüşünceye kadar öğretmenin motivasyonunun sağlanması için bir şeylere erişiminin sağlanması gerekiyor. Y15
>
> Düşünüyorum. Çünkü gerçekten isteyerek motivasyonu yüksek olarak gelen arkadaşlar var. Bunu bireysel gelişimine katkıda bulunduğunu belirten arkadaşlar var. Y13
>
> Ben son toplantının arkasından öğretmen arkadaşlarımdan duyduklarımla devam ettirilebileceğini düşünüyorum. Samimiyetle söylüyorum bunu. Yani ciddi anlamda bu işe inanan ve de bunun faydasını gören arkadaşlarımla beraber çok keyifli biçimde devam ediyor toplantılarımız. Dolayısıyla hani sürdürülebilirliği öğretmenler tarafından da talep ediliyor. Biz önümüzdeki yıl da yapalım deniliyor yani. İstenilen şey de bu zaten. İstemeyen arkadaşlar değişik mazereti olan arkadaşlar da katılmazlarsa ben de yürütücü olarak daha da memnun olurum şahsen. Çünkü motivasyon düşüklüğü olan insanlar sadece öğrenci değil, öğretmenle de uğraşmak ciddi zor oluyor. Y10
>
> Çünkü bu şey inanmakla alakalı bir şey. Başınızdaki PLC'ye inanıyorsa yüzde yüz. Grubuna da yüzde yüz kendi inandığını en azından aktarır. Ne kadar fire verebilirsiniz ki yirmi kişinin içerisinde. İki kişi, üç kişi of, tamam, yok ya desin. Gelsin, otursun, otursun, gitsin. E geri kalan on yedi kişiye çok büyük bir kazanım değil mi? Yani dolayısıyla evet sürdürülebilir. Y15
>
> Şimdi kısa da olsa benim de bir Bakanlık tecrübem oldu. Bir genel müdür değiştiği zaman bir daire başkanı değiştiği zaman projeler hemen çöp hâline gelir. Çünkü onun projesiydi. O gitti, proje de bitti mantığı olabiliyor maalesef. Mantığı bu projenin de tam ortasında böyle bir gelişme oldu. Siz de bilirsiniz Adnan Boyacı'yla. Sonra genel müdür değişince ben dedim bitti. Benim tecrübelerime göre bu da bitti. Ama projenin şöyle üç tane saç ayağı var ya, üç paydaş Sabancı Vakfı, British Council ve OYGM. Bunlardan hani iki tanesi çok sıkı sarıldı hatta özellikle British çok sağlam tuttu. Yeni gelen genel müdür de daire başkanı da yani canlandırdılar. Proje zaten güzel bir proje. İşe yarayacak olan bir proje. Ayakları, yere sağlam basan bir proje olduğu için kabul etmeselerdi zaten tuhaf olurdu. Onlar da kabul ettiler ve destek sundular. Y6

Bunlara ek olarak dil öğretiminde içeriğin güncellenmesi, teknolojinin değişmesi gibi sebeplerle MÖT'lerde paylaşım yapılmaya devam edilebileceğinden dolayı MÖT'lerin sürdürülebilir olduğu düşünülmektedir. Y1 bu konudaki görüşünü " *Çünkü hani yabancı dil eğitimi bir sonsuz bir derya yani iki üç beş konuyla bitecek bir şey değil açıkçası. Daha sonra her sene farklı bir şey geliyor. Her sene teknoloji değişiyor. Yeni şeyler çıkıyor. Bunları paylaşmak adına bence devam ettirmesi çok güzel olur. Biz de isteriz. Çünkü bu kadar emek harcadık. Bakın kaç seneden beri emek harcıyoruz. Hani bunu hadi bitti artık proje diye keserlerse biz de üzülürüz açıkçası.*" şeklinde dile getirmiştir. Bu projeye çok

ciddi bir maddi kaynak ve insan gücü ayrılmış olması ise sürdürülebilir olduğuna ilişkin bir diğer faktördür. Y5 bu konuyla ilgili düşüncesini şöyle ifade etmektedir:

> Bu proje, çok ciddi insan gücünün emeğinin yatırıldığı bir proje. O şekilde ifade edeyim.Bakın ben bir buçuk yıl çalıştım Bakanlıkta. Böyle ağır yoğun çalışmalarımız oldu. Yani oradayken bile hiç elim gitmedi PLC toplarını bırakmaya. Katılmaya devam ettim PLC'lere. O kadar bir iş yüküm vardı ki biz direkt kurul üyemize bağlı çalışıyorduk Ama diyordum ki yok ben bu projeden kopamam. Yani belki de benim kendi gönül bağım vardı. O şekilde ben projenin etkin bir proje olduğuna inanıyorum. Öğretmenlerimizi içine işin içine kattıkça çok daha başarılı olabileceğine inanıyorum. Her açıdan çok etkin, güzel, iyi planlanmış tasarlanmış güzel bir proje.

Yürütücülerden yalnızca biri ise projenin 2019'dan bu yana devam ettiğini, bu nedenle istenirse MÖT'lerin devam ettirebileceğini belirtmektedir.

Kararsız kategorisinde MÖT'lerin sürdürülebilirliği konusunda kararsız olan ve bu yönde gerekçelerini açıklayan yürütücü görüşleri tanımlanmıştır. Bu kategoride yürütücü görüşleri içerik tekrarı (Y3), isteksiz katılımcılar (Y11) ve proje paydaşlarının çekilmesi (Y22) kodları altında toplanmıştır. Yürütücülerden biri (Y3) projenin başında paylaşılan kitaplardaki konuların sınırlı sayıda olduğunu dile getirerek MÖT'lerin sürdürülebilirliği konusunda yaşadığı kararsızlığı "*Kimseye sormadım ama şimdi bize kitap basmışlardı böyle iki cilt hâlinde. Orada on tane konu var. O kitaptaki dört konuyu işledik biz. Altı konu kaldı. Bu Haziran ayında da ilkokul ve liseleri de yayın yaygınlaştırılacak diye duydum bir yerde. Yani merakla bekliyorum ben de aslında yurt dışında her ay yapılıyormuş bu toplantılar. Yani dediğim gibi bu on konu tamamlanınca bitebilir de devem da edebilir. Biterse de devam ederse de şaşırmam. Ama devam ederse konu ne buluruz? Ne konuşuruz? Bilmiyorum. Her ay zümre gibi herhalde. Sorunlarımızı mı konuşuruz? Yaptığımız yeni öğrendiğimiz şeyleri mi paylaşırız? Onu öngöremiyorum*." ifadeleriyle açıklamıştır. Katılımcıların isteksiz olması sebebiyle MÖT'lerin sürdürülebilir olup olmadığına karar veremeyen Y11 ise "*Zorunlu olursa evet hizmet içi eğitim kapsamında devam ettirilebilir. Ama gönüllülük dönerse çok az PLC oturumu gerçekleşir diye düşünüyorum. Küçük şehirlerde biraz daha kolay uygulanabilir olduğunu düşünüyorum. Büyük şehirlerde devam ettirilmesi zor. Gerçekten zor. Çok farklı şey altyapıda öğretmenler var. İşte çocuğu olan, evi uzak olan. İş çıkışı eve yetişme korkusu olan veya okuluna evet çok uzak bir yere gidip gelen onun dışında ne bileyim işte çeşitli kurslara yetişmeye çalışan vesaire. Dolayısıyla onlar hani hep şunu soruyorlar bize. Seneye de devam edecek mi bunlar? Seneye de devam edecek mi? E edecek olmasından çok da hani memnun değiller. Bir de bir yerde insanlar hani PLC mantığını çok kavrayabilmiş değil. Onların beklentileri, bir profesör çıkar. Orada bir şeyler anlatır.*

Slayt gösterir. Böyle bir şey. Buradaki bu paylaşımcı mantığı bazen biz ne yapıyoruz burada dedikleri zamanda oluyor. Dolayısıyla yani çok bir net bir öngörüm yok. Aslında devam çok güzel olur. Ama katılımcıların bunu çok da istediğini düşünmüyorum." ifadeleriyle MÖT'lere katılımın gönüllülüğe bağlı olursa devam ettirilebilir olmadığını dile getirmektedir. MÖT'lerin sürdürülebilirliği konusunda kesin bir öngörüsü olmadığını belirten Y22 ise projede British Council gibi belirli saç ayakları olduğunu bunlar projeden çekildiği zaman MÖT'lerin devamlılığını sağlamanın güçleşeceğini ifade etmektedir.

Sürdürülemeyebilir kategorisinde MÖT'lerin sürdürülebilir olmadığını düşünen ve bu yönde gerekçelerini açıklayan yürütücü görüşleri tanımlanmıştır. Bu kategoride öne çıkan görüşlerden biri bürokratik nedenlerdir (Y6, Y7). Karar vericilerin projeyi sonlandırmak istemesi projenin sürdürülmesi konusunda bir engel olarak görülmektedir. Sürdürülebilirliğin önündeki tek engelin bu olabileceğini düşünen Y7 konuyla ilgili düşüncesini "*Yani bu toplantıların durmasına neden olabilecek açıkçası tek bir şey düşünüyorum. O da günün birinde gelen bir yöneticinin bakan olabilir, daire başkanı olabilir. Bu karar alıcının bunun gereksiz olduğunu düşünmesi ve kaldırması mesela*." şeklinde aktarmaktadır. Buna ek olarak ortaya çıkan bir görüş ise motivasyon eksikliğidir (Y9). Projeninen en önemli unsurlarından biri toplantıları düzenleyen ve koordine eden yürütücülerdir. Yürütücülerin süreçten çekilmesiyle MÖT'lerin devam etmesinin güçleşeceği düşünülmektedir. Projede yürütücülerin motivasyonlarının yeterince desteklenmediğini düşünen Y9, MÖT'lerin bu nedenle sürdürülemeyeceği yönünde görüş bildirmiştir. Y9 konuyla ilgili görüşünü şu şekilde dile getirmektedir:

> Maddi olarak gerçekten insanlar artık bir motivasyon bekliyor ve Meb bu motivasyonu ciddi anlamda vermezse yürütücülere insanlar ben burada ne yapıyorum demeye başlayacağı için bu proje yürümez. Yoksa eğer yürütücülere o işi yapmaları için gerekli maddi manevi motivasyon verilirse bakın sadece maddi demiyorum manevi olarak da o insanlara ne diyeyim? İlçe ayda bir kez ya da iki kez takdir, teşekkür belgesi versin abuk subuk şeylere vereceğine bana versin mesela. Benim sistemde mecliste görünür teşekkür belgem. Ama böyle giderse ben size çok. Toplamda aldığımız dört saat bakın, dört dört, sekiz saat ben ayda ek ders alıyorum. Sekiz saatte, sekiz kere üç otuz beşten çarparsanız üç yüz lira para yapıyor. Hiçbir şey değil. Çünkü hazırladığımız evrak, hazırladığımız sunum, üstüne çıktığımız aktiviteler bir de konuyu bulmaya çalışıyorsunuz. Plan hazırlıyorsunuz. Yani insanlara çok angarya geliyor. Yürütücülerin motivasyonu sağlanırsa iş sürer. İş tamamen yürütücüde. Çünkü katılımcılar sürekli değişiyor zaten. Çıkıyor. Ayrılıyor. Kimi geliyor kimi gidiyor ama burada bu projenin güçlü ayağı olan yürütücülerin motivasyon anlamında desteklemek lazım. Yoksa ben de dâhil ki bu kadar mesleki doyuma aç biri olarak konuşuyorum. Ben de dâhil bir süre sonra hayat kaygısı çok yüksek çünkü. Her an çekebilirim ben de yani. Çünkü gerçekten vaktinizi bu anlamda alan bir şey. Ve bunları sadece sekiz saat ek ders için yapıyoruz. Ayda sekiz saat için. Gerek yok. Ha bana farklı şeyler kattı. Yine söylüyorum. Erzurum'a gitmem. Çocuklarım için de çok keyifli oldu. Eşim içinde çok farklı bir deneyimdi. Çok güzel. Ama yani sürekliliği sağlayan en temel şey yürütücüler ve onların motivasyonları sağlanmazsa projede yine böyle tıkanır ve çöp olur.

Son olarak katılımcılardan yalnızca biri (Y14) Türk eğitim sisteminde süreğen sorunların

var olması ve bunların tam anlamıyla çözülememiş olması nedeniyle MÖT'lerin sürdürülebilir olmadığını düşünmektedir. Bu projenin de amacına ulaştıktan sonra biteceğini ifade eden Y14'ün konuyla ilgili görüşü aşağıda yer almaktadır:

> Bana soruyorsanız eğer bakın ben dedim ki size Türk eğitim sistemi diğer ülkeleri bilmiyorum detaylı bir şekilde ama bizim eğitim sistemimizin içerisinde son yıllarda daha fazla zorluklar var. Ben yirmi dört yıllık öğretmenim evet. Ama daha önceki yıllardaki öğretmenliğim gibi değil öğretmenlik mesleği. Neden hocam diyeceksiniz? Kendi sınıflarımızda kaynaştırma öğrencileri bakın. Kaynaştırma ayrı bir sorun. Biz de kaynaştırma öğrenci sayısı çok arttı. Bu çok ciddi bir sorun. Bunların her biriyle ayrı ilgilenmeniz gerekiyor. Ayrı zaman harcamanız gerekiyor. Iki yabancı uyruklu öğrenci sorunu. Bizlerin sınıflarında şu an en az üç, dört yabancı uyruklu öğrenci var. Artı kaynaştırma öğrencisi var. Bakın bunlar bizim işlerimizi zorlaştıran şeyler. Biz sadece hadi bakalım İngilizcede bu konuyu öğretelim. Hadi bu etkinliklerle de zenginleştireli mi düşünmüyoruz. Ama sınıftaki genel sınıf atmosferini düzenlemek çok zor. Aynı öğrenme düzenine sahip olmayan öğrencilerle çalışıyorsunuz. Bizim işimiz daha kolay değil aslında. Yirmi dört yılın sonucunda böyle bir sonuç var ve ülkenin zor koşullarıyla beraber. Artık sosyoekonomik zorlukları katmıyorum. Her geçen gün daha yoksul öğrencimiz artıyor ve biz bunların içerisinde çok güzel şeyler yapmaya çalışıyoruz. Evet, yapıyoruz ama bu bir yerde tıkanacak bence. Şunu demek istiyorum. Her ne kadar tıkanacak desem de bir yere kadar bu projeler devam edecek ve öğretmenler faydalanacak ve bunlar öğretmenleri belirli bir süre öğretmenlik mesleğinin içinde tutacak. Öğrencilere daha yaklaştıracak. Yani öğrencileri, öğretmenleri ve öğrencileri zinde tutacak ama bir süre sonra bu yine belki de sığlaşacak veya durgunlaşacak. Ancak biz devam etmeliyiz. Ne yapabilirsek öğretmenleri güncellemeliyiz. Bazen zorunlu olarak her zaman gönüllü olmaz bu işler maalesef. Her zamanki gibi olmaz. Ama bunu yaparken de sıradanlaştırmadan, farklılaştırarak yapmalıyız. Bu proje bir süre devam edecek. Ama sonra dediğim gibi bir herhalde dinginleşecek. Bitecek. Bir yere kadar öğrencilerle götürecek. Birkaç yıl götürecek.

MÖT'lerin Sürdürülebilirliğinin Sağlanmasına Yönelik MÖT Yürütücü Önerilerine İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu alt boyutunda toplantıların sürdürülebilirliğinin sağlanmasına yönelik önerileri ortaya çıkarmak amacıyla yürütücülere "MÖT'lerin sürdürülebilirliğinin sağlanmasına yönelik önerileriniz nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Yürütücü görüşlerine göre toplulukları oluşturma ve uygulama sürecine ilişkin bulgular Tablo 17'de yer almaktadır.

Tablo 17

Yürütücülerin MÖT'lerin Sürdürülebilirliğinin Sağlanmasına Yönelik MÖT Yürütücü Önerileri

Kategori	Kod	Yürütücü (n=22)	n
Yapısal koşullara ilişkin öneriler	Uygun fiziki ve teknolojik koşulları sağlama	Y8, Y18	2
	Materyal desteği sağlama	Y18, Y19	2
	Konuları yerelde belirleme	Y2, Y10	2
	İzin hakkı tanıma	Y11, Y19	2
	Yürütücü sayısını artırma	Y1,Y6	2
	İş yükünü azaltma	Y11	1
	MÖT'ün kurumsallaştırılması	Y22	1
İnsan kapasitesine ilişkin öneriler	Motive edici unsurlarla destekleme	Y2, Y4, Y5, Y6, Y8, Y9, Y11, Y12, Y13, Y14, Y15, Y16, Y20, Y21	14
	İhtiyaçlara göre farklı eğitimlerle destekleme	Y1, Y3, Y12, Y15, Y19	5
	Gönüllülük esasına göre planlama	Y5, Y8, Y10, Y17	4
	İzleme ve değerlendirmeyi işe koşma	Y2, Y7,Y13	3
	MÖT'ün amaçlarına ilişkin bilgilendirme	Y4, Y21	2
	Üniversitelerle iş birliği	Y6	1
	Projenin sahiplenme	Y6	1

Yapısal koşullara ilişkin öneriler kategorisinde yürütücü görüşleri incelendiğinde fiziki ve teknolojik koşulların sağlanmasının (Y8, Y18) MÖT'lerin devam ettirilebilmesi için getirilen önerilerden biri olduğu görülmektedir. Fiziki ve teknolojik koşulların sağlanması kodu ile toplantı zamanı ve yeri ile ilgili şartlar tanımlanmıştır. MÖT katılımcılarının toplantı saati ve toplantı yerine ulaşımıyla ilgili yaşadığı sorunları dile getiren Y8'in önerisi aşağıda yer almaktadır:

> Mesela bazı öğretmenlerimiz sınıfını bırakıp gelmekten rahatsız olduğunu söylüyor. Ben de onlara hep şey dedim. Üçten sonra kim gelmek ister? Herkes hani belli bir yaşa gelmiş ve çocuğunu okuldan alıyor falan. Ve ekstra işlerimiz var. Ya da hafta sonu gelmek ister misiniz? Hepsine hayır dediler. O zaman mecburen hani ders saatinde olmak zorunda. Belki hani katılım saatleri konusunda bir düzenleme yapılabilir ama nasıl olur ben de bilmiyorum. Hani okul çıkışı olsa onu da istemedi öğretmenlerimiz. Ya da hafta sonunu zaten herkesin kendi koşuşturmacası var olmaz dediler. Bilmiyorum belki bununla ilgili bir düzenleme yapılabilir. Onun dışında ki mümkün olduğunca sunumlarımızı eğlenceli hazırlıyoruz. Etkinliklerimiz hep eğlenceli oluyor. Geldiklerinde de hep teşekkür ederek gidiyorlar. Ama yine de buraya gelene kadar zor. Buraya geldikten sonra çok mutluyuz diyorlar genellikle. Genel olarak o gelme aşamasını mesela benim grubumdaki okullar benim okuluma yakın okullardı. Şanslıyım bu konuda. Ama mesela grupta bazı yazanlar var. İşte Ümitköy'den Oran tarafına gelen öğretmenler oluyor. İşte arabam yok diyor. Ben nasıl gidip geleceğim falan diyenler var. Belki grup dağılımları biraz daha özenle yapılabilir, daha yakın okullar tercih edilebilir. Y8

Yapısal koşullara ilişkin yürütücülerin diğer önerileri ise materyal desteği sağlama (Y18, Y19), konuları yerelde belirleme (Y2, Y10), izin hakkı tanıma (Y11, Y19) ve yürütücü sayısını artırma (Y1,Y6) şeklindedir. Yürütücüler; toplulukların sürdürülebilmesi için yürütücülere toplantılarda materyal desteğinin sağlanmasını, toplantı konularının yerelde belirlenmesini, katılımcılara toplantı günlerinde izinli olma hakkı verilmesini ve yeni yürütücüler yetiştirilerek yürütücü sayısının artırılmasını önermektedir. Materyal desteğine olan ihtiyacı Y18 "*Biz ilk yürütücülük eğitimi alırken diyorlardı ki bizim bir LMS sistemimiz olacak. Yürütücüler bu sitede ders planlarına ulaşabilecek, problemlerini yazıp birlikte öneride bulunabileceklerdi. Buna kesinlikle ihtiyaç var. Bence bu olmalı.*" ifadeleriyle dile getirmektedir. İhtiyaç duyulan materyallerin sağlanması yürütücülerin işini kolaylaştıracak ve sürdürülebirliği destekleyebilecektir. MÖT'lerin içeriklerinin temelde öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre şekillendiğini, bu nedenle de konuların o MÖT bağlamında belirlenmesinin daha verimli ve etkili olabileceği düşünülmektedir. Y10'un bu konudaki görüşü aşağıda yer almaktadır:

> Belki daha küçük çaplı ihtiyaç analizleriyle tam nokta atışı şeyler belirlenebilir. Hani daha önce yapılan bir ihtiyaç analiziyle belli konular belirlenmiş ve o konular her bir meslekle ilgili toplantısının başlığı olarak kaydedilmişti. Ama belki bölgesel farklılıklar olabilir. Aslında bu mesleki öğrenme topluluğu dediğimiz şey dünyada işte yeni bir şey değil. Hindistan Mısır'da, Cezayir de yapılan bir şey. Yapılan uygulamalar ve orada da bir sonraki toplantının konusu aynen bu dediğimiz şekilde belirleniyor. Yani işin orijinalinde bu var zaten. Ama ben Türkiye'de olay daha yeni yeni başlıyor. Ve biz hani küçük bir ülke de değiliz. Seksen binin üzerinde İngilizce öğretmenimiz vardı. Çok büyük bir topluluğa hitap edeceksiniz. Belki iyice yayılıp, dallanıp budaklanmadan hem yürütücülerin daha kolay olayı sahiplenmeleri, yürütmeleri, hem de katılımcıların onlar için tamamen yeni olan bir şeyi işte olması gerektiği gibi katılmalarını sağlamak için konular böyle ortak bir ihtiyaç analiziyle beraber belirleniyor ve ülkücülerin de katılımcıların da önüne konuluyor. Ama işin orijinalinde dediğim gibi her bölge kendi sorunları veya ihtiyaçların içerisinde konuyu belirliyor. Belki hani o önerilebilir. Y10

MÖT katılımcılarının dersten çıkıp toplantılara gelmesi veya toplantı bitiminde tekrar derslerine girmek için okullarına dönmek zorunda kalmaları katılımcıları toplantıları devam etme konusunda zorlamaktadır. Katılımcıların yaşadığı bu sorunu dile getiren Y19 bu sorunun çözümüne yönelik şöyle bir öneride bulunmaktadır: *Mesela katılımcılar tüm gün görevli izinli olurlarsa motivasyonları da artacaktır yani. Çünkü adam PLC'den çıkıyor ve okula yetişmeye telaşı içerisinde öğle yemeği bile yiyemeden maalesef derse yetişen arkadaşlarımız oluyor. Bu da üzücü bir durum. İzinli olurlarsa çok iyi olur*.

Toplantıların devam ettirilmesinde yürütücüler toplantıları düzenleyip koordine ettikleri için sürecin temel taşı olarak görülmektedirler. Bu nedenle yeni yürütücülerin sürece dâhil olması hem MÖT'lerin yaygınlaştırılmasını sağlayacak hem de mevcut yürütücülerin yükü azalacağından sürece devam etme istekleri artacaktır. Y6 konuyla ilgili önerisini " *Bu*

süreç içerisinde birçok arkadaşımız illa ki kopma olacaktır. Şehir değiştirecek, atanacak. Emekli olacak, bir şey olacak bir şekilde. Arkasından tabii bu arkadaşların yerine yürütücü yetiştirilmesi gerekiyor. Yani sürekli yürütücü yetiştirme. Yani bu eğitimlerin devam etmesi gerekiyor. Çünkü illa ki biz Yenimahalle'de Ankara'da mı kırk kişiyiz ya elli kişiyiz herhalde. Bu azalacak. Arkasından birilerinin daha gelmesi gerekecek. Eğer eğitimler devam ederse arkadan yetişirse bu devam eder. Ama yok bitti. Biz artık eğitim vermiyoruz. Elimizdeki desteği yapabildiğimizi yapacağız derlerse bu bir yerden sonra bize de zor gelmeye başlar. Çünkü yük üstümüze binmeye başlar. İlk önce tek PLC yaparken iki PLC yapar olduk. Üç olacak, dört olacak. Bütün yük üst üste binecek. Ondan sonra diyeceğiz arkadaş bizden de bu kadar. Ama arkası gelirse yetişirse o zaman devam eder. Süreklilik de öyle olur." ifadeleriyle dile getirmekte ve yeni yürütücülerin yetiştirilmesinin süreç açısından önemine dikkat çekmektedir.

Bu kategoride dile getirilen diğer öneriler ise iş yükünü azaltma (Y11) ve MÖT'ün kurumsallaştırılması (Y22) şeklindedir. MÖT'lerin devam ettirilebilmesi için yürütücülerin iş yüklerinin azaltılması ve MÖT'lerin kurumsallaştırılması önerilmektedir. Yürütücülerin bu konulardaki önerilerine ilişkin görüşleri aşağıda özetlenmektedir:

> Yürütücülerin evrak işi yükünden kurtarılması gerekiyor bence. Hizmet içi eğitim kapsamında yani çok fazla yere bölünmesi meşgul olması bence verimi de düşünüyor ve bırakma artık bu işe devam etmemeyi de insanı düşündürtüyor. Dolayısıyla işini mümkün olduğunca kolaylaştırabilmek lazım. Bu da işte Bakanlık Ilçe Millî Eğitim ve okul yönetimine düşüyor diyebilirim. Y11
>
> Bunun kalıcı ve sürdürülebilir olması için MÖT'ler için bence Öğretmen Yetiştirme'de bir birim kurulmalı bence ve belki de bir mevzuatı olmalı. Bir planı olmalı ve uygulama süreçlerinin tanımlanması lazım. Yani bu iş kurumsallaştırılmalı. Çünkü bu iş gönüllülük ile devam etmez. Y22

Yürütücülerin öneride bulunduğu bir diğer konu ise insan kapasitesidir. İnsan kapasitesine ilişkin öneriler kategorisi incelendiğinde motive edici unsurlarla desteklenme (Y2, Y4, Y5, Y6, Y8, Y9, Y11, Y12, Y13, Y14, Y15, Y16, Y20, Y21) görüşünün öne çıktığı görülmektedir. Yürütücülerin yarısından fazlası MÖT'lerin sürdürülebilirliği için yürütücülerin ve katılımcıların çeşitli yollarla (ücretlendirme, belge verilme, öğretmen kariyer basamaklarıyla ilişkilendirilme) motivasyonlarının desteklenmesi gerektiğini düşünmektedir. Y20 motivasyonu sağlamak için mesleki öğrenme topluluklarının öğretmen kariyer basamaklarıyla ilişkilendirilebileceğini düşünmektedir. Bu konudaki önerisi şu şekildedir:

> Açıkçası öğretmenler açısından baktığımızda onların daha istekli gelmesi için bu sertifikalar bir motivasyon kaynağı olmuştu zaten. Belki bunun biraz daha ekonomik destek sağlanabilir. Ya da bu eğitimleri almış olmaları mesela şu anda gündemde olan uzman öğretmenlikle ilişkilendirilebilir. Uzmanlık için şu an bizim yaptığımız şey asıl ölçüt olmalıydı bence. Bu

> alınan eğitimlerin ve toplantıların ileride katılımcıların bir yerde daha somut bir şekilde işine yaramalı. Daha dün konuştuk gelirken eşimle de. Biz uzmanlık sınavına hazırlandık. 180 saatlik eğitim aldık ama hiçbirisi sınıfta kullanabileceğimiz bir şey değildi ki. Hiçbirisi sınıfa götürebileceğiniz öğrenciye verebileceğiniz bir şey değil. Kendi alanında, kendi branşımdaki bir eğitimi verseler amaca ulaşılmış olunurdu. Mesela İngilizce öğretmenleri olarak biz bu eğitimi alsaydık, sonra da bu eğitimden kalkıp sınav olsaydık çok daha amaca hizmet edilmiş olunurdu. Gerçek uzmanlık eğitiminin de, sınavının da bu şekilde olması gerektiğini düşünüyorum. Mesela o eğitimdeki PDF'leri okurken, videodaki insanları dinlerken verilen bilgileri sınıfta kullanabileceğimi düşünmedim. Ama English Together projesişne dâhil olduğumdan beri öğrendiklerimi sınıfa götürebilirim ve sınıfımda da şöyle bir değişiklik yaparak da uygulayabilirim diye düşündüm. Uyguladım da. Burada öğrendiğimiz şeylerin hepsi de sınıfa götürebileceğimiz şeyler. Ben uzmanlık sınavı için iş güvenliğine çalışmamalıydım ve bu konuda sınav olmamalıydım bence. Direkt alanımıza yönelik olmalıydı eğitim içerikleri. Uzmanlık sınavı da bu içerikleri ölçmeliydi. İnsanların bu aldığı eğitimler, girdiği toplantılar mesleki kariyerine katkı sağlayacak şekilde bir sistem oluşturulursa öğretmenler için daha anlamlı hâle gelir. Uzmanlık ve başöğretmenlik sistemi ve bu proje kapsamında yapılan toplantılar gelecek yıllarda da devam edecekse English Together projesi kapsamında aldığımız eğitimlerin kariyer basamakları için uygun olduğunu düşünüyorum. Her branşın kendi alanındaki içeriklerle ölçülmesinin daha faydalı olacağına inanıyorum.

Y20'nin bu önerisiyle öğretmenler için MÖT'lere katılmak daha anlamlı hâle gelecek ve öğretmenlerin sürece hem dâhil olmaları hem de devam etmeleri için somut bir amaç oluşturulmuş olacaktır.

Yürütücülerin, MÖT'lerin sürdürülebilir olması yönünde diğer önerileri ise ihtiyaçlara göre farklı eğitimlerle desteklenme (Y1, Y3, Y12, Y15, Y19), gönüllülük esasına göre planlama (Y5, Y8, Y10, Y17), izleme ve değerlendirmeyi işe koşma (Y2, Y7,Y13) ve MÖT'ün amaçlarına ilişkin bigilendirme (Y4, Y21), üniversitelerle iş birliği (Y6) ve projeyi sahiplenme (Y6) şeklindedir. MÖT'ler ile birlikte öğrenme sürecinin devam ettiği bu nedenle de hem yürütücülerin hem de katılımcıların ihtiyaçlarına göre çeşitli eğitimlerle desteklenmelerinin MÖT'lerin sürdürülebilirliğine katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Y3 özellikle yürütücülerin süreçte desteklenmesi gerektiğini "*Yürütücü olarak biz desteklenmeliyiz sürekli. Yani bence hem teknoloji hem de mesela bir güzel konuşma, etkili konuşma seminerleri almalıyız. Şakır şakır konuşuyorum ama mesela bazen heyecan oluyor bende.*" ifadeleriyle dile getirmiştir. Y15 ise MÖT'ten önce aldıkları eğitimlerde ana dili İngilizce olan eğitmenlerle bir araya gelmenin ona çok katkı sağladığını ifade etmiş, bu olanağın farklı eğitimlerle ya da etkinliklerle katılımcı öğretmenlere de sağlanmasının onlar için bir farklılık oluşturacağını belirtmiştir. Toplulukların sürdürülebilirliği için katılımcıların resen değil gönüllü bir şekilde topluluklara katılması toplantıların amacına ulaşması için önemli görülmektedir. Y17 bu konuyla ilgili önerisini "*Bir alışkanlık oturtturuldu diye düşünüyorum ben. Bunun dışında zorunluluk değil de daha çok isteğe bağlı bırakılmalı gibi düşünüyorum ben İsteğe bağlı bırakılmalı diye düşünüyorum. Yani çünkü zorunluluk olduğu zaman bu sanki bir görev bilinci gibi oluyor hani. Bu benim görevim. Gidip şunu yapmalıyım ya da şu toplantıya katılmalıyım ama*

sanki bundan sonrası için isteğe bağlı bırakılırsam sadece isteyen öğretmenlerle bir araya gelip bu toplantılar devam ettirilebilir. Neden olmasın?" şeklinde dile getirmektedir. Sürdürülebilirlik için katılımın gönüllük esasına göre olması önerisinde bulunan yürütücülerin yanında katılımın zorunlu olmadığı takdirde toplantıların devam etmeyeceği öngörüsünde olan yürütücüler de bulunmaktadır. MÖT'lerin devamlılığı için izleme ve değerlendirmenin daha sistematik bir şekilde yapılması ve yapılan değerlendirme sonucunda çözümlenmesi gereken sorunlara yönelik adımların atılması gerekli görülmektedir. Y7'nin konuyla ilgili önerisi şu şekildedir:

> Bu toplantılarla ilgili geri dönütleri sizden daha merkezî düzeyde alabilirler. Hani arada belki böyle eğitimler vesaire vasıtasıyla bir şeyler alıyorlar gerçekten ama böyle belki bu aylık hâle getirilebilir. Yani aylık dönütler alınabilir. Çünkü ne kadar çok fikir alırlarsa işlerin nasıl gittiğine dair belki müdahale etmeleri gerektiği bir şey olduğunu düşünürler ya da kolaylaştıracak başka bir şey akıllarına gelir. Böyle olursa işimizin daha kolay olacağını düşünüyorum. Y7

Yöneticilerin MÖT'lerin sürdürülebilirliği için öneride bulunduğu bir diğer konu ise proje paydaşlarının (yürütücüler, katılımcılar, okul idareleri, ilçe MEM) MÖT'ün amaçlarına ve kendi sorumluluklarına ilişkin bilgilendirilmeleridir. Buna yönelik bir bilgilendirmenin yapılması paydaşların ön yargılarından kurtulmaları, paylaşılan bir vizyonun yaratılması, ortak bir amaç duygusunun oluşturulması ve bu amaca ulaşılması açısından önemlidir. Y21 konuyla ilgili önerisini " *Okul idarelerinin bilgilendirilmesi, bu konuda hassas olmaları ve proje değer vermeleri çok önemli. Zamanında proje ilk başladığında iki defa müdürlere bilgilendirici toplantılar yapılmıştı. Sonrasında herhangi bir şey yapılmadı. Dolayısıyla bu işin sıcaklığını ve önemini çok da kavrayabilmiş değiller. Bu yönde çalışmaların yapılması önemli diye düşünüyorum*." şeklinde aktarmıştır.

