



**T.C.
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ ANABİLİM DALI**

Yüksek Lisans Tezi

**MESLEKİ ÖĞRENME TOPLULUĞU
OLUŞTURMADA OKUL MÜDÜRÜNÜN ROLÜ**

Emine FENER

Zonguldak 2025

**T.C.
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ ANABİLİM DALI**

Yüksek Lisans Tezi

**MESLEKİ ÖĞRENME TOPLULUĞU
OLUŞTURMADA OKUL MÜDÜRÜNÜN ROLÜ**

**Hazırlayan
Emine FENER**

**Tez Danışmanı
Dr.Öğr. Üyesi Selçuk TURAN**

Zonguldak 2025

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Hazırladığım Yüksek Lisans Tezinin bütün aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara riayet ettiğimi, çalışmada doğrudan veya dolaylı olarak kullandığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, yazımda ve basımda enstitü tez yazım ve basım yönergesine uygun davranıldığını taahhüt ederim.

Emine FENER

30.12.2025



T.C.
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

Enstitümüzün Eğitim Yönetimi Anabilim Dalında 235282127009 numaralı Emine FENER'in hazırladığı “**Mesleki Öğrenme Topluluğu Oluşturmada Okul Müdürünün Rolü**” başlıklı YÜKSEK LİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 10/12/2025 Çarşamba günü saat 14:30'da yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezinin onayına OY BİRLİĞİYLE karar verilmiştir.

Doç. Dr. Nedim ÖZDEMİR
Başkan

Dr. Öğr. Üyesi Selçuk TURAN
(Tez Danışmanı)
Üye

Prof. Dr. Seyithan DEMİRDAĞ
Üye

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

... / ... / 2025

Prof. Dr. Yücel NAMAL
Enstitü Müdürü

ÖZET

Kurum	: ZBEÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Eğitim Yönetimmi Anabilim Dalı
Tez Başlığı	: Mesleki Öğrenme Topluluğu Oluşturmada Okul Müdürünün Rolü
Tez Yazarı	: Emine FENER
Tez Danışmanı	: Dr. Öğr. Üyesi Selçuk TURAN
Türü, Yılı	: Yüksek Lisans, 2025
Sayfa Adedi	: 108

Bu araştırmanın amacı, mesleki öğrenme topluluğu oluşturmada okul müdürünün rolünü yine okul müdürlerinin görüşlerine dayalı olarak incelemektir. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş ve fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2025-2026 eğitim öğretim yıllarında Zonguldak ilinde görev yapan ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 17 okul müdürü oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma verilerine, okul müdürleriyle yapılan yüz yüze görüşmeler yoluyla ulaşılmıştır.

Araştırmanın bulguları şu şekildedir: Okul müdürleri mesleki öğrenme topluluklarını, öğretmenlerin birbiri arasında bilgi ve deneyim alışverişinde bulunduğu, sahip oldukları iyi tecrübeleri birbirine aktardıkları, iyi örneklerin birbiriyle paylaştıkları, görüş alışverişinde bulunarak karşılan sorunları çözdükleri gruplar olarak tanımlamışlardır. Okul müdürleri mesleki öğrenme topluluğu uygulamalarında yaşadıkları engelleri, zaman, isteksizlik, değişime kapalı olma, gelişme kapalı olma, eleştiriye kapalı olma, bakış açısı farklılığı ve görev algısı olarak ifade etmişlerdir. Mesleki öğrenme topluluğu çalışmalarının geliştirilmesi ve desteklemesine ilişkin öneriler kapsamında; ders programlarının düzenlenmesi, rehberlik ve uzman desteği sağlanması, işbirliğine teşvik edilmesi, başarılı uygulamaların paylaşılması ve çalışmaların planlanması konuları ortaya çıkmıştır. Elde edilen bulgular ışığında, mesleki öğrenme topluluklarının, hizmet içi eğitimler, uzman desteği ve ödüllendirmelerle desteklenip geliştirilebileceği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Mesleki Öğrenme Topluluğu, Liderlik

ABSTRACT

Institution	: ZBEU Institute of Social Sciences, Department of Educational Administration
Thesis Title	: The Role of the School Principal in Creating a Professional Learning Community
Thesis Author	: Emine FENER
Thesis Adviser	: Assist. Prof. Dr. Selçuk TURAN
Type, Year	: MSc Thesis, 2025
Number of Pages	: 108

The purpose of this study is to examine the role of school principals in establishing professional learning communities based on the views of school principals themselves. A qualitative research approach was adopted in the study, and a phenomenological design was used. The study group consisted of 17 school principals working in primary, middle, and high schools in Zonguldak province during the 2025-2026 academic year. A semi-structured interview form developed by the researcher was used as the data collection tool in the study. Research data were obtained through face-to-face interviews with school principals.

The findings of the study are as follows: School principals defined professional learning communities as groups where teachers exchange knowledge and experience with each other, share their good practices, share good examples, and solve problems by exchanging views. School principals expressed the obstacles they encountered in professional learning community practices as time, reluctance, resistance to change, resistance to development, resistance to criticism, differences in perspective, and perception of duties. Recommendations for developing and supporting professional learning community activities included organizing lesson plans, providing guidance and expert support, encouraging collaboration, sharing successful practices, and planning activities. In light of the findings, it can be said that professional learning communities can be supported and developed through in-service training, expert support, and rewards.

Keywords: Professional Learning Community, Leader

ÖN SÖZ

Bu çalışmanın hazırlanması sürecinde bilgi, deneyim ve yönlendirmeleriyle bana rehberlik eden, her aşamada desteğini esirgemeyen tez danışmanım Sayın Dr. Öğr. Üyesi Selçuk TURAN' a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmanın gelişmesine katkı sağlayan ve değerli görüşleriyle yol gösteren jüri üyeleri Sayın Doç. Dr. Nedim ÖZDEMİR ve Sayın Prof. Dr. Seyithan DEMİRDAĞ' a teşekkür ederim.

Araştırmaya katılarak zaman ayıran ve görüşleriyle çalışmanın zenginleşmesine katkı sağlayan tüm katılımcılara teşekkür ederim.

Akademik yolculuğum boyunca sevgileri ve fedakârlıklarıyla her zaman yanımda olan, bugünlere gelmemde en büyük paya sahip anneme ve babama; bu süreçte sabrı, anlayışı ve desteğiyle bana güç veren eşime gönülden teşekkür ederim.

Bu süreçte anlayışı ve sevgisiyle bana güç veren oğlum Batu'ya; ileride bu satırları okuduğunda, azmin ve emeğin her zaman değerli olduğunu hatırlaması dileğiyle teşekkür ederim.

Çalışma süreci boyunca mesleki paylaşımları, destekleri ve anlayışlarıyla yanımda olan kıymetli öğretmen arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	iv
ABSTRACT.....	v
ÖN SÖZ.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	x
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xi
GİRİŞ	1
1.GENEL BİLGİLER.....	3
1.1. Problem Durumu.....	3
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Problem Cümlesi	6
1.4. Alt Problemler.....	6
1.5. Araştırmanın Önemi	7
1.6. Varsayımlar.....	8
1.7. Sınırlılıklar	8
1.8. Tanımlar.....	8
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	9
2.1. Mesleki Öğrenme Topluluğu	9
2.2. Mesleki Öğrenme Topluluğu Modelleri ve Özellikleri	15
2.3. Mesleki Öğrenme Topluluklarının Boyutları.....	16
2.3.1. Louis ve Kruse Modeli	16
2.3.2. Hord modeli.....	18
2.3.3. DuFour ve Eaker Modeli	21
2.3.4. Olivier, Hipp ve Huffman Modeli	22
2.3.5. Senge Modeli.....	23
2.4. Mesleki Öğrenme Topluluğunun Oluşturulma ve Geliştirme Aşamaları ...	24
2.5. Mesleki Öğrenme Topluluğunda Karar Verme Aşamaları.....	29
2.6. Mesleki Öğrenme Topluluğunun Etkililiği ve Yararları.....	30
2.7. Mesleki Öğrenme Topluluğu Uygulamalarının Yapıldığı Okullarda Okul Müdürünün Rolü	34
2.8. Liderlik.....	37
2.9. Öğretimsel Liderlik ve Özellikleri	38

2.10. Mesleki Öğrenme Toplulukları İle İlgili Yapılan Araştırmalar	40
2.11. Yurt İçinde Yapılan Mesleki Öğrenme Topluluğu Çalışmaları.....	41
2.12. Yurt Dışında Yapılan Mesleki Öğrenme Topluluğu Çalışmaları	45
3. YÖNTEM.....	50
3.1. Araştırmanın Modeli.....	50
3.1. Çalışma Grubu	50
3.3. Veri Toplama Aracı ve Veri Toplama Süreci	52
3.5. Verilerin Analizi	54
3.6. Geçerlilik	54
3.7. Güvenilirlik	55
4. BULGULAR	56
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	56
4.2. İkinci Alt Probleme ilişkin Bulgular.....	60
4.3. Üçüncü Alt Probleme ilişkin Bulgular.....	64
4.4. Dördüncü Alt Probleme ilişkin Bulgular	68
4.5. Beşinci Alt Probleme ilişkin Bulgular	72
SONUÇ.....	78
KAYNAKÇA	89
EKLER.....	104
Ek 1: Etik Kurul İzni.....	104
Ek 2: İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni	105
Ek 3: Görüşme Soruları Formu.....	107
ÖZ GEÇMİŞ.....	108

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2.1: Mesleki Öğrenme Toplulukları Boyutlarının Çeşitli Çalışmalarda Çeşitli Şekillerde Sınıflandırılması	16
Tablo 2.2: Mesleki Öğrenme Topluluklarındaki Örgütlenme	24
Tablo 3.1: Katılımcıya Ait Bilgileri.....	51
Tablo 4.1: Mesleki Öğrenme Topluluğunun Tanımı	56
Tablo 4.2: Mesleki Öğrenme Topluluğu Uygulamalarındaki Engeller	61
Tablo 4.3: Mesleki Öğrenme Topluluğu Çalışmalarının Geliştirebilmesi ve Desteklenmesi Konusundaki Öneriler	65
Tablo 4.4: Okulların Mesleki Öğrenme Topluluğu Olabilmesi İçin Yapılması Gerekenler.....	69
Tablo 4.5: Mesleki Öğrenme Topluluğu Oluşturmada Okul Müdürünün Rolü	73



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1: Mesleki Öğrenme Topluluğunun Boyutları.....	18
Şekil 2.2: Senge Modeli.....	23
Şekil 2.3: Karar Verme Döngüsü (Mesleki Öğrenme Topluluğu).....	30



KISALTMALAR LİSTESİ

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

MÖT : Mesleki Öğrenme Topluluğu



GİRİŞ

Eğitim sistemlerinin kalitesi, büyük ölçüde okulların sürekli öğrenen kurumlar haline gelmesine bağlıdır. Günümüzde bilgi toplumunun gereklilikleri doğrultusunda okulların, yalnızca öğrencilere bilgi aktaran kurumlar olma işlevinin ötesine geçerek öğrenen bireyler yetiştiren ve aynı zamanda kendi içinde öğrenen örgütler haline gelmeleri kaçınılmaz bir zorunluluk olarak görülmektedir (Senge, 1990). Bu anlayışa göre okulların değişime açık, yenilikçi ve sürekli gelişim odaklı bir kültür benimsemelerini gerektirmektedir. Mesleki öğrenme topluluğu (MÖT) kendiliğinden ve hızlıca oluşabilecek bir oluşum değil kişilerin gayreti ve istekleri doğrultusunda oluşan bir topluluktur (Morrissey, 2000, s. 3).

Öğretmenlerin ve yöneticilerin birlikte öğrenme süreçlerine aktif biçimde katılımını teşvik eden yapılardan biri olarak mesleki öğrenme toplulukları bu dönüşümde merkezi bir rol üstlenmektedir (Hord, 1997; DuFour & Eaker, 1998). Meslek öğrenme toplulukları öğretmenlerin her zaman işbirliği içinde oldukları, deneyimlerini paylaştıkları ve öğrenci başarısını arttırmaya yönelik ortak öğrenme hedefleri belirledikleri bir yapıdır (Stoll, vd., 2006, s. 4). Bu topluluklar öğretmenlerin bilgi ve deneyim paylaşımına teşvik eden, bu yolla sürekli mesleki gelişim süreçlerine katkı sağlayan bir model olarak görülmektedir (Temuçin, 2025, s. 9). Mesleki öğrenme topluluğu ile beraber öğrenci başarısının artırılması hedeflenirken öğretmen öğrenmesi de güçlenir (Benecti, 2009). Okullarda gelişimin ve değişimin etkili bir biçimde olması için, okul müdürünün ve öğretmenlerin mesleki anlamda gelişiminde mesleki öğrenme topluluklarının önemli olduğu düşünülmektedir. Mesleki öğrenme topluluklarının etkin bir biçimde çalışmalarını yapılması için okullarda güçlü bir liderlik anlayışına ihtiyaç olduğu söylenebilir. Bu noktada topluluğun oluşturulmasında ve sürdürülebilirliğinde okul müdürü kilit bir role sahiptir (Louis, vd., 1996, s. 4). Okul müdürleri, öğretmenler arasında öğrenme odaklı bir kültür inşa etme, güven ortam oluşturma, ortak vizon geliştirme ve profesyonel paylaşımları destekleme görevlerini üstlenirler (Hipp & Huffman, 2010, s. 12). Dolayısıyla, okul müdürlerinin benimsedikleri liderlik yaklaşımlarının okulların mesleki öğrenme topluluğu olma kapasitesini belirleyen temel faktörlerden biri olduğu söylenebilir.

Bu bağlamda bu araştırmanın amacı, mesleki öğrenme topluluğu oluşturmada okul müdürlerinin rollerini belirlemek, bu rolleri etkileyen faktörleri ortaya koymak ve elde edilen bulgular doğrultusunda okul müdürlerine, öğretmenlere ve politikacılara yapıcı öneriler sunmaktır. Bu çalışmanın, eğitim kurumlarında sürekli öğrenme kültürünün yerleşmesine ve liderlik anlayışının güçlendirilmesine katkı sağlaması amaçlanmaktadır.



1.GENEL BİLGİLER

1.1. Problem Durumu

Nitelikli eğitime erişim, bilgi toplumunun gereklilikleri doğrultusunda tüm dünya ülkelerinin öncelikli hedefleri arasında yer almaktadır (Antoninins vd.,). Bu kapsamda yürütülen ulusal ve uluslararası düzeydeki araştırmalar ile izleme ve değerlendirme sistemleri, eğitim sistemlerinin etkililiğini ortaya koymayı ve okulların niteliğini artırmaya yönelik iyileştirme süreçlerine katkı sağlamayı amaçlamaktadır. PISA, PIRLS ve TIMSS gibi geniş ölçekli uluslararası araştırmalar, ülkelerin eğitim performanslarını karşılaştırmalı olarak değerlendirmelerine olanak tanıyarak eğitim politikalarının şekillendirilmesinde önemli bir referans kaynağı oluşturmaktadır (Çelebi vd., 2014, s. 3). Okul müdürünün liderliğinin, rehberliğinin, tutumunun ve motivasyonunun eğitim ve öğretimin gelişmesinde etkilidir (Karakaya, 2018, s. 75). İlgili alanyazı incelendiğinde mesleki öğrenme topluluğu ve liderlik konusunu bir arada ele alan araştırmalara rastlanmaktadır (Wahlstrom & Louis, 2008, s. 66). Bu araştırmaların bazılarında okul müdürünün öğretimsel liderliği konusunun ele alındığı görülmektedir (Bozkurt & Cansoy, 2020, s. 34). Öğretimsel liderlik, öğrencilerin akademik başarıyla öğretmenlerin eğitim uygulamalarını doğrudan etkileyen, öğretiminle ilgili amaçları belirleyen, öğrenme ortamlarının geliştirilmesine ve sürecin izlenmesine odaklanan bir liderlik şeklidir (Hallinger, 2003, s. 75). Öğretimsel liderlik özellikleri taşıyan okul müdürleri öğrenciye faydalı olmayı amaçlamalı, sosyal, zihinsel ve duygusal yönden gelişimlerine katkıda bulunmalıdır (Çoban, 2021, s. 11).

Mesleki öğrenme topluluklarının güçlü olduğu okullarda öğretmenlerin birbirlerini desteklediği ve işbirlikçi çalışma kültürüne sahip olduğu görülmektedir (Vanblaere & Devos, 2016a, s. 205-227). Mesleki öğrenme toplulukları öğretmenlerin birlikte çalıştığı, hedefleri ortak olarak belirlediği ve sorunlara birlikte çözüm aradıkları topluluklar olarak ifade edilebilir. Mesleki öğrenme toplulukları öğretmenlerin bilgi ve tecrübelerini paylaşacakları ortamlar sunar (Temuçin, 2025, s. 3). Öğretmen, mesleki öğrenme topluluğu çalışmaları ile öğrenciyi merkez alır ve yapılan çalışmalar okulun işbirliği kültürü ile okul kültürüne önemli katkılar sağlar (Vescio vd., 2008). Okulun amacı, öğretmenin

niteliğini arttırmak, buna teşvik etmek ve öğrencilerin nitelikli öğrenme ortamlarına sahip olmasını sağlamaktır (Hord, 2008, s. 99). Öğrenme ortamının kaliteli olduğu okullarda, öğrenci başarısının da yüksek olması beklenir.