Yürtücülerden biri (Y6) özellikle devlette devamlılığın esas olduğunun altını çizerek toplulukların sürdürülebilir olması için yönetim kedemelerinde bir değişiklik olsa bile gelen kişilerin de projeyi devam ettirme isteğinde olmasının önemli olduğunu belirttiği görüşünü "*Sürdürülebilir olmasına yani devam ettirilebilmesine bir öneri olarak işte projenin sahiplenilmesi gerektiğini hani o devlet mantığı şeklinde olması gerektiğini söyleyebilirim. Devlette devamlılık esastır. Genel müdür, daire başkanı değişebilir gelen kişilerin de projenin yararını gözeterek sahiplenmesi gerektiğini düşünüyorum. Bunu uygulayabilirlerse topluluklar sürdürülebilir. O zaman bu artık bizlerin zorla veya işte görevlendirerek yaptırdığı bir iş değil de bir geleneksel bir hal alır."* şeklinde açıklamaktadır.

Y6'nın bir diğer önerisi ise yürütücülerin üniversitedeki öğrencilere staj döneminde mentörlük etmesi şeklindedir. Yürütücü öğrencilerin MÖT'lerle mesleğe başlamadan önce tanıştırılması konusunda üniversitelerle iş birliği yapılması önerisinde bulunarak konuyla ilgili görüşünü şu şekilde dile getrimektedir:

> Bir de emin olun hani sahadaki öğretmenliğin nasıl olduğunu, İngilizce öğretmenliği olduğunu, bizden daha iyi anlatabilecek olan kimse olduğunu düşünmüyorum. Bu açıdan mütevazı olamayacağım. Hem deneyimimiz var, hem tecrübemiz var. Hem de hani bir yürütücü olarak veya işte bu MT olarak size. Hem tam olarak bayağı bir bilgi birikimimiz oldu. Üniversiteler öğrencilerini bu okullardaki öğretmenlere emanet etmesi gerektiğine çok inanıyorum. Çok istiyorum. Geçen hafta uluslararası konferans vardı. Orada daire başkanıyla da konuştuk. Bize İngilizce eğitimin fakültesinden mezun olup da mezun olmadan biz son sınıfta staj yapmaya geliyorlar ya okullara? O öğretmenlerin keşke ne yaptığımızı bir anlayıp da bizlere gönderseler, bizlere yönlendirseler, onlara daha mesleğin daha en başında sahayı çok çok daha iyi anlatabiliriz. Destek de olmuş oluruz, başlamadan çünkü fakültede öğrendiği farklı oradaki o eğitimi veren öğretmenler hani pedagojik anlamda öğrencileri yetiştiriyorlar. Ama sahada olan bir on beş yıl, yirmi yıllık bir öğretmen bir de bunu yapıyorsa ve bu yeni PLC mantığını da çözdüyse o çok çok daha verimli olur diye düşünüyorum. Bence üniversiteler gazi de var bunların içerisinde değil mi? Eğitim fakültesinde gönderiyor. Direkt bizimle iletişime geçip direkt hatta Bakanlıkla iletişime geçip hangi okullarda yürütücüleriniz var? Bu öğrencileri bunlara gönderelim demeleri bence çok daha güzel olur.

MÖT Toplantı Gözlemlerine İlişkin Bulgular

Görüşmeden elden edilen bilgileri desteklemek ve tamamlamak amacıyla beş farklı MÖT toplantısı; toplantı mekânının fiziksel özellikleri, toplantının işleyişi ve yönetimi, öğrenme ortamı, toplantıya katılım ve dâhil olma ve hedef dilin kullanımı bakımından gözlemlenmiştir. Gözlem formu ve bu gözlem alanlarına ilişkin tutulan notlar analiz edilmiş ve bu alanlara ilişkin çeşitli bulgulara ulaşılmıştır.

Toplantı mekânı, fiziksel özellikleri bakımından incelendiğinde toplantının yapıldığı mekânın katılımcılar için yeterli oturma alanına sahip olduğu, alan bakımından katılımcı sayısına uygun olduğu, akıllı tahta ve siyah/beyaz tahta ile yazma araçlarının mevcut olduğu görülmüştür (MÖT1, MÖT2, MÖT3, MÖT4, MÖT5). Ancak toplantı mekânları grup çalışmasına uygunluk açısından incelendiğinde farklı durumlarla karşılaşılmıştır. MÖT1'in toplantısı, sabit sıra düzeninin olduğu, grup çalışmasına imkân vermeyen bir sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. MÖT2 ise yine grup çalışması açısını güçleştiren bilgisayar laboratuvarında toplantısını yapmıştır. Diğer MÖT toplantıları ise (MÖT2, MÖT3, MÖT4) dil sınıfı ya da okul kütüphanesi gibi ortamlarda gerçekleştirilmiştir. Bu sınıflardaki oturma düzeninin grup çalışmasına uygun bir şekilde düzenlendiği görülmüştür. Ayrıca MÖT4 toplantı mekânının yürütücü tarafından katılımcıların merakını uyandıracak ve ilgisini çekecek biçimde etkili bir şekilde düzenlendiği görülmüştür. Ayrıca

sınıfta etkinlikleri uygulama aşamasında kullanılacak çeşitli köşeler oluşturulmuş ve yürütücü tarafından toplantı esnasında kullanılmak üzere çeşitli materyaller hazırlanmıştır.

Toplantıların işleyiş ve yönetimi teması çerçevesinde toplantılar; hız ve zamanlama, etkileşim biçimleri ve yürütücünün sorgulama becerileri bakımından incelenmiştir. Hız ve zamanlama bakımından ele alındığında MÖT2 ve MÖT5 toplantılarının ısınma, gözden geçirme, dâhil etme ve paylaşma, yansıtma ve değerlendirme ve kapanış konuşması bölümlerinden oluştuğu ancak MÖT3 ve MÖT4 toplantılarında ısınma bölümüne MÖT1'de ise ısınma ve gözden geçirme bölümlerine yer verilmediği görülmüştür. Bu bölümlerde planlanan etkinliklerde ise katılımcılara çoğunlukla yeterli zamanın verildiği (MÖT1, MÖT2, MÖT3, MÖT4, MÖT5) gözlemlenmiştir. Etkileşim biçimleri açısından ele alındığında MÖT1 toplantısında etkileşimin genelde yürütücüden öğretmene doğru olduğu, az sayıda ikili ya da grup çalışması yapıldığı, MÖT1'in katılımcılar arasında etkileşimin daha sınırlı olduğu bir seminer / konferans biçiminde yürütüldüğü gözlemlenmiştir. MÖT2 ve MÖT5 toplantılarında ilişkinin yine yürütücüden öğretmene doğru olduğu ancak grup çalışmalarının biraz daha çeşitlendirildiği görülürken MÖT3 ve MÖT4 toplantılarında ise katılımcılar arasındaki etkileşimi artıracak çeşitli etkileşim biçimlerinden yararlanıldığı gözlemlenmiştir. Yürütücünün sorgulama becerileri çerçevesinde katılımcıları tartışmalara katmak için ne ölçüde sorulardan yararlandığı incelenmiştir. Bu bağlamda MÖT3, MÖT4 ve MÖT5'te katılımcıları sürece dâhil etmek için daha fazla soruya başvurulurken MÖT1 ve MÖT2'de bu sayının daha az olduğu görülmüştür.

Öğrenme ortamı teması çerçevesinde ise katılımcılar ile yürütücü arasındaki ilişki ve MÖT atmosferi incelenmiştir. Katılımcı ile yürütücü arasındaki ilişkinin bazı topluluklarda gelişmekte olduğu (MÖT1), bazı topluluklarda iyi bir ilişkinin var olduğu (MÖT2, MÖT5) bazılarında ise yürütücü ve katılımcılar arasında çok iyi bir ilişkinin olduğu (MÖT3, MÖT4) gözlemlenmiştir. MÖT'ler atmosferleri açısından incelendiğinde MÖT1 ve MÖT5'te gruptaki bazı katılımcıların birbiriyle özgürce ve güvenle etkileşimde bulunduğu ve atmosferin gelişmekte olduğu görülmüştür. MÖT2'de ise iyi bir atmosferin olduğu ve katılımcıların çoğunun birbiriyle etkileşim kurduğu gözlemlenirken MÖT3 ve MÖT'4 de ise katılımcıların neredeyse hepsinin birbiriyle etkileşim içinde olduğu, grup atmosferinin çok iyi olduğu, grup çalışmalarında katılımcıların birbiriyle iletişim hâlinde olduğu ve yardımlaştıkları gözlemlenmiştir.

Katılım ve dâhil olma teması kapsamında katılımcıların dikkat, katılım ve keyif alma düzeyleri incelenmiştir. MÖT1'de katılımcıların dikkatlerinin sıklıkla dağıldığı, yürütücünün katılımcıların dikkatini tekrar çekmeye çalıştığı ancak başarılı olamadığı görülürken MÖT2 ve MÖT5'te katılımcıların dikkatlerinin bazen dağıldığı ve yürütücülerin dikkati çekmeye çalıştığı görülmüştür. MÖT3 ve MÖT4 ise katılımcıların çoğunlukla dikkatlerini etkinliklere verdiği gözlemlenmiştir. Katılım düzeylerine ilişkin MÖT1 ve MÖT5'te katılımcıların çok azının aktif olduğu, genel olarak katılımcıların isteksiz olduğu; MÖT2'de aktif katılan kişi sayısının MÖT1 ve MÖT5'e göre daha fazla olduğu etkinlikleri uygularken keyif aldıkları; MÖT3 ve MÖT4'te ise çoğu katılımcının toplantıya aktif olarak katıldığı görülmüştür. Toplantılarda katılımcıların keyif alma düzeyleri ise katılımcıların dikkat düzeyleri ve katılım düzeylerine paralel biçimde şekillenmiştir. MÖT1, MÖT2 ve MÖT5'te katılımcıların bazıları keyif alıyor gibi görünürken MÖT3 ve MÖT4'te birçok katılımcının toplantıdan keyif aldıkları ve etkinliklere katıldıkları görülmüştür.

Hedef dilin (İngilizce) kullanımı teması kapsamında yürütücü ve katılımcılar açısından incelenmiştir. MÖT2'de yürütücü çoğunlukla İngilizce kullanmış, diğer MÖT'lerde (MÖT1, MÖT3, MÖT4, MÖT5) ise yürütücüler her zaman İngilizce kullanmayı tercih etmişlerdir. Kullanılan dilin katılımcıların seviyesine uygun olduğu görülmüştür. Katılımcılar ise MÖT1 ve MÖT2'de bazen; MÖT3, MÖT4 ve MÖT5'te çoğunlukla İngilizce kullanmışlardır. MÖT1 ve MÖT2'de yürütücüler katılımcıların hedef dili kullanmaları için fırsat oluşturmuş ancak bu amaca tam olarak ulaşamamışlardır. MÖT3, MÖT4 ve MÖT5'te ise yürütücülerin katılımcıların birbiriyle iletişim kurmalarını desteklediği, katılımcıların deneyim ve fikirlerini hedef dilde paylaşırken grup çalışmalarında ise zaman zaman ana dillerinde konuştukları gözlemlenmiştir. Öğretmenlere özellikle toplantıların gözden geçirme aşamasında bir önceki toplantıda öğrendiklerinden neleri sınıflarında uyguladıkları, bu etkinlikleri uygularken nelerin işe yaradığı, öğrencilerin etkinliği sevip sevmediği, hangi noktada güçlük yaşadıkları konularında deneyimlerini paylaşma; yansıtma ve değerlendirme aşamasında ise toplantıyla ilgili bir değerlendirme yapma ve fikirlerini paylaşma olanağının sunulduğu ve bunun için özel bir zaman ayrıldığı gözlemlenmiştir (MÖT2, MÖT3, MÖ4, MÖT5). Yansıtıcı düşüncelerin paylaşımı konusunda MÖT1, MÖT2 ve MÖT5'te yürütücüler katılımcıları düşüncelerini ve deneyimlerini paylaşma noktasında desteklese de az sayıda katılımcının düşüncelerini ve deneyimlerini paylaştığı görülmüştür. Örneğin MÖT2'de

yürütücü katılımcıların deneyimlerini paylaşmalarını desteklemek için öncelikle yaptıkları son toplantıdan neleri kendi sınıflarında uyguladığından bahsetmiş ve kendi deneyimlerini paylaşmıştır. Ancak on altı katılımcıdan yalnızca iki katılımcı deneyimlerini paylaşmıştır. MÖT3 ve MÖT4'te ise farklı katılımcıların etkinliklerle ilgili deneyimlerini ya da bunların sınıflarda nasıl uygulanabilecekleri ile ilgili düşüncelerini daha fazla paylaştıkları gözlemlenmiştir. Bu durumdaki farklılıkların yürütücünün toplantıya hazırlıklı gelmesi, motivasyonun yüksek olması, konuya hâkimiyeti; toplantı mekânının uygun şekilde düzenlenmiş olması, katılımcıların motivasyonunun yüksek olması ve katılımcıların hedef dilde kendilerini ifade etme yetkinliğine sahip olması gibi etkenlerden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin elde edilen bulgular araştırma çerçevesinde tartışılmış, ardından araştırmanın sonuçlarına ve önerilerine yer verilmiştir.

Tartışma

MÖT'leri Oluşturma ve Uygulama Sürecinde Destekleyici Faktörler

Mesleki öğrenme topluluklarını oluşturma ve uygulama sürecinde yürütücü, MÖT üyeleri, proje paydaşları ile fiziki ve teknolojik şartlardan kaynaklı bazı unsurlar destekleyici olarak görülmektedir.

Yürütücülerin sabırlı ve anlayışlı olma, sosyal olma, gelişime ve yeniliğe açıklık gibi kişilik özellikleri; hazırbulunuşluk düzeyleri, ortak amaçlar ve anlayış oluşturma, iletişim ve empati, güven ve ilişki inşa etme, planlı olma ve öğrenmeye güdüleme gibi yönetim ve liderlik becerilerine sahip olmaları toplulukları oluşturma ve uygulama sürecini desteklemektedir. Yürütücülerin kendilerinden kaynaklı kolaylaştırıcı olarak tanımladıkları bu özelliklerin farklı araştırma sonuçlarıyla çeşitli açılardan ilişkili olduğu görülmektedir. Ritchie vd. (2020) tarafından yapılan araştırmada ulaşılan bulguların yürütücülerin sahip olması gereken becerilerle yakından ilişkili olduğu görülmüştür. Bu araştırmada kurum dışından gelen yürütücülerin verdikleri eğitimle kurum içindeki yürütücülerle ilişki kurma ve destekleyici bir ortam oluşturma, uygulama ve bunları destekleyen yapıları değiştirme, bilgi ve beceriyi aktarma, sürekli eğitim / öğrenme için altyapı desteğinin oluşturma, değişim çabalarını planlama ve yönetme, insanları, süreçleri ve sonuçları değerlendirme ve program yönetimi için bir altyapı oluşturma becerilerinin ve tüm bu becerileri de içine alan

iletişim becerisinin kazandırıldığı ortaya konmuştur. Yalçın İncik ve Akbay (2018) tarafından yapılan araştırmada da benzer şekilde öğretmenlerin katıldıkları mesleki gelişim faaliyetlerinin başarıya ulaşabilmesi için eğitim veren kişilerin konuya hâkim olmalarını, etkili iletişim becerilerine sahip olmalarını, yenilikçi ve istekli olmalarını, etkili zaman yönetimi becerisine sahip olmalarını gerekli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada öğretmenler eğitimcinin nitelikli olmasının mesleki gelişim faaliyetini verimli hâle getirdiğini belirtmişlerdir. Bu araştırmada MÖT'lerin gelişiminde destekleyici rol oynayan ve yürütücüden kaynaklı faktörler başlığı altında ele alınan yürütücülük becerileri ile bir mesleki gelişim faaliyetinde eğitim veren kişinin sahip olması gereken özelliklerin örtüştüğü görülmektedir. Ayrıca yürütücüler MÖT sürecini yönetmede, düzenlemede ve geliştirmede birçok rol üstlenmektedirler (Hands vd. 2015; Hairon vd., 2014; Margaref & Roblin, 2016). Bu roller de bu araştırma sonucunda destekleyici olarak tanımlanan yürütücülerin kişisel özellikleri, hazırbulunuşlukları, yönetim ve liderlik becerileriyle paralellik göstermektedir. Bir MÖT'te yürütücülerin çalışma gündemini belirleme, gerekli kaynakları tedarik etme, topluluk üyelerinin göreve odaklanmasını sağlama gibi koordinasyon rolleri; iletişim için ortak norm ve yapıların geliştirilmesi, güven ve saygı ortamının oluşturulması gibi topluluğu inşa etme rolleri; mesleki gelişimle ilgili ihtiyaçları / beklentileri belirleme, düşünmeyi teşvik etme, ilgili kaynaklara erişimi sağlama gibi mesleki gelişim rolleri bulunmaktadır (Margaref & Roblin, 2016). Yürütücülerin liderlik ve yönetim becerilerine sahip olmaları, hazırbulunuşlukları ve bazı kişisel özelliklerinin bu rolleri yerine getirebilmelerini kolaylaştıracağı düşünülmektedir. Mesela gelişime ve yeniliğe açık, liderlik ve yönetim becerisine sahip, anlayışlı, sabırlı, sıcakkanlı ve sosyal olan yürütücüler daha kolay bir şekilde katılımcıları motive edebilecek, ortak amaçlara odaklanılmasını sağlayacak, MÖT'te güven ve saygı ortamı oluşturacak ve üyelerin iletişimlerini destekleyen olumlu bir iklim oluşturabilecektir. Yürütücülerin konuya hâkim olması ve yürütücülük yapmaya gönüllü, istekli olması özellikle etkinlikleri planlama, yönetme, katılımcıların sorularını cevaplama ve ihtiyaç hâlinde teknik destek sağlama gibi yönetimsel rollerin (Hands vd. 2015) yerine getirilmesini kolaylaştıracaktır. Özetle, tüm bu araştırma sonuçları yürütücülerin sahip oldukları bazı kişilik özelliklerinin, hazırbulunuşluk düzeylerinin, yönetim ve liderlik becerilerinin kolaylaştırıcı olarak görülmesini açıklamaktadır. Çünkü bu faktörler yürütücülerin süreçte istenen becerileri kazanmasını ve beklenen rolleri yerine getirmesini kolaylaştırmakta ve MÖT'ün amacına ulaşmasını ve işlevselliğini desteklemektedir.

MÖT üyelerinin gelişime ve yeniliğe açık olma, dışa dönük ve paylaşımcı olma gibi kişilik özellikleri; hazırbulunuşluk düzeyleri ve toplantılarla ilgili olumlu dönütleri yürütücülerin tarafından destekleyici faktör olarak tanımlanmaktadır. MÖT üyelerinin hazırbulunuşluk düzeylerinin yeterli düzeyde olması başka bir deyişle toplantılara katılma konusunda gönüllü ve istekli olması ve projeye ilişkin ön bilgilerinin olması yürütücülerin en fazla görüş bildirdiği destekleyici faktör olmuştur. Benzer şekilde Prenger, Poortman ve Handelzaltz (2017) topluluklarda öğretmenlerin motivasyonlarının mesleki gelişimlerinde önemli bir role sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Eren Erdem (2021) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenler bir mesleki gelişim faaliyetinin mesleki öğrenmelerine ancak motivasyonları olursa ve öğrenme sürecine kendi istekleriyle dahil olurlarsa fayda sağlayabileceğini ifade etmişler ve bu araştırmada öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini etkileyen en önemli faktörler motivasyon ve öğrenme isteği olarak ortaya çıkmıştır. Bu araştırmada da yürütücülerin MÖT üyelerinin hazırbulunuşluğunu kolaylaştırıcı olarak görmelerinin hazırbulunuşuğu yeterli düzeyde olan üyelerin toplantılardaki etkinliklere dâhil olma ve bilgilerini paylaşma konusunda daha istekli olmalarıyla açıklanabileceği düşünülmektedir. Bazı araştırma sonuçları bu düşünceyle paralellik göstermekte ve toplulukta üyelerin motivasyonlarının, konuya ilişkin hazırbulunuşluklarının ve topluluklardan sağlayacakları yararı bilmelerinin bilgi paylaşımında bulunmalarını desteklediğini göstermektedir (Chen, Chen, & Kinshuk, 2009; Liao, To & Hsu, 2013; Lin, Hung & Chen, 2009). Hord (1997 & 2008) da topluluk üyelerinin etkili öğretme ve öğrenmeyi sağlayan uygun bir bilişsel ve beceri altyapısına sahip olmasını destekleyici unsurlardan biri olarak görmektedir. Mesleki öğrenme toplularının temelinde uygulamaları paylaşma, yansıtıcı diyalog kurma, öğrenme ve iş birliği bulunmaktadır (Bolam vd., 2005; Diminio vd., 2015; Huijboom vd., 2021). MÖT'lerde amaçlara ulaşılabilmesi etkili bir etkileşim ve iletişim süreciyle mümkün görünmektedir. Üyelerin kendi öğrenme süreçlerinde yansıtıcı düşünme becerilerini yürütücünün rehberliğiyle işe koşarak aktif olmaları ve öğrenmelerini yapılandırmaları beklenmektedir. Topluluklarda üyelerin bilgi paylaşımında bulunması büyük önem taşımakta ve MÖT'lerin oluşturulma ve uygulanma sürecini desteklemektedir.

Yürütücüler MÖT üyelerinin gelişime ve yeniliğe açık olma, dışa dönük ve paylaşımcı olma gibi bazı kişilik özelliklerinin de süreci kolaylaştırdığını ve desteklediğini ifade etmektedir. Hu'nun (2023) okullarda MÖT'lerin gelişimini destekleyen faktörlerden birinin de öğretmen ve okul müdürlerinin gelişime ve yeniliğe açık olmaları şeklindeki

bulgusu da bu bulgu ile paralellik göstermektedir. Bu kişilik özelliklerinin destekleyici olarak görülmesinin nedeninin gelişime ve yeniliğe açık olan üyelerin sorgulama süreçlerine farklı bakış açılarıyla bakabilmeleri, sorunlara çözüm önerileri sunmaya daha istekli olmaları dolayısıyla MÖT'lerin temelinde olan bilgi paylaşım sürecinin daha verimli hâle gelmesini sağlamaları olduğu düşünülmektedir. MÖT üyelerinde olması gereken ilk özelliğin gelişime odaklılık ve geri bildirim alma konusunda istekli olma olduğu ifade edilmektedir. Çünkü bir MÖT'te üyelerden hem kendi hem de meslektaşlarının çalışmalarını gözlemlemeleri ve yansıtıcı düşünme, tartışma ve sorgulama ile bu çalışmaları değerlendirerek hem kendilerine hem de birbirlerine dönüt sağlamaları beklenmektedir (Louise ve Kruise'dan aktaran Hord, 1997). Bu nedenle dışa dönük ve paylaşımcı olan katılımcıların toplulukta iletişimi başlatmakta daha aktif rol alarak lokomotif görevi gördüğü düşünülmektedir. Agyemang, Dzandu ve Boateng (2014) tarafından yapılan araştırma sonuçları da bu düşünceyi desteklemektedir. Bu araştırma sonucu dışadönüklüğün öğretmenlerin bilgi paylaşımıyla ilgili tutum ve davranışları üzerinde olumlu ve anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Başka bir ifadeyle dışadönük olan öğretmenler bilgi paylaşımı ve fikirlerini dile getirme konusunda daha istekli olmaktadır. Ismail ve Yusof (2010) tarafından yapılan araştırmanın bulgusu da bu sonucu desteklemektedir. Ayrıca bireylerin gelişime ve yeniliğe açık olmalarının bilgi paylaşımında bulunmalarını olumlu yönde etkilediği ortaya konmuştur (Cabrera, Collins & Salgado, 2006; Matzler, Renzl, Müller, Herting & Mooradian, 2008). MÖT üyelerinin bu özellikleri sayesinde MÖT'lerde etkinliklere daha aktif bir şekilde katıldıkları, toplantıların işlevsellik kazandığı dolayısıyla yürütücülerin işlerinin kolaylaştığı söylenebilir. Bunlara ek olarak yürütücüler üyelerden gelen olumlu dönütleri de destekleyici olarak görmektedir. Araştırmada bu sonucun ortaya çıkmasında katılımcılardan gelen olumlu dönütler sayesinde yürütücülerin zamanla yürütücülük becerileri konusunda kendilerine daha fazla güven duymalarının ve yürütücülük becerilerini geliştirme ile yeni yöntem ve teknikler öğrenme konusunda daha istekli hâle gelmelerinin etkili olduğu düşünülmektedir. Çünkü araştırma sonuçları olumlu geribildirim ile öğretmenlerin öz güven, öz-yeterlilik ve gelişme isteği arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir (McCarty, 1986; Prilop, Weber, Prins & Kleinknecht, 2021). Sonuç olarak hazırbulunuşluğu yüksek, olumlu kişilik özelliklerine sahip olan ve yürütücüye olumlu dönütler veren MÖT üyelerinin toplantıların verimli geçmesini sağladıkları ve yürütücüyü çeşitli açılardan destekledikleri bu durumun da yürütücülerin topluluğu amaçlar doğrultusunda harekete geçirme ve amaçlara ulaşılmasını sağlama rollerini kolaylaştırdığı söylenebilir.

Yürütücüler MÖT oluşturma ve uygulama sürecinde proje paydaşlarına (MEB OYGM, British Council, ilçe MEM, okul yönetimleri) ilişkin bazı faktörlerin destekleyici olduğunu düşünmektedir. Yürütücü görüşlerine göre proje paydaşları toplantılara ön hazırlık ve planlama sürecine, bürokratik işlerin yürütülmesine ve yürütücülerle MÖT üyelerinin motivasyonlarının sağlanmasına çeşitli şekillerde destek olmaktadır. Ön hazırlık ve planlama sürecinde yürütücülerin işini kolaylaştıran en önemli faktörün planlama ve değerlendirme toplantıları olduğu görülmektedir. Yürütücülere bu toplantılarda eğitmenler tarafından mentörlük edilmekte; eğitmenler yürütücülerin, karşılaştıkları güçlükleri bulmalarına ve bu güçlüklere ilişkin çözüm önerileri geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Ayrıca toplantılarda yürütücüler diğer yürütücülerden fikir alabilmekte, birlikte toplantı planı hazırlamakta ve işleyişi birlikte değerlendirmektedirler. Yürütücüler oluşturulan çeşitli sosyal ağlar ve çevrim içi gruplar aracılığıyla diğer meslektaşlarıyla iş birliği yapabilmekte; iyi uygulamaları, dokümanları ve fikirleri paylaşabilmektedirler. Bu araştırma sonucuna paralel olarak farklı araştırma sonuçları da MÖT'lerin oluşturulma ve geliştirilme sürecinde eğitim koçları, mentör öğretmenler, alandaki akademisyen ve uygulama yapan uzmanlardan destek alınmasının destekleyici olduğunu göstermektedir (Bolam vd., 2005; Furqon vd., 2018). Proje paydaşları tarafından kaynak kitap ve dokümanların sağlanması ve evrak işlerinin sorumlu kişiler tarafından yürütülmesi de destekleyici olarak görülmektedir. Roy ve Hord (2006) topluluklarda veri paylaşımının sağlanmasının gerekli olduğunu belirtmektedir. Çünkü bir verinin incelenmesi, üzerinde çalışılması ve yorumlanması mesleki öğrenme topluluğunun temelini oluşturmaktadır (Hord, 2009). Proje paydaşlarına ilişkin bu faktörler incelendiğinde bunların mesleki öğrenme topluluklarının destekleyici koşullar boyutuyla (Hord, 1997) ilişkili olduğu görülmektedir. Nitekim bir mesleki öğrenme topluluğunun oluşturulabilmesi için üyelerin bir araya gelip çalışmalarını sürdürmelerini sağlayacak materyal, bilgi, danışman gibi kaynak ve politikalar gibi destekleyici koşulların bulunması gerekmektedir (Hord, 2008; Leo & Cowan, 2000; Hord & Hirsh, 2008). Bolam vd. (2005) tarafından on altı okulun incelendiği araştırmada da mesleki öğrenme topluluklarının oluşturma ve geliştirme sürecinde yapısal ve sosyal kaynaklar ile insan kaynaklarının en iyi şekilde yönetilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bakanlık, il, ilçe ve okul düzeyinde yönetim kademelerindeki kişilerin gelişime açık olmalarının, destekleyici tutum ve davranışlarının, bu kişilerin toplantıları ziyaret etmelerinin, yürütücülerin ücret, belge vb. uygulamalarla ödüllendirilmelerinin

yürütücüleri motive ettiği ve MÖT'lerin gelişimini deteklediği görülmektedir. Bu kategoride yöneticilerin gelişime açıklığı, destekleyici tutum ve davranışları yürütücüler için en önemli motivasyon kaynağı olarak görülmektedir. Özellikle yürütücülerin ve MÖT üyelerinin öğrenme süreçlerinin hem kendi okul yöneticilerinin hem de toplantı yaptıkları okullardaki okul yöneticilerinin tutum ve davranışlarından etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Eren Erdem (2021) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini etkileyen okul kaynaklı en önemli faktörün okul yöneticisi olduğu görülmektedir. Bu araştırmada öğretmenler okul müdürlerinin kendilerini desteklemelerinin, kendilerine rehberlik etmelerinin ve onları cesaretlendirmelerinin mesleki öğrenme faaliyetlerine devam etmelerini kolaylaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Furqon vd.'nin (2018) mesleki öğrenme toplulukları olan okulları inceledikleri araştırmada ise yöneticilerin öğretimsel liderlik, motive edicilik ve yürütücülük rollerini üstlenerek MÖT'leri destekledikleri görülmektedir. Yöneticiler öğretmenlerin uygulamalarını destekleyerek, ihtiyaç duyulduğunda onları çeşitli şekillerde ödüllendirerek ve öğretmenlerin risk alabileceği, başarısızlıktan korkmayacağı bir iklim oluşturarak MÖT'leri desteklemektedir. Farklı araştırmacılar da yöneticilerin mesleki öğrenme topluluklarının oluşturulmasında ve uygulanmasında çok önemli olduğunu ve süreç için gerekli koşulların sağlanmasında önemli roller üstelendiğini belirtmektedir (Bolam vd., 2005; Lunenburg, 2010).

Yürütücülerin toplantıyı gerçekleştirdikleri yerin kendilerine ve MÖT üyelerine yakınlığı, toplantı yerinin grup çalışmasına elverişli olması ve gerekli teknolojik donanıma sahip olması MÖT'lerin oluşturulma ve uygulanmasını destekleyici faktörler olarak görülmektedir. Hu da (2023) benzer şekilde okullarda MÖT'lerin gelişimini zaman, yer, teknoloji ve öğretim materyalleri, okulun büyüklüğü gibi yapısal koşulların desteklediği sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca MÖT'lerin oluşturulmasında topluluk üyeleri için uygun bir toplantı yerinin varlığı önemli görülmektedir (Hord, 2009, Leo & Cowan, 2000). Gökmenoğlu, Beyazova ve Kılıçoğlu (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise katılımcılar bir mesleki gelişim programının etkili olabilmesi için programların yürütüldüğü ortamların gerekli teknolojik donanıma ve kaynaklara sahip olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca toplantı mekânında akıllı tahta ve internet imkânı bulunduğunda toplantılarda WEB2 araçları da kullanılabilmekte, paylaşılan bilgi çeşitlilik göstermekte, üyelerin yeni yöntem ve teknikleri tanıması ve kullanabilmesi için daha fazla fırsat oluşmaktadır. Van den Hooff, Elving, Meeuwsen ve Dumoulin'in de (2003)

yaptıkları araştırmada ICT kullanımının topluluktaki bilgi paylaşımını çeşitli açılardan desteklediği yönündeki bulgusu araştırmanın bu sonucuyla paralellik göstermektedir.

MÖT'leri Oluşturma ve Uygulama Sürecinde Engelleyici Faktörler

Mesleki öğrenme topluluklarını oluşturma ve uygulama sürecinde yürütücü, MÖT üyeleri, yönetim ile fiziki ve teknolojik şartlardan kaynaklı bazı unsurlar engelleyici olarak görülmektedir.

Yürütücünün mükemmeliyetçi ve stresli olma, olumsuzluklardan çabuk etkilenme şeklindeki kişilik özellikleri, hazırbulunuşluk düzeylerinin yetersiz olması ve farklı alanlardaki sorumlulukları, engelleyici faktör olarak görülmektedir. Mükemmeliyetçi olmanın engelleyici bir faktör olarak görülmesinin nedeninin mükemmeliyetçi olan yürütücülerin yüksek standartlara sahip olması ve ayrıntıcı olmaları nedeniyle özellikle toplantıları planlama aşamasında çok daha fazla zaman harcamalarından ve bunlara bağlı olarak stres yaşamalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bireylerin mükemmeliyetçi olmalarının yaşadıkları iş stresini artırdığı yönündeki araştırma sonuçları da bu sonucu desteklemektedir (O'Brien & Page, 1994; Flett, Hewitt & Hallett, 1995). Stoeber, Chesterman ve Tarn (2010) tarafından yapılan araştırma bulguları mükemmeliyetçi olan bireylerin verilen bir görev üzerinde mükemmeliyetçi olmayanlara göre daha fazla zaman harcadığını göstermektedir. Olumsuzluklardan çabuk etkilenen yürütücülerin ise özellikle katılımcılar isteksiz olduğunda MÖT'lere devam etme yönündeki motivasyonlarının azaldığı görülmektedir. Resnick (2018) yaptığı araştırmada çalışanların psikolojik dayanıklılığının motivasyonlarını ve iş başarılarını olumlu şekilde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgu doğrultusunda psikolojik dayanıklılığı yeterli düzeyde olmayan yürütücülerin karşılaştıkları olumsuzluklar karşısında motivasyonlarının azalmasının beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir.

Yürütücülerin yetişkin öğretiminde deneyimsiz olmaları, teknoloji kullanımı konusunda kendilerini yetersiz hissetmeleri şeklindeki hazırbulunuşlukları ile ilgili yetersizlikler MÖT'lerin oluşturma ve uygulanma sürecini olumsuz etkilemektedir. Eren Erdem'in (2021) yaptığı araştırmada da eğitmenlerin gerekli donanıma ve yetişkin öğretiminde yeterli tecrübeye sahip olmamalarının mesleki gelişim faaliyetlerini etkileyen faktörler arasında yer aldığı görülmektedir. Yürütücülerin bu konularda gerekli yeterliliğe sahip olamamasının MÖT üyelerine rehberlik ve destek sağlamalarını güçleştirebileceği

düşünülmektedir. Teknoloji konusundaki yetersiz bilgi ve ilgi, sosyal ağların ve çevrim içi grupların kullanılmasını güçleştirmekte ve bu platformlar aracılığıyla iş birliği ve etkileşimi sınırlayabilmektedir. Ayrıca bu konudaki yetersizliğin yürütücünün MÖT'teki öğrenme deneyimini artırabilecek teknolojiyi tanıtma ve kullanma konusundaki yetisini sınırlandırabileceği düşünülmektedir.