Öğretmenlik mesleğine yeni başlayan öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini geliştirmeleri büyük önem taşımaktadır. Bu yeterliliklerin güçlendirilmesi amacıyla, mesleğin ilk yıllarında öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılmaları ve mesleki gelişimlerini sürekli olarak değerlendirmeleri gerekmektedir (Avrupa Komisyonu, 2012, s. 95). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlamak amacıyla katılımcı olarak yer aldığı, etkileşim ve işbirliği halinde olduğu, öğrenimi kolaylaştıracak modellere ihtiyaç vardır. Lisansüstü eğitim, EBA kullanımı, mesleki gelişimlerini destekleyen ilgili yayınları okumak ve projelere katılım gibi etkinliklerle öğretmenlerin mesleki gelişimlerine önemli katkılar sağlanacağı düşünülmektedir (Turan, 2021). Öğretmenlerin, öğretim pratiklerini artırmak için mesleki anlamda desteklenmeli, çalışma ortamlarının daha faydalı hale getirilmelidir (Louis & Kruse, 1995, s. 34).

Okullarda mesleki öğrenme topluluğu oluşturmak kolay bir iş değildir bunun için önemli kriterler vardır. Bunlardan en önemlisi okul müdürünün desteği ve sergilediği liderlik davranışlarıdır. Öğretmenlerin beklenti ve ihtiyaçlarına yönelik kişiye uygun mesleki eğitime yönlendirmesi, okul müdürünün vizyonu ve bilgi altyapısına bağlıdır (Turan, 2021, s. 9). Okul müdürünün sergilediği liderlik davranışı meslek öğrenme topluluğu oluşturmada önemli role sahiptir. Okul müdürleri topluluğun oluşmasına rehberlik eder, işbirliği kültürünü destekler ve mesleki öğrenme ortamlarının gelişimini sağlar (Hord, 2004). Bu bağlamda öğretimsel liderlik, okul müdürünün öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına katılımına yönlendirici, ortak öğrenme hedefleri belirlemede destekleyici ve nitelikli öğretim uygulamalarına teşvik edici bir liderlik biçimi olarak dikkat çekmektedir (Hallinger, 2011, s. 87). Ancak yapılan uygulamalarda bazı okul müdürlerinin mesleki öğrenme topluluklarını yönetimsel bir görev olarak algıladığını göstermekte, öğretmenlerin katılımını destekleyecek gerekli davranışları sergilemekte yetersiz kaldığı düşünülmektedir. Bu da okullarda öğrenen topluluk kültürünün istenildiği biçimde yerleşmemesine sebep olmaktadır (Stoll & Louis, 2007, s. 24). Okul müdürlerinin yönetimsel ve bürokratik rollere

daha fazla odaklanıp öğretimsel liderlik davranışlarını sınırlı düzeyde sergilediği görülmektedir (MEB, 2022, s. 97). Buna göre, mesleki öğrenme topluluklarının etkin çalışmalar yapması ve öğretmenler arasında işbirliğinin güçlenmesi engellenmektedir. Dolayısıyla, mesleki öğrenme toplulukları bağlamında okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini nasıl yerine getirdiklerinin incelenmesi, kaliteli eğitimin arttırılmasına yönelik önemli bir araştırma ihtiyacı olarak ortaya çıkmaktadır.

Sonuç olarak mesleki öğrenme topluluklarının ortak hedefi öğrenci başarısını arttırmaktır. Bu araştırma kapsamında mesleki öğrenme toplulukları, öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerini paylaştıkları, sürekli etkileşim içinde oldukları, öğrenci başarısını odağa alan, görüşlerini açıkça ifade edebildikleri ve değerlendirme ile geri bildirim süreçleri aracılığıyla mesleki gelişimlerini ve sürdürülebilirliği destekleyen yapılar olarak değerlendirmektedir. Okul müdürünün, mesleki öğrenme topluluğunu oluşturma konusunda bilgi ve farkındalık düzeylerinin belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Okul müdürlerinin, öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarına yönelik yaptığı çalışmalarda yaşadıkları zorlukları belirlemesi ve mesleki öğrenme topluluğu çalışmalarının geliştirilmesi ve desteklenmesini nasıl sağlayacakları önemli bir konudur. Okul müdürlerinin mesleki eğitim topluluğu oluştururken nelere dikkat ettikleri ve bu topluluğunun yönetilmesinde benimsedikleri liderlik yaklaşımı bu araştırma ile ortaya çıkarılmak istenmiştir. Bu yaklaşımdan hareketle, mesleki öğrenme topluluğu oluşturmada okul müdürünün rolüne ilişkin okul müdürlerinin görüşlerinin neler olduğu araştırmanın problem durumunu oluşturmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, mesleki öğrenme topluluğu oluşturmada okul müdürünün rolünü yine okul müdürlerinin görüşlerine dayalı olarak incelemektir. Aşağıda verilen araştırma soruları bu genel amaca ulaşmak için belirlenmiştir.

1. Okul müdürleri mesleki öğrenme topluluğunu nasıl tanımlar?
2. Okul müdürleri okullarda mesleki öğrenme topluluğu uygulamalarında ne gibi engellerle karşılaşmaktadırlar?

3. Okul müdürlerinin mesleki öğrenme topluluğu çalışmalarının geliştirebilmesi ve desteklenmesi konusundaki önerileri nelerdir?
4. Okul müdürlerine göre okulların mesleki öğrenme topluluğu olabilmesi için neler yapılmalıdır?
5. Okul müdürlerine göre mesleki öğrenme topluluğu oluşturmada okul müdürünün rolü nedir?

Yapılan bu çalışma ile okullardaki meslekler öğrenme toplulukları araştırılırken okul müdürünün rolünün neler olduğunu incelemek hedeflenmiştir. Öğretmenlerin sürekli kendilerini güncellemesi, uygulanan iyi örneklerin yaygınlaştırılması, belirlenen hedefler doğrultusunda işbirliği içinde okullardaki eğitim öğretim çalışmalarına destek olması açısından mesleki öğrenme toplulukları önemli bir yere sahiptir.

1.3. Araştırmanın Problem Cümlesi

Mesleki öğrenme topluluğu oluşturmada okul müdürünün rolüne ilişkin okul müdürlerinin görüşleri nelerdir?

1.4. Alt Problemler

Bu çalışma konusu ile ilgili bilgi edinebilmek amacıyla aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

1. Mesleki öğrenme topluluğu oluşturma konusunda okul müdürlerinin bilgi ve farkındalık düzeyleri yeterli midir?
2. Okul müdürleri öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarına yönelik topluluklar oluştururken zorlanmakta mıdır?
3. Mesleki öğrenme topluluğu çalışmalarının geliştirebilmesi ve desteklenmesi nasıl sağlanır?
4. Okul müdürleri mesleki öğrenme topluluğu oluştururken nelere dikkat eder?

5. Okul müdürleri mesleki öğrenme topluluğunun yönetilmesinde hangi liderlik yaklaşımlarını benimsemelidir?

1.5. Araştırmanın nemi

Mesleki ğrenme topluluklarında hem öğretmenlerin mesleki gelişimi hem de öğrencinin niteliği ve başarısı önemli bir yere sahiptir. Öğrencilerin olumlu yönde gelişmesini sağlayan nitelikli okulların en önemli özelliklerinden biri, okul müdürünün donanımlı olmasıdır (Işıık, 2023, s. 3). ğretimsel liderlik özelliklerini sergileyen okul müdürleri, öğrencilerin başarılı olmasında etkilidir (Leithwood, vd., 2004). ğretimsel lider, ğrenci başarısını sağlamak için okulun tüm paydaşlarını bir araya getirme becerisine sahip olmalıdır (oban, 2021, s. 99). Bu topluluğın oluşturulmasında ve çalışmaların planlı ve sürdürülebilir olmasında okul müdürünün liderlik özelliği önemlidir. Zaman, mekan, malzeme gibi ihtiyaçlarının karşılanıp, önceden planlanan bir takvim doğrultusunda çalışmalara destek olması beklenen öğretimsel bir lidere ihtiyaç vardır. Okul müdürünün rolü mesleki öğrenme topluluklarının çalışmalarının her aşamasında önemli bir etmendir. ğretimsel liderin, çalışmanın nasıl yapılacağını planladığında, hangi yöntemlerin kullanılacağına öncülük ettiğinde, yönlendirme yaptığında, süreç ve sonuca göre değerlendirme ve geri bildirimlerde bulunduğunda bu topluluğın başarılı olma ihtimali yüksektir. Ders programları yoğun olan öğretmenlerin, düzenli aralıklarla planlanan toplantılara katılmakta zorlandığı açıktır. Bu da mesleki öğrenme topluluklarının oluşması ve ilerlemesinde büyük sorunlara yol açmaktadır. Okul müdürünün mesleki öğrenme topluluklarının önündeki engelleri kaldırması, öğretmenlerin gelişimini destekleyen önemli bir katkıdır (Dufour, 2002, s. 3). Mesleki ğrenme topluluğu oluşurmada okul müdürünün rolünü inceleyen daha önce yapılmış herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Bu araştırmada okul müdürlerinin görüşlerine başvurularak mesleki öğrenme topluluklarındaki liderlik rolleri incelenmiştir. Bu bağlamda alan yazıya katkıda bulunulmak istenmiştir. Bu alışma ile beraber uygulamalardaki zorluklar, bu topluluğın oluşmasını sağlayan etmenler, gelişme ve desteklenmesi için yapılması gerekenler belirlenmeye çalışılmıştır. Daha çok nicel yöntemlerle incelenen bu konu, nitel yöntemlerden fenomoloji ile ayrıntılı olarak incelenmiştir. Okul müdürlerinin görüşleri şeffaflıkla incelenip çalışma srdrlmştir. Bu alışma ile beraber okullarda öğretimin daha etkili bir hale gelmesi ve ğrenci başarısının artması için yapılması gerekenlere

kaynaklık etmesi beklenmektedir. Araştırma sonucunda ortaya çıkan bulguların araştırmacılara, okul müdürlerine ve öğretmenlere mesleki gelişimle ilgili hazırlanan faaliyetlerin daha etkili olması konusunda yol göstermesi beklenmektedir.

1.6. Varsayımlar

Zonguldak ili içerisinde görüşmeye katılan okul müdürlerinin içten ve dürüst bir şekilde sorulara yanıt verdikleri varsayılmıştır.

1.7. Sınırlılıklar

Bu araştırmadaki sınırlılıklar şu şekildedir:

Çalışma 2025-2026 eğitim öğretim yılında Zonguldak ilinde görev yapan ilkokul ortaokul ve lise müdürleri ile sınırlandırılmıştır. Çalışmaya özel okullardaki okul müdürleri katılmamıştır. 17 okul müdürü ile yapılan bu çalışma, yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulardaki cevaplarla sınırlandırılmıştır.

1.8. Tanımlar

Mesleki Öğrenme Topluluğu

Öğretmenlerin hem yalnız başına hemde diğer öğretmenlerle birlikte, etkileşim halinde çalışmalarını geliştirdikleri, destekleyici bir yapıdır (Dufour, 2003).

Liderlik

Liderlik, ortak hedefler doğrultusunda bireyleri iş birliği içinde çalışmaya yönlendiren ve bu süreci destekleyen bir etkileşim süreci olarak tanımlanmaktadır (Goleman 1999).

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, araştırmanın kuramsal temellerine yer verilmiştir.

2.1. Mesleki Öğrenme Topluluğu

Mesleki öğrenme topluluğu kavramı, eğitimcilerin farklı bileşenlerinden meydana gelen grupları tanımlar (DuFour, 2004, s.11). Meslektaşlar arası işbirlikçi öğrenme ile gelişen mesleki gelişim süreci, öğretmenlerin profesyonel gelişiminde büyük ilerlemeler kaydetmelerine fırsat vermektedir (Bakioğlu & Bayhan, 2017, s. 145). Bu topluluk bütün öğretmenlerin işbirliğine dayalı olarak çalıştığı, mesleki gelişimini sağlayan, bunların yanında okulun gelişimini de destekleyen, eğitimin kalitesinin artmasını sağlayan bir yapıya sahiptir (Hallam vd., 2015, s. 194). Öğretmenlerin işbirliği içinde olduğu, yansıtma, paylaşma ve öğretim ile öğrenme uygulamaları ihtiyaçlarıyla ilgili evrensel düşünceler kazandığı takım işine mesleki öğrenme topluluğu denir (Hord, vd., 2009). Mesleki etkileşim ve takım halinde öğrenmeye odaklanan bir yapıya sahip olan meslek öğrenme topluluğu kavramı, öğrenci başarısı ile öğretmen kalitesi arasındaki ilişkiyi doğrudan etkilemesi nedeniyle eğitim örgütleri açısından işleyişe dahil edilmesi kaçınılmaz bir uygulama haline gelmiştir (Hord, 1997). İşbirliği içinde yapılan çalışmalar ve düzenlenen toplantılar, mesleki öğrenme topluluklarında öğretmenlerin örgüt içinde meydana gelen yalıtılmışlık duygusunun ortadan kaldırılmasını sağlar (Akada & Kabasakal, 2018). Bu durum öğretmenler arasında iş birliğini artırır ve öğretmenlerin motivasyonunu destekleyen ortamın oluşmasını sağlar (Cansoy, 2019, s. 301). Mesleki öğrenme toplulukları uygulamalarına katılımcı olan öğretmenlerin özgüvenlerinin arttığı, daha fazla sosyalleştiği, daha anlayışlı ve paylaşımcı oldukları, bunların yanında bakış açılarının çözüm odaklı olduğu, kendilerini liderlik konusunda geliştirdikleri ve sahip oldukları bu özellikler sayesinde çok daha dışa dönük oldukları belirlenmiştir (Özer, 2024, s. 88).

Öğretmenler mesleki öğrenme topluluğunun bir paydaşıdır ve sınıf ortamlarında daha etkililerdir, aynı zamanda bu öğretmenlerin öğrencilerinin başarıları daha yüksektir (Andrews & Levis, 2004). Bunlarla birlikte bu öğretmenlerin yetiştirdiği öğrencilerin kalıcı öğrenmelere de sahip olacağı düşünülmektedir (Ekinci, 2018, s. 77). Mesleki öğrenme topluluğu son senelerde öğrenci çıktıları, okul gelişimi ve öğrenci başarısının yükseltilmesi bağlamında

tartışılan ve ele alınan bir kavramdır (Kılınç, 2013, s. 74). Mesleki öğrenme topluluğu uygulamalarının verimli, etkili, ekonomik uygulama olma özelliğine sahip olduğu ve çalışmaya katılan öğretmenlerin gelişim konusunda güdülendiği belirlenmiştir (Altun, 2020). Bu süreçlerin yürütülmesi sırasında çeşitli sorunlarla karşılaşıldığı görülmektedir. Mesleki öğrenme topluluklarında yer alan öğretmenlerin uygulama sürecinde en sık karşılaştıkları sorunlardan birinin zaman yetersizliği olduğu söylenebilir. Bu sorun, çalışmaların öğretmenlerin izinli olduğu günlerde ve seminer döneminde yapılmasıyla ortadan kalkabilir (Kıyançıçek, 2024, s. 31).

Mesleki öğrenme topluluğunun içinde bulunduğu bağlamla şekil almasından dolayı bu kavramla ilgili çalışma yapan araştırmacıların sayısı kadar mesleki öğrenme topluluğunun tanımının olduğu belirtilmektedir (Stoll, vd., 2006, s. 222-223). Mesleki öğrenme topluluğu ilk olarak, öğretmenlerin her zaman öğrendiklerini paylaştıkları ve paylaştıkları bu öğrenmelere göre hareket ettiği bir eğitim kurumudur şeklinde tanımlanmıştır (Astuto, vd., 1993). Kısaca mesleki öğrenme topluluğu, öğrenci öğrenmesini geliştirmek amacıyla öğretmenlerin beraber öğrenmesi olarak tanımlanmaktadır (Hord, 1997a, s. 24).