Yürütücülerin ailevi sorumlulukları, okuldaki ders, nöbet, kulüp vb. sorumlukları gibi farklı alanlardaki sorumlulukları da engelleyici bir faktör olarak görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusuna paralel bir şekilde Hairon ve Dimmock da (2012) MÖT'lerin uygulanması sürecinde karşılaşılan güçlüklerden birinin öğretmenlerin iş yükü olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca eşi tarafından yeterince desteklenmeyen ve çocuk sahibi olan öğretmenlerin ailevi sorumluluklarından dolayı mesleki gelişim faaliyetlerine yeterince zamana ayıramadıkları bilinmektedir (Eren Erdem, 2021). Yürütücülerin aynı zamanda okullarda öğretmenlik yapıyor olması birçok sorumluluğu beraberinde getirmektedir. Bu durumun ciddi bir hazırlık ve sorumluluk isteyen MÖT'e hazırlık sürecini olumsuz yönde etkilediği görülmektedir. Bütün bu sorumlukları yerine getirmeye çalışmak yürütücünün stres yaşamasına neden olabilmektedir.

MÖT üyelerinin içe dönük olması, hazırbulunuşluk düzeylerinin yetersiz olması yürütücüler tarafından engelleyici faktör olarak tanımlanmaktadır. İçe dönük olan MÖT üyeleri MÖT'lerde etkinliklere katılma ve fikirlerini paylaşma konularında daha temkinli olabilmektedir. Ismail ve Yusof (2010) tarafından yapılan araştırma sonuçları bireylerin kişiliği ile bilgi paylaşımı arasında ilişki olduğunu göstermektedir. Dışa dönük bireylerin bilgi ve tecrübelerinin paylaşımı konusunda daha istekli olduğu, içe dönük olanların ise sürece daha az dâhil olduğu ifade edilmektedir (Awad & Ghaziri, 2004). Bu durum üyelerin bazı kişilik özelliklerinin temelinde paylaşım olan MÖT'lerin gelişim sürecini olumsuz etkilemesini açıklamaktadır.

MÖT üyelerinden kaynaklı yaşanan bir diğer güçlük ise yetersiz hazırbulunuşluk düzeyidir. MÖT üyelerinin motivasyon eksikliği ve ilgisizliği, MÖT'e ilişkin bilgi eksikliği ve ön yargıları neredeyse yürütücülerin yarısı tarafından engelleyici faktör olarak görülmektedir. İsteksiz ve ilgisiz olan, MÖT'ün ne olduğunu ve işleyişini anlamayan MÖT üyelerinin etkinliklere, tartışmalara katılım ve fikirlerini paylaşma konusunda isteksiz davrandıkları anlaşılmaktadır. Bu durumun katılımcıların mesleki gelişim faaliyetinden elde edeceği yararı sınırlandırarak MÖT'lerin verimliliğini olumsuz yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Kayan da benzer şekilde (2022) ilkokul öğretmenlerinin

katılımıyla oluşturulan MÖT'lerde süreçte karşılaşılan güçlüklerden birinin üyelerin motivasyon eksikliği olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca yapılan farklı araştırmalar da bir mesleki gelişim faaliyetinin verimli olabilmesinin önündeki en önemli engelin öğretmenlerin motivasyon eksikliği ve isteksizliğinin olduğunu göstermektedir (Altun & Cengiz, 2012; Eroğlu & Özbek, 2020). MÖT'lerin yeterince tanıtılmamasının, MÖT'ün gerçek amacının ne olduğunun katılımcılar tarafından anlaşılamamasının, katılımcıların MÖT'lerin etkili olacağına ilişkin inançlarının az olmasının ve yürütücülerin rollerine ilişkin yanlış algılarının üyelerin MÖT'lere katılım düzeyini etkilediği ve MÖT'lerde yapılan tartışmaların niteliğini düşürebildiği dolayısıyla MÖT toplantılarının verimsiz geçmesine neden olabildiği bilinmektedir (Hairon & Dimmock, 2012; Hairon vd., 2014; Harris & Jones, 2010; Lenning vd., 2013). Ayrıca araştırmalar bilgi paylaşımı ile öz yeterlilik arasında pozitif ilişki olduğunu göstermektedir (Indrajit & Hafiza 2017; Raducanu, 2012). Bireylerin bir konudaki yeterlilik duyguları arttıkça konuyla ilgili bilgi paylaşımında bulunma istekleri de artmaktadır. Bu bulgu MÖT'ün ne olduğuna, işleyişine ve yürütücünün görevine ilişkin bilgisi olmayan MÖT üyelerinin etkinliklere daha az katılmalarını açıklamaktadır.

MÖT üyelerinin geleneksel hizmet içi eğitim deneyimleri ve hata yapmaktan korkmalarının da MÖT'lere aktif olarak katılımlarını olumsuz etkilediği araştırmada ulaşılan bir diğer sonuçtur. Geleneksel mesleki gelişim faaliyetlerinde genel olarak seminer ve konferans tarzı etkinliklere katılan öğretmenler bu etkinliklerde bir uzmanı pasif bir şekilde dinlemektedirler (Clarke & Hollingsworth, 2002). Bu tarz etkinliklere katılmış olan üyeler ilk başta MÖT'lerin de aynı şekilde devam edeceğini düşünebilmekte, değişime ayak uydurmakta güçlük yaşayabilmekte, etkinliklere katılma, fikirlerini ifade etme konularında tedirginlik duyabilmekte ve hata yapmaktan korkabilmektedir. Çopur (2020) tarafından yapılan araştırmada da MÖT'ün başlangıç aşamasında üyelerin alışılmışın dışına çıkmaktan dolayı zorluklar yaşadıkları görülmektedir. Hu (2023) ise öğretmenlerin MÖT sürecinde akranları önünde konuşmaktan tedirginlik duymak gibi birtakım duygusal faktörlerden kaynaklı güçlükler yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin alışkanlıkları, önyargıları ve yeni fikirlere açık olmamaları mesleki gelişimlerini engellemektedir (Eroğlu & Özbek, 2020). MÖT'lerde öğretmenlerin yaşadıkları sorunları ele almak ve bunlara çözüm bulmak amaçlanmaktadır. MÖT üyelerinin çeşitli açılardan hazırbulunuşluk düzeylerinin yetersiz olması bu sorunların tanımlanmasını ve sorunlara çözüm bulunmasını sınırlayabilmektedir. Ayrıca bu üyeler yeni fikirleri ve uygulamaları

keşfetme ve sınıflarına transfer etme konusunda isteksiz olabilmektedir. Bu durumun grup dinamiklerini de olumsuz etkileyebileceği MÖT'lerde iş birliği, güven ve açık bir iletişimin olduğu ortamının gelişmesini engelleyebileceği düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda yönetimden kaynaklı bazı faktörlerin de MÖT'leri oluşturma ve uygulama sürecinde engelleyici olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yönetimden kaynaklı faktörlerin yürütücülerin MÖT sürecinde en fazla karşılaştıkları güçlükler olduğu görülmektedir. Bu faktörler merkezî düzey (Bakanlık), yerel düzey (ilçe MEM) ve okul düzeyindeki (okul yönetimleri) uygulamalardan kaynaklanmaktadır.

Merkezî düzeyden kaynaklı en önemli güçlük MÖT'lere katılımın gönüllülük esasına dayanmaması, üyelerin Bakanlık tarafından resen görevlendirilmesidir. Araştırmanın bu sonucuna paralel olarak bazı araştırma sonuçları öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetine zorunlu oldukları için katılmalarının mesleki gelişim faaliyetinin verimsiz olarak görülmesinin nedenlerinden biri olduğunu göstermektedir (Ceylan, 2015; Yalçın İncik & Akbay, 2018). Benzer şekilde Eren Erdem (2021) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenler mesleki gelişim etkinliklerine zorunlu olarak katılmalarını mesleki öğrenmeleri önündeki engellerden biri olarak görmektedirler. Çünkü bu durum katıldıkları mesleki gelişim faaliyetinden yeterince fayda sağlamalarının önüne geçmektedir. Bu sonuca paralel olarak bu araştırmada da MÖT'lere resen katılan üyelerin bir kısmı tepkisini etkinliklere katılmayarak ve sessiz kalarak göstermekte bu durumun da MÖT'lerin verimliliğini olumsuz yönde etkilediği görülmektedir.

Merkezî düzeydeki uygulamalardan kaynaklı engelleyici olarak görülen faktörlerden bir diğeri de MÖT toplantılarının hizmet içi eğitim kapsamına alındıktan sonra evrak işlerinin artması dolayısıyla yürütücülerin iş yükünün artmış olmasıdır. Öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine dâhil olmasının önündeki engellerden biri de yoğun müfredat ve okuldaki işleyiş nedeniyle yeterli zamanlarının bulunmamasıdır (Altun & Cengiz, 2012). Dolayısıyla toplantıya ilişkin evrak işlerinin yürütücü tarafından yürütülmesi yürütücünün bir öğretmen olarak sınırlı olan zamanını daha da yetersiz hâle getirmektedir.

Bunlara ek olarak motive edici düzenlemelerin eksikliği, planlamanın ve hazırlık için verilen sürenin yetersiz olması, yeterli materyal desteğinin sağlanmaması, toplantı konularının merkezden belirlenmesi ve süreğen sorunların çözümlenmemesi MÖT'lerin oluşturulması ve uygulanması sürecinde merkezî düzeydeki uygulamalardan kaynaklı diğer engelleyici faktörlerdir. Türkiye bağlamındaki mesleki gelişim faaliyetleri değerlendirildiğinde bu engelleyici faktörlerin sadece MÖT'lere dayanan bu mesleki

gelişim faaliyetine özgü olmadığı görülmektedir. Mesleki gelişim faaliyetlerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirildiği farklı araştırma sonuçları da doğru planlama yapılmamasının, konuların Bakanlık tarafından belirlenmesinin dolayısıyla öğretmen ihtiyaçlarının yeterince karşılanamamasının, öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılmaya motive edecek düzenlemelerin eksik olmasının ve materyal desteğinin sınırlı olmasının mesleki gelişim faaliyetlerinin amaçlarına ulaşmasını engelleyen faktörler arasında yer aldığını göstermektedir (Aslanargun & Atmaca, 2017; Bümen vd., 2012; Ceylan, 2015; Eren Erdem, 2021; Eroğlu & Özbek, 2020; Yalçın İncik & Akbay, 2018).

Yerel düzeydeki uygulamalardan kaynaklı ise ilçelerde evrak işlerinde ve bilgi paylaşımında yaşanan aksaklıklar süreci olumsuz etkileyen en önemli faktör olarak ortaya çıkmıştır. Bu durumun Türk Eğitim sisteminin hiyerarşik yapısından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu yapılanma bürokratik işlerin ve yazışmaların işleyişini yavaşlatabilmektedir. Benzer şekilde eğitim sistemi hiyerarşik biçimde yapılanmış olan Singapurda'da eğitim sisteminin merkezî yapılanması MÖT'lerin gelişiminde karşılaşılan güçlükler arasında yer almaktadır (Hairon & Dimmock, 2012). Ayrıca ilçelerde görevli personelin sorumluluklarını yerine getirmemesi MÖT'ün gelişimini engelleyen bir diğer faktördür. Züngür (2022) de merkezîyetçi yapılarda yetki ve sorumluluklar konusunda dengesizlik yaşanabildiğini bunun da kurumlara arası iletişimde aksaklıklar yol açtığını ifade etmektedir. Bu araştırmada da benzer şekilde evrak işlerinde ve bilgi paylaşımında yaşanan aksaklıkların, görevli kişilerin sorumluluklarını yerine getirmemelerinin iletişim sorunlarına neden olduğu, yürütücülerin ve üyelerin süreçle ilgili yeterli düzeyde bilgi alamamasına yol açtığı görülmektedir. Son olarak araştırmada yerel düzeyde yönetici ve görevlilerin olumsuz tutumunun da MÖT'ler önündeki engellerden biri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ceylan (2015) tarafından yapılan araştırmada da katılımcılar Bakanlık, il ve ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul yönetiminin mesleki gelişime yeterince önem vermediğini düşünmekte bu durumun mesleki gelişim faaliyetlerine katılımı olumsuz yönde etkilediği düşünmektedir.

Okul düzeyinde ise karşılaşılan en büyük güçlük MÖT'lerin okul saatleri içerisinde gerçekleştirilmesi nedeniyle okul işleyişinde derslerin boş geçmesi, nöbetin tutulamaması şeklinde yaşanan aksaklıklardır. Okul yönetimlerinin olumsuz tutumu ve MÖT'e ilişkin bilgi eksikliği de MÖT'lerin oluşturulma ve uygulanmasında engelleyici faktör olarak görülmektedir. Bu sonuca paralel olarak Sims ve Penny (2015) de başarısız olan bir MÖT'ün başarısız olma nedenlerini inceledikleri araştırmada yönetimin MÖT sürecine

yönelik ilgisiz olduğu ve MÖT'ün amaçlarını desteklemediği sonucuna ulaşmışlardır. Hairon vd. (2014) tarafından yapılan araştırma sonuçları da benzer şekilde MÖT'lerin gelişiminde karşılaşılabilecek engellerden birinin okul yönetiminin sürece yeterince destek olmaması olduğunu göstermektedir. Hairon ve Dimmock (2012) ise öğretmenlerin okullardaki iş yükü ve MÖT'ün süreçlerinin yeterince anlaşılamaması ve bu konudaki belirsizliğin MÖT'lerin gelişimini engelleyen faktörler arasında olduğunu ortaya koymuşlardır. Eroğlu ve Özbek (2020) tarafından yapılan araştırmada okul idarecilerinin olumsuz tutumlarının öğretmenlerin mesleki gelişimi önündeki en büyük engel olduğu görülmektedir. Ayrıca okuldaki işleyişin yoğun olması (evrak işleri, çizelge vb.) da öğretmenlerin mesleki gelişimi önünde bir engel olarak görülmektedir. Hu da (2023) MÖT'lerin oluşturulma ve uygulanma sürecinde karşılaşılan engellerden birinin öğretmenlerin iş yüklerinin fazla olduğunu bulgulamıştır. Okul düzeyinde yaşanan bu güçlükler öğretmenlerin ve yürütücülerin MÖT'lere ve diğer mesleki gelişim faaliyetlerine katılmaları konusundaki motivasyonlarını olumsuz etkilemektedir ve daha isteksiz davranmalarına neden olabilmektedir. Eren Erdem'in (2021) okul yöneticilerinin olumsuz tavırlarının öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini olumsuz etkilediği ve öğrenme isteklerinde azalmaya neden olduğu bulgusu da araştırmanın bu sonucunu desteklemektedir. Okul yöneticilerinin MÖT'lere ilişkin bilgi eksikliğinin ve katılımcılara yönelik olumsuz davranışlarının öğretmenlerin süreçte yeterince desteklenmediklerini hissetmelerine, okul yönetimine karşı olumsuz tutum geliştirmelerine ve okuldaki iş birliği gerektiren farklı noktalarda öğretmenlerin inisiyatif almaktan kaçınmasına yol açabileceği düşünülmektedir.

Mesleki öğrenme topluluklarının gelişimi sürecinde yönetimden kaynaklı faktörlerden sonra, en fazla karşılaşılan güçlükler fiziki ve teknolojik faktörlerden kaynaklı güçlüklerdir. Yürütücülerin fiziksel koşullar ile ilgili karşılaştıkları en büyük sorun toplantı mekânının grup çalışmasına uygun olmaması ve toplantı saatini belirleme güçlüğüdür. Ayrıca toplantı yerine ulaşım güçlüğü ve toplantının her ay farklı bir okulda/yerde gerçekleştirilmesi de MÖT sürecini olumsuz etkilemektedir. Toplantının yapılacağı mekânlarda akıllı tahta, internet olmaması ve teknik aksaklıklar engelleyici faktörler arasında görülmektedir. Öğretmenlerin iş birliği yapabilecekleri, öğrencilerin değerlendirme sonuçlarını tartışabilecekleri ve planlama yapabilecekleri yapılandırılmış bir zaman dilimi oluşturulması topluluğun sürdürülebilmesi ve başarıya ulaşılabilmesi için anahtar bir unsur olarak görülmektedir (DuFour, 2004). Ancak birçok araştırma bu

araştırma sonucuna benzer şekilde için ortak bir zamanın belirlenmesinin MÖT sürecinde karşılaşılan bir güçlük olduğunu göstermektedir (Bates vd., 2016; Beckmann-Bartlett, 2016; Hairon vd., 2014; Hu, 2023; Mitchel, 2013; Sims & Penny, 2015). Kayan (2022) tarafından yapılan araştırmada da katılımcılar mesleki öğrenme topluluğunun oluşturulmasında karşılaşılan en büyük güçlüğün uygulama zamanının belirlenmesi olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca bu araştırmada karşılaşılan bir diğer güçlük ise fiziksel yapının yetersiz oluşu başka bir ifadeyle bu toplantıların gerçekleştirilebileceği uygun bir mekânın ve koşulların olmamasıdır. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile ilgili araştırmalar incelendiğinde bu sonucun sadece MÖT'lere özgü bir durum olmadığı görülmektedir. Farklı araştırmalar da öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği fiziki ortamın uygun koşullara sahip olmamasını, teknolojik donanımın yetersiz olmasını, faaliyetin gerçekleştirildiği yerin kendilerine uzak olmasını mesleki gelişim sürecinde karşılaşılan güçlükler arasında yer aldığını göstermekte ve bu yetersizliklerin mesleki gelişim faaliyetinin verimliliğini olumsuz etkilediğini göstermektedir (Altun & Cengiz, 2012; Bümen vd.,2012; Eren Erdem, 2021; Eroğlu & Özbek, 2020; Nartgün, 2006). Fiziksel koşulların ve teknolojik donanımın yetersiz olması yürütücülerin planladıkları etkinlikleri uygulamalarını güçleştirmekte MÖT'lerdeki etkinlik ve uygulama çeşitliliğini sınırlandırmaktadır. Fiziksel alanın yetersiz olması katılımcıların iş birliğine dayalı etkinlikleri uygulamasını zorlaştırmakta ve MÖT'lerin temel boyutlarından biri olan iş birliği içinde öğrenme sürecini sekteye uğratabilmektedir. MÖT'lerde çevrim içi kaynaklara ulaşım, dijital araçların ve platformların kullanımı önemli görülmektedir. Bu araçlar kullanılmadığında MÖT'teki bilgi paylaşımı sınırlı olabilmekte ve MÖT etkinliklerinin etkinliği azalabilmektedir.

Karşılaşılan bu güçlükler yürütücülerin toplantıları planlama ve hazırlama sürecinde aksaklıklar yaşamasına neden olabilmekte, MÖT'e ayrılması gereken zaman ve kaynakları sınırlayabilmektedir.

MÖT'lerin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Etkileri

Araştırmanın sonucuna göre MÖT'lerde yürütücülük yapan öğretmenler, kişisel, sosyal, mesleki ve örgütsel açılardan gelişim sağlamıştır.

Kişisel ve sosyal gelişimleri açısından öz güvenlerinin arttığını ifade eden öğretmenlerin, daha paylaşımcı ve anlayışı oldukları, çözüm odaklı hareket etmeye başladıkları, liderlik

etme noktasında kendilerini geliştirdikleri ve kurdukları ilişkiler sayesinde daha dışa dönük ve sosyal oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin kendilerine güvenlerinin artmasının MÖT'lerde bilgilerini güncellemelerinin, hedef dilde (İngilizce) ifade becerilerini geliştirmelerinin, yeni uygulama, yöntem ve teknikleri öğrenmelerinin, toplantılar sayesinde meslektaşlarıyla iş birliği kurarak ulusal ya da uluslararası projelerde yer almalarının bir sonucu olduğu görülmektedir. Mintzes vd. (2013) fen öğretiminde düşük öz yeterlilik duygusuna sahip olan öğretmenlerin MÖT'ler sonucunda fen öğretiminde düşük olan öz yeterlilik duygularının arttığı sonucuna ulaşmışlardır. MÖT'ler sayesinde öğretmenlerin meslektaşlarını gözlemleme fırsatı bulmuş olmalarının da yeterlilik ve güven duygularının gelişimini desteklediği görülmüştür. Zonoubi vd. (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da MÖT'lere katılan öğretmenlerin aldıkları eğitimler, katıldıkları webinarlar sayesinde kendilerini daha yetkin hissettikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca Chong ve Kong'un (2012) öğretmenlerin iş birliği içinde öğrendikleri ve yaptıkları uygulamaların kendilerine olan güvenlerine olumlu yönde katkı sağladığı yönündeki bulgusu da bu sonucu desteklemektedir. Öğretmenlerin daha paylaşımcı, anlayışlı ve dışa dönük ve sosyal olmaları, çözüm odaklı hareket etmeleri ve liderlik etme noktasında kendilerini geliştirmelerinin toplantılardaki yürütücülük rolleriyle yakından ilişkili olduğu düşünülmektedir. Margalef ve Roblin (2016) tarafından yapılan araştırmada yürütücülerin MÖT toplantılarındaki bu rolleri toplantıları organize etme, grup etkinliklerini koordine etme; toplulukta ortak bir dilin geliştirilmesini sağlama, iletişim ve etkileşim normlarını oluşturma, karşılıklı saygı ve güveni inşa etme; bireysel ihtiyaçları tanımlama, uygulama sorunlarına odaklanma, ilgili kaynaklara ve araçlara ulaşımı sağlama şeklinde ortaya konmuştur. Farklı araştırmacıların görüşleri de Margalef ve Roblin'in (2016) araştırma sonuçlarına paralellik göstermektedir (Avgitidou, 2009; Nelson & Slavit, 2008). Bu araştırmada da toplantılarda yürütücülük yapan öğretmenlerin rol ve sorumluluklarının benzer şekilde olması öğretmenlerin çözüm odaklı hareket etme, paylaşımcı ve anlayışlı olma, dışa dönük hâle gelme ve liderlik etme noktalarında gelişim göstermiş olmalarını açıklamaktadır. Ayrıca yürütücülerin MÖT'lerin oluşturulma sürecinde almış oldukları mentörlük başlığı altındaki çeşitli eğitim ve uygulamaların da öğretmenlerin bu açılardan gelişim sağlamalarına katkıda bulunduğu düşünülmektedir.

MÖT'ler, öğretmenlere hedef dilde ifade becerilerini geliştirme; yeni uygulama, yöntem ve teknikler öğrenme; ulusal ve uluslararası eğitim ve projelere katılma; sınıf yönetimi becerilerini geliştirme; öğrenmeye daha açık ve istekli olma fırsatı vererek öğretmenleri

mesleki açıdan da geliştirmektedir. Bu bulgulara benzer şekilde çeşitli araştırma sonuçları da MÖT'lere katılan öğretmenlerin yeni yöntem, teknik ve uygulamalardan yararlandıklarını, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında değişiklik meydana geldiğini, uygulamalarda öğrenci ihtiyaçlarının ve seviyelerinin göz önünde bulundurulduğunu, yeni sınıf yönetimi tekniklerinin öğrenildiğini, MÖT'lerde geliştirilen eğitim materyallerinden yararlanıldığını, kendi öğrenme öğretme süreçlerini değerlendirebilme ve kendilerini yenileme becerilerinin geliştiğini göstermektedir (Bolam vd., 2005; Graham, 2007; Kayan, 2022; Poovey, 2012; Spencer-Jonhnson, 2018; Svendsen, 2016; Vescio vd., 2008). Furqon vd. de (2018) MÖT'lerde öğretmenlerin öğrenme tekniklerine ilişkin bilgilerinin zenginleştiğini bulgulamışlardır. Araştırmada ulaşılan bir diğer sonuç ise öğretmenlerin öğrenme sürecine ilişkin tecrübe ve bilgilerini paylaşım fırsatlarının arttıkça iyi bir öğrenme sürecini uygulama becerilerinin de gelişmesidir. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerinin ihtiyaçları konusundaki farkındalıkları da artmaktadır. Zonoubi vd. (2017) tarafından yapılan çalışma ise MÖT'lerin öğretmenleri yenilikçi stratejileri uygulama, sınıf yönetimi, otonomi ve dil yeterliği kazanma konularında desteklediğini göstermektedir. Bu bakımdan öğretmenlerin MÖT'lerde öğrendikleri alan bilgilerini dolayısıyla mesleki yeterliliklerini ve kendilerine güvenlerini güçlendirmektedir (Mehrtash, 2021; Mintzes vd., 2013; Vance vd., 2016). Bu sonuçlara benzer şekilde bu araştırmada da öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun mesleki açıdan gelişim göstermiş olması önemli bir sonuçtur. Bu durumun mesleki gelişim faaliyetinin özelliklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Çünkü MÖT'ler temelinde yapılandırılan bu uygulama geleneksel mesleki faaliyetlerden farklılık göstermektedir. Bu topluluklarda içerikler MÖT üyelerinin ihtiyaçlarına göre, sınıf gerçekliğinden uzaklaşılmadan (Darling-Hammond vd., 2017) belirlenmektedir. MÖT toplantılarında öğretmenlere konular dikte edilmemekte; öğretmenlere rehberlik edilerek liderlik ve sorumlulukların paylaşıldığı, iş birliğinin ön planda olduğu ve öğretmenlerin etkin olarak sürecin bir parçası olduğu ortamlar oluşturulmaktadır (Bolam vd. 2005; Hipp vd., 2008; Hord, 2009). Ayrıca Mclauglin ve Talbert'in (2006) ifade ettiği gibi MÖT'lerde öğretmenler meslektaşlarıyla tartışarak etkili öğretim ve sınıf uygulamalarını belirlemektedir.

MÖT'lerin öğretmenlerin örgütsel gelişimleri açısından sağladığı faydalar; mesleki yalnızlığın azalması, kolektif öğrenme becerisinin gelişmesi ve mesleki tükenmişliğin azalması şeklindedir. MÖT'lerde meslek yaşamında karşılaşılan sorunların meslektaşlar ile benzer olduğunun görülmesi öğretmenlerin yaşadığı yalnızlık ve yetersizlik hissini

azaltmakta, bir gruba aidiyet duygusu oluşturmakta, böylece öğretmenlerin yaşadıkları mesleki yalnızlık azaltmaktadır. Farklı araştırma sonuçları da bu bulguyu desteklemektedir (Curry, 2008; Hord, 1997). MÖT'lerde meslektaşlarıyla iş birliği içinde olan öğretmenlerin, öğrenci öğrenmeleri üzerine konuşmaları, sorunlarının ortak olduğunu fark ederek ve meslektaşlarından destek olmaları yaşadıkları bu yalnızlıktan sıyrılmalarına fırsat vermektedir (Hadar & Brody, 2010; Snow-Gerono, 2005). Öğretmenlerin kolektif öğrenme becerilerinin gelişmesinin MÖT'lerde iş birlikli ve paylaşımcı öğrenme ile sorunlara birlikte çözüm bulmalarının sonucu olduğu görülmektedir. Altun (2020) da bu sonucu paralel olarak MÖT'lerin mesleki gelişime etkilerinden birinin kolektif gelişim olduğunu, öğretmenlerin topluluklarda iş birliği yaparak, birbirlerinden öğrenerek, paylaşımda bulunarak, eğitsel sorunları ve çözümleri paylaşarak mesleki açıdan geliştiklerini bulgulamıştır. Vance vd. (2016) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenlerin MÖT'lerden elde ettikleri en büyük yarar iyi uygulamaları, zorlukları meslektaşlarıyla paylaşma ve sorunlara birlikte çözüm bulma şeklindedir. Araştırma sonuçları MÖT'lerin özellikle öğretmenlerin iş birliği içinde ve paylaşarak öğrenmelerini desteklediğini göstermektedir (Graham, 2007; Kayan, 2022; Lujan & Day, 2010; Mintzes vd., 2013; Sari vd., 2018). Mesleki öğrenme topluluklarının boyutlarından birinin kolektif öğrenme (Hord, 1997; Roy & Hord, 2006) olması ve iş birliği kültürünün toplulukların ayırt edici bir özelliği olması da (Bolam vd., 2005; DuFour, 2004; Reichesteter 2006) bu araştırma sonucunu desteklemektedir. Çünkü MÖT'lerde bir araya gelen öğretmenler öğrenci ihtiyaçlarını belirlemekte ve bunlara cevap verecek yolları birlikte bulmaya çalışmaktadırlar. Ayrıca karşılaştıkları güçlüklere yönelik çözümlerini, tecrübelerini ve birikimlerini paylaşarak birlikte işe yarar bir çözüm bulmayı amaçlamaktadırlar. Bu çözüm yolunu bulduklarında uygulamanın ne olduğunu ve bunu sınıflarında nasıl kullanacaklarını birbirlerinden öğrenmektedirler (Tobia & Hord, 2012). Dolayısıyla öğretmenlerin kolektif öğrenme becerilerinin gelişmesinin MÖT'lerde üyelerin birlikte öğrenmeyi öğrenmelerinin ve devamlı bir şekilde iş birliği içinde "gerçekten oluşturmak istedikleri şeyleri yaratacak kapasiteyi sağlamak" (Senge, 1993) için birlikte çalışmalarının bir sonucu olduğu söylenilebilir. Mintzes vd. (2013) yaptıkları araştırmada MÖT'lerde iş birliği içerisinde çalışmalarının sonucunda meslektaşlarından sağladıkları duygusal desteğin öğretmenleri güçlendirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmacıların bu bulgusunun bu çalışmanın bir diğer sonucu olan topluluklardaki öğretmenlerin yaşadıkları mesleki tükenmişliğin azalmasını açıklayabileceği düşünülmektedir. Çünkü MÖT'lerden önce tükenmişlik yaşadığını ifade eden öğretmenlerin meslektaşlarıyla etkileşimde bulunamayarak zaman

içerisinde sınıf uygulamalarında monotonlaşabildikleri ve sorunların kendilerinden kaynaklandığını düşünerek yetersizlik duygusu yaşadıkları görülmektedir. MÖT'lerde meslektaşlarla yapılan paylaşımların ve onlardan alınan desteğin bu duyguların aşılmasına yardımcı olarak ve öğretmenlerin yılmazlık kazanmasını sağlayarak mesleki tükenmişliğin azalmasına katkı sağladığı anlaşılmaktadır. Nitekim araştırma sonuçları da meslektaşlardan alınan desteğin kişinin mesleğinde kendini yetkin hissetmesine yol açtığını ve bunun da yaşanılan mesleki tükenmişliğin azalmasında önemli bir rol oynadığını göstermektedir (Plantiveau, Dounavi & Virues-Ortega, 2018; Yellice-Yüksel, Kaner & Güzeller, 2011).

MÖT'lerin Öğrencilere Yansımaları

Araştırma sonuçlarına göre MÖT'lere dâhil olan öğretmenlerin öğrencileri akademik ve sosyal açıdan gelişmiş ve öğrencilerin derse yönelik tutumları olumlu yönde değişmiştir.

Öğrencilerin akademik gelişimleri açısından dil (İngilizce) becerilerini özelikle konuşma becerilerini geliştirdikleri, akademik başarılarının arttığı, farklı etkinlik ve uygulamaları öğrendikleri görülmektedir. Araştırmada öğrencilerin dil becerilerinin özellikle konuşma becerilerinin gelişmiş olması; öğretmenlerin katıldıkları MÖT toplantılarında hedef dili kullanma fırsatı yakalayarak bu konudaki yeterliklerini artırmaları, konuşma etkinliklerine yönelik tutumlarının olumlu yönde değişmesi, sınıflarında öğrencilerin dili kullanabilecekleri etkinlikleri nasıl tasarlayacakları konusunda bilgi sahibi olmaları, derslerinde Türkçe yerine İngilizce kullanmayı tercih etmeleri, gramer temelli öğretim yerine iletişimsel yöntemleri kullanmaya başlamalarının bir sonucu olarak görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin öğretmenlerinin çeşitli projelere dâhil olarak farklı ülkelerden insanlarla İngilizce iletişim kurduğunu görmeleri, dilin ne işlerine yarayacağının farkına varmaları öğrencilerin dili kullanma isteğini artırmaktadır. Mehrtash'ın (2021) öğrencilerin amaçları bildiklerinde öğrenme isteklerinin daha yüksek olduğu yönündeki bulgusu da bu durumu desteklemektedir. Öğretmenlerin kullandıkları öğrenci merkezli yaklaşımla öğrencilerin öğrenme süreçlerinde etkin bir şekilde dâhil olmaları kalıcı öğrenmeyi desteklemektedir. Bu da öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilemektedir. Mintzes vd. de (2013) MÖT'lere katılan öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını değiştirmeleriyle derslerde öğrenilenlerin daha kalıcı hâle geldiği, öğrencilerin öğrendikleri kavramları günlük hayatta karşılaştıkları olayları açıklarken kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Hughes ve Kritsonis (2006) öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına dâhil olmasının öğrencilerin matematik test puanlarında artış sağladığını bulgulamıştır. Çopar

(2020) ve Kayan'ın (2022) çalışmalarında da öğretmenlerin MÖT'lere katılımı ile öğrenci başarısı arasında pozitif ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin grup çalışmalarına yaklaşımlarının değişmesi ve derslerinde öğrencilerine grup çalışmaları yaptırmaları öğrencilerin iş birliği içinde öğrenmelerine olanak sağlayarak sosyal gelişimlerini desteklemektedir. Tam'ın (2015) yaptığı araştırmada da sınıf kontrolünü kaybetmekten korktukları için grup çalışmalarını tercih etmeyen öğretmenlerin topluluklara katıldıktan sonra bu geleneksel öğretim anlayışının dışına çıkarak grup çalışmalarını sınıfta uygulatmaları öğrencilerin öğrenme isteğini artıran bir unsur olarak ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin tutumları incelendiğinde öğretmenlerin tamamına yakınının öğrencilerin motivasyonlarının ve memnuniyetlerinin arttığını gözlemledikleri görülmektedir. Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında yaptıkları değişiklikler öğrencilerin derse aktif katılımını, öğrenme ilgi ve merakını, öğrenme çabasını dolayısıyla öğrenme isteklerini artırmakta; öğrencilerin dersi severek dersten keyif alarak memnuniyet duymalarını sağlamaktadır. Mintzes vd. (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da bu araştırma sonuçlarına paralel şekilde MÖT'lere katılan çoğu öğretmen öğrencilerinde olumlu değişimler olduğunu dile getirmiştir. Öğretmenler öğrencilerinin derslerde daha istekli olduğunu gözlemlemişlerdir. Zonoubi vd. (2017) de MÖT'lerde öğrenilen yeni yöntem ve tekniklerin sınıflarda uygulanmasının öğrencilerin öğrenmelerini desteklediği sonucuna ulaşmışlardır. Bolam vd. (2005) ise yaptıkları araştırmada mesleki öğrenme topluluklarının öğrencilerin öğrenmeye ilgi ve katılımlarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Han'ın (2022) gerçekleştirdiği araştırmada MÖT'lere katılan öğretmenler araştırmada uygulanan proje kapsamında sınıflarında gerçekleştirdikleri etkinlikler sayesinde öğrencilerin derse katılımlarının arttığını, öğrencilerin hem öğretmenleriyle hem de birbirleriyle daha fazla etkileşim halinde oldukları ve hedef dile yönelik ilgilerinin arttığını ifade etmişlerdir.

MÖT'lerin öğretmenlerin gelişimine ve öğrenciler yansımaları birlikte ele alındığında; öğretmenin niteliğinde meydana gelen bir değişimin domino etkisiyle sınıf içi uygulamalarına yansıdığı, bu uygulamalarda yaşanan değişimlerin ise öğrencileri akademik, sosyal açıdan etkilediği ve onların derse yönelik tutumlarını değiştirdiği görülmüştür. Öğretmen niteliğinin öğrencilerin öğrenme sürecinde ve başarısında kritik bir rol üstlendiğini gösteren çeşitli araştırmalar da bu görüşü desteklemektedir (Adnot vd., 2016; Clotfelter vd., 2006). Mehrtash (2021) yaptığı araştırmada eğiticilerin toplantılardan

öğrendiklerini toplantıdan dört hafta sonra bile eğitimlerinde kullandıklarını, öğrenci ihtiyaçlarını göz önünde bulundurduklarını gözlemlemiş ve MÖT'lerde uygulananların sınıf içi uygulamalarına transfer edildiği sonucuna varmıştır. Tam (2015) da mesleki öğrenme topluluklarının öğrenme, öğretme, müfredat, öğretmenin rolleri ve öğretmeyi öğrenme başlıklarında öğretmenlerin inanç ve uygulamalarını değiştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Kayan (2022) ise sınıf öğretmenleriyle yürüttüğü çalışmada öğretmenlerin öğrencilerine yönelik tutumlarının değiştiğini, öğretmenlerin her öğrencinin öğrenebileceği inancından hareketle ders içeriklerini öğrenci seviyelerine göre zenginleştirdiklerini ortaya çıkarmıştır. Dolayısıyla bu araştırmada da öğrencilerin gelişim göstermeleri öğretmenlerin MÖT'lerde öğrendiği yeni fikirleri, WEB2 araçlarını, oyunları derslerine entegre etmeleri, ders içeriklerini farklı öğrenci seviyelerine göre zenginleştirmeleri, öğrencilerin derslere etkin bir şekilde katılacakları, yaparak yaşayarak ve eğlenerek öğrenecekleri bir öğrenme ortamı oluşturmalarının sonucu olarak görülmektedir. Bu araştırmaya konu olan projede öğretmenlerin mesleki gelişimi için seminer ve konferans gibi geleneksel yöntemler yerine mesleki öğrenme topluluklarının işe koşulması öğretmen ve öğrencilerin süreçten bu kadar fazla yarar sağlamış olmasını açıklamaktadır. Çünkü TALIS bulguları da öğretmenlerin verimli olarak değerlendirdikleri mesleki gelişim uygulamalarının çoğunlukla öğretmenlerin iş birliğini ve etkinliğini destekleyen yenilikçi faaliyetler olduğunu göstermektedir (OECD, 2019).

MÖT'lerin Okul Paydaşlarına Yansımaları

Araştırma sonuçları öğretmenlerin (yürütücülerin) MÖT'lere dâhil olmalarının okullarında okul yönetimine, kendi zümrelerine, diğer zümrelere ve velilere olumlu ve olumsuz yönde yansımaları olduğunu göstermektedir.

Yürütücülerin MÖT'lere katılmalarının okul yönetimlerine daha çok olumsuz yansımalarının olduğu görülmektedir. Okul idarecileri okuldaki işleyişin aksaması ve okulda öğretmen eksikliği olması nedeniyle rahatsızlık duyabilmekte ya da yürütücülerin yaptığı çalışmalara ilgisiz kalabilmektedir. Bu durumun nedenlerinden birinin öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılmalarının öğretmenlere iş yükü getirmesi bunun da okuldaki eğitim öğretim süreçlerini aksatması olduğu düşünülmektedir. Wan ve Lam (2010) tarafından yapılan araştırmada okul yönetiminin okul günleri içinde öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetleri içerisinde yer almasını desteklememesi de bu düşünceyi doğrular niteliktedir. Ayrıca okul yöneticilerinin MÖT'lerin ne olduğuna ve

öğretmen ve öğrenciler için faydalarına ilişkin yeterince bilgi sahibi olmamaları bu faaliyetlere ilgisiz kalmalarına neden olabilmektedir. Nabhani, Nicolas ve Bahous'un (2014) araştırmalarında okul yöneticilerinin mesleki gelişim uygulamalarının faydalarının ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin okulun yenilenmesindeki öneminin yeterince farkında olmamalarının mesleki gelişimi engelleyen bir faktörler arasında yer alması da bu sonucu desteklemektedir. Bazı okul idarecileri ise yürütücüleri MÖT'lere dâhil olmaları ve öğrendiklerini uygulamaları konusunda desteklemekte ve onları takdir etmektedir. Yöneticilerin destekleyici tutumlarının öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerinde yer almalarını okul ve öğrencilerin gelişimleri açısından bir fırsat olarak görmelerinden ancak donanımlı bir öğretmenin öğrenme sürecinde ve öğrenci başarısında olumlu yönde bir değişim meydana getirebileceği anlayışına sahip olmalarından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Nitekim araştırma sonuçları öğretmenlerin MÖT'lere katılmalarının öğretmenlerin bilgi, beceri ve sınıf içi uygulamalarında olumlu yönde farklılıklar meydana getirdiğini, öğretmen uygulamalarının öğrenci merkezli hâle geldiğini, yeni yöntem tekniklerden yararlanıldığını, okul kültürünün geliştirilmesinde öğretmenlerin iş birliği içinde yer aldıklarını, öğretmenlerin öz güvenlerinin geliştiğini (Furqon vd., 2018; Graham, 2007; Mintzes vd., 2013; Poovey, 2012; Vescio vd., 2008) göstermektedir.

Yürütücülerin MÖT'lere katılmaları kendi zümreleri açısından genel olarak olumlu sonuçlar doğurmuştur. Aynı zümrede olan öğretmenlerin MÖT'e ilişkin öğrenmeye, öğrendiklerini uygulamaya ve MÖT'lere katılmaya istekli oldukları, yürütücülük yapan arkadaşlarını takdir ettikleri ve onları ihtiyaç hâlinde destekledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca az sayıda okulda MÖT'lerden sonra zümrelerin daha paylaşımcı hâle geldiği sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bu bulgusu öğretmenlerin MÖT'lerde eğitim öğretim süreçlerine yönelik yaptıkları paylaşımlarla iş birliğine daha yatkın hâle geldiğini, MÖT'lerin düzenlendiği okullarda öğretmenlerin öğrenme çabalarının arttığını bulgulayan araştırmalarla paralellik göstermektedir (Carpenter, 2015; Graham, 2007; Lujan & Day, Sari vd., 2018; Svendsen, 2016, Vescio vd., 2008). Araştırmada böyle bir sonuca ulaşılmasının MÖT'lerin ilkelerinden birinin iş birliği kültürü olması (Dufor, 2004) ve temelinde kolektif öğrenmenin yer almasıyla (Hord, 1997) da açıklanabileceği düşünülmektedir. Çünkü MÖT'lere katılan yürütücüler okullarına döndüklerinde orada geliştirmiş olduğu iş birliği içinde çalışma ve birlikte öğrenme davranışlarına okulda da devam ettirebilmektedirler. Zümrelerin bir kısmının da MÖT'lere katılımı gereksiz gördükleri ve sürece dâhil olma konunda isteksiz oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bunun

nedeninin öğretmenlerin MÖT'e ilişkin bilgilerinin yetersiz olması (Hairon & Dimmock, 2012) mesleki gelişim faaliyetlerini angarya olarak görmeleri, iş yüklerinin fazla olması, bu tarz etkinliklere zaman ayıramamaları gibi sebeplerden kaynaklandığı düşünülmektedir (Ceylan, 2015; Wan & Lam, 2010).

MÖT'ler okuldaki diğer zümreler açısından değerlendirildiğinde yansımaların daha çok olumlu olduğu görülmektedir. MÖT toplantılarına hazırlık sürecini ve özellikle planlama ve değerlendirme toplantılarını gözlemleme fırsatı bulan öğretmenlerin MÖT'lere ilişkin merak ve ilgi duydukları, yürütücülerin çabalarını takdir ettikleri ve kendi branşları için de MÖT'lerin oluşturulmasını talep ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada bu bulguya ulaşılmasında diğer zümrelerin İngilizce zümrelerinde meydana gelen değişimi gözlemlemeleri ile yeniliğe, gelişime açıklık ve öğrenme isteği gibi kişiden kaynaklı birtakım faktörlerin etkili olmuş olabileceği düşünülmektedir. Eren Erdem de (2021) araştırmasında bu görüşe paralel olarak öğretmenlerin mesleki öğrenmelerinde önemli faktörlerden birinin de meslektaşlar olduğu, meslektaşlar arasındaki iletişim ve ilişkilerin mesleki öğrenme sürecini olumlu biçimde desteklediği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca araştırmada mesleki öğrenme sürecini etkili hâle getiren unsurlardan birinin de öğretmenlerin öğrenme istekleri olduğu ortaya konmuştur. Olumlu yansımaların yanında olumsuz birtakım yansımaların olduğu da araştırma da elde edilen bir diğer sonuçtur. Olumsuz görüşler incelendiğinde farklı zümrelerde yer alan çoğu öğretmenin MÖT toplantılarını gereksiz gördükleri ortaya çıkmıştır. Bazı öğretmenlerin ise sürece ilişkin meraksız ve ilgisiz olduğu ve kendi zümreleri için de benzer uygulamaların yapılmasından kaynaklı tedirginlik duydukları sonucu elde edilmiştir. Bunun nedeninin tıpkı yürütücülerin kendi zümrelerinde olduğu gibi diğer zümrelerin de MÖT'e ilişkin bilgilerinin yetersiz olması (Hairon & Dimmock, 2012) mesleki gelişim faaliyetlerini angarya olarak görmeleri, iş yüklerinin fazla olması, bu tarz etkinliklere zaman ayıramamaları gibi sebeplerden kaynaklandığı düşünülmektedir (Ceylan, 2015; Wan & Lam, 2010).

Yürütücüler MÖT'lere katılımlarını veliler açısından değerlendirerek velilere yansımaların büyük ölçüde olumlu olduğunu dile getirmişlerdir. Yürütücülerin neredeyse yarısı velilerin memnuniyetlerini dile getirdiğini ve kendilerini takdir ettiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca bazı velilerin sınıf içerisinde öğretmenlerin uygulamalarında meydana gelen değişimin farkında oldukları, bu durumu diğer velilerle paylaştıkları ve bunun da o sınıfın öğretmenine bir şekilde yansıdığı görülmüştür. Az sayıda yürütücü ise velilerin proje kapsamında farklı uygulamaları sınıflarında uygularken kendilerine destek oldukları,

izinler vb. konusunda herhangi bir problem çıkarmadıklarını ve MÖT'lere katılımlarının öğrencilere olan olumlu yansımalarından sonra daha fazla saygı gördüklerini dile getirmişlerdir. Okul ortamında veya sınıf içerisinde öğretmeni gözlemleme fırsatı olmayan veliler öğretmenlerin MÖT'lere katıldıklarını bilmeseler de öğrencilerde derse karşı olan tutumun olumlu hale gelmesinden, verilen ödevlerin içeriklerinin değişmesinden ve öğrencilerin öğretmene ve derse ilişkin yorumlarından bir farklılık olduğunu sezinleyebilmektedir. MÖT'lerin velilere yansımasının çoğunlukla olumlu olmasının nedeninin bu şekilde açıklanabileceği düşünülmektedir. Sadece bir yürütücü ise MÖT'lere katılmalarından dolayı derslerin boş geçmesi nedeniyle bazı velilerin şikâyetçi olduklarını belirtmiştir.

MÖT'lerde Öğrenilenlerin Uygulamaya Geçirilmesini Destekleyen Faktörler

Araştırma sonuçlarına göre MÖT'lerde öğrenilenler uygulamaya geçirilirken öğretmen ve öğrenciden kaynaklı birtakım faktörler ile paydaşlardan sağlanan destek, fiziksel ve teknolojik koşullar kolaylaştırıcı ve destekleyici olarak görülmektedir.

MÖT'lerde öğrenilenlerin uygulamaya konulmasını destekleyen en önemli unsurun öğretmenden kaynaklı birtakım faktörler olduğu görülmektedir. Yürütücüler özellikle öğretmenin öğrencilerinin ihtiyaçlarını öngörebilmesini ve MÖT'ler sayesinde gelişen uyarlama becerilerinin öğrenilenleri uygulamaya koymayı kolaylaştırdığını düşünmektedir. Hem uyarlama becerileri hem de çözüm odaklı olmaları sayesinde öğretmenler öğrendiklerini uygulamaya koyduklarında işe yaramayan ya da işlemeyen bir yer olduğunda bunun nereden kaynaklandığını bulabilmekte ve gerekli değişiklikleri yapabilmektedir. Öğrencilerin öğrenme ve iletişim biçimleri farklılık göstermektedir dolayısıyla öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarının ve öğrenme biçimlerinin öğretim sürecine dâhil edilmesi gerekli görülmektedir (Jacobs & Farrell, 2001). Bu nedenle öğrenilen bir etkinliğin uygulamaya geçirilmeden önce öğrenci ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi sınıfta yapılacak bu uygulama ile istenilen amaca ulaşılabilmeyi kolaylaştırmaktadır. Ünal (2010) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin sınıflarındaki dinamikleri bilmelerinin ve gerekli uyarlamaları yapabilmelerinin hizmet içi eğitimlerde öğrendikleri etkinlikleri sınıflarında uygulamalarını kolaylaştırdığı ortaya konmuştur. Ayrıca Personn'un (2014) araştırma sonuçları da bu bulguyu desteklemektedir. MÖT'lerle birlikte özellikle uyarlama becerileri gelişen öğretmenler ders kitaplarındaki ya da MÖT'lerde öğrendikleri etkinlikleri sınıflarındaki öğrenci seviye ve ihtiyaçlarına göre uyarlayabilmelerinin işlerini

kolaylaştırdığını düşünmektedir. Eren Erdem (2021) tarafından yapılan araştırmada da öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin yıllar içerisinde değiştiği öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılmaları sayesinde öğrenci ihtiyaç ve beklentilerine cevap verebilirliklerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ayrıca öğretmenlerin gelişime açık olmaları, projeye olan inançları, MÖT'lerde öğrendikleri sayesinde öz güvenlerinin artması ve planlı olmalarının da MÖT'lerdeki uygulamaları öğrenme ve sınıflara transfer edebilmeyi kolaylaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Farklı araştırma sonuçlarının öğrenilenlerin uygulamaya geçirilmesinde gelişime açıklık, planlılık, öz yeterlilik gibi birtakım faktörlerin kolaylaştırıcı olduğu bulgusunu desteklemektedir. Vescio vd.'nin (2008) araştırmasında öğretim uygulamalarında farklılığa gitme isteğinin başka bir ifadeyle bu konuda gelişime açık olmanın, sınıftaki uygulamaları geliştirme ve yeni öğretim ve yöntem tekniklerine uyum sağlayabilme becerisini önemli ölçüde etkilediği belirtilmektedir. Bümen vd. (2012) tarafından yapılan araştırmada katılımcılar katıldıkları mesleki gelişim faaliyetinin kendilerine olan güveni artırdığını bunun da sınıf içi uygulamalarını olumlu yönde etkilediğini ve öğretmenlerin yenilikçi fikirler bulmalarını desteklediklerini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde öğretmenlerin değişiklikleri öğretim uygulamalarına uyarlayabilmeleri için öz yeterlilik duygusu ve öğretim konusunda güvenin gerekli olduğu ifade edilmektedir (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010; Wang, Ertmer, & Newby, 2004). Ayrıca planlama becerileri iyi olan öğretmenlerin öğrenme amaçlarını daha etkin bir şekilde göz önünde bulundurabildiği, öğrencileri ve içerikleri daha iyi analiz edebildiği bilinmektedir (Chen & Zang, 2019). Bu bulgu planlı olmanın öğrenilenlerin uygulamaya geçirilmesini kolaylaştırmasının nedenini daha iyi açıklamaktadır. Öğretmenler planlama becerileri sayesinde öğrenci ihtiyaçlarını, öğretim amaçlarını ve etkinlikleri gözden geçirerek kendi bağlamlarına göre uygulamaya geçebilmektedirler.

MÖT'lerde öğrenilenlerin uygulanmasını kolaylaştıran faktörlerden bir kısmı da öğrenciden kaynaklanmaktadır. Yürütücülerin yarısı öğrencilerinin ilgi ve motivasyonlarının yüksek olmasının MÖT'lerde öğrendiklerini öğrencileriyle paylaşmaya ve sınıflarında uygulamaya daha istekli hâle getirdiğini düşünmektedir. Ayrıca öğrencilerin dersi sevmesi ya da öğretmenin denediği yeni bir uygulamadan keyif aldığını dile getirmesi de öğretmenler için olumlu bir dönüt olmakta, çabalarının karşılık bulduğunu gören öğretmenler yenilikleri sınıflarında uygulamak için istek duymaktadır. Han (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğrendiklerini sınıflarında uygulayan öğretmenlerin

öğrencilerinden olumlu dönütler aldıkları ve derslere daha fazla katıldıkları görülmüştür. Bu durumun MÖT'lere ilk başta isteksiz bir şekilde katılan öğretmenlerin zaman içerisinde MÖT'lere daha istekli katılmalarını, projelere dâhil olmalarını ve sınıfta öğrenci merkezli etkinlikleri uygulama konusunda daha istekli olmalarını sağladığı görülmüştür. Eren Erdem de (2021) yaptığı araştırmada benzer şekilde öğrencilerin öğrenmeye istekli olmalarını ve uyguladıkları yöntem tekniklerin sınıfta işe yaradığını öğrencilerden gelen olumlu dönütlerin öğretmenleri öğrenmeye ve öğrendiklerini paylaşmaya güdülediğini ortaya koymuştur.

Yürütücülerin öğrenilenlerin uygulamaya konulmasında okul yönetimi, meslektaşlar ve velilerden aldıkları desteğin kolaylaştırıcı olduğu görülmektedir. Okul yöneticileri yeni öğretim yöntemlerini sınıflarında ya da okulda uygulamaya koymalarını sağlayacak ihtiyaç ve kaynakları tahsis ederek, öğretmenlerin yenilikçi çabalarını takdir ederek ya da ödüllendirerek öğrenilenlerin hayata geçirilmesini destekleyebilmektedir. Reyna (2019) tarfından yapılan araştırmada da MÖT'lere katılan öğretmenlerin okuldan sağlanan destek ile sınıflarında gerekli olan materyalleri daha rahat temin edebildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin birbirleriyle iletişim ve iş birliği içerisinde olmaları, yeni ve işe yarayan uygulamaları birbirleriyle paylaşmaları, birbirlerine dönüt vererek ve birbirlerine destek olmaları da öğretmenlerin MÖT'lerde öğrenilenlerin uygulamaya geçiririlmesini desteklemektedir. Bu süreçte veliler ise uygulamalar için gerekli izinleri vererek, öğretmene karşı olumlu bir tutum göstererek öğretmenin sınıf içerisindeki uygulamaları çeşitlendirmesini kolaylaştırmaktadır. Msamba, Msuya ve Anangisye'nin (2023) öğretmenlerin bilgisinin çok önemli olduğu, ancak sınıf uygulamalarında öğrenci sonuçlarında değişim meydana getirmeyi tek başına garanti etmeyeceği bu bilginin sınıfta uygulamaya konulabilmesi için meslektaş desteğinin, kaynaklar ve duygusal desteğin sağlanması konusunda okul yönetimin desteğinin sağlanmasının önemli olduğu yönündeki bulgusu da araştırmanın bu sonucunu desteklemektedir.

MÖT'lerde öğrenilenlerin uygulamaya konulmasında öğretmenden kaynaklı faktörlerden sonra süreçteki en önemli destekleyiciler fiziki ve teknolojik koşullardır. Yürütücülerin yarısı sınıfın ve okulun teknolojik donanımının yeterli düzeyde olmasını öğrenilenlerin uygulanmasında önemli görmektedir. Çünkü teknolojik donanım öğretmenlerin yenilikçi uygulamaları sınıflarında denemelerini kolaylaştırmakta ve WEB2 araçlarının kullanımıyla öğretmenler ders içeriklerini zenginleştirebilmektedir. Araştırmanın bu bulgusu Kafyulilo, Fisser ve Voogt (2015) tarafından yapılan araştırma bulgusu ile paralellik göstermektedir.

Bu araştırmada da teknolojik araçların varlığının öğretimde teknolojiye dayalı etkinliklerin kullanımını kolaylaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Teknolojik donanımdan sonra en önemli destekleyici faktör sınıf mevcudunun ideal bir sayıda olması yani sınıfların kalabalık olmamasıdır. Araştırma sonuçları kalabalık olan sınıflarda etkili öğretimin zorlaştığını, öğretmenlerin büyük bir kısımının etkinlikleri uygulamada, sınıfta disiplini sağlama, değerlendirme yapma konularında çeşitli güçlüklerle karşılaştığını göstermektedir (Khan & Iqbal, 2012; Küçükler & Kodal, 2019). Dolayısıyla sınıf mevcutlarının ideal düzeyde olmasının öğretmenlerin bu tür problemler yaşamasının önüne geçtiğini, dolayısıyla sorunların çözümüne daha az zaman harcayan yürütücülerin kalan zamanı farklı uygulamaları denemek için kullanabildiği düşünülmektedir. Bir yürütücü ise beşinci sınıflarda İngilizce ağırlıklı bir program uygulandığını, bu seviyede ders saatinin yeterli seviyede olduğunu bu nedenle öğrendiklerini sınıflarda çok rahat uygulayabildiğini dile getirmiştir. Küçükler ve Kodal (2019) tarafından yapılan araştırmada dil öğretimi önündeki engellerden birinin haftalık ders saatinin olduğu ortaya konmuştur. Söz konusu bulgu, bu araştırmada yeterli ders saatinin destekleyici faktörler arasında yer almasını açıklamaktadır. Yeterli ders saati sayesinde öğretmenler yeni yöntem ve teknikleri deneme olanağı bulabilmektedir.

MÖT'lerde Öğrenilenlerin Uygulanmasında Karşılaşılan Engelleyici Faktörler

Araştırma sonuçları MÖT'lerde öğrenilenlerin okullarda uygulamaya konulmasında öğretmen, öğrenci, öğretim programı, sınıf ortamı, diğer paydaşlar ile fiziki ve teknolojik koşullardan kaynaklı birtakım faktörlerin engelleyici olduğunu göstermektedir.

MÖT'lerde öğrenilenlerin uygulamaya geçirilmesinde öğretim programından kaynaklı faktörlerin en önemli sorun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yürütücülerin yarısından fazlası yeni uygulamaları sınıfta deneyimlemek için ders saatinin yetersiz olduğunu dile getirmektedir. Yoğun bir müfredatın olması da öğretmenlerin bu kısıtlı zamanda müfredatı yetiştirmeye çalışmasına ve öğrendikleri etkinliklere zaman ayıramamasına neden olmaktadır. LGS süreci nedeniyle özellikle 8. sınıflarda sınav merkezli ders işlendiği için ve uygulamalar çoktan seçmeli sınavda öğrencilerin yeterliliklerini artırma amacına yönelik olduğu için MÖT'lerde öğrenilenlerin çoğu uygulanamamaktadır. Öğretmenlerin işini güçleştiren bir diğer unsurun da kitap içeriklerinin yetersizliği olduğu ortaya çıkmıştır. Kitapların müfredatı öğretecek şekilde etkinlikler içermemesi, MÖT'lerde öğrenilenlerle paralellik göstermemesi, güncel ve öğrencilerin dikkatini çekecek biçimde tasarlanmamış

olması da öğretmenlerin öğrendiklerini uygulamasını güçleştirmektedir. Araştırmanının bu bulgusu farklı araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Nartgün, 2006; Personn, 2014; Uysal, 2012; Ünal, 2010). Bu araştırmalarda da çeşitli mesleki gelişim faaliyetlerine katılan öğretmenlerin sınıflarında öğrendiklerini uygulamaya koyarken ders saatinin yetersiz olması, müfredatın yoğun olması ve tamamlanma zorunluluğu, sınav odaklı müfredat ve ders kitaplarının yetersizliği nedeniyle güçlük yaşadıkları ortaya konmuştur.

Öğretmenin kişisel iş ve sorumluluklarından dolayı öğrendiklerini sınıf düzeyine, öğrenci ihtiyaçlarına göre uyarlayacak zamanı bulamaması ve belirli yöntem ve tekniklere alışkın olmaları nedeniyle yenilikleri denemede tedirginlik duymaları öğrenilenlerin uygulanmasında öğretmenden kaynaklı engelleyici faktörler arasında yer almaktadır. Öğretmenlerin iş yüklerinden dolayı dersleri planlama, materyal hazırlama için yeterli vakti bulamadığı, öğretmenlerin gelir düzeylerinin yeterli düzeyde olmaması nedeniyle çalışma saatleri sonrasında farklı işlerle uğraşmalarının da öğretmenlerin farklı yöntem ve teknikleri uygulayamama nedenleri arasında olduğu farklı araştırma sonuçları arasında da yer almaktadır (Harman, Hayden & Pham, 2010; Nguyen, Warren & Fehring, 2014). Ayrıca Sunyakul ve Teo (2020) tarafından yapılan ve bir mesleki gelişim programına katılan İngilizce öğretmenleri ile gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin bazı kişisel özellikleri nedeniyle öğrendiklerini uygulamada güçlük yaşadıkları görülmektedir. Ceylan'ın (2015) İngilizce öğretmenleri ile gerçekleştirdiği araştırmada bazı öğretmenlerin yeni bilgi ve becerileri alışkanlık hâline getirme konusunda yaşadıkları sıkıntıların öğrenilenlerin uygulamaya geçirilmesini güçleştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

MÖT'lerde öğrenilenlerin uygulamaya geçirilmesini öğrenciden kaynaklı bazı faktörlerin de engellediği ortaya konmuştur. Öğrencilerden kaynaklı engelleyici faktörlerden en önemlisi öğrencilerin motivasyonlarının düşük, derse karşı ilgisiz ve ön yargılı olmalarıdır.

Çünkü araştırma sonuçları dil öğretimi sürecinde motivasyon düşüklüğünün önemli bir problem olduğunu, öğrendikleri yenilikleri sınıflarında uygulayan öğretmenlerin öğrencilerinden bekledikleri isteği ve ilgiyi göremediğinde kendi motivasyonlarını kaybettiklerini, bir süre sonra kendilerini geliştirme ihtiyacı hissetmedikleri ve mesleki gelişimlerinin olumsuz etkilendiğini göstermektedir (British Council ve TEPAV, 2015; Eren Erdem, 2021; Hasanah & Utami, 2019; Kaya, 2020; Marzulina vd., 2021). Bu araştırmada da benzer şekilde yürütücülerin öğrendiklerini öğrencilerinin isteksizliği nedeniyle sınıflarında uygulamaktan vazgeçebildiği ortaya çıkmıştır. Sınıflarda özel gereksinimli öğrencilerin olması da engelleyici bir faktör olarak görülmektedir. Bu

öğrencileri özellikle kalabalık sınıflarda yönetmek ve sınıfın geneli için hazırlanan öğretim etkinliklere devam ederken bu öğrencilere yönelik etkinlikler hazırlamak öğretmenleri zorlayabilmekte, öğretmenler bu öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap veremediklerinde yetersizlik ya da tükenmişlik yaşayabilmektedirler. Sevy-Biloon, Recino ve Munoz da (2020) yaptıkları araştırmada benzer bulgulara ulaşmışlardır. Araştırmaya katılan öğretmenler özel gereksinimli öğrencilere yönelik etkinlikler planlamanın ve onlara yönelik materyaller hazırlamanın görevleri olduğu ancak sınıflarının kalabalık olması nedeniyle güçlük yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca bu konuda öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmadığı ve eğitime ihtiyaç duydukları ortaya çıkmıştır.

Karşılaşılan bir diğer güçlük ise öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin farklı olması yani farklı dil yeterliliğine sahip öğrencilerin aynı sınıfta yer almasıdır. Araştırmalar öğrencilerin dil düzeylerinin farklı olmasının dil öğretimini güçleştirdiğini göstermektedir (Agung, 2019; Akbari, 2015; Marzulina vd., 2021). Çünkü bu durumda öğretmenler öğrendiklerini öğrenci ihtiyaçlarına göre uyarlamakta sıkıntı yaşayabilmekte ve daha fazla zamana ihtiyaç duyabilmektedir. Seçilen bir etkinlik dil yeterliliği yüksek olan öğrenciler tarafından için sıkıcı ve veremsiz olarak nitelendirilebilmekte onların düzeyine göre uyarlanan bir etkinlik ise düzeyi daha düşük olan öğrenciler tarafından zor bulunduğu için bu öğrencilerin derse katılımı açısından sorunlar yaşanabilmekte, öğrenciler etkinliği yapamadıklarında başarısız hissedebilmekte ve öğrenme istekleri azalabilmektedir. British Council ve TEPAV (2015) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin sınıf düzeyleri ilerledikçe derse karşı tutumlarının olumsuzlaştığı, motivasyon düzeylerinin azaldığı görülmüş bu durumun en önemli nedeninin ise öğrencilerin dersleri "sıkıcı" bulmaları ya da konuların üstesinden gelmede güçlük çekmeleri olduğu ortaya konmuştur. Bu bulgu öğrenci seviyesine göre etkinlik seçiminin öğrenci motivasyonunda ve öğrenme isteğinde önemli olduğunu göstermekte ancak öğretmenler için özellikle kalabalık sınıflarda bu farklılığı yönetmenin ve etkinlik seçiminin güç olduğu görülmektedir (Nguyen vd., 2014; Tok ve Arıbaş 2008). Öğrencilerin liselere geçiş için girecekleri sınav nedeniyle stres ve kaygı yaşamaları sınıf içerisinde daha çok sınava yönelik etkinlik beklentisi doğurmakta, farklı yöntem ve teknikleri uygulamak zaman kaybı olarak görülebilmektedir. Ulusoy (2020) tarafından yapılan araştırmada da öğrencilerin çoğunluğunun LGS sürecine algısının olumsuz olduğu görülmüş, öğrencilerin stres ve kaygı duydukları ortaya konmuştur. Uysal ve Aykaç (2023) tarafından yapılan araştırmada ise LGS nedeniyle öğretmenlerin sınıflarında bazı yöntem ve teknikleri kullanamadıkları, bunun yerine düz

anlatım, soru cevap vb. gibi geleneksel yöntemleri tercih ettikleri, böylece sınavlara yönelik daha fazla soru çözmeyi amaçladıkları görülmüştür. Bu araştırmada da yürütücülerin özellikle 8. sınıfta öğrendiklerini uygulamaya koymada güçlük yaşamalarının aynı duruma bağlı olduğu görülmektedir. Ayrıca sınıf ikliminin olumsuz olması, öğrencilerin birbirlerine karşı olan olumsuz davranış ve tutumlarının da öğretmenlerin farklı yöntem ve teknikleri, özelllikle grup çalışmasına dayalı uygulmaları kullanmasını engellediği görülmektedir. Ceylan'ın (2015) araştırma bulgusu da benzer şekildedir. Öğrencilerin olumsuz tutum ve davranışlarının sınıf yönetimini güçleştirmesi ve öğretmenin sınıfa yönelik tutum ve davranışlarının olumsuz etkilenmesi (Can & Baksi, 2014) öğretmenlerin bu sınıflarda öğrendiklerini uygulayamamalarını açıklayıcı niteliktedir. Çünkü bu sınıflarda öğretmenler daha çok olumsuz davranışları yönetmeye çalışmakta dolayısıyla farklı yöntem ve teknikleri kullanacağı zamanı sınıf yönetimi ile ilgili sorunları çözümlemeye harcayabilmektedir.

Engelleyici meslektaş tutumu ile velinin yanlış algısı ve beklentisi öğrenilenlerin uygulamaya konulmasında karşılaşılan diğer paydaşlardan kaynaklı güçlüklerdir. Mesleki gelişim faaliyetlerine katılımlarının meslektaşları tarafından gereksiz olarak nitelendirilmesi yürütücülerin motivasyonlarını olumsuz etkileyebilmektedir. Eren Erdem'in (2021) kendini geliştirme çabası içerisinde olan öğretmenlerin bu çabalarının meslektaşları tarafından boşa kürek çekme olarak değerlendirildiği ve bu durumun mesleki öğrenme önündeki engellerden biri olduğu yönündeki bulgusu bu araştırma sonucuyla paralellik göstermektedir. Velilerin, öğrencilerinin LGS başarısına odaklanmaları ve ders içeriğinin çoktan seçmeli test mantığında olması yönündeki beklentisi de zorlaştırıcı olarak görülmektedir. Ünal (2010) tarafından yapılan araştırmada da veli ve okul müdürlerinin öğretmenlerin başırısını merkezî sınavda öğrencilerin aldıkları puanlara göre değerlendirdiği bu nedenle öğretmenlerin sınava yönelik etkinliklere öncelik vermek durumunda kaldıkları ortaya konmuştur.