Mesleki öğrenme topluluğuna ilişkin yapılan tanımlar incelendiğinde, bu tanımlar arasında ortak noktalara rastlanabildiği görülmektedir (Çopur, 2018). DuFour (1998) göre, öğretmenlerin sınıfta yaptıkları uygulamaları geliştirmek ve incelemek amacıyla beraber çalıştıkları sistematik olan sürece mesleki öğrenme topluluğu denir (DuFour, 2004; DuFour & Eaker, 1998). Diğer bir tanımda mesleki öğrenme toplulukları, öğretmenlerin yeteneklerinin ve kapasitelerinin gelişmesini amaçlayarak oluşturulmuş öğrenme odaklı topluluklar olarak ifade edilmektedir (Morrissey, 2000, s. 33).

Okuldaki profesyonel çalışanların her zaman sorgulama metoduyla cevaplar araması ve öğrencilerin öğrenme düzeylerinin gelişebilmesi için kendi öğrenme düzeyleri üzerinde çalışmalar yapmaları mesleki öğrenme toplulukları olarak tanımlanır (Huffman & Hip, 2003). Mesleki öğrenme topluluğu olarak okul, her zaman öğretmen öğrenmesi yoluyla hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin öğrenmelerini geliştiği yerdir (Hord, 1997, s. 4). Bir başka tanımda ise mesleki öğrenme topluluğu, öğretmenler arasında yüksek etkileşimin olduğu, etkinliklerin

öğrenme ve öğretme üzerinde yoğunlaştığı okullar şeklinde tanımlanmaktadır (Bryk vd., 1999, s. 3). Mesleki öğrenme topluluklarının yapılandırıldığı okullarda gelişime açık bir ortamın oluşturulması, öğrenci başarısının sürdürülebilir kılınması, eğitimsel ile örgütsel süreçlerde sürekli iyileştirmelerin yapılması önemlidir (Stoll vd., 2006, s. 4). Okullar mesleki öğrenme topluluğu olarak ele alındığında, öğretmenlerin hem bireysel hem de meslektaşlarıyla yürüttüğü uygulamaları geliştirirken yüksek düzeyde etkileşim kurabilecekleri destekleyici bir örgüt yapısına sahip olmaları gerekmektedir (DuFour, 2003). Okulların gelişimini sürekli hale getirmek için en fayda sağlayacak strateji, okulda çalışan personelin mesleki öğrenme topluluğu olarak çalışma kapasitesinin artmasını sağlamaktır (Eaker vd., 2002, s. 1). Mesleki öğrenme topluluğu okulların kapasitelerinin yükselmelerini sağlamakta ve öğretmenlerin niteliklerini arttırmaktadır (Hord, 1997a, s. 31).

Okulların öğrenme toplulukları olarak gelişebilmesi için okul müdürlerinin gerekli olan öğretimsel liderliği sağlayacak donanımda olmaları gerekir (McGhee & Stark, 2021). Okullarda sadece okul müdürü liderlik yapmaz, öğretmenler ve diğerleri de liderlik sorumluluğunu alarak bu görevi yerine getirirler (Olmo-Extremera vd., 2024, s. 53-76).

DuFour ve Eaker (1998) mesleki öğrenme topluluğu kavramını ilk olarak açıklarken, "meslek" kelimesini, geçerli bir uzmanlık ve bu uzmanlık alanıyla ilgili verilen eğitimi, "öğrenme" kelimesini, temelinde merak uyandırma olan ve sürekli olmayı gerektiren bir hareketi, bir diğer kelime olan "topluluk" kelimesini ise ilgi alanları aynı olan insan grubu şeklinde ifade etmektedir (Kalkan, 2015).

Mesleki öğrenme toplulukları farklı sektörler için bir çalışma alanıdır ama en çok eğitim alanında çalışmalar yapılmıştır (Doğan & Adams, 2018). Mesleki öğrenme toplumunun ortak bir tanımı yoktur buna rağmen öğrenmeye teşvik eden, büyümeye odaklanan, işbirliği içinde olunan, okulda yapılan etkinliklerin paylaşıldığı ve eleştirerek sorgulama yapılan, her zaman iyileştirme çabaları içinde olunan bir grup olarak ele alınabilir (Stoll vd., 2006, s. 221-258).

Jessie (2007) göre, mesleki öğrenme topluluklarının yapılanması ön şartında tüm okul sisteminin öğretme yerine öğrenme merkezi olması vardır. Mesleki

öğrenme toplulukları öğrenebilme becerisini temel almıştır (Cansoy & Parlar, 2017, s. 97). Öğretim kalitesinin iyileştirilmesi, sürekli olarak yapılan mesleki öğrenme ile sağlanabilir (Hord, 2008, s. 10). Mesleki öğrenme topluluklarının, öğrencilerin öğrenmedeki eksikliklerine odaklanarak mevcut bilgi birikimini geliştirmenin yanı sıra yapılan öğretim uygulamalar ile öğretim bilgilerinin de gelişimini sağladığı söylenebilir. Bu bakış açısıyla öğretmenlerin öğretim stratejileri ile pedagojik bilgilerini geliştirilmesine nasıl destek olduğuna mesleki öğrenme topluluklarında birlikte yapılan hata analizleriyle ulaşılabilir (Brodie, 2013, s. 3).

Mesleki öğrenme topluluklarında eğitim veren eğitimcilerin, sınıftaki öğrenci ile öğrenme arasındaki bağın farkında olmaları çok önemlidir (Hord, 2009, s. 40). Okullar için öğrenmeye odaklanmak büyük önem arz etmektedir (DuFour, 2004, s.8). Öğretmenlerin profesyonel öğrenimi, okulun belirlenen hedefe ulaşmasında temel bir unsurdur (Dervişoğulları, 2014). Yapılan çalışmalara göre mesleki öğrenme topluluklarının çalışma yaptığı okullarda akademik başarının arttığı, öğretmenlerin iş doyumları, işe bağlılıkları ve motivasyonlarının yüksek olduğu ortaya çıkmıştır (Cücemen, 2018). Gelenekselleşmiş mesleki gelişim ile mesleki öğrenmenin uygun özellikleri arasında oluşan boşluğun doldurulmasında mesleki öğrenme topluluklarının kilit bir rol üstlendiği söylenebilir (Ağsu, 2020, s. 12). Okullarda mesleki öğrenme topluluğu uygulamalarının yapılacağı çalışma ortamlarında eksiklikler olduğu düşünülmektedir. Gerekli çalışma ortamının sağlanamadığı okullardaki çalışmalar, öğretmene faydalı değildir (Cansoy, 2019, s. 88).

Bu kavramın organizasyonlarının öğrenme kapasitesiyle ilgili olarak doğrudan iş sektöründen gelen bir kavram olduğu, eğitim dünyasına uyarlandığında ise öğretmenler için işbirlikçi çalışma kültürünü kapsadığı ifade edilmektedir (Vescio, vd., 2008). Öğrenme toplulukları ile ilgili iki varsayım vardır. Birinci olarak, öğretmenlerin hayat tecrübelerinde bilginin saklı olduğu ve aynı deneyimleri yaşayan diğer kişilerle beraber eleştirel yansıtma yaparak ortaya çıkmasını sağlayacağıdır (Buysse vd., 2003, s. 266); ikinci olarak, görev yapan öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarında aktif şekilde çalışmalara katmanın onların mesleki bilgilerini zenginleştireceği, bu sayede öğrenci çıktılarının da artacağı görüşüdür. Mesleki öğrenme topluluğuna ait davranışlar sergilendiğinde

öğretmenlerin tecrübeleri, bilgi ve becerileri artar, bu sayede neyin nasıl yapılması gerektiği üzerinde yansıtıcı fikirler gelişmeye başlar (Timperley vd., 2007, s. 3). Bu şekilde öğretmenler iyi uygulamaları yaygınlaştırırlar, öğretim yöntemlerini geliştirirler ve ortaya koyduğu işlerle ilgili daha fazla sorumluluk alırlar (Hiebert & Morris, 2012). Bu davranışlar sırasıyla yapıldığında, okullarda bir gelişim ve değişim kapasitesi meydana gelir, okullarla ilgili olarak ortak hedefler oluşturularak öğrencilerdeki öğrenmenin iyileşmesi ve gelişmesine yönelik faaliyetler okulun işleyişinin odağı haline gelir (Harris & Lambert, 2003, s. 3).

Mesleki öğrenme topluluklarının temelinde birçok kuramın sentezlendiği söylenebilir. Oluşan bu temele göre her zaman araştırma yapılması, kişinin kendini değerlendirmesi ve yansıtması ile ilişkisi vardır. Bu bağlama göre önceki yüzyılın eğitim araştırmacılarının yaptığı çalışmalarla bağlantılarının olduğu söylenebilir. 'Düşünen okul', 'yaratıcı okul', 'okul temelli müfredat geliştirme', 'etkili okul', 'müfredatı geliştiren araştırmacılar olarak öğretmenler', 'sorun çözen okul', 'öğrenen örgüt', 'kendini değerlendiren okul' ekollerinde meslek öğrenme topluluklarının izleri görülebilir (Bolam, 1977; Senge, 1990, s. 9).

1980' lerde bu kavramın mesleki yönünün okullarla zümreleri kapsayan çalışmaları temel aldığı, öğrenme ile ilgili yönünün Hord' un (1997) yaptığı çalışmasında 'okulu destekleyen', 'öğrenme toplulukları' ile 'mesleğe gömülü' kavramlarını temel aldığı düşüncesi vardır (Stoll vd., 2006, s. 224). Öğretmenlerin bulundukları zamanın şartlarına ve ihtiyaçlarına uyum sağlamaları için desteklenmeleri ve birbirini destekleyecekleri çalışma ortamlarına sahip olmaları görüşü, bu kavramın çerçevesinin daha önceki yüzyıldaki okul için ifade edilen terimlerin sentezinden meydana geldiği düşüncesini güçlendirir (Louis vd., 1995, s. 4).

Mesleki öğrenme topluluğu kavramının altında DuFour (2008), üç ana fikir olduğunu söylemektedir. İlk fikre göre, odaklanılması gereken yerin öğrenci çıktısı olduğudur. Bu fikir öğrencilerin, öğrenme haklarının olması ile birlikte öğretim programlarına da hakları olduğunu söyler. (Ansawi & Pang, 2017). İkinci düşüncedeki vurgu işbirliği kültürüyle ilgilidir. Okullarda gerçekleştirilen sınıf içi uygulamaları analiz etmek ve bu uygulamaların iyileşmesini sağlamak için yapılan çalışmaların ekip çalışması şeklinde olması gerektiğini söyler (Kalkan, 2015, s. 5).

Üçüncü ana fikir ise sonuçlara odaklanılması gerektiğidir. Günümüze göre okullar veri açısından çeşitlidir ama verileri öğrenci açısından yararlı ve olumlu bilgilere dönüştürme açısından eksiklidir (Parlar & Cansoy, 2017, s. 88).

Mesleki öğrenme topluluklarının işlevsel olabilmesi ve bu işlevselliği ölçmek için hangi özelliklerin olması gerektiği konusunda net bir anlaşma sağlanamamış ama çeşitli araştırma ortamlarında farklı biçimlerde işlevselleştirilmiş ve kavramsallaşması sağlanmıştır (Lomos, 2017, s. 8). Thiessen ve Anderson (1999) göre mesleki öğrenme topluluğu, okulların gelişmesini, öğretmenlerin öğrenme süreçlerinde iyileştirmeler olmasını ve öğrenci çıktılarında ilerlemeler sağlanmasını destekler. Newmann ve Wehlage (1995) göre ise mesleki öğrenme topluluğu, işbirliği yapmayı, sorumluluğu paylaşmayı, öğrenci öğrenmelerini sağlarken amaçların paylaşılmasını ve etkili öğretimi gerçekleştirmek için eleştirel düşünmeyi hedefler. Mesleki öğrenme topluluklarının sürdürülebilirliğini kolaylaştırmak için öğretmenlerin ve öğrencilerin duygusal refahının desteklenmesi gerektiği çıkarımında bulunulabilir. Verilen bu destek kişilerin ihtiyaçlarının çok daha kolay anlaşılmasına yardım eder ve bu ihtiyaçların karşılanmasında kolaylık sağlar (Olmo- Extremera, vd., 2024, s. 53-76). Sai ve Siraj (2015) mesleki öğrenme topluluklarına en fazla gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde rastlandığını belirtmişlerdir.

Mesleki öğrenme toplulukları, öğretmenlerin okul içinde etkileşim ve iş birliği temelinde çalışmalarını okul tarafından belirlenen hedeflere ulaşmaya yönelik ortak çaba göstermelerini ve okul kültürüyle uyumlu davranışlar geliştirmelerini destekleyen yapılar olarak tanımlanmaktadır. (MEB, 2022). Okullarda görev yapan öğretmenlerin, kendini geliştirmeye olan çabaları ders programlarının yoğunluğu ile okuldaki ortamın uygun olmaması gibi sebeplerle kendilerini yalıtılmış ve yalnız hissetmelerine sebep olmaktadır (Hort & Sommers, 2008, s. 3). Mesleki öğrenme topluluklarında düzenli olarak gerçekleştirilen toplantılar ve yapılan iş birliği sayesinde öğretmenlerin meydana gelen yalıtılmış duygusunun üstesinden gelmeleri sağlanabilir (Scoot, 2015, s. 11). Qiao vd., (2017) okulların ve öğretmenlerin gelişmesi ile öğrencilerin yüksek başarıya sahip olmasında, mesleki öğrenme topluluklarının olumlu katkılarının olduğunu ileri sürmektedirler. Pamuk (2023) mesleki öğrenme topluluğu uygulaması yapılan

okullarda öğretmenlerin, yöneticilerin ve öğrencilerin birbirlerine karşı olumlu duygular geliştirdiğini ifade etmiştir. Okuldaki yöneticilere göre, okulların bu özelliklere sahip olması için okulun ekonomik ve fiziksel şartlarının iyileştirilip mesleki gelişim çalışmalarına daha çok yer verilmesinin önemli olduğu çıkarımında bulunulabilir. Öğretmen görüşlerine göre ise okullarda işbirliğinin desteklenmesinin, okul ikliminin olumlu olmasının, ekonomik ve fiziksel şartların iyi olmasının gerekli olduğu söylenebilir. Temuçin (2025) öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu uygulamalarına ilişkin algının genel olarak olumlu olduğunu savunmuştur. Öğretmenlerin mesleki gelişim süreçleri ile iş birliğine dayalı uygulamalara olumlu yaklaştıkları ve mesleki öğrenme toplulukları aracılığıyla bilgi ve deneyim paylaşımında bulunarak mesleki yeterliliklerini geliştirdikleri ileri sürülebilir.

2.2. Mesleki Öğrenme Topluluğu Modelleri ve Özellikleri

Supovitz vd., (2003) son yıllarda eğitim reformcularının merkezi bir strateji olarak, öğrenci çıktılarının ve öğretimin iyileşmesi amacıyla okullardaki topluluklara daha fazla yatırım yapıldığını ifade etmektedirler. Bu toplulukların öğretimdeki kalitenin artmasını sağlayan temelde iki varsayımı olduğu söylenebilir. İlk varsayıma göre, öğrencilerini tanıyan öğretmenlerin ihtiyaç duyulan öğrenmeye daha hızlı cevap vereceğidir. İkinci varsayıma göre, öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarında öğretimdeki uygulamaları geliştirmeleri için işbirliği yapmalarını sağlayacaktır. Dolayısıyla öğretmen topluluklarının gelişimi, bu tür toplulukların oluşumuna teşvik ederken öğretim kalitesinde iyileşmeler meydana gelmesine ve bu sayede öğrenci öğreniminde de artış olmasına destek olacağı öne sürülebilir. Okullarda yapılan çalışmalarda öğrenciler topluluğun çoğunluğunu oluşturur fakat mesleki öğrenme topluluklarında katılımcı olarak nadiren yer alırlar (Wennegren & Blossing, 2015).

Bunun yanında yapılan araştırmalarda öğrenci başarısının, en kararlı mesleki öğrenme topluluklarına sahip olan okullarda önemli ölçüde yüksek olduğu saptanmıştır (Louis & Marks, 1998). Mesleki öğrenme toplulukları boyutlarının çeşitli çalışmalarda çeşitli şekillerde sınıflandırılması yapılmıştır (Oliver vd., 2003). Araştırmacılar tarafından ortaya konulan bu boyutlar literatürden yararlanılarak özellikleri ile Tablo 2.1’ de verilmiştir (Kalkan, 2015).

Tablo 2.1: Mesleki Öğrenme Toplulukları Boyutlarının Çeşitli Çalışmalarda Çeşitli Şekillerde Sınıflandırılması

Louis ve Kruse (1993)	Hord (1997)	DuFour ve Eaker (1998)	Oliver vd. (2003)
1. Uygulamaların kamulaştırılması	1. Destekleyici ve paylaşılan liderlik	1. Paylaşılan misyon, vizyon ve değerler	1. Paylaşılan ve destekleyici liderlik
2. Paylaşılan değerler ve normlar	2. Paylaşılan değerler ve vizyon	2. İşbirlikçi araştırma	2. Paylaşılan vizyon ve değerler
3. İşbirliği	3. Birlikte öğrenme ve öğrenmenin paylaşımı	3. Eyleme dayalı olarak çalışma	3. Beraber öğrenme ve uygulama
4. Yansıtıcı diyalog	4. Destekleyici koşullar	4. Sürekli gelişme gösterme	4. Paylaşılan bireysel uygulama
5. Öğrenci öğrenmesi üzerine yoğunlaşma	5. Paylaşılan kişisel uygulama	5. İşbirlikçi ve toplu sorumluluk	5. Destekleyici koşullar
		6. Sonuçlara odaklanma	

Kaynak: Kalkan, F. (2015). *İlköğretim Okullarında Mesleki Öğrenme Topluluğu İle Bürokratik Yapı ve Örgütsel Güven Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

2.3. Mesleki Öğrenme Topluluklarının Boyutları

2.3.1. Louis ve Kruse Modeli

Bu model Louis & Kruse (1995) tarafından ortaya koyulmuştur. Öğretmenlere daha çekici ve daha fazla destekleyici çalışma ortamları verilmedikçe, öğretmenlerin öğretme yeteneklerini arttırmaya odaklanmaları ve günümüzdeki öğrencilere daha etkin bir şekilde ulaşmaları beklenemez (Louis & Kruse, 1995). Bir arada değerlendirme yapıldığında, topluluk duygusuna gerçekten sahip olan okullarda; sınıf motivasyonu, artan iş verimliliği ve iş memnuniyetinin, öğrencilerin öğrenmesinde daha çok ortak sorumluluğa sebep olduğu gözlemlenmiştir (Louis & Kruse, 1995, s. 157).

1. *Uygulamaların kamulaştırılması:* Literatür incelendiğinde mesleki öğrenme topluluğu üyelerinin devamlı olarak öğrenci çıktıları amacıyla kolektif sorumluluk aldıkları konusu ile ilgili geniş bir mutabakat mevcuttur (King & Newmann, 2001). Bu türdeki kolektif sorumluluğun taahhüdü sürdürmeye yardım ettiği adil paylarını gerçekleştiremeyenler için hesap verilebilirlik ve akran baskısını meydana getirdiği ve izolasyonun azalmasını sağladığı varsayılmaktadır (Newmann & Wehlage, 1995).

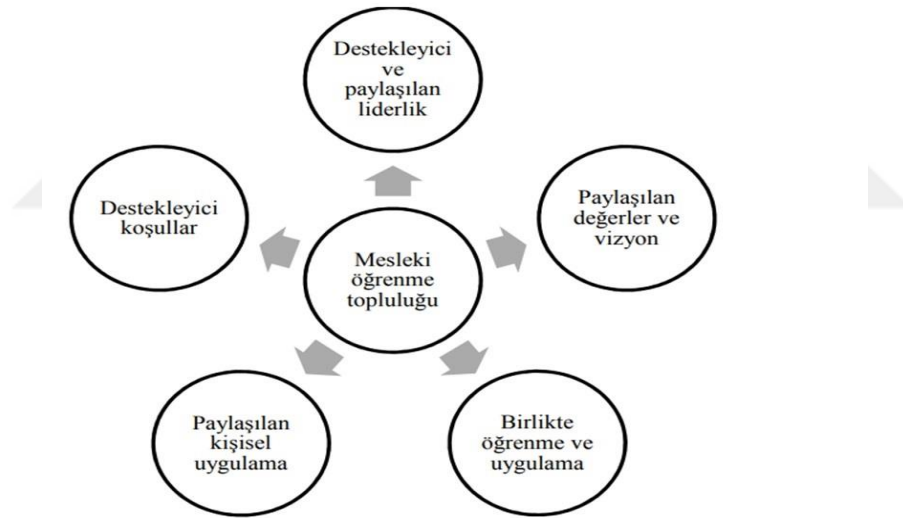
2. *Paylaşılan değerler ve normlar*: Ortak bir amaç ve vizyon duygusuna sahip olmak merkezi bir önem taşımaktadır (Andrews & Levis, 2007). Özellikle bütün öğrencilerin öğrenmeleri belirsiz bir odaklanmaya sahiptir (Hord, 2004). Çünkü bireysel özerkliğin, öğretmenlerin amaçlarını güçlendirmek için diğer öğretmenlere güvenmediklerinde meslektaşlarının veriminin potansiyel bir şekilde azalmasına neden olduğu görülmektedir (Newmann & Wehlage, 1995). Paylaşan bir değer tabanının toplu, etik, paylaşılan ve karar veren bir çerçeve sunduğu öne sürülmektedir (Louis & Kruse, 1995).
3. *İşbirliği*: Bu çalışanın yüzeysel destek, yardım ya da yardım alışverişlerinin ötesine geçerek, örneğin ortak geri bildirim ve gözden geçirme gibi çok sayıda insan için sonuçları olan gelişimsel faaliyetlere katılımıyla alakalıdır (Hord, 2004). Ortak amaca ulaşmak ve işbirliğine dayalı faaliyet arasındaki ilişkiye vurgu yapılmaktadır (Newmann & Wehlage, 1995). Bu tür iş birliğinin merkezinde karşılıklı bağımlılık duygusunun yer aldığı, daha nitelikli öğretim uygulamalarının ise iş birliği olmaksızın ortak hedef ve amaçlara ulaşılmasının güç olduğu anlayışına dayandığı düşünülmektedir.
4. *Yansıtıcı diyalog*: Mesleki öğrenme topluluğundaki üyeler birlikte toplantı yaparlar, bu toplantıda kararlar alması beklenmektedir. Bu topluluğun inanç ve değerleriyle belirledikleri normlar, yapılacak etkinliklerin ana temelini oluşturmasını sağladığı ileri sürülebilir. Diyalog yoluyla topluluğun öğrenci çıktıları, yapılacak uygulamalar, büyüme ve pedagojik açıdan belirlemeler yaptıkları öne sürülebilir. Diyalog sonucunda değerlerine, normlarına ve temel inançlarına dayalı olarak topluluğun mevcut uygulamalarında iyileştirmeler yapılacağı söylenebilir. Diyalog sayesinde öğretmenler kendi uygulamalarının farkında olurlar, uygulama ve öğrenmelerinde yeni keşiflerde bulunurken hem kişisel hem de kurumsal eleştiri yapma imkanlarına sahip olurlar (Louis & Kruse, 1995).
5. *Öğrenci öğrenmesi üzerine odaklanma*: Öğrenci öğrenmesi üzerine odaklanma mesleki toplulukların temel özelliğidir, öğrencilerin

akademik yeteneklerini destekleyen, destekleyici öğrenme ortamları sunan ve öğrenci başarısı için güçlü değerler, normlar ve inançlar olmalıdır. Odaklanmayı sağlayan öğretmenler işbirliği içinde çalışırlar, birbirlerini desteklerler, öğrenci çalışmaları ve ders planlarıyla ilgili ortak hareket ederler. Öğretmenler beraber görev yaptıkları meslektaşları ile öğrenici durumundadırlar. Geçmişte yapılan çalışmalara değil gelecekteki öğretim çalışmalarına odaklanırlar (Louis & Kruse, 1995).

2.3.2. Hord modeli

Hord tarafından incelenen çalışmalara göre, mesleki öğrenme topluluğunun etkili olmasında birbirine bağımlı ve evrensel beş boyut vardır. (Hord, 1997; 2004; 2009). Bu beş boyut;

Şekil 2.1: Mesleki Öğrenme Topluluğunun Boyutları



Kaynak: Hord, S. M. (1997a). *Professional Professional Learning Communities: Communities Of Continuous Inquiry And Improvement*. Southwest Educational Development Laboratory. 11 Mayıs 2014 Tarihinde <http://www.sedl.org/pubs/change34/10.html> sayfasından alındı.

1. *Destekleyici ve paylaşılan liderlik:* Bu boyut karar verme yetkisi ile gücün paylaşılmasına yoğunlaşmaktadır (Hord, 1998, s. 51). Okul müdürü, okulla ilgili yeniliklerin başlatılması ve geliştirilmesinde öncüdür fakat paylaşımcı müdür kısa zamanda çalışan personelin sahip oldukları liderlik özelliklerinin gelişimini destekler ve "sahnedeki bilgi" durumunda değildir, işbirliği içinde çalışan "yan rehber" durumundadır (Hord, 2008). Prestine (1993) okulu yeniden yapılandırma girişimi olan

okullarda, okul müdürlerinden beklenen üç temel faktörün tanımını yapmıştır. Bu üç faktörden bir tanesi otoriteyi paylaşma yeteneği, diğer personelin işini kolaylaştırma yeteneği, bir diğer faktör ise hakimiyete dahil olabilme yeteneğidir (Hord, 1997, s. 16). Okul müdürünün bir zelliliği olan destekleyici liderlikteki artış, okulda işbirlikçi çalışmalar sayesinde diyalog ortamı kurularak okulun niteliğinin artmasını destekler (Cücemen, 2018, s. 84). Öğretmenlik mesleğine yeni başlayan öğretmenlerin çalışmalarında işbirliğine ihtiyaçları vardır. Bu yüzden tecrübeli öğretmenlerle yeni başlayan öğretmenlerin işbirliği içinde yaptığı çalışmalara daha fazla yer verilmelidir, müdürler burada etkili bir role sahiptir (Kalkan, 2015). Okul müdürlerinin yasal sınırlar içinde hareket ettiği düşünülmektedir. Mesleki ğrenme topluluklarına destek olmaları için daha fazla yetkiye ve güce ihtiyaç duymaktadırlar (Cansoy, 2019, s. 36).

2. *Paylaşılan değerler ve vizyon*: Bu boyut, okula ait öncedende var olan vizyonu, değerler ile normları, ğrenci çıktılarına katkıda bulunacak hedefleri belirlemeyi, yüksek beklentili ğrenci öğrenmelerini, öğrenmenin sahip olduğu niteliklere odaklanmayı kapsar (Hipp & Huffman, 2010, s. 11). Paylaşılan vizyonun örgüt içinde oluşturulması, örgütün belirlediği hedeflere ulaşmasına kolaylık sağlar ve bütün çalışanlar tarafından kabul edilir (Cücemen, 2018). Kişilerin ortak hedefi, bütün öğrencilerin yüksek kaliteli öğrenmeye sahip topluluk anlayışının gelişmesine katkıda bulunmaktır (DuFour & Eaker, 1998, s. 55). Tüm bunların yanında ayrıca, DuFour vd., (2002) tarafından açıklanan değerler, inançlar ve vizyon niteliğine önemli bir dördüncü bileşen olarak "hedefleri" ilave etmişlerdir.

3. *Birlikte ğrenme ve öğrenmenin paylaşımı*: MT yeleri, çalışmak amacıyla toplanarak her zaman beraber öğrenir ve öğrendiği bilgileri ve kazanımları öğrencilere faydalı olması amacıyla uygularlar (Hord, 1997). Bu çalışmanın en önemli faktörü grup üyelerinin devamlı olarak işbirliği halinde öğrencilerin faydasına odaklanarak çalışmasıdır (Ireland, 2010). Çünkü mesleki öğrenme topluluğu aracılığıyla gelişim bekleniyorsa

öğretmenlerin işbirlikçi bakış açısıyla öğrenme ve öğretmeyi geliştirme problemine odaklanarak çalışmaları gerekmektedir (Harris & Jones, 2010, s. 55). DuFour ve Eaker (1998) birlikte öğrenmenin mesleki öğrenme topluluğunun çalışmalarının başarısında önemli bir yere sahip olduğunu söyler, öğrenme topluluğu olarak işleyen okulların işbirlikçi bir kültüre sahip olduklarını belirtirler (DuFour vd., 2002, s. 81). Bunlarla beraber, okulun günlük işleyişine gömülmüş işbirlikçi süreçler olduğunu söyleyen araştırmacılar, topluluk içerisinde yer alan bütün üyelerin öğrencilerin öğrenmelerini desteklemek için okulun kapasitesinin devamlı olarak geliştirmesi gerektiğine vurgu yapmışlardır.

4. *Destekleyici koşullar:* Bu boyut ikiye ayrılır. İlişkilerle ilgili destekleyici koşullar ve yapıyla ilgili destekleyici koşullar. İlişkilerle ilgili olan destekleyici koşullar kategorisi; öğretmenlerin meslektaşları arasında işbirliği oluşturmak, öğretmenlerin yalıtılmışlığını engellemek, okul kültürünün gelişimini sağlamak ve öğrenci ile öğretmen etkileşimini artırmak (Karadağ & Bellibaş, 2015, s. 41) gibi hedeflerle belirtilmektedir (Kalkan, 2015). Yapıyla ilgili destekleyici koşullarda ise iletişim sistemleri, kullanılan alan (Oliver vd., 2003), okulun otonomisi ile (Kalkan, 2015, s. 44) belirtilmektedir (Hipp & Huffman, 2010). Okul müdürlerinin çalışma ortamlarının oluşmasında destekleyici olduğu, akademik başarının artması için ortak amaçlara yer verdiği, işbirliği içinde çalışarak birbirine güvenen ve saygı gösteren bir ortam yaratmaya çalıştığı söylenebilir (Cansoy, 2019, s. 11). Cücemen (2018) yaptığı çalışmada mesleki öğrenme topluluklarındaki destekleyici koşulların düşük olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin birbiri arasında paylaşım olduğu ama destekleyici koşulların az olmasından dolayı birbirine güvenmediklerini belirtmiştir. Okullarda paylaşım temelli destekleyici koşullar geliştiğinde, öğretmenlerin meslektaşlarıyla beraber çalışmaları artacaktır ve bu da öğrencilerin akademik gelişimine pozitif şekilde destek olacaktır (Ünver, 2021, s. 91).

5. *Paylaşılan kişisel uygulama:* Vescio ve arkadaşları (2008) tarafından mesleki öğrenme topluluklarıyla ilgili yapılan çalışmalarda alan yazı

incelemesi yapılmıştır. İnceledikleri 11 çalışmanın çoğunda pedagojik açıdan belirli farklılıkların oluştuğuyla ilgili bulgulara ulaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Fakat bizdeki öğrenme topluluğu oluşturma öğretmenin ders verdikleri sınıflarda kendi zihinsel alışkanlıklarında farklılıklara sebep olduğu için okulun mesleki kültürü ile alakalı farklılıklara sebep olduğu çıkarımlarında bulunulabilir. Stoll vd., (2006) okullarda mesleki öğrenme topluluklarının oluşumunun okulların içinde ve dışında bazı süreçlerle ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Bu süreçlerin en etkili biçimde sosyal kaynaklarını kullanma ve insan kaynaklarını kullanma, öğrenmedeki süreçlere odaklanma, dış aktörlerle etkileşim halinde olma ve yönetsel kaynakların yönetilmesi şeklinde ele alınabilir.

2.3.3. DuFour ve Eaker Modeli

Bu model DuFour, DuFour, Eaker, Many ve Mattos (2010; 2016) tarafından geliştirilmiştir, 6 bileşene sahiptir. Bunlar;

1. *Paylaşılan misyon, vizyon ve değerler:* Ortak bir bakış açısıyla oluşturulan ilkelere bağlı olarak okuldaki çalışanların sergilediği davranışları ve okul için önem taşıyan durumları fark etmelerine denir.
2. *İşbirlikçi araştırma:* Mesleki öğrenme topluluğundaki üyeler tüm öğrencilerin öğreneceği konuları belirlemeli, bu öğrencilerin tek tek öğrenmelerini zamanında izlemeli, öğrenciler öğrenme için mücadele ederken öğrenmelerine fazladan vakit vermeli ve destek almalarında sistematik bir şekilde müdahalelerde bulunulmalı ve öğrenciler ulaşılması istenen amaçların sonuçlarına ulaştıklarında sahip oldukları öğrenmeleri genişletmek için hep birlikte çalışma yapmalılardır.
3. *Eyleme yönelik çalışma:* Çalışanların gerçekleştirmek istedikleri eylemleri harekete geçirmelerini ifade eder. Mesleki öğrenme topluluğu, öğretmenlerin eğitim verdiği öğrencilerden alınan çıktılarını iyi olmasını hedefleyerek, tekrarlanan toplu sorgulama durumu ve eylem araştırmasında birlikte çalıştıkları süreci betimler.