Öğretim programından kaynaklı faktörlerden sonra yürütücülerin öğrendiklerini uygulama aşamasında en fazla engelleyici olarak gördükleri faktörler fizik ve teknolojik koşullardan kaynaklanmaktadır. Özellikle kalabalık sınıflar ve yetersiz teknolojik donanımın engelleyici olduğu sonucu ortaya konmuştur. Kalabalık sınıflarda disiplin problemleri daha fazla yaşanabilmekte ve sınıf yönetimi bir soruna dönüşebilmektedir. Bu da öğretmenin zamanını etkili bir şekilde kullanmamasına yol açabilmekte dolayısıyla yeni yöntem ve tekniklerin uygulanması için yeterli zaman sağlanamamaktadır. Muthusamy (2015)

tarafından yapılan araştırma da öğretmenlerin kalabalık sınıflarda olumsuz davranışlarla daha çok karşılaştıkları, duygusal ve psikolojik problemler yaşadıkları, iş yüklerinin arttığı ve öğretime yeterli zaman ayıramadıkları yönündeki bulgusu araştırmanın bu sonucu ile örtüşmektedir. Teknolojik donanımın yetersiz olması ise öğretmenlerin öğrendikleri WEB2 araçları gibi dil öğretiminde yenilikçi yöntem ve tekniklerini sınıf ortamına transfer etmelerini engellemektedir. Az sayıda yürütücü ise sabit sıra düzenini engelleyici olarak görmektedir. Çünkü yürütücüler özellikle iş birliğine yönelik grup etkinliklerini sınıflarında uygulayabilmek için sınıflarında grup çalışmasına uygun oturma düzenine ihtiyaç duymaktadır, bunu her etkinlik öncesinde düzenlemek öğretmen ve öğrenci için zaman alıcı olabilmekte, farklı derslerin öğretmenleri bu şeklide oturma düzenini tercih etmemesi de soruna neden olabilmektedir. British Council ve TEPAV'ın (2015) Türkiye'deki devlet okullarında İngilizcenin öğrenimine ilişkin yaptıkları ulusal ihtiyaç analizinde bu araştırma bulgusuna paralel olarak sınıflarda genellikle öğrencilerin oturma düzenlerinin ikişer kişilik sıralarda olduğu, bu durumun öğretmenlerin çiftler ya da grup hâlinde iletişime dayalı dil uygulamalarını güçleştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Nartgün (2006) de mesleki gelişim faaliyetlerine katılan öğretmenlerin okullarda fiziksel ortamın yetersiz olması, sınıfların kalabalık olması ve materyal yetersizliği nedeniyle öğrendiklerini sınıflarında uygulayamadıkları sonucuna ulaşmıştır. Farklı araştırmalarda da öğretmenlerin öğrendiklerini fiziki imkânların yetersizliği, gerekli araç ve gereçlerin olmayışı, teknolojik donanımın yeterli olmaması sebebiyle uygulamadığı görülmektedir (Ceylan, 2015; Eren Erdem, 2021; Kanlı & Yağbasan, 2001; Marzulina vd., 2021; Uysal, 2012; Ünal, 2010; Valladares & Castro, 2013).

MÖT'lerde Öğrenilenlerin Uygulanabilmesine Yönelik Öneriler

Mesleki öğrenme topluluklarında öğrenilenlerin uygulamaya geçirilebilmesi için yürütücüler; öğretim programı, öğrenci, meslektaş ve fiziki ve teknolojik koşullara yönelik önerilerde bulunmuşlardır.

Ders saatinin artırılması, ders kitaplarının geliştirilmesi, programın esnek hâle getirilmesi, materyal desteğinin sağlanması, müfredat dışı etkinliklerden yararlanılması ve İngilizce alt testinin LGS'den çıkarılması öğretim programına ilişkin sunulan önerilerdir.

Ders saatlerinin artırılması MÖT'lerde öğrenilenlerin uygulamaya geçirilebilmesi için ihtiyaç duyulan en önemli faktör olarak ortaya çıkmıştır. Çünkü ders saatlerinin yetersiz

olmasının öğretmenlerin öğrendiklerini sınıflarına transfer etmede karşılaştıkları en önemli güçlüklerden biri olduğu bilinmektedir (Ayan, 2018; Ceylan, 2015; Nguyen vd., 2014; Ünal, 2010). Ders saatinin artırılması ile öğretmenlerin yeni yöntem ve teknikleri sınıflarında uygulamalarının kolaylaşacağı düşünülmektedir.

Ders kitapları çoğu zaman öğrencilerin ilgisini çekmemekte, güncel olmama gibi nedenlerle eleştirilmektedir (Ayan, 2018; Marzulina vd., 2021). Yürütücüler ders kitaplarının özellikle MÖT'lerde öğrendikleri yöntem, teknik ve uygulamaları içerecek biçimde güncellenmesini gerekli görmektedir. Böylece hem kitaplar öğrenciler için daha verimli hâle gelecek hem de öğretmenler MÖT'teki uygulamalar zaten kitap içine entegre edilmiş olacağı için bu uygulamalar için ekstra bir süre ayırmak zorunda kalmayacaktır. Kitap içeriklerinin güncel olmaması ve ilgi çekici olmamasına ilişkin önerilerden biri de öğretmenlerin farklı içeriklerle desteklenmesi şeklindedir. Öğretmenlere yönelik hazırlanılacak ders planlarının ya da çeşitli kuruluşlarla sağlanan iş birliği ile öğretmenlere sağlanan otantik materyallerin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Öğretim programının detaylı bir şekilde yapılandırılmış ve yoğun olması öğremenlerin hareket alanını kısıtlamakta öğretmenler sınıfta öğrencilerinin ihtiyaçları doğrultusunda düzenleme yapma konusunda güçlük geçmektedir (Personn, 2014). Bu nedenle öğrenilen yeni yöntem ve tekniklerin sınıflara transfer edilebilmesi içi programın esnek olmasına ve öğretim programının buna imkân tanıyacak şekilde düzenlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Benzer şekilde British Council ve TEPAV (2015) tarafından yapılan Türkiye'deki devlet okullarında İngilizcenin öğrenimine ilişkin ulusal ihtiyaç analizinde mevcut ders kitaplarının ve müfredatın öğrenci ihtiyaçlarına göre farklılaşmaması, ders saatinin yetersiz olması dil öğretimi sürecinde karşılaşılan engelleyici faktörler olarak görülmektedir. Bu engeli ortadan kaldırabilmek ve öğretmenlerin farklı yöntem ve teknikleri sınıflarında uygulayarak dil öğretiminde başarılı olabilmesi için haftalık ders saatlerinin artırılması, müfredatın öğrencilerin farklılık gösterebilen ihtiyaçlarına cevap verebilecek esnekliğe sahip olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Az sayıda yürütücü ise müfredat dışı etkinliklerin öğrenilenlerin uygulamaya geçirilmesinde etkili olacağını düşünmektedir. Bu etkinlikler ile öğretmenler ihtiyaç duydukları ekstra zamanı oluşturabilmekte, öğrenci ihtiyaç ve ilgilerine göre etkinlikleri çeşitlendirerek farklı hazırbulunuşluk düzeyine sahip olan öğrencileri öğrenme sürecine dâhil edebilmektedir.

Öğrenilenlerin uygulamaya konulmasında karşılaşılan güçülüklerden biri de LGS'de İngilizce alt testinin yer almasıydı. Özellikle sınavda başarının sağlanması için hem

öğrenci hem de velinin beklentisi sınavın yapısına göre çoktan seçmeli test odağında derslerin yürütülmesi şeklinde olmaktadır. Bu durum dilin konuşma, dinleme ve okuma ve yazma becerilerinden oluşan bir bütün olduğunun gözden kaçırılmasına neden olmakta, öğretmenler iletişimsel etkinlikler kullanmak istese de dil bilgisi çeviri yöntemine dayalı sunuş yöntemiyle derslerini işlemektedir (Akyıldız, 2019; Can & Can, 2014). Bu nedenle LGS'den İngilizce alt testinin çıkarılmasının sınıflarda iletişimsel yönteme dayalı öğrenilen yöntem ve tekniklerin uygulanması açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.

Öğrencilerin hazırbulunuşlarının farklı düzeyde olması öğretmenin öğretim etkinliklerini öğrencilerin dildeki yetkinlik düzeylerine göre çeşitlendirmesini gerektirmektedir. Dil öğreniminde zorluk çeken öğrencilerin daha temel basit etkinlikler ile desteklenmesi gerekirken, ileri seviyede olan öğrencilerin ise güçlük düzeyi daha yüksek etkinliklerle desteklenmesi gerekmektedir. Sınıfların kalabalık olması, müfredat yoğunluğu, öğretmenin iş yükünün fazlalığı gibi nedenlerle öğrencilerin seviyeleri göz ardı edilebilmektedir. Bu durumda seviyeleri temel düzeyde olan öğrenciler daha ileri düzeyde etkinliklerle karşılaştıklarında bu etkinlikleri yapamadıklarında başarısızlık duyguları pekişmektedir. Seviye olarak ileri düzeyde olan öğrenciler ise daha basit etkinliklere maruz kaldıklarında sıkılabilmekte ve bıkkınlık gösterebilmektedir. Her iki gruptada da öğrencilerin derse karşı motivasyonları ve ilgisi azalabilmektedir (British Council & Tepav, 2015). Özellikle kalabalık sınıflarda bu farklılığı yönetmenin ve etkinlik seçiminin güç olduğu bilinmektedir (Nguyen vd., 2014; Tok & Arıbaş 2008). Bu nedenle yürütücüler okullarda kur sisteminin uygulanmasının faydalı olacağını düşünmektedir. Öğretime başlamadan önce öğrencilerin seviyelerinin belirlenip bu seviyelere göre gruplara ayrılmalarının ve öğretimin bu seviyelere göre planlanmasının materyalleri uyarlamanın neden olduğu zaman kaybının önüne geçeceğini böylece öğretmenlerin öğrendiklerini uygulamaya geçirmek için zaman kazanacakları düşünülmektedir.

Araştırmanın sonucunda öğrenilenlerin uygulamaya geçirlmesini kolaylaştırmak için az sayıda yürütücü meslektaş gözleminin yapılmasının faydalı olarak nitelendirdiği ortaya çıkmıştır. Meslektaş gözlemiyle hem öğretmenlerin birbirlerinden uygulamalar konusunda ilham alabilecekleri hem de eksikliklerini tamamlayabilecekleri düşünülmektedir. Bu bulgu Mintzes vd. (2013) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla da örtüşmektedir. İlkokul düzeyinde oluşturulan MÖT'lerde yer alan öğretmenlerle gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin meslektaşlarını gözlemleme fırsatı bulmuş olmaları da yeterlilik ve güven duygularının gelişimine katkı sağladığı ortaya konmuştur. Bir uygulamayı

kullanıp kullanmayacağına ilişkin aklında soru işareti olan öğretmen uygulamanın meslektaşı tarafından uygulandığını ve başarılı olduğunu gözlemlendiğinde sınıfında uygulayabileceğine, uygulamanın işe yarayacağına ikna olmuştur. Bu nedenle meslektaş gözleminin öğrenilenlerin uygulamaya konulmasında etkili olabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin katıldıkları mesleki gelişim faaliyetlerinden öğrendiklerini sınıftaki uygulamalarına yansıtamama sebeplerinden biri de okullarda fiziki ve teknolojik şartların yetersiz olmasıdır (Marzulina vd., 2021; Ünal, 2010; Valladares & Castro, 2013). Benzer şekilde bu araştırmada da yürütücülerin MÖT'lerde öğrendiklerini uygulayamama sebeplerinden birinin de sınıfların kalabalık olması, yetersiz fiziki ve teknolojik şartlar olduğu sonucuna ulaşılmıştı. Bu bağlamda okullarda uygun fiziki ve teknolojik koşulların sağlanması MÖT'lerde öğrenilenlerin uygulamaya geçirilmesi için gerekli görülmektedir. Bu doğrultuda yürütücülerden biri okullarda derslik sisteminin olmasının öğretmenler için kolaylaştırıcı olacağını, öğretmenler tarafından hazırlanan materyallerin bu derslikte tüm öğrencilerin kullanımına sunulabileceğini ve daha otantik bir öğrenme ortamının oluşturulabiliceğini düşünmektedirler. Bir diğer yürütücü ise sınıf mevcutlarının kalabalık olmamasını etkinliklerin uygulanması açısından önemli görmektedir. Sınıf mevcutları yeterli düzeyde olduğunda öğretmenler sınıf yönetimi ile ilgili problemleri daha az yaşamakta ve bu problemlerin çözümüyle ilgili zaman kaybını daha az yaşanmaktadır. Böylece öğretmenler öğrendiklerini uygulamaya daha fazla zaman ayırabilmektedirler. Son olarak öğrenilenlerin uygulanmasında teknolojik desteğin sağlanması önerisinde bulunulmuştur. Araştırmanın bu sonuçlarına paralel bir şekilde farklı araştırmalarda da sınıf mevcutlarının azaltılması (Nguyen vd., 2014; British Council & TEPAV, 2015), okul ve sınıflarda dil öğretimine uygun fiziki ve teknolojik şartların sağlanması gerekli görülmektedir (Ayan, 2018; British Council & TEPAV, 2015; Marzulina vd., 2021).

MÖT'lerin Mesleki Gelişim Uygulamaları Açısından Sürdürülebilirliği

Araştırma sonuçları yürütücülerin çoğunun MÖT'lerin sürdürülebilir olduğunu, az sayıda yürütütücünün bu konuda kararsız olduğunu ve bazı yürütücülerin MÖT'lerin sürdürülebilir olmadığını düşündüklerini göstermektedir.

MÖT'lerin sürdürülebilir olarak değerlendirilme nedenleri arasında MÖT'ün artık zümre toplantıları gibi alışkanlığa dönüşmüş olması, MÖT'lerin derslere dolayısıyla öğrencilere olumlu yansımalarının somut bir şekilde görünüyor olması, projeye olan inanç ve güvenin

olduğu görülmektedir. Altun (2020) tarafından iki farklı okulda aynı zümreden öğretmenlerin katılımıyla oluşturulan MÖT'ler ile yürütülen araştırmada öğretmenlerin toplantılara katıldıkça artık doğal bir şekilde paylaşım yaptıkları, birbirlerini toplantılara katılım noktasında motive etmeye çalıştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu araştırmada birçok öğretmenin toplantılar ilerledikçe toplantılara katılım isteklerinin arttığı, bu durumun toplantıların sürdürülebilirliği açısından önemli olduğu sonucu ortaya konmuştur. Han (2022) ise MÖT'lere katılımlarının olumlu sonuçlarını öğrencilerinde gören öğretmenlerin MÖT toplantılarına katılım isteklerinin arttığı sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin motivasyonlarının ve mesleki gelişim faaliyetlerine kendi istekleriyle katılmalarının bu faaliyelerden elde ettikleri yararı artırdığı görülmüştür (Eren Erdem, 2021) Bu bulgular da bu araştırmada ortaya çıkan MÖT'lerin sürdürülebilir olma nedenlerini doğrular niteliktedir. MÖT'lerin sürdürebilir olma nedenlerinden biri de proje paydaşlarının varlığı ve özellikle paydaşlardan biri olan British Council'ın projenin sürekli takipçisi olma durumudur. Wong (2010) tarafından yapılan araştırmada da bir mesleki öğrenme topluluğunun sürdürülebilirliğini etkileyen iki temel faktör bulgulanmıştır. Bunlardan ilki topluluk liderlerinin (okul müdürü, yürütücü vb.) vizyonlarıdır. Liderlik süreçte anahtar bir unsur olarak görülmektedir. Sürdürülebilirliği etkileyen diğer unsur ise destek alınabilecek kurum dışı ortakların/paydaşların olmasıdır. Wong'un araştırmasında okul ve öğretmenlerin bir eğitim bilimleri üniversitesinden destek alması topluluk üyelerine görüşlerini ve uygulamalarını daha akademik ve bütüncül düzeyde paylaşmaları için olanak sağlamıştır. Ayrıca sürece kurum dışından eğitim fakültesindeki bir uzman da dâhil olmuş ve onun verdiği tavsiyelerle topluluk üyelerinin iş birliği içerisinde öğrenme ve çalışmaları desteklenmiştir. Benzer şekilde Birlikte İngilizce projesi kapsamında özellikle British Council tarafından sağlanan desteğin MÖT'lerin sürdürülebilir olmasını sağladığı düşünülmektedir.

Araştırmada dil öğretiminde güncellenen içerik nedeniyle toplantılara ihtiyaç duyulacağı, projeye ciddi bir maddi ve insan kaynağının ayrılmış olmasının da MÖT'leri sürdürülebilir kıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Projenin 2019'dan bu yana devam ediyor olmasının da bundan sonra da devam ettirilebileceğine ilişkin bir veri olduğu düşünülmektedir. Bir topluluğun ayakta kalabilmesi için tıoplulukta istikrar ve kararlılık önemli görülmektedir (Louis, 2008; Huijboom, vd., 2021). Bu açıdan değerlendirildiğinde MÖT toplantılarının 2019'dan beri devam ettiriliyor olması da belirli bir ölçüde istikrarın yakalandığının göstergesidir.

MÖT'lerin sürdürülebilir olup olmadığı konusunda kararsız olan yürütücülerin bu konudaki kararsızlık nedenlerinden biri toplantılarda tartışılan konuların bir süre sonra tekrara düşmesidir. Araştırmalar MÖT'lerin sınıf içi uygulamalarda değişiklik meydana getirdiğinde öğretmenlerin öğrenme isteklerinin dolayısıyla MÖT toplantılarına katılım isteklerinin arttığını göstermektedir (Han, 2022). Ayrıca MÖT'lerde öğretmenlerin mesleki açıdan yenilenmesi, paylaşılanşlardan ilham alması ve bu sayede farklılaşan uygulamalarıyla öğrencilerine ilham olamaları amaçlanmaktadır (Hord, 2009). Dolayısıyla MÖT'lerde içerik ve paylaşım noktalarında farklılaşmaya gidilememesi ve tekrara düşülmesi öğretmenlerin MÖT'lere katılım isteğini düşürecek, öğretmenlerde hedeflenen yenilenmenin sağlanması güçleşecektir. Bu durum da MÖT'lerin sürdürülebilirliğini tehlikeye sokabilecektir. Bunun önüne geçmek ve MÖT'lerin gücünü sürdürmek için yeni, beklenmedik ve ilham veren staratejilerin toplantılarda uygulanmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Lenning vd., 2013). Kararsızlık nedenlerinden biri de British Council ve Sabancı Vakfı gibi projenin önemli saç ayaklarından olan bir proje paydaşının projeden çekilmesi şeklindedir. MÖT'lerin gelişimi sürecinde farklı ve önemli kuruluşlardan destek alınması ve onların sürece dahil edilmesi önemli görülmektedir (Lenning vd., 2013; Wong, 2010). Bu paydaşlar MÖT'ler için gerekli olan destekleyici koşulların sağlanmasında önemli roller üstlenmektedir (Bolam vd., 2005). Birlikte İngilizce projesi kapsamında MÖT'lerin oluşturulma sürecinde paydaşlardan biri olan British Council yürütücülerin yetiştirilmesi, öğretmen eğiticilerin sürece dâhil edilmesi, toplantılar için gerekli eğitim ve içeriklerin planlanması, hazırlanması ve uygulanması, öğretmenlerin ihtiyaç duydukları kaynakların oluşturulması gibi aşamalarda MEB OYGM ile birlikte çalışarak önemli bir rol üstlenmiştir. Dolayısıyla bu paydaşlardan birinin süreçten çekilme ihtimali öğretmenlerde MÖT'lerin sürdürülebilirliği ile ilgili bir tereddüt oluşturmaktadır.

MÖT'lerin sürdürülemeyebilir olduğunu düşününen yürütücüler tarafından dile getirilen nedenler arasında bürokratik nedenlerin öne çıktığı görülmektedir. MEB'de politikaların yöneticilere göre şekillendiğini ve yöneticinin görevinde değişiklik olduğunda genellikle farklı bir uygulamaya geçildiğini ifade eden yürütücüler bu nedenle bu tarz bir değişim yaşandığında ve göreve yeni gelen yöneticiler projeyi bitirme kararı aldığında MÖT'lerin diğer projeler gibi rafa kaldırılabileceğini düşünmektedir. Şahin ve Demirel (2019) tarafından Türkiye'de eğitimde değişim ihtiyaçlarını öğretmen görüşlerine göre incelemek amacıyla gerçekleştirilen araştırmada değişime ihtiyaç duyulan konulardan birinin de kişilere göre değişmeyen politikaların varlığı ve sürekliliğin sağlanması olduğu ortaya

çıkmıştır. Benzer şekilde bu araştırmada da yürtücüler MÖT'ler ile sağlanmak istenen değişimin önündeki engellerden birinin politikaların kişilere göre şekilllenmesi olduğunu düşünmektedir. Değişimin sağlanabilmesi için uzun vadeli, kapsamlı, nitelikili planlamalara ve uygulamalarda kişilere göre değişim yapılmamasına ve devamlılığa ihtiyaç duyulmaktadır (Şahin & Demirel, 2019). Bununla birlikte yürütücülerin projenin devam ettirilmesinde çok önemli bir yere sahip oldukları ancak projenin içinde kalmak rol ve sorumluluklarını yerine getirmek için yeterince motive edilmemeleri nedeniyle yürütücülüğü bırakabilecekleri ve bu nedenle MÖT'lerin sürdürülemeyeceği düşünülmektedir. Richmond ve Manokore (2010) tarafından yapılan araştırmada toplantılarda bir yürütücünün bulunmasının sürdürülebilirlik açısından önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çünkü MÖT'lerde birçok rol üstelenen yürütücüler en genel anlamda öğretmenlerin iş birliği içinde çalışmasını sağlamakta, onların mesleki gelişimlerini destekleyici bir ortam oluşturmakta ve topluluğun kendi uygulamalarıyla ilgili bilgi üretme becerisini güçlendirmektedir (Margalef & Roblin, 2016). Bu nedenle yürütücülerin bilgi, beceri ve tutumlarının geliştirilmesinin ve yürütücülerin hazır hâle getirilmesinin en az yöneticilerin geliştirilmesi ve sürece hazırlanması kadar önemli olduğu hatta buna daha çok ihtiyaç duyulduğu bilinmektedir (Hairon vd., 2014). Dolayısıyla toplantıların amacına ulaşmasında önemli bir yere sahip olan yürütücülerin projeden ayrılmalarının MÖT'lerin sürdürülebilirliğini tehlikeye sokacağı düşünülmektedir. MÖT'lerin sürdürülebilir olması yönündeki engellerden bir diğeri de göçmenler, sınıf mevcutlarının kalabalıklığı, müfredat yoğunluğu gibi süreğen sorunların çözümlenmemiş olması şeklinde ortaya konmuştur. MÖT'lerde öğrendiklerini sınıflarında uyguladıktan sonra uygulamalarının öğrencilerine olumlu yansımalarını gören ve onlardan olumlu dönüt alan öğretmenlerin MÖT'lere katılım isteklerinin ve devamlarının arttığı bilinmektedir. O halde öğretmenlerin öğrendiklerini sınıfta uygulayabilmeleri büyük önem taşımaktadır. Ancak bu araştırma da dâhil birçok araştırma herhangi bir mesleki gelişim faaliyetinde öğrenilenlerin uygulanması önünde fiziksel ve teknolojik koşulların yetersizliği, öğretim programı, öğrenci ve öğretmenden kaynaklı çeşitli engellerin bulunduğunu göstermektedir (British Council & TEPAV, 2015; Ceylan, 2015; Marzulina vd., 2021; Ünal, 2010; Valladares & Castro, 2013). Öğretmenlerin katıldıkları faaliyeti başarısız görme ve bu faaliyetlere katılmayı istememe nedenleri arasında söz konusu engellerden dolayı öğrendiklerini uygulamaya koyamayacak olma fikri yer almaktadır. Dolayısıyla bu engellere çözüm bulunmaması ya da sorunların en aza indirgenmemesi nedeniyle MÖT'ler

ile amaçlanan değişimin gerçekleştirilemeyeceği, dolayısıyla MÖT'lerin sürdürülemeyeceği düşünülmektedir.

MÖT'lerin Oluşturulmasına, Uygulanmasına ve Sürdürülebilir Olmasına Yönelik Öneriler

Araştırma sonucunda yürütücülerin mesleki öğrenme topluluklarının oluşturulma ve uygulanması ile sürdürülebilir olmasına ilişkin benzer öneriler getirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle araştırmanın iki farklı alt probleminin tartışmasına aynı başlık altında yer verilmiştir. Mesleki öğrenme topluluklarını oluşturma, uygulama ve sürdürme sürecine ilişkin yürütücüler, yapısal koşullara ve insan kapasitesine ilişkin önerilerde bulunmuşlardır.

MÖT'lerin hem oluşturma, uygulama sürecine hem de sürdürülebilirliklerine ilşkin yapısal koşulların iyileştirilmesine yönelik sunulan öneriler; uygun fiziki ve teknolojik koşuların sağlanması, iş yükünün azaltılması, materyal desteğinin sağlanması, MÖT'ün kurumsallaştırılması, MÖT toplantı konularının yerelde belirlenmesi, yeterli süre ve izin hakkının tanınması ve yürütücü sayısının artırılması şeklindedir. Ek olarak yürütücüler MÖT'lerin oluşturma ve uygulanmasına yönelik resmî yazışmalarda zamana riayet edilmesi ve toplantı takviminin erken paylaşılması önerilerinde bulunmuşlardır.

Uygun fiziki ve teknolojik koşulların sağlanması MÖT'lerin gelişimine yönelik sağlanması gereken en önemli öneri olarak ortaya çıkmıştır. Grup çalışmalarının uygun bir mekânın olmaması, katılımcıların ulaşım açısından güçlük yaşaması, toplantı yerinin teknolojik donanımının yetersiz olması ve ortak bir zaman oluşturmanın güç olması MÖT'ün gelişimi sürecinde yürütücülerin tanımladığı engelleyici faktörlerdendi. MÖT'lerin daha etkili olabilmesi için bu sorunların çözümlenerek uygun zaman ve mekânın sağlanması önerilmektedir. Dumlu (2021) tarafından bir okulda mesleki topluluklar oluşturularak gerçekleştirilen eylem araştırmasında da katılımcılar bu araştırmanın bulgularına paralel olarak sürece ve uygulamaya ilişkin öneriler arasında toplantı için uygun bir mekânın olması gerektiğini ve ortak bir zamanın oluşturulmasına ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Altun (2021) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenler ortak zamanın oluşturulması önerisinde bulunmuşlardır. Çünkü MÖT'lerde öğretmenlerin paylaşımda bulunabilmesi, birbirinden öğrenebilmesi ve sorunlarını tartışıp çözüm bulabilmeleri için yeterli zaman sahip olmaları önemli bir unsurdur (DuFour, 2004). Ayrıca uygun bir yer ve

zamanın bulunması MÖT'ün destekleyici koşullar boyutuyla direkt olarak ilşkili olmakla birlikte MÖT toplantıları için bir ön şart olarak görülmektedir (Hord, 2008 & 2009). Bu araştırma sonucunda ulaşılan MÖT'lerin gelişimini destekleyen faktörler incelendiğinde de fiziki ve teknolojik açıdan donanımlı ve uygun bir ortamın olmasının MÖT için yapılan planın hayata geçirilmesini desteklediği ve MÖT'lerin verimli hâle gelmesine katkı sağladığı görülmektedir. Bu koşulların aslında sadece MÖT'ler için değil tüm mesleki gelişim faaliyetlerinin sağlıklı yürütülebilmesi açısından önemli olduğu söylenebilir. Çünkü farklı araştırma sonuçları da mesleki gelişim faaliyetlerinin verimsiz olarak görülme nedenleri arasında fiziki ve teknolojik yetersizlikler olduğunu, bu faaliyetlerin etkili olabilmesi için öncelikle sözü edilen sorunların giderilmesi gerektiğini göstermektedir (Aslanargun & Atmaca, 2017; Bates vd., 2016; Çopur, 2022; Nartgün, 2006).

Yürütücüler toplantılarda yürütücülük yaparken aynı zamanda okullardaki öğretmenlik görevlerine ve bu bağlamda okuldaki rol ve sorumluluklarını yerine getirmeye devam etmektedirler. Oysa toplantılarda yürütücülük yapmak için çok ciddi bir zaman ayrılması gerektiği görülmektedir. Çünkü süreç ciddi bir hazırlık sürecini gerektirmektedir. Yürütücüler bu süreçte MÖT'ü planlama toplantılarına katılmakta, toplantılara hazırlanmakta, toplantıyı gerçekleştirmekte ve sonrasında da değerlendirme toplantılarını gerçekleştirmektedirler. Bunların yanında MÖT'lerin hizmet içi eğitim kapsamına alındıktan sonra ilçe tarafından yapılması gereken bürokratik işler bazı ilçelerde yürütücü tarafından takip edilmekte ve yerine getirilmektedir. Ailevi ve mesleki sorumluluklarının yanında bu sorumlulukları yerine getirmede zorluk yaşadıklarını dile getiren yürütücüler iş yüklerinin azaltılması gerektiğini düşünmektedirler. Ayrıca az sayıda yürütücü MÖT üyelerinin kimi zaman toplantılardan sonra okula dönmek zorunda kalması nedeniyle hem kendilerinin hem de üyelerin güçlük yaşadığını bu nedenle toplantılara hazırlık için yeterli süre verilmesi gerektiğini, toplantıların olduğu günlerde MÖT katılımcılarına izin hakkı tanınmasının faydalı olacağını düşünmektedir. Altun (2021) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenler MÖT'lerin gelişimi için iş yüklerinin azaltılması ve angarya işlerinin ortadan kaldırılmasını gerekli görmektedir. Bu araştırmada yürütücülerin bu önerilerine ilişkin düzenlemelerin yapılması MÖT'lerin etkililiği ve sürekliliği için önem taşımaktadır. Çünkü araştırmalar fazla iş yükünün, rol karmaşası ve belirsizliğin mesleki tükenmişliğe yol açtığını göstermektedir (Byrne, 1991; Lackritz, 2004; Maslach, 1993). Fazla iş yükü ve farklı alanlardaki sorumluluk ve roller yürütücülerin süreç içerisinde tükenmişlik yaşamasına neden olabilir ve yürütücüleri toplantıdaki rolleri yerine getirme konusunda

isteksiz hâle getirebilir. Ayrıca araştırma sonuçlarında öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklere katılmak istememelerinin nedenleri arasında okuldaki işleyişin aksaması ve ailevi sorumluluklar olduğu görülmektedir (Altun & Cengiz, 2012; Eren Erdem, 2021). Bu da MÖT'lere devamlılığın sağlanmasında konuya ilişkin düzenlemelere ihtiyaç duyulduğunun farklı bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir.

MÖT'ler geleneksel mesleki eğitimlerden farklı tarzda bir işleyişe sahiptir. Çünkü bu topluluktaki etkinlikler sorgulama, çalışma, planlama, uygulama, yansıtma ve değerlendirme evrelerinden oluşan bir eylem-sorgulama döngüsü içinde gerçekleşmektedir (Jolly, 2004). Toplantı sürecini planlarken etkinliklerdeki çeşitliliği sağlayabilmek ve plan yapma sürecini hızlandırmak için standart materyallerin, etkinliklerin ve planların paylaşılabileceği bir öğrenme yönetim sisteminin kurulmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu etkinlikler hazırlanırken ve uygulanırken ihtiyaç duyulan kırtasiye malzemeleri için de Bakanlık ya da ilçe MEM'ler tarafından materyal desteği sağlanması ya da bunun için bir ödenek oluşturulması önemli görülmektedir. Lenning vd. (2013) de araştırmanın bu sonucunu destekleyecek şekilde MÖT'lerin gelişiminin etkili hâle gelmesi için ihtiyaç duyulan tüm kaynakların belirlenmesi, planlanması ve bir araya getirilmesi gerektiği; topluluk üyelerine ihtiyaç duyabilecekleri bir arşiv ile kaynak ve materyal desteği sağlanabileceği yönünde görüş bildirmektedir. Böylece MÖT'lerde kullanılan içeriklerin zenginleştirilebileceği ve daha verimli sonuçlar elde edilebileceği düşünülmektedir.

MÖT'ün kurumsallaştırılması, MÖT'lerin gelişim sürecine ilişkin yürütücülerin dile getirdiği bir diğer öneridir. MÖT'e yönelik Bakanlıkta bir birim oluşturulması ve MÖT'ün amaçlarını, süreçlerini tanımlayan bir yönetmeliğin hazırlanması gerekli görülmektedir. Böylece süreç resmîleşerek öğretmenleri nezdinde yalnızca bir mesleki gelişim faaliyeti olmanın ötesine geçebilecektir. Bu araştırma sonucuna göre MÖT'lerin gelişim sürecinde karşılaşılan engellerden biri de MÖT'ün Türkiye'de yeni bir kavram olması nedeniyle hem öğretmenlerin hem de diğer paydaşların MÖT'e ilişkin yeterli bilgiye sahip olmaması ve mesleki gelişim faaliyetlerine ilişkin yaşadıkları olumsuz deneyimler nedeniyle önyargılı olmalarıydı. Oysa bir mesleki öğrenme topluluğunun varlığından söz edebilmek için ortak anlayış ve amaçların var olması (Bolam vd., 2006; Hord, 1997), bunların net bir şekilde tanımlanması ve üyelere net ve açık bir şeklide ifade edilmesi gerekmektedir (Lenning vd., 2013). Bu bağlamda hazırlanabilecek bir yönetmeliğin tüm paydaşların aklındaki sorulara cevap bulmalarına yardımcı olabileceği ve MÖT'ün kurumsallaştırılması ile paydaşların bu

faaliyetin de diğerleri gibi "evrak üzerinde kaldığı ve yapılmak için yapıldığı" (Ceylan, 2015; Ceylan & Özdemir, 2016; Yalçın İncik & Akbay, 2018) anlayışından uzaklaşmalarına katkıda bulunulabileceği düşünülmektedir.