4. *Sürekli gelişme gösterme:* Topluluktaki bütün üyelerin topluma ait amaçları geliştirme adımları, hedefleri ve sonuçlarını değerlendirilip değişimin sürekli olması için tedbirler almasına denir. Topluluğun temel yapısını, üyelerin karşılıklı bir şekilde sorumluluk aldıkları, ortak amaçlara ulaşabilmek için birbirine bağlı çalışan ortak eğitimci ekipler oluşturur. Ortak bir şekilde oluşturulan bu hedefler öğrenme hedefleri ile doğrudan bağlantılıdır. İfade edilen bu ekip, mesleki öğrenme topluluğu çalışmalarını ve organizasyonunun temel yapı taşını çalıştıran motor görevindedir.
5. *İşbirlikçi ve toplu sorumluluk:* Okuldaki çalışanların sürekli gelişiminin sağlamasında ne şekilde hareket edilmesi gerektiği, yapılan uygulamayı ve bu uygulama sonuçlarının bir arada değerlendirmesi işidir. Mesleki öğrenme topluluğunda işbirliği, öğrencilerin, öğretmenlerin, sınıftaki çalışmaların ve okullar için elde edilen sonuçların çok iyi olmalarını sağlamaya yarayan karşılıklı şekilde görevlerini yerine getirdikleri sürece denir.
6. *Sonuçlara odaklanma:* Topluluğa ait üyelerin, elde edilen sonuçlara göre iyileştirmelerde bulunmaları ve değerlendirme yapmalarına denir. Sonuçlara odaklanmaktaki amaç, yapılan çalışmalarla ilgili bilgilendirme yapmak, yardımda ya da destekte bulunmak için kişilere cevap vermektir. Mesleki öğrenme topluluğundaki her üye, bütün çabaların sonunda niyetlerinden önce sonuçlara göre değerlendirme yapması gerektiğini kabullenir. Girişimde bulunmaları somut sonuçlara dayanıp sürekli bir değerlendirme yapılmadıkça, amaçsal iyileştirme yapmaktan ziyade karanlıkta rastgele büyümenin temsilcisi olur.

2.3.4. Olivier, Hipp ve Huffman Modeli

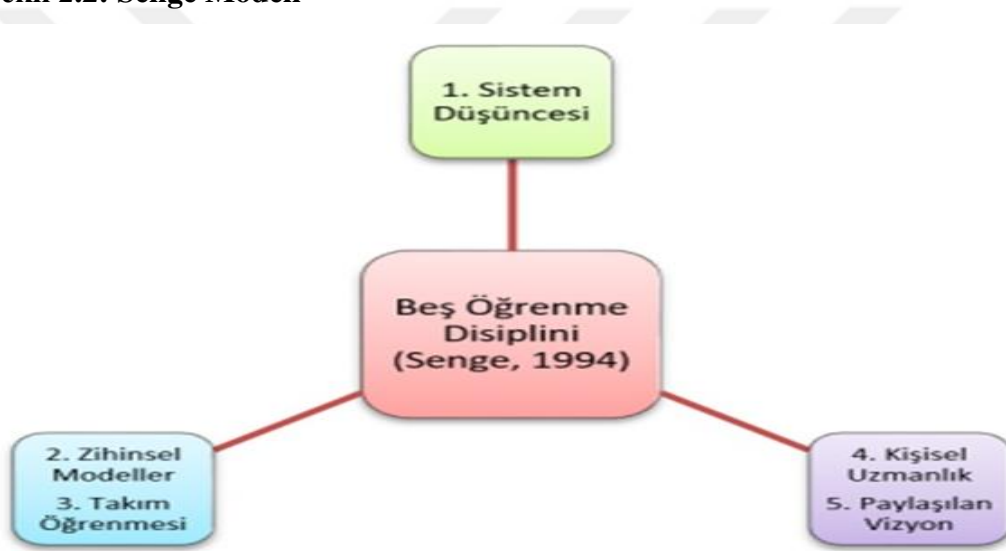
Bu çalışmanın basamaklarında teorik olarak kaynak alınan ve Olivier, Hipp ve Huffman (2003) tarafından oluşturulan kuramsal çerçeveye göre mesleki öğrenme topluluklarında beş boyut vardır. Bu boyutlar aynı zamanda mesleki öğrenme topluluklarının özelliklerini de kapsamaktadır. Bunlar; paylaşılan ve destekleyici liderlik, paylaşılan vizyon ve değerler, birlikte öğrenme ve uygulama, paylaşılan bireysel uygulama ve destekleyici koşullardır.

2.3.5. Senge Modeli

1990 yılında Senge tarafından yayınlanan *Beşinci Disiplin* kitabında eğitim alanında itici bir güç olarak öğrenen örgüt fikrinin yaygınlaşmasında öncü olmuştur. Kişilerin elde etmek istedikleri sonuçları kazanma yeteneklerini her zaman arttırdıkları, geniş kapsamlı ve yeni düşünme tarzalarını geliştirdikleri ve kişilerin devamlı olarak nasıl öğrenildiğini öğrendiği bir organizasyondaki düşünme yapıları, eserin odak noktasıdır (Senge, 1994). Üç temel ayak üzerine belirtilen 5 öğrenme alanı kurulabilir (Senge, vd., 2012).

Şekil 2.2'de bu disiplinler gösterilmiştir.

Şekil 2.2: Senge Modeli



Kaynak: Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline: The Art And Science Of The Learning Organization*. New York: Doubleday.

Şekil 2.2 incelenmeye başlandığında ilk ayağın kişisel uzmanlık ile paylaşılan vizyon, diğer ayağında sistem düşüncesi, bir diğer üçüncü ayağında zihinsel model ile takım öğrenmesinden oluştuğu görülmektedir. Şekildeki kavramlar şu şekilde açıklanabilir (Senge vd., 2012, s. 33).

Kişisel uzmanlık: Bireyler öğrenmelerini devamlı olarak yeniler ve bu yenilemeyi örgütsel çalışmayla bağ kurar, önemli derecede örgütün gelişimini sağlar.

Paylaşılan vizyon: Kişilerin ortak bir amaç doğrultusunda, meydana getirmeye çalıştıkları, geleceğe ulaşmaları için ortaya koyduğu toplu iradeyi ifade eder.

Sistem düşüncesi: Yalnızca örgütsel davranışın ve düşünmenin belli kısımlarını kavramak değil, bütünü anlama, yapıcılığı en çok destekleyecek değişime erişmek amacıyla ihtiyaç olan kaldırıcı bulmayı hedefleyen gücü yüksek bir uygulamadır.

Zihinsel modeller: Kişinin kendisiyle ve etrafında olan insanların algılarıyla ve davranışlarıyla ilgili olarak farkındalık geliştirmeye ve mevcut gerçeklikle ilgili düşüncelerimize meydan okumaya destek olan modele denir.

Takım öğrenme: Gruptaki üyelerin her birinin sahip olduğu yeteneğin toplamından daha büyük yetenek ve zeka geliştirmeye imkan veren çalışma grubudur.

2.4. Mesleki Öğrenme Topluluğunun Oluşturulma ve Geliştirme Aşamaları

Hord ve Fullan' ın modelini temel alan Huffman ve Hipp (2003) okulların mesleki öğrenme topluluklarının yapılanmasına yönelik olarak bu modeli birlikte oluşturmuşlardır. Oluşturulan bu model Tablo 2.2' de sunulmuştur.

Tablo 2.2: Mesleki Öğrenme Topluluklarındaki Örgütlenme

Mesleki Öğrenme Topluluklarındaki Örgütlenme				
Yönetici Ve Öğretmen Faaliyetleri	Gelişim aşamaları			
		Başlatma	Uygulama	Kurumsallaştırma
	Paylaşılan ve Destekleyici Liderlik	Gruptaki üyelerin liderliğine destek olma ve yeni roller ve liderlikle fırsatları sunma	Sahip olunan gücü, yetkileri ve sorumluluğu diğerleriyle paylaşma	Karar vermede geniş tabanlı olma
Yönetici Ve Öğretmen Faaliyetleri	Paylaşılan Değerler ve Vizyon	Öğrenci öğrenmelere yönelik değerleri ve vizyonu kabullenme	Öğrenci öğrenmelerine odaklanma ve öğrencilerle ilgili yüksek beklentiler	Öğretim ile öğrenmeye rehberlik
				Öğrenci Öğrenmeleri Ve Okul Gelişimi

Kolektif Öğrenme ve Uygulamalar	Bilgi paylaşımı ve iletişim, birlikte öğrenme ve yenilikleri tartışma	Öğrenci öğrenmelerine dönük işbirliği ve problem çözümü	Verilere dayalı öğrenmeler için stratejiler geliştirme
Paylaşılan Kişisel Uygulamalar	Etkili uygulamaları gözleme, paylaşma, güçlü ve zayıf noktaları tespit etme	Yeni bir uygulamanın sonuçlarını paylaşma, koçluk ve mentörlük yapma, geri bildirim	Öğrenci çalışmalarını ve ilgili uygulamaları takip/analiz etme
Destekleyici Koşullar	İlişkilere önem verme ve bu önemi sağlamaya yönelik uygun koşulları sağlama	Güven ve saygı, öğretmenlere değer verme, gerektiğinde kutlama	Yeni yöntemlerle ilgili denemeler yapma ve okulda bir değişim kültürü meydana getirme
Kaynaklar, fırsatlar ve iletişim			
Dış destek ve dış ilişkiler (Bakanlık - veliler - toplum katılımı)			

Kaynak: Huffman, J. B., & Hipp, K. K. (2003). *Reculturing Schools As Professional Learning Communities*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Fullan (2007) bu modelde, öneri olarak *başlangıç aşaması*, *uygulama aşamasıyla kurumsallaşma aşamaları* oluşturmuştur. Hord (1997) tarafından öne sürülen bu modelde, mesleki öğrenme topluluklarıyla ilgili boyutların, kullanılacak yöntemlerin, okullarda ne şekilde uygulanabileceği ve gelişiminin nasıl sağlanacağını ifade eden sistematik olarak hazırlanan çerçeveyi içermektedir.

Hazırlanan çerçeveye göre, öğrencilerin öğrenmelerini kaliteli bir seviyeye olması için öncelikli olarak yöneticilerle öğretmenlerin beraber çalışmaları gereken faaliyetlere odaklanması gerektiği söylenebilir. Paylaşılan kişisel uygulamalarla, kolektif öğrenme ve uygulamaların birbirlerinden tümüyle ayrılmasının imkansız olduğu, bu nedenle ifade edilen boyutların beraber ele alınıp değerlendirmesine ihtiyaç olduğu belirtilmektedir (Hipp & Huffman, 2003). Bunların yanında, farklı boyutların geliştirilmesi, değişimi başlatma, uygulama ve sürdürme mantığına göre yapılmaya devam edilmektedir.

Okulların gerçek bir mesleki öğrenme topluluğu olabilmesi için DuFour ve Reeves (2016, s. 69-70), öğretmenlerin yapması gerekenleri 5 maddede açıklamışlardır:

1. Öğrenci çıktıları için ortak sorumluluğu olarak işbirliği içinde çalışın, izole olmayın.
2. Öğrencilerin kazanması gereken tutumları, beceri ve bilgileri birer birer belirleyip garantili ve uygulaması kolay bir müfredat geliştirin.
3. Müfredatı birlikte geliştirin, biçimlendirici değerlendirme aracıyla değerlendirme sıklığını arttırın.
4. Değerlendirme yaparken, öğrenme için desteğe ve ek zamana ihtiyacı olan öğrencileri belirleyin, zenginleştirilmiş öğretimden faydalananacak öğrencileri tespit edin, öğrencilerin öğretimde bireysel olarak zayıf ve güçlü yönlerini belirleyin, öğrencinin beklenen yeterliliğe ulaşmadığı alanları inceleyerek bulun.
5. Desteklenmeye ihtiyacı olan öğrencilerin, öğretmenlerin bireysel farklılıklarının etkisinde olmadan, ihtiyaçları olan zamanı ve desteği almalarını sağlayan bir müdahale sistemi geliştirin.

Bolam vd., (2005) dört başlık altında mesleki öğrenme topluluklarının oluşturma ve geliştirme süreçlerini ele almaktadır.

1. İnsan kaynaklarının ve sosyal kaynakların en iyi biçimde yönetimi,
2. Öğrenme süreçlerine odaklanma,
3. Kurum dışı uzmanlıklar,
4. Yapısal kaynakların yönetimi.

Mesleki öğrenme topluluğunun oluşturulmasında Hord (2009),

- Liderliğe,
- Topluluğa üyeliğe,
- Yere,
- Öğrenme için zamana,

- Dağıtılmış liderliğe,
- Veri desteğine, ihtiyaç olduğunu söylemektedir.

Mesleki öğrenme topluluğu üyeleri arasında kolektif sorumluluğun ve bağlılığın sağlanması, toplantıların faydalı olması; üyelerin karşılıklı olarak işbirliği içinde olması, üyeler arasında açıklık, ilgi, saygı olması ve karşılıklı zorunlulukların anlaşılmasına destek olan pozitif bir okul ikliminin olması da mesleki öğrenme toplulukları oluşturulurken olması gereken temel unsurlar olarak sıralanabilir (Furqon vd., 2018).

Mesleki öğrenme topluluğu oluşturmada temel ilkelerin özeti şu şekilde yapılabilir (Lenning vd., 2013).

- Topluluğun hedefleriyle amaçların tanımı yapılmalı ve üyelere açık ve net bir şekilde anlatılmalıdır.
- Bu topluluğun, kurumun temel vizyonuna ve misyonuna katkı sağladığından, bu vizyon ve misyonun ayrılmaz bir parçası olduğundan ve liderden / yöneticiden destek alındığından emin olunması gerekir.
- Önemli ve değişik kuruluşlardan / paydaşlardan destek alınmalı ve onlar da bu sürecin içine katılmalıdır.
- Toplulukta uzlaşmayı gerçekleştirmek ve sahip olması istenen kültürü yaratmak için üyeler arasında önceden deneyim ve bilgi alışverişini sağlayacak yöntemler tespit edilmelidir.
- Mesleki öğrenme ortamını, öğrenme çıktılarına yüksek oranda ulaşılmasını sağlayacak şekilde oluşturmak önemlidir.
- İhtiyaç duyulan bütün kaynakların ne olduğu zamanında tespit edilmeli, planlama yapılmalı ve bir araya getirilmelidir.

Mesleki öğrenme topluluklarının ya da öğretmen öğrenme ekiplerinin oluşturulmasında aşağıdaki beş unsur dikkate alınmalıdır (Gilbert vd., 2009, s. 31). Bunlar şu şekildedir:

1. *Öğrenmeyi geliştirmek amacıyla istikrarlı bir ortam meydana getirmek:* İlk aşamada öğretmenlerin kendilerini geliştirebilmelerine ve birbirleriyle etkileşime girebilmelerine destek olacak istikrarlı bir ortama gerek vardır.
2. *Ekip üyelerinin homojen olması:* Mesleki öğrenme topluluğu içinde yer alan üyelerin toplam sayısını aynı konu alanından ve aynı sınıf düzeyinden 3 ila 7 kişi arasında olmalıdır.
3. *Reçete vermek yerine öğrencilere rehberlik yapın:* Program öğrenciye aşina olmak ve öğrencilerin görevlerini doğru bir şekilde anlamalarına destek olmak amacıyla topluluk için tasarlanan planın her adımının tanımlandığı bir taslak olmalıdır.
4. *Deneyimli ve nitelikli kolaylaştırıcı:* Kolaylaştırıcının rolü, üstteki öğrenme topluluğu katılımcılarının öğrenme ve öğretme odaklı etkileşimlerini çoğaltmak ve kendilerini geliştirmelerine destek olmaktır.
5. *Öğrencinin başarısının artırılmasına yönelik çalışma yapma:* Mesleki öğrenme topluluğu programı, etkileşim ve işbirliği yoluyla eğitimcilerin bilgileri ile becerilerinin gelişmesini hedefler.

Lieberman & Miller'a (2008) göre bu topluluğun gelişmesi eğitim organizasyonunun, bölgenin ya da okulun ihtiyaçlarına göre farklılaşabilir. Homojen bir gruptan ödün verecek biçimde sınıf düzeyine veya disipline odaklanabilir ya da heterojen bir öğretmen grup tarafından uygulama yapabilir. Mesleki öğrenme topluluğunda öğretmenlerin birlikte çalışmaları kolay bir iş değildir, gerçek amacı anlaşıldığında bir strateji haline geldiği söylenebilir. Mesleki öğrenme topluluğu oluşurken "Bir öğrenme topluluğunun nasıl oluştuğuna ve insanların bu topluluğun içindeyken nasıl çalıştığına yönelik açık bir vizyona sahip olduğunda okullar mesleki öğrenme topluluğuna dönüşür" (Lieberman & Miller, 2008, s. 25).

2.5. Mesleki Öğrenme Topluluğunda Karar Verme Aşamaları

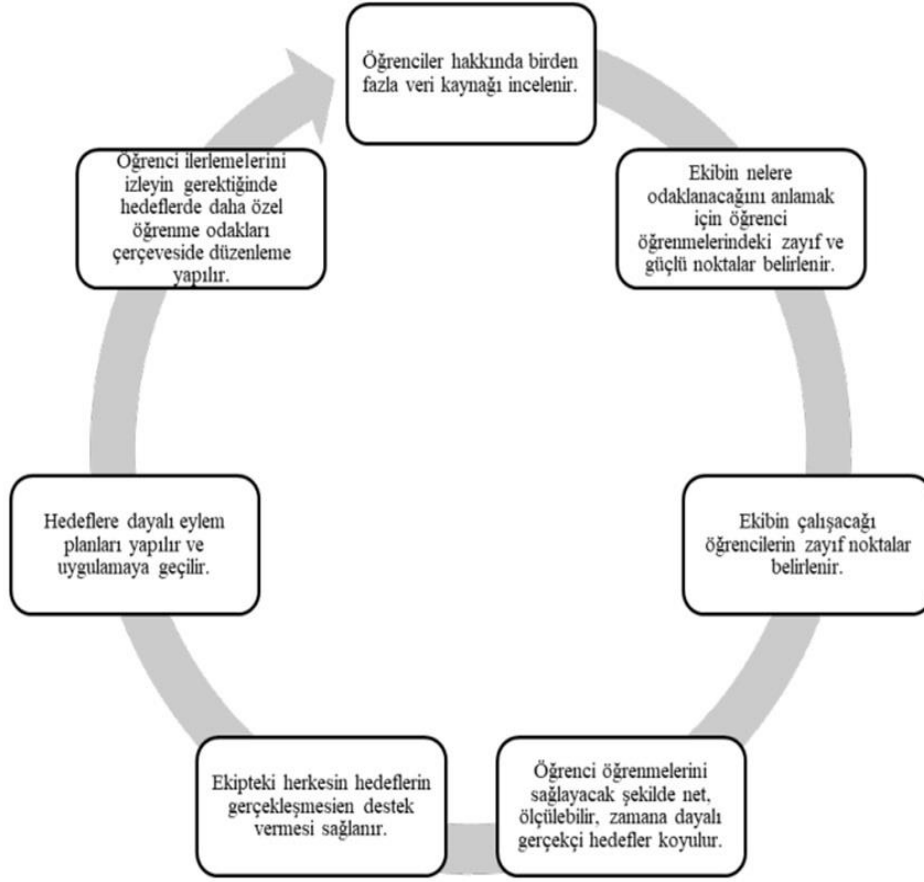
Düzenli bir şekilde bu topluluğun okullarda yaptığı çalışmaların ve hazırladığı etkinliklerin takibi yapılmalıdır. Asıl amaca bağlı kalarak etkili öğretimle bir diğer hedef olan öğrenci çıktılarına yönelik toplantı veya görüşme gibi etkinliklerin hedefe ulaştırdığı söylenebilir. Bu faktörlere göre karar verme süreçlerinin iyi yönetilmesinin çok önemi olduğu ve bu süreçlerin iyi bir yönetime ihtiyacı olduğu savunulabilir.

Jolly (2008) tarafından okullarda öğrenci öğrenmelerinin geliştirilmesiyle ilgili olarak mesleki öğrenme topluluklarının karar verme döngüsü oluşturulmuştur. Bu döngüye göre öncelikle öğretmenlere karar verme aşamaları anlatılır ve bu aşamalarda nasıl bir yol izleyeceğiyle ilgili açıklama yapılır. Açıklama yapıldıktan sonra sırasıyla şu basamaklar uygulanır: Farklı veri kaynakları temeline dayanılarak öğrenci öğrenmelerinin analizi yapılır. Söz edilen analizlerin boyutları duysal, davranışsal veya bilişsel olabilir. Yapılan analiz sonucunda, öğrencilerin öğrenmelerindeki güçlü taraflarıyla zayıf tarafları belirlenir ve çalışmadaki öğretmenler iyileştirme yapma amacıyla öğrencilerin öğrenme alanları ortaya çıkarılır ve amaçları tespit edilir.

Hedefler belirlenirken dikkat edilmesi gerekenlerden biri, hedefin öğrencinin öğrenme ihtiyacıyla ilgili olmasıdır. Bunlarla beraber hedefin açık bir şekilde ifade edilmesi, işbirliği yapılarak geliştirilmesi, ölçülebilirliğinin olması ve gerçeklik özelliği taşıması gerekir. Bu basamaklardan sonra eylem planları hazırlanır ve grubun üyeleri birbirlerine destek verir. Eylem planları hazırlanır ve uygulama yapmak için öğretmenler harekete geçer. Karşılaştıkları herhangi bir zorluk olduğunda birbirleriyle periyodik olarak tartışma yaparlar. Gerekli durumlarda öğretim stratejilerini değiştirme yoluna giderler. Öğrenci çıktılarını izleyerek gerektiğinde yeni stratejileri araştırırlar ve belirlenen stratejileri denerler. Burada öğretmenlerin tümünün öğrenci çıktılarının geliştirilmesi amacıyla yapılan uygulamalara katılması, öğrenmede aktif rol alması ve destek vermesi kritik bir önem taşır. Sonuç olarak farklı zaman dilimlerinde öğrenci ilerlemelerinin değerlendirmesi yapılır ve amaçlarda gereken durumlarda düzenlemeye gidilir.

Karar verme döngüsü aşağıda Şekil 3' te verilmiştir.

Şekil 2.3: Karar Verme Döngüsü (Mesleki Öğrenme Topluluğu)



Kaynak: Cansoy, R., & Parlar, H. (2017). Mesleki Öğrenme Toplulukları Olarak Okullar: Okullarda Uygulanması ve Geliştirmesi. *Turkish Studies*, 12(17), 89-112. Adlı çalışmadan alınmıştır.

Karar verme döngüsündeki ekibin zamanla bilgileri arttığında, deneyim kazandıklarında, çalışmaya dahil olan öğrencileri tanıdıklarında belirlenen hedeflerde ve planlamalarda tekrar bir düzenleme yapılabilir. Düzenlemeden sonra uygulamaya devam edilebilir. Uygulama bu düzende yapıldığında hem öğretmenler hem de yöneticiler bu döngüyü işlevsel ve en faydalı şekilde kullanılır. Bu döngünün merkezinde, ortaya çıkan görüşlerin tartışma konusu olarak ele alma, yansıtma ve bunların sonucunda ortak bir görüşe sahip olma vardır.

2.6. Mesleki Öğrenme Topluluğunun Etkililiği ve Yararları

Yapılan çalışmalarla bu topluluğun etkililiğinin yüksek olduğu ve fayda sağladığı söylenebilir. Topluluğunun okullardaki çalışmalarda okul, öğrenci, öğretmen ile okul müdürü açısından faydaları olduğu ve önem arz ettiği

çıkarımlarında bulunulabilir. Topluluğunun etkililiği ve yararları konusunda çeşitli fikirler olduğu ileri sürülebilir.

Bunlar:

- Newmann ve Wehlage (1995), işbirliğine dayalı bir çalışma kültürüne sahip ve öğretmenleri mesleki öğrenme topluluğuna yönlendiren okullarda, öğrenci gelişiminin olumlu yönde etkilendiğini belirtmektedir.
- Öğrencilerin öğrenmeyle ilgili kabiliyetlerini artırmak amacıyla, mesleki öğrenme okullarının öğrenciye cesaret kazandırdığı söylenebilir (DuFour & Eaker, 1998).
- Öğretmenin, okulun gelişimi ve öğrencinin çıktıları konularında anahtar rolü vardır (Eaker vd., 2002). Mesleki öğrenme topluluğu, öğretmen etkililiğinin artması ve öğretmenin mesleki bakımdan gelişmesi için önemli bir araç olmaktadır (Louis vd., 1996, s. 770).
- Hord (1997) geliştirdiği mesleki öğrenme modelinde liderliği, ortak karar almayı ve işbirliğine teşvik eden yapıları destekleyen süreçlerin tasarısını yapmıştır.
- MÖT öğretmenlerin beceri ve bilgisinin sürekli olarak gelişmesini sistematik olarak gerçekleştirir (Smylie & Hart, 1999, s. 421).
- Bu topluluğun olduğu okullarda öğretim gücü artmış, öğrenci için daha ilgi çekici ve daha üretken öğretim ortamı elde edilmiştir (Thiessen & Anderson, 1999)
- Öğretmenlerin öğretme ve öğrenmeye dair inançlarını, okul reformu yönünde değiştirmek amacıyla güçlü bir öğrenme ortamı mesleki öğrenme topluluklarının desteğiyle oluşur (Philips, 2003).
- Mesleki öğrenme topluluklarının, öğretmenler arasında yenilikçiliğin, liderliğin, katılımın ve yeniliğin artmasını sağlayan öğretim kültürü üzerinde etkili olduğu söylenebilir (Englert & Tarrant, 1995; Grossman, vd., 2001; Philips, 2003; Strahan, 2003).
- Mesleki öğrenmeyle öğretmeyi birleştirerek hem öğretmenin hem de öğrencinin birlikte gelişmelerini sağlayan araç rolündedir (Sparks, 2005; Vescio, Ross & Adams, 2006).

- Meslek öğrenme topluluğu uygulamaları, okullar için önemli bir yere sahip olan öğretmen verimliliği ile öğrenci öğreniminde, sürekli iyileştirmeye odaklanmanın kurumsal halidir (DuFour vd., 2006).
- Uygulama yapılan okullarda bulunan öğretmenlerin mesleki olarak yenilenmeleri, yapılan paylaşımlardan ilham almaları, iyi bir biçimde bilgilendirilmeleri ve öğrencilerine ilham kaynağı olmaları (Roy & Hord, 2006) öngörülmektedir.
- Vescio ve arkadaşları (2008), yaptıkları araştırmada, inceleme yapılan öğretmenlerin sınıflarda uyguladıkları öğretim uygulamalarında zaman geçtikçe daha çok öğrenci merkezli hale gelen farklılıkların oluştuğunu saptamışlardır.
- Mesleki öğrenme topluluğunun bulunduğu okullarda işbirliğinin arttığı, öğretmenlerin devamlı öğrenme çabalarının ve öğretimle ilgili kararlara katılımlarının arttığı, bunların yanında öğrenci öğrenmelerinin de ön planda olduğu belirlenmiştir (Carpenter, 2015; Vescio vd., 2008).
- Mesleki öğrenme toplulukları ile öğrencinin gelişimiyle ilgili ulaşılan verilerin incelenmesi, öğrenciyle yapılan çalışmaların analizinin yapılması, öğrencinin öğrenmesinde kolaylık sağlayacak olan stratejilerin belirlenmesi, etkili derslerin kritikleriyle tasarımlarının yapılması, ilerlemeyi tespit etmek için değerlendirmenin tamamlanması sağlanır (Professional Development Partnership, 2008).
- Mesleki öğrenme topluluğu uygulamaları, öğretmenlerin birbirleriyle öğrenmelerini pekiştirmelerini, yeni uygulamaların sürekliliğini ve meydana gelen değişiklikleri destekleyerek öğrenciler için öğrenme yaşantılarında tutarlı olmalarını sağlar (McLaughlin & Talbert, 2008).
- Hannahs (2009), bu topluluklarla öğrenci başarı arasındaki ilişkinin olumlu yönde olduğunu çalışmasında ortaya çıkarmıştır.
- Araştırmalara göre, mesleki öğrenme topluluklarının öğretmenlerin mesleki gelişimleriyle öğrencilerin gelişimlerinin artmasını sağlamada başarılı olduğu söylenebilir (Senge, 2011).
- Öğretmenlere, uygulamaları konusunda fikir verip öğrenci çıktılarının artması konusunda farklı yöntemler ve farklı yollar sunar (Lieberman & Miller, 2011, s.17).

- Öğretmenler arasında işbirliğini temel alarak sosyal bir kültür meydana getirir ve birlikte öğrenme konusunda fırsatlar sunarak öğretmenlerin isteklerine ve ihtiyaçlarına odaklanır (Parker, Patton & Tannehill, 2012; Patton & Parker, 2015).
- Mesleki öğrenme topluluğu uygulamasının yapıldığı okullarda öğretmenlere, öğrencilere, okul müdürüne ve okuldaki işleyişe önemli derecede yarar sağlar (Marzano vd., 2016).
- Mesleki öğrenmeye toplulukları uygulamaları, okul müdürünün öğretmenler ile ortak bir şekilde okulun misyonu ve vizyonuna yönelik ulaşılması istenilen çalışmalar için planlar hazırlamasını ve uygulamaların değerlendirmesini destekler (Marzano vd., 2016).
- Mesleki öğrenmeye toplulukları öğretmenlerin meslektaşlarıyla karşılıklı olarak deneyim ve bilgilerinden yararlanarak öğrencilerin en üst seviyede sınıf deneyimlerine erişmelerini hedefler. Bunun için beklentilerini, materyallerini, öğretim bütünlerini ve değerlendirmelerini kendi aralarında tartışmalarını, gerekiyorsa değiştirmelerini sağlar. Bu şekilde öğretmenlerin uygulamalarında kolektif, sürdürülebilir ve profesyonel bir farklılaşmayla öğretmenlerin sistemli ve bilinçli bir şekilde düşünmelerini sağlar (Chauraya & Brodie, 2017; Woodland, 2016).
- Mesleki öğrenme topluluklarının öğretmenlerin, kendi aralarında fikir alış verişinde bulunmalarını, araştırma sürecini beraber yönetmelerini, öğrenme ve öğretme uygulamalarını sürekli geliştirmelerini ve dönüştürmelerini desteklediği söylenebilir. Hem öğretim süresinin gelişmesine hem de öğretmenin gelişmesine katkıda bulunur, kurumsal ve bireysel kapasitenin güçlenmesini destekler (Wang vd., 2017).
- Mesleki öğrenme toplulukları öğretmenlerin sınıf içinde kaliteli etkinlikleri artırmasını, meslektaşlarının gelişim seviyelerini desteklemelerini ve bunlara göre yüksek öğrenci başarısına ulaşmalarını desteklemektedir. (Morrisery, 2000, s. 7-8; Bolam vd., 2005; Levis, 2007; Doğan & Adams, 2018).

- Öğretmenlerin işbirliği, bireysel sorumluluk, liderlik, eğitsel konularda eleştirel düşünebilme ve etkinlikleri özümseme alanlarında gelişimlerin olduğunu ortaya çıkmıştır (Altun, 2020).
- Hord (1997), mesleki öğrenme topluluklarının öğretmenlerle ilgili yararlarını öğrenme odaklı olma ve yenilikçi sınıf içi öğretim tekniklerine yer verme, mesleki olarak öğretmenlerin yalnızlaşmasını engelleme, okulun misyonunu ve vizyonunu gerçekleştirme, öğretmenlerin kişisel mesleki yeterlilik ile öğrencilerin beklentilerini yanıtlama algılarında iyileşme, öğrencilerin akademik performanslarıyla bütünsel gelişimlerini iyileştirmeyi amaçlayan çalışmalara yoğunluk verme olarak ifade eder. Öğretmenlerin mesleki doyumdaki artış sebebiyle öğrenci devamsızlığının azalması, öğretmenlerin sahip olduğu değişime ayak uydurması, bilgi edinme ve sunma becerilerinin gelişmesi, yenilik ve değişimlere uyumunun hızlı olması mesleki öğrenme topluluklarının yararları olarak düşünülebilir (Eyanagho, 2019).
- Öğretmenlerin toplulukta uyguladıkları etkinliklerle öğrencilerin, sınıf içinde motivasyonları ve memnuniyetleri artar, dersle ilgili olumlu tutumlara sahip olurlar (Özer, 2024).

2.7. Mesleki Öğrenme Topluluğu Uygulamalarının Yapıldığı Okullarda Okul Müdürünün Rolü

Okullarda değişim hareketinin olması için okul çalışanlarının desteğine ihtiyaç vardır (Arroyo, 2011). Mesleki öğrenme topluluğu uygulaması yapılan okullarda, okuldaki yöneticinin rolü incelendiğinde, ‘Hartford Country Public Schools’ tarafından oluşturulan modele göre, okul müdürünün okulun değerlerini, okuldaki destekleyici koşulların oluşmasını, inanç örüntülerini ve vizyonunu tekrar tanımlaması gerekir. Kendini geliştirme sürecini desteklemesi, okulun önceliklerini belirlemesi, okulun programlarını değerlendirmesi, kendini eğitmeyi gerçekleştirmesi, okulda görev alan çalışanların sorumluluklarını ve rollerini belirlemede yardım olması, okulun var olma hedeflerinden sapmamak adına sürekli olarak okuldaki çalışanlarla iletişimde bulunma gibi role ve sorumluluklara sahiptir (Mawhinney & Haas, 2005, s. 4).

Okul müdürünün mesleki öğrenme topluluğunun bulunduğ okullarda çok önemli dört görevi bulunmaktadır (Hord & Sommers, 2008, s. 99).

1. Öğretmen ve ğrenci öğrenmesi üzerinde yoğnlaşma,
2. Gelişim kültürü ve işbirliğini meydana getirme,
3. Sonuçlara odaklanarak ortaya çıkan sonuçları değerlendirme,
4. Öğrenci ıktıları ile bu çıktıların gelişimi için okuldaki çalışanların işbirliğı içinde çalışmalarını sağlama.