MÖT'lerde etkililiği artırmak için toplantı konularının yerelde belirlenmesi yürütücülerin getirmiş olduğu bir diğer öneridir. MÖT'lerin oluşturma ve uygulanma sürecinde karşılaşılan engellerden biri de konuların merkezden yani Bakanlık tarafından belirlenmiş olmasıydı. Bu sonuç sadece MÖT bağlamında değil farklı hizmet içi eğitimlerde de öğretmenlerin faaliyetleri yetersiz görme nedenleri arasında görülmekte ve içeriğin öğretmen ihtiyaçlarına göre belirlenmemesi öğretmenlerin faaliyetlere katılma konusunda isteksiz olmalarının bir sebebi olarak görülmektedir (Bümen vd., 2012; Eroğlu & Özbek, 2020). Aslanargun ve Atmaca (2017) tarafından yapılan araştırma sonucu bir mesleki gelişim programının öğretmenlerin beklenti ve ihtiyaçları doğrultusunda planlanmasının bir zorunluluk olduğunu göstermektedir. Ceylan (2015) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenler kişisel ihtiyaçlarını dikkate alarak planlanan mesleki gelişim faaliyetlerine katılmaya istekli olduklarını dile getirmişlerdir. Dolayısıyla MÖT üyelerinin konuları belirlemede söz sahibi olmasının onlara karar verme sürecine katılma imkânı sağlayacağı böylece süreçteki motivasyonlarının artarak toplantılarda daha aktif rol alacakları düşünülmektedir. MÖT'lerin temelinde de topluluk karar verme süreçlerine dâhil edilerek sürece aktif katılmalarının bulunması da araştırmanın bu sonucunu desteklemektedir (Hipp vd., 2008; Hord, 2008; Cansoy & Parlar, 2017). Ayrıca mesleki öğrenme topluluğunun etkili olabilmesi için topluluğun amaçlarının öğrenci verileri ve ihtiyaçlarına göre belirlenmesi önem taşımaktadır (Jolly, 2004). Bu öneri bağlamında üzerinde durulması gereken bir nokta aslında MÖT'ler planlanmadan önce MEB OYGM'nin British Council ile iş birliği içinde konuları Türkiye'deki İngilizce öğretmenlerinin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak genel başlıklar hâlinde belirlenmiş olduğu ve kaynak kitapçıklarda genel başlıklar altında verilen bu konuların MÖT üyelerinin ihtiyaçları doğrultusunda spesifikleştirilebileceğinin belirtilmiş olmasıdır (MEB vd., 2020). Ancak araştırmanın bu sonucundan konuyla ilgili yürütücülerin yeterince bilgi sahibi olmadığı ve MÖT üyelerine bunu yeterince yansıtamadığı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla yapılan çalışmalarda bu konunun üzerinde durularak yürütücü ve MÖT üyelerinin karar verme sürecine dâhil edilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

MÖT'ler hizmet içi eğitim faaliyetleri kapsamında yer almasından ve genel olarak okul saatleri içerisinde yürütülmesinden dolayı öğretmenlerin sürece dâhil olabilmesi için

birtakım resmî yazışmaların yapılması ve prosedürlerin yerine getirilmesi gerekmektedir. Bu süreçte aksaklıklar yaşanmaması ve paydaşlar arasında bilgi akışının devam etmesi için resmî yazışmalarda zamana riayet edilmesi önerilmektedir. Benzer şekilde planlamanın doğru bir şeklide yapılması için bir yönetici de toplantı takviminin daha erken paylaşılması gerektiğini ifade etmiştir. Bektaş ve Kablan (2023) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik katıldığı etkinliklerin duyurularının zamanında yapılması gerektiği şeklindeki bulgusu araştırmanın bu sonucuyla paralellik göstermektedir. Lenning vd. de (2013) topluluklar oluşturulurken istenen kültürü yaratmak ve uzlaşıyı sağlamak için üyeler arsında bilgi ve deneyim alışverişini sağlayacak yöntemlerin önceden belirlenmesi gerektiği şeklindeki görüşü de araştırmanın bu sonucunu desteklemektedir.

MÖT'lerin gelişimi sürecinde yürütücülerin önemli bir role sahip olduğu, toplantıların yürütücüler rehberliğinde gerçekleştiği ifade edilmişti. Yürütücü sayısının az olması ilçelerde kurulan MÖT'lerin sayısının yetersiz kalmasına dolayısıyla bu mesleki gelişim faaliyetinden sınırlı sayıda öğretmenin yararlanmasına, neden olmaktadır. Bu nedenle bir yürütücü MÖT'ler ile daha fazla öğretmene ulaşabilmek için daha fazla yürütücünün yetiştirilerek projeye dâhil edilmesini önermektedir. Richmond ve Manokore da (2010) araştırmalarında toplantılarda bir yürütücünün bulunmasının sürdürülebilirlik açısından önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla yeni yürütücülerin yetiştirilerek ihtiyaç duyulan ilçelerde MÖT'ler oluşturulmasını sağlamak daha fazla öğretmene ulaşılmasını sağlayacak ve MÖT'lerin yaygınlaştırılmasını önemli bir derecede katkı sağlayacaktır.

MÖT'lerin hem oluşturma-uygulama sürecine hem de sürdürülebilirliklerine ilişkin insan kapasitesinin geliştirilmesine yönelik sunulan öneriler motive edici unsurlarla destekleme, gönüllülük esasına göre planlama, MÖT'ün amaçlarına ilişkin bilgilendirme, izleme ve değerlendirmeyi işe koşma ve ihtiyaçlara göre farklı eğitimlerle destekleme şeklindedir. Ek olarak yürütücüler MÖT'lerin oluşturma ve uygulanmasına yönelik ilçe MEM ve okul idaresi desteğinin sağlanması; sürdürülebilirliğine yönelik ise üniversitelerle iş birliği yapılması ve projenin sahiplenilmesi önerilerinde bulunmuşlardır.

Öğretmenlerin MÖT'lere katılım konusunda isteksiz olması MÖT'lerin gelişimi sürecinde karşılaşılan güçlüklerden biri olarak bu araştırmanın sonuçları arasında yer almaktadır. Kayan (2022) tarafından yapılan araştırma sonucu da bu sonuçla paralellik göstermektedir. Araştırmalar öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılma konusunda çeşitli nedenlerle isteksiz olduklarını göstermektedir (Bümen vd., 2012; Eroğlu & Özbek, 2020).

Bu nedenlerden biri de öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılmalarını destekleyecek motivasyonlarını sağlayacak bir ödül mekanizmasının olmamasıdır (Bümen vd., 2012; Eren Erdem, 2021). Ceylan (2015) tarafından yapılan araştırmada da okul yöneticilerine göre Türkiye'de öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılma konusunda gönüllü olmamalarının nedenlerinden biri de buna yönelik bir ödül ya da yaptırım uygulamasının bulunmamasıdır. Bu araştırma da benzer şekilde motive edici unsurların eksikliği MÖT'lerin gelişimini engelleyen faktörler arasında görülmektedir. Bu nedenle hem yürütücülerin hem de MÖT üyelerinin toplantılara istekli bir şekilde devam etmeleri için çeşitli motivasyon kaynaklarıyla desteklenmeleri gerekli görülmektedir. Yürütücülerin yarısının bu görüşü dile getirmekte ve bunun ücretlendirme, teşekkür, takdir vb. belgelerle ya da çeşitli eğitimlerle ödüllendirilme şeklinde veya MÖT'ün öğretmen mesleği kariyer basamaklarıyla ilişkilendirilerek sağlanabileceğini düşünmektedir. Altun (2020) tarafından bir okulda mesleki öğrenme toplulukları oluşturularak gerçekleştirilen araştırma sonucun da katılımcılar araştırmanın bu bulgusuna benzer şekilde öğretmenlerin maddi veya maddi olmayan ödüllerle süreçte güdülenmeleri önerisinde bulunmaktadır.

Gönüllülük esasına göre planlama, katılımcıların yarıya yakını tarafından getirilen bir diğer önemli öneridir. MÖT üyelerinin resen belirlenmesi ve üyelerin gönüllük esasına bağlı kalınarak seçilmemesi bu araştırmada MÖT'lerin gelişimini engelleyen bir güçlük olarak ortaya çıkmıştı. Çünkü öğretmenler MÖT'lere zorunlu olarak katıldıklarında toplantılar konusunda ön yargılı olabilmekte ve düşüncelerini ifade etme deneyimlerini paylaşma konusunda isteksiz oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerinin verimsiz bulma nedenlerinden birinin de isteksiz olarak görevlendirilmeleri mesleki gelişim faaliyetine katılmaya zorunlu bırakılmalarıdır (Eren Erdem, 2021). Öğretmenlerin MÖT sürecinde öğrenebilmeleri ve öğrendiklerini sınıflarını yansıtabilmeleri için MÖT'lere katılımın gönüllük esasına göre olması gerektiği düşünülmektedir. Çopur (2022) ve Dumlu (2021) tarafından yapılan araştırmada da bu bulguya benzer şekilde okul temelli MÖT'lere katılan öğretmenler uygulamanın gönüllülerle sınırlı kalması gerektiğini düşünmektedirler. Ancak Türkiye'de öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılım konusunda isteksiz olduğu bilinmektedir (Ceylan, 2015). Dolayısıyla MÖT'lere katılma tercihinin öğretmenlerin gönüllüğüne bırakıldığında az sayıda öğretmene ulaşılabileceği de bazı yürütücüler tarafından dile getirilmektedir. Bu nedenle bu yürütücüler öğretmenlerin sürecin başında MÖT'ü tanımaları için toplantılara katılma konusunda zorunlu tutulmaları kavram ve sürece ilişkin yeterli bilgi edindikten sonra katılım tercihinin gönüllülüğe

bırakılmasından yana görüş bildirmişlerdir. Başka bir ifadeyle zorunluluktan gönüllülüğe doğru bir yol izlenebileceği düşünülmektedir. Altun ise (2020) yaptığı araştırmada öğretmenlerin MÖT'lere gönüllük esasına göre dâhil olması gerektiği ve bunun öğretmen fayda gördükçe kendisi için bir zorunluluğa dönüşeceği sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmada bazı yürütücülerin bundan farklı bir görüşte olmalarının araştırmanın Bakanlık düzeyinde yürütülen ve hedef kitlesinin daha geniş olması dolayısıyla yürütücülerin daha geniş perspektiften bir değerlendirme yapıyor olmalarından kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

MÖT'lerde karşılaşılan güçlüklerden biri de MÖT kavram ve süreçlerinin belirsiz olması ve yeterince anlaşılamamasıdır (Hairon & Dimmock, 2012). Bu araştırmada da benzer şekilde öğretmen, okul yönetimleri ve ilçe MEM'lerin MÖT'lerin ne olduğu ve sürecin işleyişine dair yeterince bilgi sahibi olmamaları da MÖT'lerin gelişim sürecinde engelleyici bir faktör olduğu ortaya çıkmıştı. Bu paydaşların önceki olumsuz deneyimleri özellikle yönetim kademelerinin MÖT'lerin öğretmenler ve öğrenciler açısından sonuçlarını direkt olarak gözlemleyememeleri öğretmenlerin mesleki gelişimlerini merkeze alan bu projeyi de angarya olarak görmelerine bir gün nasıl olsa bitecek tutumuyla hareket etmelerine sebep olmaktadır. Bunların önüne geçilebilmesi için yürütücüler tüm paydaşların MÖT'lerin amaçlarına ilişkin bilgilendirilmelerini önermektedir. Böylece hem ortak amaçlar etrafında bir birlik sağlanabilecek hem de projeye ilişkin ortak bir inanç ve değerler oluşturulabilecektir. Bunun da MÖT'lerin etkililiğine ve verimine doğrudan etki edeceği düşünülmektedir. Mesleki öğrenme topluluğunun etkili olabilmesi için paylaşılan bir vizyon ve amaçlarının olması gerektiği de bu düşünceyi (Bolam vd., 2005; Hord, 1997; Tobia & Hord, 2012).

Bu araştırmada kapsamında ele alınan projede MÖT'ler ile öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında değişiklikler meydana getirilirek öğrencilerin dil öğrenimindeki başarılarının artırılması amaçlanmıştı. Ancak yürütücüler MÖT'lerden sonra öğretmenlerin öğrendiklerini sınıf içi uygulamalarına yansıtıp yansıtmadığına ilişkin yeterli veri bulunmadığı görüşündedirler. Bu nedenle MÖT'lerin gelişimi ve amacına ulaşması için öğretmenlerin okullarda izlenmesinin ve değerlendirilmesinin önemli olduğunu düşünmektedirler. MÖT'lerin etkililiğinin sonuçlar temelinde değerlendirilmesi de bu görüşü desteklemektedir (DuFour, 2004). Bu kapsamda az sayıda yürütücü okullarda öğrenilenlerin uygulamaya konulup konulmadığına ilişkin veri toplama adına MÖT'lere katılan öğretmenlerin okullarda izlenmesini ve değerlendirmesini önermektedirler. Bu

bağlamda mentörlük ve meslektaş gözleminden yararlanılabileceği ifade edilmektedir. Ayrıca süreç içerisinde belirli aralıklarla herkesin katılımının sağlanabileceği değerlendirme toplantılarının düzenlenmesi buralarda elde edilen dönütlerin değerlendirilmesi ve sorunların çözülmesi MÖT'lerle arzulanan sonuçlara ulaşma açısından önemli görülmektedir.

Topluluklar oluşturulurken önemli paydaşların desteğinin sağlanması ve onların da sürece dâhil edilmesi önemli bir noktadır (Lenning vd., 2013). Bu araştırmada da yürütücüler MÖT'lerin gelişimi sürecinde okul yönetiminin ve ilçe MEM'lerin desteğinin sağlanmasını gerekli görmektedir. Benzer şekilde Dumlu (2021) tarafından yapılan araştırmada da MÖT'lere katılan öğretmenler yönetici liderliğine ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Huijboom vd. (2021) tarafından yapılan araştırmada da okul yönetiminin desteğinin MÖT'lerin gelişimlerini etkileyen faktörlerden biri olduğu görülmektedir. Toplulukların gelişiminde okul müdürünün ya da süreç sorumlusunun güçlü bir lider olmasının destekleyici bir faktör olduğu; süreçte yürütücülük, motive edicilik ve öğretimsel liderlik gibi rolleri üstlenerek öğretmenlerin öğrenmelerini desteklediği bilinmektedir (Furqon vd., 2018; Sargent & Hannum, 2009). Okul müdüründen destek gören öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılmaya daha istekli olması da süreçte okul yönetiminin desteğine ihtiyaç duyulmasını açıklamaktadır (Eren Erdem, 2021). Ayrıca MÖT'lerin başarılı bir şekilde gelişimi için okul ve ilçe yönetimlerinden destek sağlanmasının ihtiyaç duyulan kaynakların tedarik edilmesi, toplantılar için uygun zaman ve yerin ayarlanması, planlamanın yapılması ve yürütülmesi iletişim süreçlerinde ve bilgi paylaşımında sıkıntı yaşanmaması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda sürece ilişkin bir diğer öneri ise yürütücülere ihtiyaçlarına yönelik eğitimler verilmesidir. MÖT'lerin gelişiminde yürütücü başlığı altında açıklandığı üzere yürütücülük birçok beceriyi gerektirmekte ve yürütücüler süreçte çeşitli rol ve sorumlulukları yerine getirmektedirler (Hairon, 2016; Margaref & Roblin, 2016). Dolayısıyla MÖT'lerin ne ölçüde etkili olduğu yürütücülerin ne kadar donanımlı olduklarıyla da yakından ilişkilidir. Bu nedenle süreçte ihtiyaçları doğrultusunda çeşitli eğitimlerle desteklenmeye devam etmeleri gerekli görülmektedir. Mesleki gelişim faaliyetlerinin verimliliği için eğitimi veren kişinin alanında uzman olması vb. sonucuna ulaşan araştırmalar da bu görüşü desteklemektedir (Yalçın İncik ve Akbay, 2018). Projenin sahiplenilmesi MÖT'lerin sürdürülebilirliğinin sağlanması için gerekli görülmektedir. Toplulukların sürüdürülebilir olması için yönetim kedemelerinde bir

değişiklik olsa bile gelen kişilerin de projeyi devam ettirme isteğinde olmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bulgu Şahin ve Demirel'in (2019) araştırma bulgusuyla paralellik göstermektedir.

MÖT'lerin sürüdürlebilirliği için farklı paydaşların desteğinin sağlanması ve paydaşların sürece dâhil edilmesi önemlidir (Lenning vd., 2013; Wong, 2010). Bu bağlamda bir yürütücü, süreçte üniversitelerle iş birliği yapabilmenin MÖT'lere anlam ve süreklilik kazandırmada önemli bir adım olduğunu düşünmektedir. Bu bağlamda İngilizce öğretmenliği son sınıf öğrencilerine staj döneminde yürütücülerin mentörlük etmesi, böylece öğrencilerin mesleğe başlamadan önce MÖT'lerle tanıştırılması önerilmektedir.

Sonuçlar

Mesleki öğrenme topluluklarını *oluşturma ve uygulama sürecinde* yürütücü, MÖT üyeleri, proje paydaşları ile fiziki ve teknolojik şartlardan kaynaklı bazı unsurlar süreci *desteklemektedir*. *Yürütücülerin* sabırlı ve anlayışlı olma, sosyal olma, gelişime ve yeniliğe açıklık gibi kişilik özellikleri; hazırbulunuşluk düzeyleri; ortak amaçlar ve anlayış oluşturma, iletişim ve empati, güven ve ilişki inşa etme, planlı olma ve öğrenmeye güdüleme gibi yönetim ve liderlik becerilerine sahip olmaları toplulukları oluşturma ve uygulama sürecini kolaylaştırmaktadır. Yürütücüden kaynaklı bu faktörlerin MÖT sürecinin en önemli destekleyicisi olduğu ortaya çıkmıştır. Özellikle yürütücülerin hazırbulunuşluk düzeylerinin yeterli düzeyde olması ile yönetim ve liderlik becerilerine sahip olmaları sürecin en büyük destekleyicisidir. *MÖT üyelerinin* gelişime ve yeniliğe açık olma, dışa dönük ve paylaşımcı olma gibi kişilik özellikleri; hazırbulunuşluk düzeyleri ve toplantılarla ilgili olumlu dönütleri destekleyici olarak görülmektedir. MÖT üyelerinin toplantılara katılma konusunda gönüllü ve istekli olması ve projeye ilişkin ön bilgilerinin olması başka bir anlatımla hazırbulunuşluk düzeylerinin yeterli düzeyde olması MÖT üyelerinden kaynaklı en önemli destekleyici faktör olarak görülmektedir. *Proje paydaşlarına* (MEB OYGM, British Council, ilçe MEM, okul yönetimleri) ilişkin bazı faktörler destekleyici olarak tanımlanmıştır. Proje paydaşlarının özellikle ön hazırlık ve planlama sürecinde planlama ve değerlendirme toplantıları, eğitim desteği, kaynak kitaplar, çevrim içi gruplar ve sosyal ağlar vb. ile süreci kolaylaştırdığı ortaya çıkmıştır. Ön hazırlık ve planlama sürecinde bir mentör (öğretmen eğitmeni) ile gerçekleştirilen planlama toplantıları ve MÖT toplantısı sonrasında gerçekleştirilen değerlendirme toplantılarının süreçte en çok fayda sağlanan unsur olduğu görülmektedir. Toplantılarda eğitmenler

yürütücülerin, karşılaştıkları güçlükleri bulmalarına ve bu güçlüklere ilişkin çözüm önerileri geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Ayrıca bu toplantılarda yürütücüler diğer yürütücülerden fikir alabilmekte, birlikte toplantı planı hazırlamakta ve işleyişi birlikte değerlendirmektedirler. Yürütücüler oluşturulan çeşitli sosyal ağlar ve çevrim içi gruplar aracılığıyla diğer meslektaşlarıyla iş birliği yapabilmekte; iyi uygulamaları, dokümanları ve fikirleri paylaşabilmektedirler. Bunlara ek olarak proje paydaşlarının bürokratik işleri yürütmesi, yürütücüler ve MÖT üyelerinin motivasyonlarını çeşitli şekillerde desteklemesinin MÖT'leri oluşturma ve uygulama sürecinde kolaylaştırıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bakanlık, il, ilçe ve okul düzeyinde yönetim kademelerindeki yöneticilerin gelişime açıklığı, destekleyici tutum ve davranışları yürütücüler için en önemli motivasyon kaynağı olarak görülmektedir. Özellikle yürütücülerin ve MÖT üyelerinin öğrenme süreçlerinin hem kendi okul yöneticilerinin hem de toplantı yaptıkları okullardaki okul yöneticilerinin tutum ve davranışlarından etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. MÖT'lerin oluşturma ve uygulanmasında destekleyici olarak ortaya çıkan son faktör ise gerekli *fiziki ve teknolojik koşulların* varlığıdır. Toplantının gerçekleştirildiği mekânın katılımcılara yakınlığı, toplantı yerinin grup çalışmasına elverişli olması ve gerekli teknolojik donanıma sahip olması MÖT'lerin oluşturulma ve uygulanmasını destekleyici olarak görülmektedir.

Mesleki öğrenme topluluklarını *oluşturma ve uygulama sürecinde* yürütücü, MÖT üyeleri, yönetim ile fiziki ve teknolojik şartlardan kaynaklı bazı unsurların *engelleyici* olduğu sonucuna ulaşılmıştır. *Yürütücünün* mükemmeliyetçi ve stresli olma, olumsuzluklardan çabuk etkilenme şeklindeki kişilik özellikleri, hazırbulunuşluk düzeylerinin yetersiz olması ve farklı alanlarda sahip oldukları sorumluluklar toplulukları oluşturma ve uygulama sürecini güçleştirmektedir. Yürütücülerin mükemmeliyetçi olma gibi bazı kişilik özellikleri bu faktörler arasında en büyük güçlük olarak ortaya çıkmaktadır. Yürütücülerin yetişkin öğretiminde deneyimsiz olmaları, teknoloji kullanımı konusunda kendilerini yetersiz hissetmeleri şeklindeki hazırbulunuşlukları ile ilgili yetersizlikler MÖT'lerin oluşturma ve uygulanma sürecini olumsuz etkilemektedir. Yürütücülerin ailevi sorumlulukları, okuldaki ders, nöbet, kulüp vb. sorumlukları gibi farklı alanlardaki sorumlulukları da engelleyici bir faktör olarak görülmektedir. *MÖT üyelerinin* içe dönük olması, hazırbulunuşluk düzeylerinin yetersiz olması yürütücüler tarafından engelleyici faktör olarak tanımlanmaktadır. İçe dönük olan MÖT üyeleri, MÖT'lerde etkinliklere katılma ve fikirlerini paylaşma konularında daha temkinli olabilmektedir. MÖT üyelerinden kaynaklı

bir diğer güçlük olan yetersiz hazırbulunuşluk ise bu faktörler arasında karşılaşılan en önemli güçlüktür. Üyelerin motivasyon düzeylerinin düşük olması ve ilgisiz olmaları, MÖT'e ilişkin bilgi eksiklikleri ve ön yargıları yürütücülerin neredeyse yarısı tarafından engelleyici faktör olarak görülmektedir. İsteksiz ve ilgisiz olan, MÖT'ün ne olduğunu ve işleyişini anlamayan MÖT üyelerinin etkinliklere, tartışmalara katılım ve fikirlerini paylaşma konusunda isteksiz davrandıkları anlaşılmaktadır. MÖT üyelerinin geleneksel hizmet içi eğitim deneyimleri ve hata yapmaktan korkmalarının da MÖT'lere aktif olarak katılımlarını olumsuz etkilediği araştırmada ulaşılan bir diğer sonuçtur. *Merkezî (Bakanlık), yerel (ilçe MEM) ve okul düzeyinden* kaynaklı bazı faktörlerin engelleyici olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada yönetimden kaynaklı bu faktörlerin MÖT sürecinde en fazla karşılaşılan güçlükler olduğu görülmektedir. Merkezî düzeyden kaynaklı en önemli güçlük MÖT'lere katılımın gönüllülük esasına dayanmaması, üyelerin Bakanlık tarafından resen görevlendirilmesidir. Merkezî düzeydeki uygulamalardan kaynaklı engelleyici olarak görülen faktörlerden bir diğeri de MÖT toplantılarının hizmet içi eğitim kapsamına alındıktan sonra evrak işlerinin artması dolayısıyla yürütücülerin iş yükünün artmış olmasıdır. Bunlara ek olarak motive edici düzenlemelerin eksikliği, planlamanın ve hazırlık için verilen sürenin yetersiz olması, yeterli materyal desteğinin sağlanmaması, toplantı konularının merkezden belirlenmesi ve süreğen sorunların çözümlenmemesi MÖT'lerin oluşturulması ve uygulanması sürecinde merkezî düzeydeki uygulamalardan kaynaklı diğer engelleyici faktörlerdir. Yerel düzeydeki uygulamalardan kaynaklı ise ilçelerde evrak işlerinde ve bilgi paylaşımında yaşanan aksaklıklar süreci olumsuz etkileyen en önemli faktör olarak ortaya çıkmıştır. Bu durumun Türk eğitim sisteminin hiyerarşik yapısından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu yapılanma bürokratik işlerin ve yazışmaların işleyişini yavaşlatabilmektedir. Yönetici ve görevlilerin olumsuz tutumunun da MÖT'ler önündeki engellerden biri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul düzeyinde ise karşılaşılan en büyük güçlük MÖT'lerin okul saatleri içerisinde gerçekleştirilmesi nedeniyle okul işleyişinde derslerin boş geçmesi, nöbetin tutulamaması şeklinde yaşanan aksaklıklardır. Okul yönetimlerinin olumsuz tutumu ve MÖT'e ilişkin bilgi eksikliği de MÖT'lerin oluşturulma ve uygulanmasında engelleyici faktör olarak görülmektedir. Ayrıca okuldaki işleyişin yoğun olması (evrak işleri, çizelge vb.) da öğretmenlerin mesleki gelişimi önünde bir engel olarak görülmektedir. Mesleki öğrenme topluluklarının gelişimi sürecinde yönetimden kaynaklı faktörlerden sonra, en fazla karşılaşılan güçlükler *fiziki ve teknolojik faktörler*den kaynaklı güçlüklerdir. Yürütücülerin fiziksel koşullar ile ilgili karşılaştıkları en büyük sorun toplantı mekânının grup çalışmasına uygun olmaması ve

toplantı saatini belirleme güçlüğüdür. Ayrıca toplantı yerine ulaşım güçlüğü ve toplantının her ay farklı bir okulda / yerde gerçekleştirilmesi de MÖT sürecini olumsuz etkilemektedir. Toplantının yapılacağı mekânlarda akıllı tahta, internet olmaması ve teknik aksaklıklar engelleyici faktörler arasında görülmektedir.

Mesleki öğrenme topluluklarında yürütücülük yapan öğretmenlerin *kişisel, sosyal, mesleki ve örgütsel* açılardan gelişim sağladıkları sonucuna ulaşılmıştır. *Kişisel ve sosyal gelişimleri* açısından öz güvenlerinin arttığını ifade eden öğretmenlerin, daha paylaşımcı ve anlayışı oldukları, çözüm odaklı hareket etmeye başladıkları, liderlik etme noktasında kendilerini geliştirdikleri ve kurdukları ilişkiler sayesinde daha dışa dönük oldukları görülmektedir. MÖT'ler, öğretmenlere hedef dilde ifade becerilerini geliştirme, yeni uygulama, yöntem ve teknikler öğrenme, ulusal ve uluslararası eğitim ve projelere katılma, sınıf yönetimi becerilerini geliştirme, öğrenmeye daha açık ve istekli olma fırsatı vererek öğretmenleri *mesleki* açıdan da geliştirmektedir. MÖT'lerin öğretmenlerin *örgütsel gelişim*leri açısından sağladığı faydalar; mesleki yalnızlığın azalması, kolektif öğrenme becerisinin gelişmesi ve mesleki tükenmişliğin azalması şeklindedir. MÖT'lerde meslek yaşamında karşılaşılan sorunların meslektaşlar ile benzer olduğunun görülmesi öğretmenlerin yaşadığı yalnızlık ve yetersizlik hissini azaltmakta, bir gruba aidiyet duygusu oluşturmakta, böylece öğretmenlerin yaşadıkları mesleki yalnızlık azalmaktadır.

Mesleki öğrenme topluluklarına dâhil olan öğretmenlerin *öğrencilerinin akademik ve sosyal açıdan gelişmiş olması ve öğrencilerin derse yönelik* tutumlarının olumlu yönde değişmiş olması araştırmada ulaşılan bir diğer sonuçtur. Öğrencilerin *akademik* gelişimleri açısından dil (İngilizce) becerilerinin, özelikle konuşma becerilerini geliştiği, akademik başarılarının arttığı, farklı etkinlik ve uygulamaları öğrendikleri görülmektedir. Öğretmenlerin grup çalışmalarına yaklaşımlarının değişmesi ve derslerinde öğrencilerine grup çalışmaları yaptırmaları öğrencilerin iş birliği içinde öğrenmelerine olanak sağlayarak *sosyal* gelişimlerini desteklemektedir. Öğrencilerin *tutumları* incelendiğinde öğretmenlerin tamamına yakınının öğrencilerin motivasyonlarının ve memnuniyetlerinin arttığını gözlemledikleri görülmektedir. Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında yaptıkları değişiklikler öğrencilerin derse aktif katılımını, öğrenme ilgi ve merakını, öğrenme çabasını, dolayısıyla öğrenme isteklerini artırmakta; öğrencilerin dersten keyif almalarını sağlamaktadır.

MÖT'lere dâhil olmanın okullarda *okul yönetimine, kendi zümrelerine, diğer zümrelere ve velilere* olumlu veya olumsuz yönde *yansımaları* olmaktadır. Yürütücülerin MÖT'lere

katılmalarının *okul yönetimleri*ne daha çok olumsuz yansımalarının olduğu görülmektedir. Okul idarecileri okuldaki işleyişin aksaması ve okulda öğretmen eksikliği olması nedeniyle rahatsızlık duyabilmekte ya da yürütücülerin yaptığı çalışmalara ilgisiz kalabilmektedir. Bazı okul idarecileri ise yürütücüleri MÖT'lere dâhil olmaları ve öğrendiklerini uygulamaları konusunda desteklemekte ve onları takdir etmektedir. Yürütücülerin MÖT'lere katılmaları kendi *zümreleri* açısından genel olarak olumlu sonuçlar doğurmuştur. Aynı zümrede olan öğretmenlerin MÖT'e ilişkin öğrenmeye, öğrendiklerini uygulamaya ve MÖT'lere katılmaya istekli oldukları, yürütücülük yapan arkadaşlarını takdir ettikleri ve onları ihtiyaç hâlinde destekledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca az sayıda okulda MÖT'lerden sonra zümrelerin daha paylaşımcı hâle geldiği sonucu ortaya çıkmıştır. Zümrelerin bir kısmının da MÖT'lere katılımı gereksiz gördükleri ve sürece dâhil olma konunda isteksiz oldukları sonucuna ulaşılmıştır. MÖT'ler okuldaki *diğer zümreler* açısından değerlendirildiğinde yansımaların daha çok olumlu olduğu görülmektedir. MÖT toplantılarına hazırlık sürecini ve özellikle planlama ve değerlendirme toplantılarını gözlemleme fırsatı bulan öğretmenlerin MÖT'lere ilişkin merak ve ilgi duydukları, yürütücülerin çabalarını takdir ettikleri ve kendi branşları için de MÖT'lerin oluşturulmasını talep ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Olumsuz görüşler incelendiğinde farklı zümrelerde yer alan çoğu öğretmenin MÖT toplantılarını gereksiz gördükleri ortaya çıkmıştır. Bazı öğretmenlerin ise sürece ilişkin meraksız ve ilgisiz olduğu ve kendi zümreleri için de benzer uygulamaların yapılmasından kaynaklı tedirginlik duydukları sonucu elde edilmiştir. Öğretmenlerin MÖT'lere katılımlarının velilere yansımaların büyük ölçüde olumlu olduğunu dile getirmişleridir. Yürütücülerin neredeyse yarısı velilerin memnuniyetlerini dile getirdiğini ve kendilerini takdir ettiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca bazı velilerin sınıf içerisinde öğretmenlerin uygulamalarında meydana gelen değişimin farkında oldukları, bu durumu diğer velilerle paylaştıkları ve bunun da o sınıfın öğretmenine bir şekilde yansıdığı görülmüştür. Az sayıda yürütücü ise velilerin proje kapsamında farklı uygulamaları sınıflarında uygularken kendilerine destek olduklarını, izinler vb. konusunda herhangi bir problem çıkarmadıklarını ve MÖT'lere katılımlarının öğrencilere olan olumlu yansımalarından sonra daha fazla saygı gördüklerini dile getirmişlerdir. Sadece bir yürütücü, MÖT'lere katılmalarından dolayı derslerin boş geçmesi nedeniyle bazı velilerin şikâyetçi olduklarını belirtmiştir.

Mesleki öğrenme topluluklarında *öğrenilenler uygulamaya geçirilirken* öğretmen ve öğrenciden kaynaklı birtakım faktörler ile paydaşlardan sağlanan destek, fiziksel ve

teknolojik koşullar kolaylaştırıcı ve *destekleyici* olarak görülmektedir. MÖT'lerde öğrenilenlerin uygulamaya konulmasını destekleyen en önemli unsurun *öğretmenden* kaynaklı birtakım faktörler olduğu görülmektedir. Özellikle öğretmenlerin, öğrencilerinin ihtiyaçlarını öngörebilmesi ve MÖT'ler sayesinde gelişen uyarlama becerilerinin öğrenilenleri uygulamaya koyabilmesi, süreci kolaylaştırmaktadır. Hem uyarlama becerileri hem de çözüm odaklı olmaları sayesinde öğretmenler öğrendiklerini uygulamaya koyduklarında işe yaramayan ya da işlemeyen bir yer olduğunda bunun nereden kaynaklandığını bulabilmekte ve gerekli değişiklikleri yapabilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin gelişime açık olmaları, projeye olan inançları, MÖT'lerde öğrendikleri sayesinde öz güvenlerinin artması ve planlı olmalarının da MÖT'lerdeki uygulamaları öğrenme ve sınıflara transfer edebilmeyi kolaylaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır. MÖT'lerde öğrenilenlerin uygulanmasını kolaylaştıran faktörlerden bir kısmı da *öğrenciden* kaynaklanmaktadır. Öğrencilerinin ilgi ve motivasyonlarının yüksek olmasının öğretmenleri MÖT'lerde öğrendiklerini öğrencileriyle paylaşmaya ve sınıflarında uygulamaya daha istekli hâle getirmesi öğrenilenlerin uygulanmasını kolaylaştıran en önemli faktördür. Ayrıca öğrencilerin dersi sevmesi ya da öğretmenin denediği yeni bir uygulamadan keyif aldığını dile getirmesinin öğretmenler için olumlu bir dönüt olduğu, çabalarının karşılık bulduğunu gören öğretmenlerin yenilikleri sınıflarında uygulamak için istek duydukları görülmektedir. Yürütücülerin öğrenilenlerin uygulamaya konulmasında *okul yönetimi, meslektaşlar ve velilerden aldıkları deste*ğin kolaylaştırıcı olduğu görülmektedir. Okul yöneticileri yeni öğretim yöntemlerini sınıflarında ya da okulda uygulamaya koymalarını sağlayacak ihtiyaç ve kaynakları tahsis ederek, öğretmenlerin yenilikçi çabalarını takdir ederek ya da ödüllendirerek öğrenilenlerin hayata geçirilmesini destekleyebilmektedir. Öğretmenlerin birbirleriyle iletişim ve iş birliği içerisinde olmaları, yeni ve işe yarayan uygulamaları birbirleriyle paylaşmaları, birbirlerine dönüt vererek ve birbirlerine destek olmaları da öğretmenlerin MÖT'lerde öğrenilenlerin uygulamaya geçirilmesini desteklemektedir. Bu süreçte veliler ise uygulamalar için gerekli izinleri vererek, öğretmene karşı olumlu bir tutum göstererek öğretmenin sınıf içerisindeki uygulamaları çeşitlendirmesini kolaylaştırmaktadır. MÖT'lerde öğrenilenlerin uygulamaya konulmasında öğretmenden kaynaklı faktörlerden sonra süreçteki en önemli destekleyiciler *fiziki ve teknolojik koşullar*dır. Sınıfın ve okulun teknolojik donanımının yeterli düzeyde olmasının öğrenilenlerin uygulanmasında en önemli destekleyici faktör olduğu ortaya çıkmıştır. Teknolojik donanımdan sonra en önemli destekleyici faktör sınıf mevcudunun ideal bir sayıda olması yani sınıfların kalabalık olmamasıdır.

Mesleki öğrenme topluluklarında *öğrenilenler uygulamaya geçirilirken* öğretmen, öğrenci, öğretim programı, sınıf ortamı, diğer paydaşlar ile fiziki ve teknolojik koşullardan kaynaklı bazı unsurlar süreci *engellemektedir*. MÖT'lerde öğrenilenlerin uygulamaya geçirilmesinde karşılaşılan *öğretim programı*ndan kaynaklı güçlüklerin en önemli sorun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yeni uygulamaları sınıfta deneyimlemek için ders saatinin yeterli olmaması öğretim programından kaynaklı en önemli güçlüktür. Yoğun bir müfredatın olması da öğretmenlerin bu kısıtlı zamanda müfredatı yetiştirmeye çalışmasına ve öğrendikleri etkinliklere zaman ayıramamasına neden olmaktadır. LGS süreci nedeniyle özellikle 8. sınıflarda sınav merkezli ders işlendiği için ve uygulamalar çoktan seçmeli sınavda öğrencilerin yeterliliklerini artırma amacına yönelik olduğu için MÖT'lerde öğrenilenlerin çoğu uygulanamamaktadır. Öğretmenlerin işini güçleştiren bir diğer unsurun da kitap içeriklerinin yetersizliği olduğu ortaya çıkmıştır. Kitapların müfredatı öğretecek şekilde etkinlikler içermemesi, MÖT'lerde öğrenilenlerle paralellik göstermemesi, güncel ve öğrencilerin dikkatini çekecek biçimde tasarlanmamış olması da öğretmenlerin öğrendiklerini uygulamasını güçleştirmektedir.

Öğretmenin kişisel iş ve sorumluklarından dolayı öğrendiklerini sınıf düzeyine, öğrenci ihtiyaçlarına göre uyarlayacak zamanı bulamaması ve belirli yöntem ve tekniklere alışkın olmaları nedeniyle yenilikleri denemede tedirginlik duymaları öğrenilenlerin uygulanmasında *öğretmen*den kaynaklı engelleyici faktörler arasında yer almaktadır. MÖT'lerde öğrenilenlerin uygulamaya geçirilmesini *öğrenci*den kaynaklı bazı faktörlerin de engellediği ortaya konmuştur. Öğrencilerden kaynaklı engelleyici faktörlerden en önemlisi öğrencilerin motivasyonlarının düşük, derse karşı ilgisiz ve ön yargılı olmalarıdır. Karşılaşılan bir diğer güçlük ise öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin farklı olması yani farklı dil yeterliliğine sahip öğrencilerin aynı sınıfta yer almasıdır. Ayrıca öğrencilerin liselere geçiş için girecekleri sınav nedeniyle stres ve kaygı yaşamaları sınıf içerisinde daha çok sınava yönelik etkinlik beklentisi doğurmakta; farklı yöntem ve teknikleri uygulamak zaman kaybı olarak görülebilmektedir. Bunlara ek olarak sınıf ikliminin olumsuz olması, öğrencilerin birbirlerine karşı olan olumsuz davranış ve tutumlarının da öğretmenlerin farklı yöntem ve teknikleri özellikle grup çalışmasına dayalı uygulamaları kullanmasını engellediği görülmektedir. Engelleyici meslektaş tutumu ile velinin yanlış algısı ve beklentisi öğrenilenlerin uygulamaya konulmasında karşılaşılan *diğer paydaşlar*dan kaynaklı güçlüklerdir. Mesleki gelişim faaliyetlerine katılımlarının meslektaşları tarafından gereksiz olarak nitelendirilmesi yürütücülerin motivasyonlarını olumsuz

etkileyebilmektedir. Velilerin öğrencilerinin LGS başarısına odaklanmaları ve ders içeriğinin çoktan seçmeli test mantığında olması yönündeki beklentisi de zorlaştırıcı olarak görülmektedir. Öğretim programında kaynaklı faktörlerden sonra yürütücülerin öğrendiklerini uygulama aşamasında en fazla engelleyici olarak gördükleri faktörler *fizik ve teknolojik koşullar*dan kaynaklanmaktadır. Özellikle kalabalık sınıflar ve yetersiz teknolojik donanımın engelleyici olduğu sonucu ortaya konmuştur. Kalabalık sınıflarda disiplin problemleri daha fazla yaşanabilmekte ve sınıf yönetimi bir soruna dönüşebilmektedir. Bu da öğretmenin zamanını etkili bir şekilde kullanmamasına yol açabilmekte, dolayısıyla yeni yöntem ve tekniklerin uygulanması için yeterli zaman sağlanamamaktadır.

Mesleki öğrenme topluluklarında *öğrenilenlerin uygulamaya geçirilebilmesi* için yürütücüler öğretim programı, sınıf ortamı, meslektaş ve fiziki ve teknolojik koşullara yönelik *önerilerde* bulunmuşlardır. Ders saatinin artırılması, ders kitaplarının geliştirilmesi, programın esnek hâle getirilmesi, materyal desteğinin sağlanması, müfredat dışı etkinliklerden yararlanılması ve İngilizce alt testinin LGS'den çıkarılması *öğretim programına* ilişkin sunulan önerilerdir. Okullarda *sınıf ortamında* kur sisteminin uygulanmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Öğretime başlamadan önce öğrencilerin seviyelerinin belirlenip bu seviyelere göre gruplara ayrılmalarının ve öğretimin bu seviyelere göre planlanmasının materyalleri uyarlamanın neden olduğu zaman kaybının önüne geçeceğini böylece öğretmenlerin öğrendiklerini uygulamaya geçirmek için zaman kazanacakları düşünülmektedir. Öğrenilenlerin uygulamaya geçirilmesini kolaylaştırmak için *meslektaş* gözleminin yapılmasının faydalı olabileceği de araştırmada ulaşılan bir diğer sonuçtur. Meslektaş gözlemiyle hem öğretmenlerin birbirlerinden uygulamalar konusunda ilham alabilecekleri hem de eksikliklerini tamamlayabilecekleri düşünülmektedir. *Fiziki ve teknolojik koşulların sağlanması* MÖT'lerde öğrenilenlerin uygulamaya geçirilmesi için gerekli görülmektedir. Okullarda derslik sisteminin olmasının öğretmenler için kolaylaştırıcı olacağı, öğretmenler tarafından hazırlanan materyallerin bu derslikte tüm öğrencilerin kullanımına sunulabileceğini ve daha otantik bir öğrenme ortamının oluşturulabileceği düşünülmektedir. Sınıf mevcutlarının yeterli düzeyde olması ve kalabalık sınıf sorununun çözümlenmesi de öğrenilenlerin uygulanabilmesi için gerekli görülmektedir.

MÖT'lerin *mesleki gelişim uygulamaları açısından sürdürülebilirliği* konusunda yürütücülerin çoğunun MÖT'lerin sürdürülebilir olduğunu düşündüğü sonucuna

ulaşılmıştır. Az sayıda yürütücün bu konuda kararsız olduğu ve bazı yürütücülerin MÖT'lerin sürdürülebilir olmadığını düşündükleri görülmektedir. MÖT'lerin sürdürülebilir olarak değerlendirilme nedenleri arasında MÖT'ün artık zümre toplantıları gibi alışkanlığa dönüşmüş olması; MÖT'lerin derslere, dolayısıyla öğrencilere olumlu yansımalarının somut bir şekilde görünüyor olması projeye olan inanç ve güven şeklindedir. MÖT'lerin sürdürebilir olma nedenlerinden biri de proje paydaşlarının varlığı ve özellikle paydaşlardan biri olan British Council'ın projenin sürekli takipçisi olma durumudur. Araştırmada dil öğretiminde güncellenen içerik nedeniyle toplantılara ihtiyaç duyulacağı, projeye ciddi bir maddi ve insan kaynağının ayrılmış olmasının da MÖT'leri sürdürülebilir kıldığı sonucuna ulaşılmıştır. MÖT'lerin sürdürülebilir olup olmadığı konusunda kararsız olan yürütücülerin bu konudaki kararsızlık nedenlerinden biri toplantılarda tartışılan konuların bir süre sonra tekrara düşme endişesidir. Kararsızlık nedenlerinden biri de British Council ve Sabancı Vakfı gibi projenin önemli sacayaklarından bir proje paydaşının projeden çekilmesi şeklindedir. MÖT'lerin sürdürülemeyebilir olduğunu düşünen yürütücüler tarafından dile getirilen nedenler arasında bürokratik nedenlerin öne çıktığı görülmektedir. MEB'de politikaların yöneticilere göre şekillendiğini ve yönetici değiştiğinde genellikle farklı bir uygulamaya geçildiğini ifade eden yürütücüler, böyle bir değişim yaşandığında ve göreve yeni gelen yöneticiler projeyi bitirme kararı aldığında MÖT'lerin diğer projeler gibi rafa kaldırılabileceğini düşünmektedir. Bununla birlikte yürütücülerin projenin devam ettirilmesinde çok önemli bir yere sahip oldukları ancak projenin içinde kalmak, rol ve sorumluluklarını yerine getirmek için yeterince motive edilmemeleri nedeniyle yürütücülüğü bırakabilecekleri ve bu nedenle MÖT'lerin sürdürülemeyeceği düşünülmektedir. MÖT'lerin sürdürülebilir olması yönündeki diğer engeller ise göçmenler, sınıf mevcutlarının kalabalıklığı, müfredat yoğunluğu gibi süreğen sorunların çözümlenmemiş olmasıdır.

Mesleki öğrenme topluluklarını *oluşturma, uygulama ve sürdürme sürecine ilişkin* yürütücüler, yapısal koşullara ve insan kapasitesine ilişkin *öneriler*de bulunmuşlardır. Yürütücülerin en fazla *insan kapasitesine* ilişkin önerilerde bulunduğu görülmektedir. Yürütücülerin yarısından fazlası MÖT'lerin gelişimi için katılımcıların motive edici unsurlarla desteklenmesini gerekli görmektedir. İnsan kapasitesinin geliştirilmesine yönelik sunulan diğer öneriler ise gönüllülük esasına göre planlama, MÖT'ün amaçlarına ilişkin bilgilendirme, izleme ve değerlendirmeyi işe koşma ve ihtiyaçlara göre farklı destek

eğitimleri sunma şeklindedir. Ek olarak yürütücüler MÖT'lerin oluşturma ve uygulanmasına yönelik ilçe MEM ve okul idaresi desteğinin sağlanması, sürdürülebilirliğine yönelik ise üniversitelerle iş birliği yapılması ve projenin sahiplenilmesi önerilerinde bulunmuşlardır.

MÖT'lerin hem oluşturma-uygulama sürecine hem de sürdürülebilirliklerine ilişkin *yapısal koşulların* iyileştirilmesine yönelik sunulan öneriler uygun fiziki ve teknolojik koşuların sağlanması, iş yükünün azaltılması, materyal desteğinin sağlanması, MÖT'ün kurumsallaştırılması, MÖT toplantı konularının yerelde belirlenmesi, yeterli süre ve izin hakkının tanınması ve yürütücü sayısının artırılması şeklindedir. Ek olarak yürütücüler MÖT'lerin oluşturma ve uygulanmasına yönelik resmî yazışmalarda zamana riayet edilmesini ve toplantı takviminin erken paylaşılmasını gerekli görmektedirler.

Öneriler

Karar alıcılar ve uygulayıcılar için öneriler,

- Araştırmada mesleki öğrenme topluluklarının gelişimini destekleyen en önemli unsurun yürütücü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. MÖT'lerin daha verimli hâle gelmesi için MÖT'lerde yürütücülerin bazı ölçütlere göre belirlenmesi ve yeterliliklerinin artırılması sağlanabilir. Bu sonuç mesleki gelişim faaliyetleri kapsamında değerlendirildiğinde de benzer şekilde mesleki gelişim faaliyetinin bir değişim oluşturabilmesi için eğitimi veren kişinin alanında uzman ve belirli kişilik özelliklerine sahip olanlar arasından seçilmesi önerilebilir.

- Araştırmada MÖT üyelerinin resen görevlendirilmiş olmaları nedeniyle sürece ilgisiz kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum hem MÖT üyelerinin hem de yürütücülerin motivasyonlarını, dolayısıyla MÖT'ün gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir. Bunun önüne geçmek için daha topluluklar oluşturulmadan MÖT'lere ilişkin bilgilendirme yapılarak gönüllü öğretmenler belirlenebilir / öncelenebilir veya MÖT üyelerini belirleme süreci, zorunluluktan gönüllülüğe doğru olacak şekilde işletilebilir.

- Öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılımlarının motive edici unsurlarla desteklenmemesi MÖT'lerin gelişimi önündeki engellerden biridir. Bu nedenle hem yürütücülerin hem de MÖT üyelerinin topluluklara katılımlarının sağlanması için maddi manevi motivasyon kaynakları etkin bir şekilde kullanılabilir. MÖT'lere katılım, öğretmen

kariyer basamakları vb. uygulamalar ile ilişkilendirilerek öğretmenler için daha anlamlı hâle getirilebilir.

- Toplulukların oluşturulma ve uygulanmasında engelleyici faktörler arasında yönetimden kaynaklı bazı unsurların ön plana çıktığı görülmektedir. Bu güçlüklerin önüne geçmek için yönetim kademelerinde yer alan kişilerin MÖT sürecinde görev ve sorumlukları tanımlanmalı, bu kişiler MÖT'lerin ne olduğuna ve amaçlarına ilişkin bilgilendirilmeli ve sürece gereken desteği vermeleri sağlanmalıdır.

- Fiziki ve teknolojik yetersizlikler MÖT'lerin gelişimini ve toplantılardan elde edilecek verimi olumsuz yönde etkilemektedir. Bunun önüne geçmek için katılımcılara ulaşım güçlüğü çekmeyecekleri, grup çalışmasına uygun ve teknolojik açıdan donanımlı toplantı mekânları belirlenebilir. Ayrıca toplantılar için ortak zamanın oluşturulması karşılaşılan önemli bir güçlüktür. Okul saatleri içinde gerçekleştiğinde okul yönetiminden kaynaklı sorunlar yaşayan öğretmenler, toplantı okuldan sonra yapıldığında kişisel ve ailevi sorumluluklarından dolayı sorunlar yaşamaktadır. Bu sorunun önüne geçmek için toplantılar tüm ilçelerde okul saatleri içinde planlanabilir ve bu konuda okul yönetimlerine gerekli bilgilendirmeler yapılarak destekleri alınabilir.

- Araştırma sonucunda öğretmenlerin ve öğrencilerin önemli faydalar sağladıkları görülmüştür. Bu durumun MÖT'lerin özelliklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu bağlamda hazırlanacak mesleki gelişim programlarının MÖT gibi yenilikçi faaliyetlerin özellikleri göz önünde bulundurarak öğretmenlerin alacağı verimi maksimum düzeyde sağlayacak biçimde tasarlanmaları önerilebilir.

- Araştırmada ulaşılan sonuçlardan biri de öğretmenlerin topluluklarda öğrendiklerini öğretim programı, öğrenci, öğretmen, fiziki ve teknoljik koşullardan kaynaklı bazı faktörler nedeniyle sınıflarında uygulamaya koyamamalarıdır. MÖT'lerle veya uygulanacak farklı mesleki gelişim programları ile istenilen değişimi meydana getirmek için bu faktörlerden kaynaklanan ve araştırma soruları çerçevesinde irdelenen çeşitli engelleyici unsurları gidermeye yönelik çalışmalara öncelik verilebilir.

Araştırmacılar için öneriler,

- Bu araştırma Ankara ilinde başlatılan "İngilizce Öğretmenlerinin Sürekli Mesleki Gelişiminin Desteklenmesi" projesine katılan öğretmenler ve onların cevaplarıyla sınırlıdır. Benzer çalışmalar farklı illerdeki yürütücüler ve MÖT üyeleri ile

gerçekleştirilebilir böylece bölgesel farklılıklar ile bu farklılıkların nelerden kaynaklandığı ortaya konulabilir.

- Araştırmada MÖT'ler, eğitim yönetiminin bir alanı olan insan kaynaklarının geliştirilmesi bağlamında ele alınmıştır. Toplulukların İngilizce öğretmenlerinden oluşması sebebiyle İngilizce öğretimi ve yabancı dil eğitimi politikaları bağlamında da incelenebilir.

- Bu çalışmada, MÖT'lerde yürütücülük yapan öğretmenlerle çalışılmıştır. MÖT'lerin öğretmenlerin gelişimlerine, sınıf içi uygulamalarına ve öğrencilerine etkilerini ortaya çıkarmak amacıyla MÖT üyeleriyle benzer çalışmalar yürütülebilir.

- MÖT'lere katılan öğretmenlerin öğretme, öğrenme, müfredat kavramlarına ve öğrenci-öğretmen rollerine ilişkin yaşadıkları değişimler araştırılabilir.

- MÖT üyelerine göre etkili olduğu düşünülen mesleki öğrenme topluluklarının özellikleri incelenerek bir topluluğun etkili olabilmesi için taşıması gereken özellikler ortaya konabilir.

- MÖT'lerin verimsiz olduğunu düşünen MÖT üyeleri üzerinden toplulukların başarısız olma nedenleri araştırılabilir.

- Türkiye'de eğitim kurumlarındaki sınıf / alan zümreleri ile mesleki öğrenme toplulukları arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları ortaya koyan çalışmalar yapılabilir.

- Farklı ülkelerdeki MÖT modelleri ve uygulamaları ile Türkiye'de uygulanan MÖT modeli, toplulukların etkililiğini belirleyen kültürel ve bağlamsal faktörler çerçevesinde karşılaştırılabilir.

KAYNAKLAR

Abadiano, H. L., & Turner, J. (2004). Professional staff development: What works? *The NERA Journal, 40*(2), 87-91.

Abazoğlu, İ., Yıldırım, O. & Yıldızhan, Y. (2016). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2016*(6), 143-160.

Adnot, M., Dee, T., Katz, V., & Wyckoff, J. (2016). *Teacher turnover, teacher quality and student achievement in DCPS.* Working Paper 153. *National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research (CALDER).*

Agung, A. S. N. (2019). Current challenges in teaching English in least-developed region in Indonesia. *SOSHUM: Jurnal Sosial dan Humaniora*, *9*(3), 266-271.

Agyemang, F. G., Dzandu, M. D., & Boateng, H. (2016). Knowledge sharing among teachers: The role of the big five personality traits. *VINE Journal of Information and Knowledge Management Systems*, *46*(1), 64-84.

Akbari, Z. (2015). Current challenges in teaching/learning English for EFL learners: The case of junior high school and high school. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *199*, 394-401.

Akçay-Kızılkaya, H. (2012). *Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin mesleki gelişime yönelik tutumları ve iş doyumları bakımından incelenmesi üzerine bir araştırma.* Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

Akiba, M., & Liang, G. (2016). Effects of teacher professional learning activities on student achievement growth. *The Journal of Educational Research*, *109*(1), 99-110.

Akyıldız, S. T. (2019). İngilizce öğretiminde görsel materyal kullanimina ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları II*, 301-316.

Allthingsplc, (2023). *History of PLC*. Retrieved from https://www.allthingsplc.info/about/history-of-plc

Altun, B. (2020). *Sürdürülebilir öğretmen gelişimi: mesleki öğrenme toplulukları*. Doktora Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Altun, T. (2011). INSET (In-Service education and training) and professional development of teachers: a comparison of British and Turkish cases. *US-China Education Review A, 1*(6), 846-858.

Altun, T., & Cengiz, E. (2012). Upper primary school teachers' views about professional development opportunities. *International Online Journal of Educational Sciences*, *4*(3), 672-690.

Angrist, J. D., & Lavy, V. (2001). Does teacher training affect pupil learning? Evidence from matched comparisons in Jerusalem public schools. *Journal of labor economics*, *19*(2), 343-369.

Aslanargun, E. & Atmaca, T. (2017). Teachers' determination of needs and expectations of professional development. *Asian Journal of Instruction*, *5*(2), 50-64.

Avgitidou, S. (2009). Participation, roles and processes in a collaborative action research project: A reflexive account of the facilitator. *Educational Action Research*, *17*(4), 585-600.

Awad, E.M., & Ghaziri, H.M. (2004). *Knowledge management*. New Jersey: Pearson.

Ayan, E. A. (2018). *Efl teachers perspectives on current challenges of teaching English according to service areas*. Master's Thesis, Çanakkale Onsekiz Mart University Institute of Educational Sciences, Çanakkale.

Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi.* Ankara: Hatiboğlu.

Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best school systems come out on top*. London: McKinsey Company.

Bates, C. C., Huber, R., & McClure, E. (2016). Stay connected: Using technology to enhance professional learning communities. *The Reading Teacher*, *70*(1), 99-102.

Battersby, S. L., & Verdi, B. (2015). The culture of professional learning communities and connections to improve teacher efficacy and support student learning. *Arts Education Policy Review*, *116*(1), 22-29.

Bayar, A. (2014). The components of effective professional development activities in terms of teachers' perspective. *Online Submission*, *6*(2), 319-327.

Beckmann-Bartlett, C. H. (2016). *Evaluating professional learning community training on teacher investment in and effectiveness ratings of Professional Learning Communities: An action research study*. Doctoral Dissertation, Capella University, Minneapolis.

Bektaş, H., & Kablan, Z. (2023). Uzaktan eğitim yoluyla yürütülen mesleki gelişim faaliyetlerine yönelik öğretmen görüşleri. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *8*(1), 1-22.

Birman, B. F., Desimone, L., Porter, A. C., & Garet, M. S. (2000). Designing professional development that works. *Educational Leadership*, *57*(8), 28-33.

Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., Hawkey, K., Ingram, M., Atkinson, A., & Smith, M. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities* (Vol. 637). London: University of Bristol.

Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, *33*(8), 3-15.

Bredeson, P. V. (2000). Teacher learning as work and at work: Exploring the content and contexts of teacher professional development. *Journal of In-Service Education*, *26*(1), 63-72.

British Council & TEPAV (2015). *Türkiye'deki devlet okullarında ingilizce dilinin öğretimine ilişkin ulusal ihtiyaç analiz.* Ankara: British Council.

British Council, & MEB. (2015). Understanding assessment for learning: Assessing learning. Continuous Professional Development (CPD) Programme for English Language Teachers in Turkey. Ankara. Retrieved from https://meb.gov.tr/.

Burns, M., Menchaca, M., & Dimock, V. (2002). *Applying technology to restructuring and learning.* Retrieved from https://repository.isls.org/bitstream/1/3789/1/281-289.pdf

Bümen, N. T., Alev, A., Çakar, E., Gonca, U. & Veli, A. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: Sorunlar ve öneriler. *Millî Eğitim Dergisi*, *42*(194), 31-50.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz Ş. & Demirel F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.

Byrne, B. M. (1991). Burnout: Investigating the background variables for elementary, intermediate, secondary and university educators. *Teaching and Teacher Education, 7*(2), 197-209.

Cabrera, A., Collins, W. C., & Salgado, J. F. (2006). Determinants of individual engagement in knowledge sharing. *The International Journal of Human Resource Management, 17*(2), 245-264.

Caena, F. (2011). Literature review Quality in Teachers' continuing professional development. *European Commission,* 2-20.

Can, E. & Baksi, O. (2014). Öğrencilerin sınıf içi tutum ve davranışlarının öğretmenlerin sınıf yönetimi başarısına etkisi. *Asya Öğretim Dergisi*, *2*(1 (ÖZEL)), 86-101.

Can, E. & Can, C. (2014). Türkiye'de ikinci yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *4*(2), 43-63.

Cansoy, R. & Parlar, H. (2017). Mesleki öğrenme toplulukları olarak okullar: Okullarda uygulanması ve geliştirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, *12*(17).

Carpenter, D. (2015). School culture and leadership of professional learning communities. *International Journal of Educational Management*, *29*(5), 682-694.

Ceylan, M. & Özdemir, S. (2016). Türkiye ve İngiltere'deki öğretmenlerin sürekli mesleki gelişime ilişkin görüşlerinin ve katılım durumlarının incelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *6*(1), 397-417.

Ceylan, M. (2015). *Öğretmenlere yönelik sürekli mesleki gelişim etkinliklerinin öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre incelenmesi: Türkiye ve İngiltere örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

Chen, I. Y., Chen, N. S., & Kinshuk. (2009). Examining the factors influencing participants' knowledge sharing behavior in virtual learning communities. *Journal of Educational Technology & Society*, *12*(1), 134-148.

Chen, S., & Zhang, B. (2019). Improving prospective teachers' lesson planning knowledge and skills through lesson study. In *Theory and practice of lesson study in mathematics: An international perspective* (pp. 549-575). New York: Springer.

Chong, W. H., & Kong, C. A. (2012). Teacher collaborative learning and teacher self-efficacy: The case of lesson study. *The Journal of Experimental Education*, *80*(3), 263-283.

Chou, C. H. (2011). Teachers' professional development: ınvestigating teachers' learning to do action research in a professional learning community. *Asia-Pacific Education Researcher (De La Salle University Manila)*, *20*(3), 22-28.

Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and teacher education*, *18*(8), 947-967.

Clotfelter, C. T., Ladd, H. F., & Vigdor, J. L. (2006). Teacher-student matching and the assessment of teacher effectiveness. *Journal of human Resources*, *41*(4), 778-820.

Collins, K. M. T., Onwuegbuzie, A. J., & Jiao, Q. G. (2006). Prevalence of mixed-methods sampling designs in social science research. *Evaluation & Research in Education*, *19*(2), 83-101.

Cordingley, P. (2015). The contribution of research to teachers' professional learning and development. *Oxford Review of Education*, *41*(2), 234-252.

Creswell, J. W. (2013). Nitel araştırma yöntemleri. Bütün, M. & Demir, S.B. (Eds.). *Qualitative research methods* içinde (s. 45-52). İstanbul: Siyasal.

Curry, M. (2008). Critical friends groups: The possibilities and limitations embedded in teacher professional communities aimed at instructional improvement and school reform. *Teachers College Record*, *110*(4), 733-774.

Çopur, A. (2020). *Tasarlanan mesleki öğrenme topluluğunun sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki gelişimine ve öğrencilerin akademik başarısına etkisinin incelenmesi.* Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Darling-Hammond, L. (1996). The quiet revolution: Rethinking teacher development. *Educational Leadership, 53*(6), 4-10.

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education Policy Analysis Archives*, *8*, 1.

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.

Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession.* Washington, DC: National Staff Development Council, 12.

Demirel, Ö. & Budak, Y. (2003). Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim ihtiyacı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *33*(33), 62-81.

Dervişoğulları, M. (2014). *Profesyonel öğrenem topluluklarının boyutlarına ilişkin görüşelerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualisations and measures. *Educational Researcher, 38*(3), 181–199.

Dimino, J. A., Taylor, M. J., & Morris, J. (2015). *Professional learning communities facilitator's guide for the what works clearinghouse practice guide: teaching academic content and literacy to english learners in elementary and middle school. REL 2015-105.* Regional Educational Laboratory Southwest.

DuFour, R. (2004). What is a "professional learning community"?. *Educational Leadership, 61*(8), 6-11.

DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., & Many, T. (2013). *Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work TM*. Bloomington: Solution Tree.

Dufour, R., Eaker, R., & Dufour, R. (2005). Recurring themes of professional learning communities and assumptions they challenge. In R. DuFour, R. Eaker, & R. DuFour (Eds.). In *On common ground: The power of professional learning communities* (pp. 7-29). Bloomington: Solution Tree.

Dumlu, N. N. (2020). *Özel okulda mesleki öğrenme toplulukları: bir eylem araştırması.* Doktora Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Durusoy, S. (2007). Sanayi toplumundan bilgi toplumuna: Beşeri sermayeye ihtiyaç artarken. *Avrupa Birliği yolunda Türkiye'de eğitim ve beşeri sermaye* içinde (ss. 1-16). Ankara: Nobel.

Eason-Watkins, B. (2005). Implementing PLCs in the Chicago public schools. In R. DuFour, R. Eaker, & R. DuFour (Eds.). In *On common ground: The power of professional learning communities* (pp. 193-206) Bloomington: Solution Tree.

Eren Erdem, G. (2021). *Öğretmen mesleki öğrenmesini etkileyen faktörlerin incelenmesi: bir durum çalışması.* Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Karabük.

Eroğlu, M. & Özbek, R. (2020). Etkili öğretmenlerin mesleki gelişimi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(37), 73-92.

Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of research on Technology in Education*, *42*(3), 255-284.

Feger, S., & Arruda, E. (2008). *Professional learning communities: Key themes from the literature*. The Education Alliance, Brown University.

Flett, G. L., Hewitt, P. L., & Hallett, C. J. (1995). Perfectionism and job stress in teachers. *Canadian Journal of School Psychology*, *11*(1), 32-42.

Furqon, A., Komariah, A., Satori, D., and Suryana, A. (2018). The existence of schools as professional learning community (PLC). In *Proceedings of the 1st International Conference on Education Innovation (ICEI 2017)*, (pp. 1-4). New York: Atlantis.

Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal, 38*(4), 915–945.

Geijsel, F. P., Sleegers, P. J., Stoel, R. D., & Kruger, M. L. (2009). The effect of teacher psychological and school organizational and leadership factors on teachers' professional learning in Dutch schools. *The Elementary School Journal*, *109*(4), 406-427.

Gerritsen, S., Plug, E., & Webbink, D. (2017). Teacher quality and student achievement: Evidence from a sample of Dutch twins. *Journal of Applied Econometrics*, *32*(3), 643-660.

Gibson, S. E., & Brooks, C. (2012). Teachers' perspectives on the effectiveness of a locally planned professional development program for implementing new curriculum. *Teacher Development*, *16*(1), 1-23.

Giles, C., & Hargreaves, A. (2006). The sustainability of innovative schools as learning organizations and professional learning communities during standardized reform. *Educational Administration Quarterly*, *42*(1), 124-156.

Gökmenoğlu, T., Beyazova, G. & Kılıçoğlu, A. (2015). Professional development: Teacher educators as learners. *Elementary Education Online*, *14*(2), 574-592.

Gönen, S., & Kocakaya, S. (2006). Fizik öğretmenlerinin hizmet içi Eğitimler üzerine görüşlerinin değerlendirimesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *19*(19), 37-44.

Graham, P. (2007). Improving teacher effectiveness through structured collaboration: A case study of a professional learning community. *RMLE Online*, *31*(1), 1-17.

Griese, B., Rösken-Winter, B., & Binner, E. (2020). Facilitating teacher collaboration in subject-specific professional development: Attending to how and what questions. In *ICMI study 25 conference proceedings. Teachers of mathematics working and learning in collaborative groups* (pp. 468-475). New York: Springer.

Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. New York: Corwin.

Guskey, T. R., & Yoon, K. S. (2009). What works in professional development?. *Phi Delta Kappan*, *90*(7), 495-500.

Gümüş, E. & Şişman, M. (2014). *Eğitim ekonomisi ve planlaması*. Ankara: Pegem.

Hadar, L., & Brody, D. (2010). From isolation to symphonic harmony: Building a professional development community among teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, *26*(8), 1641-1651.

Hairon, S. (2016). Facilitation for professional learning community conversations in Singapore. *Asia Pacific Journal of Education*, *36*(2), 285-300.

Hairon, S., & Dimmock, C. (2012). Singapore schools and professional learning communities: Teacher professional development and school leadership in an Asian hierarchical system. *Educational Review*, *64*(4), 405-424.

Hairon, S., Goh, J. W. P., & Abbas, D. (2014). Challenges to PLC enactment in Singapore Hierarchical school system. *Australian Association for Research in Education*. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED596744.pdf.

Han, Y. (2022). *Developing a professional learning community with world language teachers to enhance student engagement*. Doctoral dissertation, Fordham University, New York.

Hands, C., Guzar, K., & Rodrigue, A. (2015). The art and science of leadership in learning environments: Facilitating a professional learning community across districts. *Alberta Journal of Educational Research*, *61*(2), 226-242.

Harman, G. S., Hayden, M., & Phạm, T. N. (2010). *Reforming higher education in Vietnam: Challenges and priorities*. Dordrecht: Springer.

Harris, A., & Jones, M. (2010). Professional learning communities and system improvement. *Improving Schools*, *13*(2), 172-181.

Harvey, G., Loftus-Hills, A., Rycroft-Malone, J., Titchen, A., Kitson, A., McCormack, B., & Seers, K. (2002). Getting evidence into practice: the role and function of facilitation. *Journal of Advanced Nursing*, *37*(6), 577-588.

Hasanah, N., & Utami, P. T. (2019). Emerging challenges of teaching english in non-native english-speaking countries: teachers' view. *English Language Teaching Educational Journal*, *2*(3), 112-120.

Haycock, K. (1998). Good teaching matters: How well-qualified teachers can close the gap. *Thinking k-16*, *3*(2), n2.

Hiebert, J., & Morris, A. K. (2012). Teaching, rather than teachers, as a path toward improving classroom instruction. *Journal of Teacher Education*, *63*(2), 92-102.

Hipp, K. K., & Huffman, J. B. (2003). *Professional learning communities: assessment--development—effects.* Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED482255.pdf.

Hipp, K. K., Huffman, J. B., Pankake, A. M., & Olivier, D. F. (2008). Sustaining professional learning communities: Case studies. *Journal of Educational Change*, *9*, 173-195.

Holland, H. (2005). Teaching Teachers: Professional Development To Improve Student Achievement. *AERA Research Points*, *3*(1), 22-28.

Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement.* Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED410659.pdf.

Hord, S. M. (2004). Professional learning communities: An overview. In S. M. Hord (Ed.), *Learning together, leading together: Changing schools through professional learning communities* (pp. 5–14). New York: Teachers College.

Hord, S. M. (2008). Evolution of the professional learning community. *The Learning Professional*, *29*(3), 10-12.