Mesleki ğrenme topluluklarının oluşturulması, geliştirilmesi ve devamının sağlanması sürecinde etkili olan liderin rehberlik, işbirliğı, yaratıcılık, iletişim, değişim, cesaret ve çatışmayı yönetme özelliklerine sahip olması gerekmektedir (Hord & Sommers, 2008, s. 12).

Mesleki ğrenme topluluğunun olduğı okullarda, öncelikli olarak yönetici işbirliğini kapsayan bir çalışma ortamı sağlanmalıdır (Marks, 2015). Okul müdürü öğretmenlerin öğrenme sürecine katkısına ve öğrencilerin ihtiyaçlarıyla ilgili çalışmalara destek olmalı ve yapılan bu çalışmalara nc olmalıdır (Hort, 2009). Forgun vd., (2018) okul müdürünün, MT uygulamaları yapılan okulları inceledikleri çalışmalarda, süreçte motive ettikleri, yürütücülük ve öğretimsel liderlik görevlerini üstlendiğini ifade etmektedirler. ğretimsel lider olarak incelendiğinde okul müdürü, okulun vizyonunun anlaşılmasını sağlamakta ve tanıtmakta, öğrenme sürecinde ihtiyaç olan desteği sağlamakta, çeşitli paydaşları okulun yönetimine katmakta, öğrenme ve ğretmen sürecini denetleyip kolaylaştırıcı bir role sahip olmaktadır (Pettorson akt. Girgin vd., 2018). Okul müdürleri, okulun vizyonunu kapsayan gelişim ve değişim etkinliklerine öncülük etme görevlerini üstlenmiştir (Senge, 2022, s. 41).

MT uygulamalarının merkezindeki okul müdürünün, mesleki öğrenme topluluğı uygulamalarıyla ilgili çalışmalara bakış açısı geleneksel yönetim olmamalıdır (Thompson vd., 2004). Bu şekilde değerlendirildiğinde okul müdürü, okuldaki öğretmenlerin kabul edeceği ortak bir misyon belirleyerek aynı amaca ulaşmak için, bütün öğretmenlerin çalışma yapabilme becerileriyle liderlik özelliklerinin gelişiminin sağlanmasını hedeflemelidir (Bolam vd., 2005, s. 3).

Okul müdürünün davranış modelleriyle ilgili inceleme yapıldığında, okul müdürü mesleki öğrenme topluluklarına destek verirken, okulun benimsediği vizyon ve misyonunu güncelleme, okul açısından destekleyici koşulları sağlama, kendi öğrenme yaşantılarını arttırma, okulun öncelik verdiği amaçları belirleme, okul çalışanlarının uyguladıkları sürekli mesleki gelişim etkinliklerini destekleme, okul müfredatını okulun ihtiyaçları doğrultusunda değerlendirme, okulun örgütsel varlığını güçlendiren bütün çalışmalarda öncülük etme ve okul çalışanlarının sorumluluk alanlarını ve rollerini belirleme gibi çok önemli olan etkinlikleri yürüttüğü gözlemlenmiştir (Mawhinney vd., 2005, s. 44).

Okul müdürünün, öğretmenlere uygun kaynak ve zaman sağlamada destek olmak, öğrenme kültürü oluşturmak, alınan kararlara öğretmenleri dahil etmek, sosyal destek sağlamak, uygun zamanda toplantıları planlamak ve öğrenme amacıyla güdülemek verilebilecek en önemli katkılar olarak sıralanabilir (Buttram & Farley- Ripple, 2016). Okul müdürleri öğretmenler arasında işbirliğinin geliştirmesine yönelik çalışmalar yapmalı ve nasıl işbirliği yapacağı hususunda liderlik görevini üstlenmelidir (Buttram & Farley-Ripple, 2016, s. 63). Okul müdürü diyalogları uygun bir şekilde balatarak karar verme süreçlerinde deneyim yaşayacakları ortamı hazırlayıp, meydana gelebilecek çatışmaları yöneterek güvenin oluşmasını sağlamalıdır. Bu şekilde öğretmenler yaptıkları çalışmalarda kolaylıla işbirliği içinde çalışabilir (Hord & Hiss, 2009; Buttram & Farley-Ripple, 2016). Okul yöneticisi değişik toplulukların çalışmalarının incelemesine fırsat vermeli ve öğretmenleri diğer okullardaki iyi örneklerle tanışmalarına destek olmalıdır (K-12 Blueprint, 2014, s. 11).

Okul müdürünün sergilediği davranışlar okulun örgütsel koşullarına, öğretimdeki kaliteye, ğrenci baarisına, öğretmenlerin çalışma şartlarına ve okul kültürüne olan etkisi yüksektir (Hallam vd., 2015). Okulun MT olarak çalışmalarda bulunması için okuldaki müdürünün sergilediği tavır okuldaki diğer çalışanlara güven verecek biçimde olmalıdır (Balyer vd., 2015).

Mesleki ğrenme topluluğu olarak okulların düzenlenebilmesi için en önemli rol ve sorumluluk okul mdrnndr. Yapılan alımaları göre okul müdürü aşağıdaki maddelere dikkat etmelidir (Olivier & Huffman, 2016):

- Okuldaki tüm çalışanları ortak bir amaç doğrultusunda birleştirmelidir,
- Kapsayıcı öğrenme kültürünü benimseyerek okuldaki bütün çalışanları dahil etmelidir,
- Kilit bir role sahip olsa da kapsayıcı liderlik davranışlarını ortaya koymalıdır,
- Saygı ve güven gibi destekleyici şartları sağlamalıdır.

2.8. Liderlik

Lider, başka insanları etkileyebilen, hedef ve misyon belirleyen yani yol gösterip rehberlik edebilen kişiye denir (Eraslan, 2004). Liderler kurum hedeflerini, vizyonunu, standartlarını ve önceliklerini belirleyerek bunları çalışanlarının gerçekleştirmeleri için yönlendirir (Drucker, 2000, s. 41). Bir başka tanımda lider, temel kararları alan, yönlendirme yapan ve temsil ettiği grubu harekete geçiren, rol model özelliği olan ve sistematik bakış açısına sahip kişiye denir (Senge, 2004, s. 3).

Lider grup üyelerinin fark edilen fakat ortaya çıkmamış ortak istek ve düşüncelerini, kabul edilebilir hedef biçiminde ortaya koyan ve gruptaki üyelerin sahip olduğu yetenekleri bu hedefe göre şekillendiren kimsedir (Eren, 1991, s. 357).

Farklı tarihlerde liderlikle ilgili birçok tanıma rastlanmaktadır ama bu tanımlar birbirinden farklılık gösterir. Yapılan tanımlardaki ortak noktalar şu şekilde özetlenebilir (Şişman, 2004, s. 4).

- Sahip olduğu kişisel özellikler ile ortaya çıkan güç,
- Bireylerle grup arasındaki etkileşim süreci,
- Karar alabilme ve aldığı kararları uygulayabilmedeki gücü,
- Grup içinde eşgüdümü sağlama ve gruba yön verme becerisi,
- Mevcut kuralları, amacı, yapıyı ve prosedürü değiştirebilme becerisi,
- Grupları ortak hedefler doğrultusunda etkileme gücü.

Cook ve arkadaşları (1997) liderliği, yönlendirme yapma, enerji verme ve çalışan kişilerin liderin görüşlerine kendi istekleriyle bağlanmaları olarak betimler (Kaya, 2010, s. 33). Bir başka tanıma göre liderlik, amaçlara ulaşılmasında grubu etkileme, yönetiminde, düşüncede ve gidişatta rehber olma, etki etme, güçlü ve amaçları yöneten takımlar oluşturma, etkili bir yönetim ve grubun varlığının sürdürmesi için önem taşıyan ortak amaçları izlemeye ikna etmedir (Ornstein, 1996, s. 113).

Liderlikle ilgili betimleme yaparken çoğunlukla lider ve liderlik arasında kesin bir ayrıma gidilmemiştir. Fakat lider bir kişiyi ifade ederken liderlik daha çok bir süreç ve bir davranış olarak görülür (Aydın, 1994, s. 238). Lideri Koçel, gruptaki üyeleri bir hedef etrafında toplayan ve grubun belirlediği hedef doğrultusunda etki altına alan ve bu doğrultuda yönlendiren kişiyken, liderlik şartlara göre, kişisel ya da grup hedeflerini gerçekleştirmek için bir kişinin başkalarının etkinliklerini etkilemesi ve bu etkinlikleri yönlendirmesi sürecine denir (Kaya, 2010, s. 33).

Liderlik ortak bir amaç için takımın sergiledikleri davranışları yönlendirirken kişilerin yansıttığı davranışları içerir (Yılmaz, 2008). Liderlik örgütün geleceğiyle ilgili inandırıcı amaç ve vizyon belirlemeyi, geleceği görmeyi ve bunlara ulaşmada insanların katkıda bulunmalarını kapsar (Şişman & Turan, 2001). Liderlik hükmetmek değildir, liderlik ortak bir amaç için kişileri birlikte çalışmalarını konusunda istekli olmaya ikna etmektir (Goleman, 1999, s. 357).

2.9. Öğretimsel Liderlik ve Özellikleri

Robinson & Bucic (2005) okulların amaçlarına etkili bir biçimde ulaşmalarında okul yöneticisinin liderlik rolünü üstlenmesinin önemli bir koşul olduğunu söyler. Okul müdürü lider olduğunda öğrenciler ve öğretmenler üzerindeki etkisi olumlu yönde gelişeceği düşünülebilir. Fakat okul müdürünün benimsediği liderlik tarzının da önemli olabileceği düşünülmektedir. Çünkü okul müdürü sergilediği liderlik tarzı davranışlarıyla izleyicilere model teşkil edecek kişi olmaktadır (Taş vd., 2007, s. 86). Öğretimsel liderliğin, öğretim programları, öğretmenler ve öğrencileri kapsayan, öğretim süreçleriyle doğrudan bağlantılı bir liderlik şekli olduğu söylenebilir (Gümüşeli, 1996, s. 94).

Öğretimsel liderler alanyazıda genellikle öğretimsel hedefleri ve amaçları belirleyen, sınıf sorunlarını bilen, programlı liderler olarak tanımlanır (Gümüşeli, 1996, s. 51). Öğretimsel liderlerin genellikle sınıfları dolaştığı, yüksek akademik standartlar belirlediği, öğretmenlerin denetimi ve değerlendirmesini önemseydiği söylenebilir. Ek olarak öğretim programlarının değerlendirmesini yaparak öğrenmenin gerçekteşmesinde olumlu bir hava meydana getirirler (Hallinger & Murphy, 1985, s. 220). Okulu bir öğretim lideri olarak okul yöneticilerinin yönetmesinin, öğretim liderinin ana rolü olduğuna birçok yazar tarafından vurgu yapılmıştır (Balcı, 2002, s. 62).

Okul müdürü öğretmenlere kişisel gelişim imkanları sunmalı, sürekli öğrenmeye önem vermeli, bilgili ve yetenekli bir öğretim lideri özellikleri taşımalıdır (Özdemir, 2001). Öğretimsel lider vizyon sahibi olmalı, tutarlı bir eğitim felsefesi olmalı, disiplinli ve düzenli bir eğitim ortamı oluşturmalı, gerektiği durumlarda sürece müdahale etmeli ve kendi kendini yöneten takım modelini kullanmalıdır (Jenkins, 1991, s. 87-95). Okul müdürleri öğretimsel liderlik davranışları sergilemek için okulun amaçlarına farklı yorumlar yapmalı, sınıf ortamında öğretmenlerin destekçisi olmalı, asıl işlevinin farkına varmalı, öğretim etkinliklerinde aksaklık olmaması için gerekli önlemleri almalı ve bunların denetimini yaparken gelişimlerine katkıda bulunmalıdır (Balcı, 1992). Başarılı okullarda görev yapan, aynı zamanda o okulların öğrenme konularında, eğitim ve öğretiminde bakış açıları güçlü öğretimsel liderlik özelliklerini taşıyan yöneticiler vardır (Sergiovanni, 1991, s. 96).

Öğretimsel liderliğin hedefi, amaçları belirlemek, öğrenci başarısını arttırmaya yönelik çalışmalar yapmak ve öğretmenlere kaynak olmaktır (Yılmaz & Kurşun, 2015). Öğretimsel liderliğinin amacı, öğrencilerin nasıl öğrenebileceklerini en doğru biçimde bulmalarına destek olmak ve bu sürecin devamlı bir şekilde ilerlemesini sağlamaktır (Altınay, 2017). Öğretimsel liderliğin bir diğer amacı, çevresiyle bütünleşen eğitim kurumlarının öğretime yönelik şekilde üretken çevre oluşturmak, bu sayede liderlik yaklaşımına göre öğretimi geliştirmek, etkili okulların oluşumunu sağlamaktır (Çelik, 2012, s. 227).

Öğretimsel liderin yönetim yetisi güçlü olmalı ve hedefe ulaşmak için ihtiyaç olan kaynakları sağlamalıdır (Özdemir & Sezgin, 2000). Öğretimsel lider beş genel özelliğe sahiptir ve bu özellikler şu şekildedir (Chell, 1995);

- Okulda öğrenci ve öğretmenler tarafından gerçekleştirilen çalışmalarını izler,
- Vizyonu vardır, hedeflerin tüm kişiler tarafından anlaşılmasını sağlar, bu hedeflerin gerçekleşmesi için çabalar,
- Sahip olduğu vizyonu eylem haline getirir, okulun hedeflerine vurgu yapar, çalışmalarını grup halinde gerçekleştirir,
- Yeni öğretim stratejileri önerilerinde bulunarak eğitim ve öğretime katkı sağlar,
- Okul ikliminin hedefe uygun ve düzenli bir şekilde oluşmasına imkan verir.

Gelecekteki okullardaki öğretimsel liderler, karşılarına çıkan zorlukları göğüslemeye hazır olup kayıp kuşaklar söz konusu olduğunda yeni olanakları toplum için oluşturmalıdır (Mitchell & Cunningham, 1990, s. 167). Kurum amaçlarının gerçekleşmesi ve eğitim öğretim kalitesini artmasına yapacakları katkı, kurum müdürlerinin üstlendikleri öğretimsel liderlik rolleri açısından önem taşır (Keşan & Kaya, 2011). Öğretimsel liderler idealize edilen amaçları hayata geçirebilmeli, yalnızca gerekli durumlara müdahale ederek kendini yöneten ekip modelinin gelişimine katkıda bulunmalı, tutarlı bir eğitim felsefesine sahip olmalı, disipline edilmiş ve sistematik hale gelmiş bir eğitim ortamı sağlamalıdır (Jenkins, 1991).

2.10. Mesleki Öğrenme Toplulukları İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Mesleki öğrenme topluluğu ile ilgili çalışmalar yurt içinde yapılan çalışmalar ve yurt dışında çalışmalar olarak iki başlık altında incelenmiştir.

2.11. Yurt İçinde Yapılan Mesleki Öğrenme Topluluğu Çalışmaları

Temuçin (2025) çalışmanın amacı, öğretmen algılarına göre ortaokulların mesleki öğrenme topluluğu olma düzeyi ile okul müdürünün sürdürülebilir liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışmaya 368 öğretmen katılmıştır. Çalışma sonucuna göre öğretmenlerin okullardaki sürdürülebilir liderlik ile MÖT olma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Özer (2024) çalışmasının amacı, oluşturulan mesleki uygulama topluluklarının okula ve öğrenciye yansmasıyla bu topluluğun sürdürülebilirliğiyle ilgili öğretmen görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Araştırma nitel yöntemle yapılmıştır. Ankara ilinde görev yapan 22 öğretmen çalışmaya katılmıştır. Gözlem ve görüşme ile veriler elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, çalışmada görev alan yürütücülerin hazır bulunuşları, liderlik özellikleri ve yönetimle ilgili özellikleri çalışmayı yürütmekte kolaylık sağlamıştır. Mesleki öğrenme topluluğu uygulamasını yürüten üyelerin bu özellikleri en önemli destekçi olmuştur. Çalışmaların yapılabilmesi için yapısal koşullarda iyileşme olmalı, fiziki koşullar uygun olmalı, teknolojik unsurlar sağlanmalı, materyal desteğinde olunmalı ve iş yükleri azaltılmalıdır.

Kıyançıçek (2024) çalışmasının amacı, okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre görev yaptığı okullardaki mesleki öğrenme topluluklarında hangi sorunları yaşadığını, bunları nasıl çözdüğü ve bu toplulukların gelişim durumlarını incelemektir. Çalışma yarı yapılandırılmış görüşme formunu 14 okul öncesi öğretmenine uygulayarak yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin birbirlerini gözlemlemesi, veliyi katarak çalışma yapılması ve okul vizyonunun birlikte belirlenmesi durumunda bu toplulukların gelişebileceği ortaya çıkmıştır.