Hord, S. M. (2009). Professional learning communities. *Journal of Staff Development*, *30*(1), 40-43.

Hord, S. M., & Hirsh, S. A. (2008). Making the promise a reality. In A. M. Blankstein, P. D. Houston, & R. W. Cole (Eds.), *Sustaining professional learning communities* (pp. 23-39). Thousand Oaks: Corwin.

Hord, S. M., & Sommers, A. W. (2008). *Leading professional learning communities : voices from research and practice*. Thousand Oaks: Corwin.

Hord, S. M., Roussin, J. M., & Sommers, W. A. (2010). *Guiding Professional Learning Communities : Inspiration, Challenge, Surprise, and Meaning*. Thousand Oaks: Corwin.

Hu, R. (2023). *Investıgating multi-age school professional learning community, teachers' perceptions, and classroom practices.* St. John's University, New York.

Hughes, T. A., & Kritsonis, W. A. (2006). A national perspective: an exploration of professional learning communities and the impact on school improvement efforts. *Online Submission*, *1*(1), 36-42.

Hughes, T. A., & Kritsonis, W. A. (2007). Professional learning communities and the positive effects on student achievement: A national agenda for school improvement. *The Lamar University Electronic Journal of Student Research*, *4*, 1-5.

Huijboom, F., Van Meeuwen, P., Rusman, E., & Vermeulen, M. (2021). Professional learning communities (PLCs) as learning environments for teachers: An in-depth examination of the development of seven PLCs and influencing factors. *Learning, Culture and Social Interaction*, *31*, 100566.

Indrajit, R. E., & Hafiza, W. (2017). Information technology and individual factors on knowledge sharing activities. In *2017 2nd International Conference on Knowledge Engineering and Applications (ICKEA)* (pp. 162-165). New York: IEEE.

Ismail, M. B., & Yusof, Z. M. (2010). The impact of individual factors on knowledge sharing quality. *Journal of Organizational Knowledge Management, 13*(1), 1-12.

İlgan, A., Erdem, M., Çakmak, A., Erdoğmuş, E. & Sevinç, Ö. S. (2011). İlköğretim okullarının mesleki öğrenme topluluğu olma durumlarının değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 19*(1), 151-166.

Jacobs, G. M., & Farrell, T. S. C. (2001). Paradigm shift: Understanding and implementing change in second language education. *TESL-EJ, 5*(1), 1-8.

Jolly, A. (2004). A facilitator's guide to professional learning teams creating on-the-job opportunities for teachers to learn and grow. *US Department of Education*. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED485208.pdf.

Kafyulilo, A., Fisser, P., & Voogt, J. (2016). Factors affecting teachers' continuation of technology use in teaching. *Education and Information Technologies, 21*, 1535-1554.

Kalkan, F. (2015). İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki öğrenme topluluğu algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Electronic Turkish Studies, 10*(11), 42-48.

Kanlı, U. & Yağbasan, R. (2001). Fizik öğretmenleri için düzenlenen hizmetiçi eğitim yaz kursları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(3), 62-73.

Karacabey, M. F. (2021). Nitel veri toplama teknikleri. Şen, S. ve Yıldırım, İ. (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* içinde (s. 61-93). Ankara: Nobel.

Karadağ, N. & Bellibaş, M. Ş. (2017). İlkokulların mesleki öğrenme toplulukları olma durumlarının değerlendirilmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama, 8*(16), 24-42.

Karadeniz, O., Köse, S., & Durusoy, S. (2007). Türkiye'de eğitimin getirileri ve finansmanı. Karadeniz, O. (Ed.), *Türkiye'de eğitim ve beşeri sermaye* içinde (s. 79-122). Ankara: Gazi.

Kaya, M. H. (2020). *The problems encountered by students and teachers in Turkish EFL context*. Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Kayan, S. (2022). *Mesleki öğrenme topluluğunun ilkokul öğretmenlerinin mesleki gelişimine ve öğrencilerin başarısına etkisini incelemeye yönelik bir uygulama.* Doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Kesen, İ. ve Öztürk, M. (2019). *Etkili öğretmen meslekî gelişimi, etkinlik temelli öğretmen eğitimi yaklaşımı*. İstanbul: Seta.

Khan, P., & Iqbal, M. (2012). Overcrowded classroom: A serious problem for teachers. *University of Science and Information Technology, 49*, 10162-10165.

Klingner, J. K. (2004). The science of professional development. *Journal of Learning Disabilities, 37*(3), 248-255.

Küçükler, H. & Kodal, A. (2019). Foreign language teaching in over-crowded classes. *English Language Teaching, 12*(1), 169-175.

Lackritz, R. J. (2004). Exploring burnout among university faculty: Incidence, performance and demographic issues. *Teaching and Teacher Education, 20*, 713-729.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University.

Lee, D. H. L., Hong, H., Tay, W. Y., & Lee, W. O. (2013). Singapore: Professional learning communities in Singapore schools. *Journal of Co-operative Studies*, *46*(2), 53-56

Lee, V. E., Smith, J. B., & Croninger, R. G. (1997). How high school organization influences the equitable distribution of learning in mathematics and science. *Sociology of Education*, *70*(2), 128-150

Lenning, O. T., Hill, D. M., Saunders, K. P., Solan, A., & Stokes, A. (2013). *Powerful learning communities : A guide to developing student, faculty, and professional learning communities to improve student success and organizational effectiveness: Vol. 1st ed*. Sterling, VA: Stylus.

Leo, T., & Cowan, D. E. (2000). Launching professional learning communities: Beginning actions. *Issues... About Change*, *8*(1), n1.

Liao, C., To, P. L., & Hsu, F. C. (2013). Exploring knowledge sharing in virtual communities. *Online Information Review, 37*(6), 891-909.

Lieberman, A. & Miller, L. (2011). Learning communities: The starting point for professional learning is in schools and classrooms. *The Learning Professional*, *32*(4), 16.

Lin, M. J. J., Hung, S. W., & Chen, C. J. (2009). Fostering the determinants of knowledge sharing in professional virtual communities. *Computers in Human Behavior*, *25*(4), 929-939.

Little, J. W. (1993). Teachers' professional development in a climate of educational reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *15*(2), 129-151.

Louis, K. S. (2006). Changing the culture of schools: Professional community, organizational learning, and trust. *Journal of School Leadership*, *16*(5), 477-489.

Louis, K. S. (2008). Creating and sustaining professional communities. In A. M. Blankstein, P. D. Houston, & R. W. Cole (Eds.), *Sustaining professional learning communities* (pp. 41-57). Thousand Oaks: Corwin.

Louis, K. S., & Marks, H. M. (1998). Does professional community affect the classroom? Teachers' work and student experiences in restructuring schools. *American Journal of Education, 106*(4), 532-575.

Louis, K. S., Marks, H., & Kruse, S. (1996). Teachers' professional community in restructuring schools. *American Educational Research Journal, 33*(4), 757–798.

Lujan, N., & Day, B. (2010). Professional learning communities: Overcoming the roadblocks. *The Delta Kappa Gamma Bulletin*, 76 (2), 10-17.

Lunenburg, F. C. (2010). Creating a professional learning community. *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*, *27*(4), 1-7.

Mangrum, J. R. (2004). *The evolution of a professional learning community: The role of dialogue initiated through faculty Paideia seminars*. The University of North Carolina at Greensboro.

Margalef, L., & Roblin, N. (2016). Unpacking the roles of the facilitator in higher education professional learning communities. *Educational Research and Evaluation*, *22*(3-4), 155-172.

Marzulina, L., Harto, K., Erlina, D., Holandyah, M., Desvitasari, D., Arnilawati, A., & Mukminin, A. (2021). Challenges in teaching english for efl learners at pesantren: Teachers' voices. *Theory and Practice in Language Studies*, *11*(12), 1581-1589.

Maslach, C. (1993). Burnout: A multidimensional perspective. In W. B. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developmentsin theory and research* (pp. 19-32). Washington, DC: Taylor & Francis.

Matzler, K., Renzl, B., Müller, J., Herting, S., & Mooradian, T. A. (2008). Personality traits and knowledge sharing. *Journal of Economic Psychology, 29*(3), 301-313.

McCarty, P. A. (1986). Effects of feedback on the self-confidence of men and women. *Academy of Management Journal, 29*(4), 840-847.

McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (2010). Professional learning communities: Building blocks for school culture and student learning. *Voices in Urban Education*, *27*(1), 35-45.

MEB, (2018). *2023 Vizyon Belgesi*. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf sayfasından erişilmiştir.

MEB, British Council, & Sabancı Vakfı. (2020). *Professional learning communities: Guide for facilitators*. Retrieved from https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/southeast/pdf/REL_2016227.pdf.

Mehrtash, S. (2021). *Designing, implementing, and evaluating a professional learning community for group exercise instructors.* Doctoral Thesis, The Graduate School of Social Sciences of Middle East Technical University, Ankara.

Merriam, B. S. (2015). *Nitel araştırma.* Ankara: Nobel.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2021). *Nitel veri analizi.* Ankara: Pegem.

Mintzes, J. J., Marcum, B., Messerschmidt-Yates, C., & Mark, A. (2013). Enhancing self-efficacy in elementary science teaching with professional learning communities. *Journal of Science Teacher Education*, *24*(7), 1201-1218.

Mitchell, T. F. (2013). *An exploration of teachers' perception of the influence of professional learning communities on their professional practices and on teacher retention*. Raleigh: North Carolina State University.

Morrow, J. R. (2010). *Teachers' perceptions of professional learning communities as opportunities for promoting professional growth.* Doctoral Dissertation, Appalachian State University, Boone.

Mory, J. A. (2019). *Teacher leaders' perceptions of professional learning communities in middle schools*. Doctoral Dissertation, Walden University, Washington.

Msamba, E. M., Msuya, E. A., & Anangisye, W. A. (2023). In-service training for improving the implementation of competency-based curriculum in English foreign language teaching: is planning effective?. *Quality Assurance in Education*. Retrieved from https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/QAE-02-2023-0036/full/html?skipTracking=true.

Muradova, T. (2007). İnsan kaynakları yönteminde eğitim ve geliştirmenin önemi. *Journal of Azerbaijan Studies*, 75-84.

Muthusamy, N. (2015). *Teachers' experiences with overcrowded classrooms in a mainstream school*. Master's Thesis, University of KwaZulu-Natal School of Education, Durban.

Nabhani, M., Nicolas, M. O. D., & Bahous, R. (2014). Principals' views on teachers' professional development. *Professional Development in Education*, *40*(2), 228-242.

Nartgün, Ş. S. (2006). İlköğretim okulu öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim programlarının etkileri üzerine düşünceleri (Bolu İli Örneği). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *6*(1), 22-32.

Nelson, T., & Slavit, D. (2008). Supported teacher collaborative inquiry. *Teacher Education Quarterly*, *35*(1), 99-116.

Neuman, L. W. (2014). *Social research methods: qualitative and quantitative approaches (*Seventh Ed.). Essex: Pearson Education Limited.

Newmann, F. M., & Wehlage, G. G. (1995). *Successful school restructuring: A report to the public and educators.* Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED387925.pdf,

Nguyen, H. T., Warren, W., & Fehring, H. (2014). Factors affecting english language teaching and learning in higher education. *English Language Teaching*, *7*(8), 94-105.

O'Brien, S., & Page, S. (1994). Self-efficacy, perfectionism, and stress in Canadian nurses. *Canadian Journal of Nursing Research Archive, 3,* 49-62.

OECD (2000). *The Appraisal of investments in educational facilities.* Paris: OECD. Retrieved from https://books.google.com.tr/books?id=VqdM5217AwIC&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false.

OECD (2015). *PISA 2015 assessment and analytical framework*. Retrieved from https://read.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2015-assessment-and-analytical-framework_9789264281820-en#page1.

OECD (2019). *TALIS 2018 results (Volume 1).* Retrieved from https://www.oecd-ilibrary.org/sites/1d0bc92a en/1/2/6/index.html?itemId=/content/publication/1d0bc92a-en&_csp_=1418ec5a16ddb9919c5bc207486a271c&itemIGO=oecd&itemContentType=book.

Onwuegbuzie, A. J., & Collins, K. M. (2007). A typology of mixed methods sampling designs in social science research. *The Qualitative Report, 12*(2), 281-316.

Owen, S. (2014). Teacher Professional Learning Communities: Going beyond contrived collegiality toward challenging debate and collegial learning and professional growth. *Australian Journal of Adult Learning, 54*(2), 54-77.

Öğdem, Z. (2015). *Mesleki öğrenme topluluğu olarak ilköğretim okullarında takım liderliği ve örgüt iklimi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özdemir, S. M. (2013). Exploring the Turkish teachers' professional development experiences and their needs for professional development. *Mevlana International Journal of Education, 3*(4), 250-264.

Pang, N. S. K., & Wang, T. (2016). Professional learning communities: Research and practices across six educational systems in the Asia-Pacific region. *Asia Pacific Journal of Education, 36*(2), 193-201.

Patrick, S. M., Rucinski, D. A., & Tomek, S. E. (2016). Meta-analyses of research on use of professional learning communities and Their Effects on Student and Teacher Learning. In D. Arredondo Rucinski. In *Real world professional learning communities: their use and effects* (pp.153-167). Lanham: Rowman & Littlefield.

Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. London: Sage.

Perkins, D. D., Bess, K. D., Cooper, D. G., Jones, D. L., Armstead, T., & Speer, P. W. (2007). Community organizational learning: Case studies illustrating a three-dimensional model of levels and orders of change. *Journal of Community Psychology*, *35*(3), 303-328.

Personn, J. (2014). *The effects of an in-service teacher training certificate program on the teaching practices of novice teachers*. Master's Thesis, Middle East Technical University, Ankara.

Plantiveau, C., Dounavi, K., & Virués-Ortega, J. (2018). High levels of burnout among early-career board-certified behavior analysts with low collegial support in the work environment. *European Journal of Behavior Analysis*, *19*(2), 195-207.

Poovey, R. R. (2012). *The relationship of teacher participation in professional learning communities to the perceptions of reflective practices of elementary school teachers*. Doctoral dissertation, University of Alabama Libraries, Tuscaloosa.

Prenger, R., Poortman, C. L., & Handelzalts, A. (2017). Factors influencing teachers' professional development in networked professional learning communities. *Teaching and Teacher Education, 68*, 77-90.

Prilop, C. N., Weber, K. E., & Kleinknecht, M. (2021). The role of expert feedback in the development of pre-service teachers' professional vision of classroom management in an online blended learning environment. *Teaching and Teacher Education, 99*, 103276.

Raducanu, R. R. (2012). *Assessment of employees' attitudes and intentions to share knowledge based on their individual characteristics*. (Unpublished Master's Dissertation), Copenhagen Business School, Copenhagen.

Reichstetter, R. (2006). Defining a professional learning community. *E & R Research Alert, 6*. Retrieved from https://webarchive.wcpss.net/results/reports/2006/0605plc_lit_review.pdf.

Resnick, B. (2018). The relationship between resilience and motivation. *Resilience in aging: Concepts, Research, and Outcomes*, 221-244.

Reyna, S. D. (2019). *A qualitative case studyof taechers' percepstionsof professional learning communitiesas effective teacher professional development for teaching and learning.* Doctaral Dissertation, Grand Canyon University, Arizona.

Richmond, G., & Manokore, V. (2010). Identifying elements critical for functional and sustainable professional learning communities. *Science Education*, *95*(3), 543-570.

Ritchie, M. J., Parker, L. E., & Kirchner, J. E. (2020). From novice to expert: a qualitative study of implementation facilitation skills. *Implementation Science Communications*, *1*(1), 1-12.

Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, *73*(2), 417-458.

Rockoff, J. E. (2004). The impact of individual teachers on student achievement: Evidence from panel data. *American Economic Review*, *94*(2), 247-252.

Roy, P., & Hord, S. M. (2006). It's everywhere, but what is it? Professional learning communities. *Journal of School Leadership*, *16*(5), 490-504.

Rucinski, D. A. (2016). *Real world professional learning communities: Their use and effects*. New York: Rowman & Littlefield.

Sargent, T. C., & Hannum, E. (2009). Doing more with less: Teacher professional learning communities in resource-constrained primary schools in rural China. *Journal of Teacher Education*, *60*(3), 258-276.

Sari, A., Suryadi, D., & Syaodih, E. (2018). A professional learning community model: a case study of primary teachers community in west Bandung. *Journal of Physics: Conference Series*, *1013*(1), 012122

Seidman, I. (2013). *Interviewing as qualitative research.* New York, NY: Teachers College.

Selimoğlu, E. & Yılmaz, H. B. (2009). Hizmet içi eğitimin kurum ve çalışanlar üzerine etkileri. *Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi*, *5*(1), 75-82.

Senge, P. (1993). *Beşinci disiplin.* İstanbul: Yapı Kredi.

Servage, L. (2008). Critical and transformative practices in professional learning communities. *Teacher Education Quarterly*, *35*(1), 63-77.

Sevy-Biloon, J., Recino, U., & Munoz, C. (2020). Factors affecting English language teaching in public schools in Ecuador. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, *19*(3), 276-294.

Sims, R. L., & Penny, G. R. (2015). Examination of a failed professional learning community. *Journal of Education and Training Studies*, *3*(1), 39-45.

Smith, M. K. (2003) 'Communities of practice', *the encyclopedia of informal education*, Retrieved from www.infed.org/biblio/communities_of_practice.htm.

Snow-Gerono, J. L. (2005). Professional development in a culture of inquiry: PDS teachers identify the benefits of professional learning communities. *Teaching and Teacher Education*, *21*(3), 241-256.

Spencer-Johnson, E. J. (2018). *Professional learning communities: An examination of teachers' perspectives on professional conversations and student learning*. Doctoral dissertation, Western Connecticut State University, Danbury, USA.

Stewart, C. (2014). Transforming professional development to professional learning. *Journal of Adult Education*, *43*(1), 28-33.

Stoeber, J., Chesterman, D., & Tarn, T. A. (2010). Perfectionism and task performance: Time on task mediates the perfectionistic strivings–performance relationship. *Personality and Individual Differences*, *48*(4), 458-462.

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, *7*(4), 221-258.

Strahan, D. (2003). Promoting a collaborative professional culture in three elementary schools that have beaten the odds. *The Elementary School Journal*, *104*(2), 127-146.

Stronge, J. H., Ward, T. J., Tucker, P. D., & Hindman, J. L. (2007). What is the relationship between teacher quality and student achievement? An exploratory study. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, *20*(3-4), 165-184.

Sunyakul, N., & Teo, A. (2020). Primary school English teachers' application of knowledge/skills from boot camp to their classroom teaching practices and factors hindering their application. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network, 13*(1), 145-160.

Supovitz, J. A. (2002). Developing communities of instructional practice. *Teachers College Record, 104*(8), 1591-1626.

Supovitz, J. A., & Christman, J. B. (2003). *Developing communities of instructional practice: Lessons from Cincinnati and Philadelphia. CPRE Policy Briefs*. Retrieved from http://repository.upenn.edu/cpre_policybriefs/28

Svendsen, B. (2016). Teachers' experience from a school-based collaborative teacher professional development programme: Reported impact on professional development. *Teacher Development, 20*(3), 313-328.

Şahin, S., & Demirel, Ö. A. (2019). Türkiye'de eğitimde değişim ihtiyaçlarına, engellerine ve değişime yön vermeye ilişkin öğretmen görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(48), 88-106.

Tam, A. C. F. (2015). The role of a professional learning community in teacher change: A perspective from beliefs and practices. *Teachers and Teaching, 21*(1), 22-43.

Tekindal, S. (2021). *Nicel, nitel, karma yöntem araştırma desenleri ve istatistik.* Ankara: Nobel.

Thessin, R. A. (2015). Learning from one urban school district: planning to provide essential supports for teachers' work in professional learning communities. *Educational Planning, 22*(1), 15-27.

Thompson, S. C., Gregg, L., & Niska, J. M. (2004). Professional learning communities, leadership, and student learning. *RMLE Online, 28*(1), 1-15.

Tobia, E. F., & Hord, S. M. (2012). I am a professional. *The Learning Professional, 33*(3), 16.

Tok, H. & Arıbaş, S. (2008). Teaching foreign languages during adaptation process to european union. *The Inonu University Journal of the Faculty of Education, 9*(15), 205-227

Toole, J. C., & Louis, K. S. (2002). The role of professional learning communities in international education. *Second international handbook of educational leadership and administration*, (pp. 245-279). New York: Springer.

Ulusoy, B. (2020). 8. sınıf öğrencilerinin liselere geçiş sınavı (LGS)'na ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, *2*(2), 186-202.

Uysal, A. & Aykaç, N. (2023). LGS Sınavının öğretme-öğrenme sürecine yansımalarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi*, *6*(7), 897-915.

Uysal, H. H. (2012). Evaluation of an in-service training program for primary-school language teachers in Turkey. *Australian Journal of Teacher Education*, *37*(7), 14-29.

Uzerli, U., & Kerger, L. (2007). The continuous professional development of teachers in EU member states: New policy approaches, new visions. In O. Gassner (Ed.), *The first ten years after Bologna* (pp. 103-118). Bucharest: National Library of Romania.

Ünal, E. (2010). *An evaluation of in-service teacher training programs in English language teaching*. Master's Thesis, Çukurova University Institute of Social Sciences, Adana.

Valladares, J. L. M., & Castro, Y. P. (2013). The challenge of teaching English in public schools: Beyond academic factors. *Mextesol Journal*, *37*(3), 1-11.

Van den Hooff, B., Elving, W., Meeuwsen, J. M., & Dumoulin, C. (2003). Knowledge sharing in knowledge communities. In *Communities and Technologies: Proceedings of the First International Conference on Communities and Technologies; C&T 2003* (pp. 119-141). New York: Springer.

Van Veen, K., Zwart, R., & Meirink, J. (2012). What makes teacher professional development effective? A literature review. In *Teacher learning that matters* (pp. 23-41). London: Routledge.

Vance, F., Salvaterra, E., Michelsen, J. A., & Newhouse, C. (2016). Getting the right fit: Designing a professional learning community for out-of-school time. *Afterschool Matters*, *24*, 21-32.

Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, *24*(1), 80-91.

Wald, P., & Castleberry, M. (2000). *Educators as learners: Creating a professional learning community in your school.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Wan, S. W. Y., & Lam, P. H. C. (2010). Factors affecting teachers' participation in Continuing Professional Development (CPD): From Hong Kong primary school teachers' perspectives. *Online Submission*. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED509923.pdf.

Wang, D., Wang, J., Li, H., & Li, L. (2017). School context and instructional capacity: A comparative study of professional learning communities in rural and urban schools in China. *International Journal of Educational Development*, *52*, 1-9.

Wang, L., Ertmer, P.A., & Newby, T.J. (2004). Increasing preservice teachers; self-efficacy beliefs for technology integration. *Journal of Research on Technology in Education, 36*(3), 231-250.

Webster, W. J., Mendro, R. L., Orsak, T. H., & Weerasinghe, D. (1998). *An application of hierarchical linear modeling to the estimation of school and teacher effect.* Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED424300.pdf.

Wenger-Trayner, E., & Wenger-Trayner, B. (2015). *Communities of practice: A brief introduction. April 15, 2015.* Retrieved from https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/bitstream/handle/1794/11736/A%20brief%20introduction%20to%20CoP.pdf.

Williams, R., Brien, K., Sprague, C., & Sullivan, G. (2008). Professional learning communities: Developing a school-level readiness instrument. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, (74).

Wong, J. L. (2010). What makes a professional learning community possible? A case study of a mathematics department in a junior secondary school of China. *Asia Pacific Education Review*, *11*, 131-139.

Yalçın İncik, E. & Akbay, S. E. (2018). Ortaöğretim öğretmenlerine yönelik bir çalışma: mesleki gelişim faaliyetlerine yönelik tutumları ve eğitim ihtiyaçları. *Electronic Turkish Studies*, *13*(27), 1652-1676.

Yazıcı, Ö. & Gündüz, Y. (2011). Gelişmiş bazı ülkeler ile Türkiye'deki öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinin karşılaştırılması. *Kuramsal Eğitimbilim, 4* (2), 1-15.

Yellice-Yüksel, B., Kaner, S. & Güzeller, C. (2011). Öğretmenlerin mesleki yetkinlik, mesleki sosyal destek ve tükenmişlik ilişkisinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(21), 1-25.

Yennie, A. L. (2020). *A quantitative quasiexperimental study on the effects of a professional learning community on student performance outcomes*. Doctoral dissertation, Ashford University, Arizona.

Yıldırım, A., Şimşek H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin.

Yıldırım, M. (2021). Örneklem ve örnekleme yöntemleri. Şen, S. ve Yıldırım, İ. (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* içinde (s. 61-93). Ankara: Nobel.

Yiğit, N. & Altun, T. (2011). Bir hizmet-içi eğitim kursunun etkililiği: öğretim yöntem ve teknikleri. *Millî Eğitim Dergisi, 189, 118-132.*

Yin, R. K. (1981). The case study crisis: Some answers. *Administrative Science Quarterly*, *26*(1), 58-65.

Yin, R. K. (2014). *Case study research design and methods* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Zonoubi, R., Rasekh, A. E., & Tavakoli, M. (2017). EFL teacher self-efficacy development in professional learning communities. *System*, *66*, 1-12.

Züngür, E. (2022). Temel eğitimde güncel sorunlar ve çözüm önerileri. *Kafdağı*, *7*(2), 134-159.

EKLER

EK 1. Öğretmen Görüş ve Önerileri Görüşme Soruları

Bu görüşme "Mesleki Öğrenme Topluluklarının Bir Mesleki Gelişim Yöntemi Olarak Uygulanmasının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" başlıklı araştırma kapsamında yapılmaktadır. Görüşmede mesleki öğrenme topluluklarının oluşturulmasına, bu topluluklarda öğrenilenlerini uygulanmasına ve toplulukların sürdürülebilirliğine ilişkin katılımcı görüşlerine başvurulmaktadır. Görüşmeler çevrimiçi ortamda ya da yüz yüze gerçekleştirilecek ve katılımcının onayı alınırsa ses kaydı alınacaktır.

Araştırmacı: Gamze ÖZER

Görüşme tarihi ve saati:

Görüşme biçimi/ yeri:

I. GÖRÜŞME YAPILACAK KİŞİYE İLİŞKİN BİLGİLER

Cinsiyet :

Yaş:

Eğitim Düzeyi:

Mesleki Kıdemi :

English Together projesine dahil olduğu aşama:

Çevrimiçi ya da yüz yüze yürüttüğü MÖT sayısı:

Bu yıl düzenlediği MÖT'lere katılan ortalama öğretmen sayısı:

Okulunun bulunduğu sosyo-ekonomik düzey:

Ortalama sınıf mevcutları:

Sınıflarının teknolojik donanımı:

Okul idaresinin MÖT'lere yönelik tutumu:

II. GÖRÜŞME SORULARI

1) **MÖT toplantılarını düzenlerken (yürütürken) işinizi kolaylaştıran faktörler nelerdir?**
    - Katılımcılar açısından (Motivasyon düzeyi, gerekli beceriye sahip olma durumu)
    - Yürütücü açısından (Motivasyon, kişisel özellikler)
    - Fiziksel koşullar açısından (Zaman, mekân)
    - Yönetim açısından (İlçe ya da okullardaki yönetsel kademeler)
    - Toplantı içeriğinin hazırlanması açısından (Seçilen etkinliklerin işlevselliği, öğretmen ihtiyaçları)
    - Diğer
2) **MÖT toplantılarını düzenlerken (yürütürken) karşılaştığınız güçlükler nelerdir?**
    - Katılımcılar açısından (Motivasyon düzeyi, gerekli beceriye sahip olma durumu)
    - Yürütücü açısından (Kaygı, stres, kişisel özellikler)
    - Fiziksel koşullar açısından (Zaman, mekân)
    - Yönetim açısından (İlçe ya da okullardaki yönetsel kademeler)
    - Toplantı içeriğinin hazırlanması açısından (Seçilen etkinliklerin işlevselliği, öğretmen ihtiyaçları)
    - Diğer
3) **MÖT' lerin oluşturulma ve uygulanma sürecine yönelik önerileriniz nelerdir?**
4) **MÖT'lere katılmanızın mesleki gelişiminize ne gibi etkileri olduğunu düşünüyorsunuz?**
    - Bireysel gelişim (Entelektüel)
    - Sosyal (Kolektif) gelişim
    - Akademik gelişim
    - Diğer

5) **MÖT'lerin öğrencilerinize yansımalarının neler olduğunu düşünüyorsunuz?**

- Derse aktif katılım katılım
- Sınavlardaki başarı
- Derse karşı tutumu
- Diğer

6) **MÖT'lere MÖT'ün okuldaki diğer paydaşlarınıza yansımalarının neler olduğunu düşünüyorsunuz?**

- Okul yöneticileri açısından
- Meslektaşlar/Zümre açısından
- Veli açısından
- Diğer

7) **MÖT'lerde öğrendiklerinizi sınıfınızda / okulunuzda uygulamaya geçirirken işinizi kolaylaştıran faktörler nelerdir?**

- Öğretmenler açısından (Motivasyon düzeyi, gerekli beceriye sahip olma durumu)
- Öğrenciler açısından (Motivasyon, kişisel özellikler)
- Fiziksel koşullar açısından (Zaman, mekân)
- Yönetim açısından (Okullardaki yönetsel kademeler)
- Diğer

8) **MÖT'lerde öğrendiklerinizi sınıfınızda / okulunuzda uygulamaya geçirirken karşılaştığınız güçlükler nelerdir?**

- Öğretmenler açısından (Motivasyon düzeyi, gerekli beceriye sahip olma durumu)
- Öğrenciler açısından (Motivasyon, kişisel özellikler)
- Fiziksel koşullar açısından (Zaman, mekân)
- Yönetim açısından (Okullardaki yönetsel kademeler)
- Diğer

9) **MÖT'lerde öğrenilenlerin sınıflarınızda / okulunuzda uygulanabilmesine yönelik önerileriniz nelerdir?**

10) **MÖT'lerin mesleki gelişim uygulamaları açısından sürdürülebilir olduğunu düşünüyor musunuz? Nedenini açıklayınız?**

11) **MÖT'lerin sürdürülebilirliğinin sağlanmasına yönelik önerileriniz nelerdir?**

EK 2. Mesleki Öğrenme Toplulukları Gözlem Formu

I. BÖLÜM

Mesleki Öğrenme Topluluğunun Toplantısına İlişkin Bilgiler

Tarih:	
Bölge/Okul:	
Gözlem Süresi:	
Katılımcı Sayısı:	

II. BÖLÜM

Mesleki Öğrenme Topluluğunun Toplantısının Gözlemlenmesi

Bu bölümde toplantıda yapılan etkinliklere, katılımcıların yaptıkları ve söylediklerine, hangi kaynaklardan yararlanıldığına ve ne tür problemlerin ele alındığına dair notlar alınacaktır. Sonraki adımda bu notlardan hareketle gözlem aracı kontrol listesi doldurulacaktır.

Zaman	Toplantının İşleyişi	Gözlemcinin Yorumları

ÖĞRENME ORTAMI	
İlişki	
Atmosfer	
Katılımcıların paylaşımda bulunmalarını destekleme	
İŞLEYİŞ VE YÖNETİM	
Zamanlama	
Etkileşim biçimi	
Sorgulama Becerileri	
KATILIM	
Katılım düzeyi	
Dikkat	

Zevk alma	
İNGİLİZCENİN KULLANIMI	
İngilizcenin kullanımı (Yürütücü)	
Dil düzeyi	
İngilizcenin Kullanımı (Öğretmenler)	
Yansıtma ve planlama becerisi (Katılımcılar)	
Yürütücünün yansıtma becerisi	

Toplantı Mekânının Fiziki Özellikleri				
		EVET	HAYIR	YANSITICI NOTLAR
1.	Toplantı mekânında rahat oturma yerleri vardır.			
2.	Toplantı boyunca bütün katılımcılar için yeterli sandalye ve masa vardır.			
3.	Toplantı yeri grup büyüklüğü için uygundur.			
4.	Toplantı yeri temiz, aydınlık, ve havalandırılmıştır.			
5.	Toplantı yerinde tahta ve gerekli yazma araçları mevcuttur.			
6.	Toplanti yerinde çalışan bir bilgisayar ve projeksiyon aleti vardır.			
8.	Katılım kayıt altına alınmaktadır.			

Not: British Council & MEB (2015). Teacher Activity Group Observation (s. 9). kaynağından uyarlanmıştır.

EK 3. İzinler

Evrak Tarih ve Sayısı: 06.06.2022-E.378191

Evrak Tarih ve Sayısı: 03.06.2022-E.378111

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-14588481-605.99-51061649 03.06.2022
Konu : Araştırma İzni

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) 31.05.2022 tarihli ve 372907 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Doktora programı öğrencisi Gamze ÖZER'in **"Mesleki Öğrenme Topluluklarının Bir Mesleki Gelişim Yönetimi Olarak Uygulanmasının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi"** konulu çalışması kapsamında İlimize bağlı resmi ortaokullarda uygulama yapma talebi ilgi (a) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda, gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Harun FATSA
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Ek : Ölçme Araçları (7 sayfa)
Dağıtım:
Gereği: Bilgi:
Gazi Üniversitesi B Planı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Dear Gamze Özer,

I am happy to inform you that your request to adapt the TAG observation tool into Turkish and to use it during your PhD research has been approved.

Please can you make sure to fully credit the British Council and give reference to the original document?

Best wishes,

Funda

Funda Demir Yalcintas | Education Projects Manager | Education and Society
British Council | Ankara | Turkey

Facebook BritishCouncilTurkey | **Twitter**

From: Gamze ÖZER
Sent: 26 May 2022 17:38
To: Demir, Funda (Turkey) <
Subject: PERMISSION FOR USE OF TAG OBSERVATION FORM

Windows'u Etkinleş

Evrak Tarih ve Sayısı: 22.02.2021-E.33833

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Etik Komisyonu

Sayı : E-77082166-302.08.01-33833
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 28.12.2020 tarihli ve 80287700-302.08.01- 139922 sayılı yazı.

İlgi yazınız ile gönderminiş olduğunuz, Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı **Doktora Öğrencisi Gamze ÖZER'in, Prof.Dr.Sabri ÇELİK'in** danışmanlığında yürüttüğü ***"Mesleki Öğrenme Topluluklarının Bir Mesleki Gelişim Yönetimi Olarak Uygulanmasının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi"*** adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **12.01.2021** tarih ve **01** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Araştırma Kod No: 2021-203

Prof. Dr. Ismail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

Ek:1 Liste

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...