Pamuk (2023) çalışmasını ortaokullardaki öğretmen ve yöneticilerin görüşlerini inceleyerek yapmıştır. Çalışmaya Elazığ ilinden 40 öğretmenle 12 yönetici katılmıştır, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, mesleki öğrenme topluluğu özelliğine sahip okullarda işbirliğinin çok geliştiği ortaya çıkmıştır. Uygulamanın yapıldığı okullarda öğretmenlerle yöneticilerin, öğrencilerle de öğretmenlerin arasında sevginin saygının olduğu ortaya çıkmıştır. Buradaki yöneticilerin de destekleyici liderlik özelliklerine sahip olduğu belirlenmiştir.

Uzun (2022) çalışmasının amacı lisede görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre MÖT olma seviyelerini belirlemektir. Nicel araştırma yöntemine göre yapılan çalışmaya İstanbul ilinden 385 öğretmen katılmıştır. Çalışmanın sonucuna göre, öğretmenlerin hizmet sürelerindeki artışla okulların MÖT olma durumlarını algılamada anlamlı bir fark olduğu gözlemlenmiştir.

Kayan (2022) yaptığı araştırmada, mesleki öğrenme topluluğunun uygulanabilir olduğunu ve gelişime açık olduğunu ortaya koymayı amaçlamıştır. Diğer bir amacı, okullarda görev yapan öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu ile ilgili görüşlerini incelerken yapılan uygulamanın öğrenci başarısına yaptığı katkının anlamlılığını ortaya çıkarmaktır. Çalışmada karma desene yer verilmiştir. Deney ve kontrol grubu olmak üzere 12 öğretmenin katkısıyla çalışma bir ilkokulda gerçekleşmiştir. Ortaya çıkan bulgularda bu çalışmanın öğretmenler üzerinde bireysel ve mesleki açıdan katkısının olumlu olduğu ve çalışmanın faydasının çok olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışmaya katılan kişiler bu gibi programların etkilerinin olumlu olacağına inandıklarını ifade etmişlerdir.

Efe (2022) okullardaki yöneticilerin ders denetimi ve sonrasında verdiği dönütlerin etkili olup olmadığı ile MÖT arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bu çalışmayı yapmıştır. Araştırma Karaman şehrinde çalışan 2747 öğretmenle yapılmıştır. Araştırmada nicel yöntemi yer verilmiştir. Okul yöneticisinin ders denetimi ve sonrasında verdiği dönütlerin etkisinin pozitif yönde ve orta seviyede anlamlı bir ilişki olduğu bulgularla belirlenmiştir. Sonuçlara göre alt boyutlardan olan paylaşımcı ve destekleyici liderlikle okul müdürünün ders denetimi arasındaki ilişki diğer boyutlardan yüksek seviyededir.

Ünver (2021) çalışmasında mesleki öğrenme toplulukları ile kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmaya 327 öğretmen katılmıştır. Çalışmaya göre kolektif öğretmen yeterliği ile mesleki öğrenme topluluğu algısı arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu ve bunun pozitif yönde olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışmanın sonucuna göre, öğretmenlerin ortak değerler ve vizyon konusunda işbirlikçi olduğu ve sahip olduğu bilgilerle birbirlerini desteklediği ortaya çıkmıştır.

Türkmen (2021) araştırmasını amacı İstanbul' un ilçelerinde görev yapan ilkokul, ortaokul ve lisele kademelerindeki öğretmenlerle müdürlerin, profesyonel öğrenme topluluğu uyum verimliliklerini değerlendirmektir. Çalışmaya devlet okulları ile özel okullar dahil edilmiştir. Araştırma nicel yöntemle gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 52 yönetici ile 241 öğretmen çalışmaya katılmıştır. Çalışmanın sonucuna göre, okullarda okul kültürü güçlenirse MÖT oluşumu ve gelişimine katkı sağlayacaktır. Bunların gerçekleşmesi için hizmet içi eğitimlere yer verilmelidir. Ayrıca MÖT oluşmak için öğretmen ve okul müdürlerinin işbirliği içinde çalışmaları önerilmektedir.

Ağsu (2020) matematik öğretmenleri ile yaptığı çalışmada fakülte- okul işbirliği yaparak geliştirdikleri mesleki öğrenme topluluğunun, öğrenme ortamları oluşturma, eğitimde öğretimin planlamaları yapma ve öğrenme ve öğretme sürecini yönetebilme becerilerinin geliştirilerek artırılması amaçlanmıştır. Çalışmada eylem araştırması yöntemi kullanılmıştır. Uygulama özel bir öğretim kurumundaki lise kademesinde görev yapan üç matematik öğretmeni ile yapılmıştır. Araştırmaki bulgulara, dış uzman desteğini öğretmenlerin kabul ettiği ortaya çıkmıştır. Katılımcı öğretmenler araştırmanın sonucunda matematik alanı ile ilgili yeni uygulamaları ve yeni yaklaşımları kabul etmiş ve sınıflarında uygulamalar yapmıştır.

Altun (2020) bu araştırmayı Aydın'ın Efeler ilçesinde farklı iki ortaokulda fen ve teknoloji öğretmenleriyle mesleki öğrenme topluluğu kurularak yapılmıştır. Eylem araştırması yöntemi kullanılmıştır. Odak grup görüşmeleri, gözlem, belge oluşturma ve bireysel görüşmelerle veriler elde edilmiştir. Sonuçlara göre MÖT uygulaması etkili, verimli, yenilikçi ve sürdürülebilirliğe sahiptir. Öğretmenlere kişisel sorumluluk, liderlik, eleştirel düşünme, işbirliği yapma ve ortaya konulan etkinlikleri içselleştirme becerileri kazandırmıştır.

Saçmalhoğlu (2019) çalışmanın amacı, 21. yüzyıl öğrenme becerilerinin MÖT bağlamında, beden eğitimi öğretmenliğine aday kişilerde nasıl ortaya çıktığını belirlemektir. Çalışma Ankara'daki bir devlet üniversitesinin 6 beden eğitimi öğretmenliği adayıyla yapılmıştır. Veriler ses kaydı, odak grup görüşmeleri, ders sonrası yansımalar ve gözlemci alan notları ile elde edilmiştir. Ulaşılan sonuçlara göre, öğretmen adaylarının MÖT bağlamında akranları ile olan

iletişiminde 21. yüzyıl öğrenme becerilerine ihtiyaç duydukları ve yerine getirilmesi gereken görevleri tamamlarken bu becerileri ortaya çıkardıkları belirlenmiştir. Ayrıca MÖT, bu öğretmen adaylarının mesleki bilgilerle 21. yüzyıl ihtiyaç olan becerileri kavramalarında uygun bir bağlam oluşturabilir.

Ekinci (2018) çalışmasında ilişkisel tarama modeline yer vermiştir. Bolu'nun merkez ilçelerindeki 844 öğretmenin görev yaptığı 18 lisede çalışma yapılmıştır. Okullardaki MÖT olma durumlarıyla psikolojik sahiplenme ile bağlamsal performansla ilgili okullarda görev yapan öğretmenlerin düşüncelerini ortaya çıkarmak, bu düşünceler arasında anlamlı ilişkinin olup olmadığını belirleyerek aralarındaki etki düzeyini incelemek bu çalışmanın amacıdır. "Mesleki Öğrenme Topluluğu Ölçeği" ile "Psikolojik Sahiplenme ve Bağlantısal Performans Ölçeği" verilerin toplanması amacıyla kullanılmıştır. Sonuçlara göre incelenen görüşler arasında orta düzeyde, anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Cücemen (2018) yaptığı çalışmada ilkököl ve ortaokulları incelemiş, öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğunun alt boyutlarına ilişkin görüşlerini hizmet süresi, çalışılan okul türü, cinsiyet, kıdem süreleri, yaşı ve öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemeyi hedeflemiştir. Bu çalışmada "Mesleki Öğrenme Topluluğu Ölçeği" verileri toplamak amacıyla kullanılmıştır.

Kalkan (2015) yaptığı çalışmanın amacını, ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin MÖT, bürokratik yapı ve örgütsel güven durumlarına ilişkin algılarının seviyelerini belirlemek olarak ifade etmiştir. İlişkisel tarama yöntemi ile yapılan çalışmada Ankara'nın yedi ilçesindeki resmi okullarda ilkököl ve ortaoköl kademelerinde çalışan 805 öğretmen yer almıştır. Çalışmanın sonucunda MÖT, bürokratik yapıyla örgütsel güven arasında anlamlı ilişki olduğu, mesleki öğrenme topluluğunun örgütsel güvenin direkt olarak etkilediği ortaya çıkmıştır.

Öğdem (2015) yaptığı çalışmaya Ankara'nın dört ilçesinde bulunan ilköğretim okullarında görevli 795 öğretmen katılmıştır. Bu çalışmanın amacı, ilköğretim okullarının MÖT olma seviyelerini ortaya çıkarırken bu okulların takım liderliği ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma sonucunda uygulamacılara, uzmanlara ve politikacılara öneriler yapılmıştır. Bu önerilerde

kullanılan ölçeğin sahip olduğu bazı boyutların Türk okullarına uyarlandığında istenilen şekilde çalışmadığı ifade edilmiştir. Başka bir öneri olarak, çalışma yapan araştırmacıların eğitim yapısındaki kodlarla kültürel yapıyı düşünerek nicel ve nitel veri toplama araçlarını geliştirmeleri ve okulların MÖT şeklinde yapılanması için okul yöneticilerinin öğretmenlere sınıflarda ve okullarda liderlik yapma fırsatını sunması beklenmektedir.

Dervişoğulları (2014) yaptığı çalışmasında mesleki öğrenme toplulukları boyutlarının Türkiye'deki Anadolu liselerinde nasıl yapıldığını öğretmenlerin görüşlerine göre belirlenmeyi amaçlamıştır. Araştırma İstanbul şehrinin üç farklı seviyede öğrenci alımı yapan üç farklı lisede gerçekleşmiştir. Her okuldan 10 toplamda 30 öğretmen yarı yapılandırılmış görüşme ile çalışmaya katılmıştır. Katılımcıların izni ile görüşmeler ses kaydına alınmış, verilere bu şekilde ulaşılmıştır. Araştırmaya göre, öğretmenlerin okulda alınan kararlarda daha demokratik olunmasını istedikleri ve okulda alınan kararlara katılımı bazı problemler yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Okuldaki paylaşılan liderlik ve karar alma sürecine katılım, öğretmenlerin yaptıkları işte fikir üretmeleri, okuldaki öğretmenlerin daha çok söz hakkına olmaları, yaratıcılıklarını geliştirmeleri, sorumluluk verilmesi ve öğretmenlerin kendilerini mutlu ve okula bağlı hissetmeleri için uygun ortam sağlanmasının önemine vurgu yapılmıştır. İşbirliği konusunda aksamalar olduğu, genellikle kağıt üzerinde kaldığı belirtilmiştir. Öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerinde etkileşime giremedikleri ortaya çıkmıştır. Destekleyici ilişkisel koşulların üçte ikisi iyi olduğunu söylerken üçte birlik orandaki öğretmenler kötü olduğunu ifade etmiştir.

2.12. Yurt Dışında Yapılan Mesleki Öğrenme Topluluğu Çalışmaları

Zheng vd., (2019) öğretimsel liderlik, mesleki öğrenme toplulukları ve öğretmen öz yeterliliği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Ulaşılan sonuca göre, öğretimsel liderlikle mesleki öğrenme topluluklarının Kruse ve Louis (1993) çalışmasında yer alan beş boyutuyla ilgili önemli etkilere sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Bu boyutlardan işbirliğine dayalı uygulama, özelleştirmeden çıkarılmış uygulama, öğrenci öğrenmelerine toplu odaklanma ve yansıtıcı diyalogun, öğretmen öz yeterliğini pozitif şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Tüm bunların yanında yapılan analizler özelleştirmeden kaldırılan uygulamaların, işbirlikçi

uygulamaların ve yansıtıcı diyalogun, öğretimsel liderlikte önemli oranda öğretmen öz yeterliliği üzerinde aracı rolü üstlendiği belirlenmiştir.

Wang (2016) araştırmasında okul liderliği ve mesleki öğrenme toplulukları arasındaki ilişkiyi konu edinen bir çalışma yapmıştır. Başarı olarak yüksek iki lisede çalışma yapılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, okul yöneticilerinin okulun gelişmesi için güçlü bir öğretimsel liderlik ve vizyoner bir yönetim sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Yöneticilerin güven ortamını oluşturmada, ortak bir vizyon geliştirmede ve kolektif öğrenmelerin desteklenmesinde önemli roller üstlendikleri belirlenmiştir. İşbirlikçi ekiplerde uzman liderliğinin ve öğretmen liderliğinin belirgin olarak kabul gördüğü ve mesleki öğrenme topluluklarındaki paylaşılan sorumlulukları ve duygusal bağları güçlendirdiği ifade edilmiştir.

Tam (2015) çalışmasını Hong kong' ta bir ortaokulda Çince branşındaki öğretmenlerle yapmıştır. Çalışmanın amacı, mesleki öğrenme topluluğunun bu branştaki öğretmenlerin uygulamalarını ve inançlarını değiştirmedeki rollerini belirlemektir. Araştırmadaki bulgulara göre, meslek öğrenme topluluklarının öğretmenlerde işbirlikli kültür yapısına sahip, etkili öğrenme etkinlikleri geliştiren ve uyumlu yapı özelliği taşıyan yapıda olduğu ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bu durum öğretmenlere engelleri aşmada yardım etmiş ve güdülenmelerini değişim için kullanmalarına destek olmuştur. Programla öğretmenlerde değişimler meydana gelmiştir. Ortaya çıkan sonuçlara göre etkili bir MÖT öğretmen gelişiminde önemlidir.

Wennergren & Blossing (2015) çalışmasında öğrencilerinde katılımcı olduğu bir mesleki öğrenme topluluğunu incelemiştir. Çalışmada 11 öğretmenle yapılan görüşme ile elde edilen veriler Community of Practice teorisinin üç boyutuyla analiz edilmiştir. Uygulama topluluğu teorisinde 3 boyut vardır. Paylaşılan bilgi, girişimde ortaklık ve karşılıklı katılım. Paylaşılan bilgi, öğretmenlerin öğrenme araçlarını ne şekilde tanıttığını ve geliştirdiğini, girişimde ortaklıkta; öğrencilerin tecrübelerini ve birbiri arasındaki ilişkilerini, öğrenme planlamasında içerik bilgisine şekil vermek için ne şekilde kullandığını ve karşılıklı katılımı; öğrenme için ilişkilerin saygılı bir biçimde ilerlemesini ve kurulan bu atmosferin nasıl meydana geleceğini ifade eder. Yapılan çalışmanın sonucunda,

oluşturulan uygulama topluluğu teorisinin mesleki öğrenme topluluğunun varlığını anlamak ve oluşan bu varlığa tanımda bulunmakta faydalı olduğu ortaya çıkmıştır.

Song (2014) çalışmasını Çin'de üç şehirde 32 anket yapmıştır ve sonuç olarak okullarda mesleki öğrenme topluluğunun oluşturulmasının öğretmenleri güçlendirdiği ortaya çıkarmıştır. Mesleki öğrenme topluluğu öğretmenlerin yeni lise müfredat programına karşı daha açık görüşlü olmalarını sağlamış, kendilerini daha güçlü hissetmelerini destek olmuş ve reformların değerini anlamadaki algılarına etki etmiştir. Bu topluluğunun kolektif öğrenme, uygulamaların paylaşılması ve işbirlikli kültür özelliklerinin öğretmenleri değişime açık bir şekilde program reformlarına katılma konusunda cesaretlenebilmelerine destek olmuştur. Mesleki öğrenme topluluğu aracılığıyla öğretmenlerin değişimi hedeflemekte itici güç olabileceği sonucu ortaya çıkmıştır.

Newsome (2012) çalışmasında okulların gelişiminde mesleki öğrenme topluluklarının etkisinin nasıl olduğunu incelemiştir. Beş ana mesleki öğrenme topluluğu boyutunu dikkate alarak hazırlanan "Eyalet Eğitim Bakanlığı Ölçme Aracı" kullanmıştır. Güney Coralina Eğitim Bakanlığı bu ölçme aracını geliştirmiştir. Çalışmanın sonucunda, mesleki öğrenme topluluğu uygulamalarının başarıya ulaşması için toplu katılım, okul liderliği, okul gelişim ekipleri, alan çalışma ekibi ve meslek öğrenme toplulukları şeklinde beş ana bileşenin gerekli olduğu savunulmuştur.

Shorter (2012) araştırmasının amacı, okul müdürlerinin yöneticilik davranışlarıyla okuldaki meslek öğrenme topluluğu gelişimi arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu çalışmaya 118 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlere iki tane anket uygulanmıştır. Verilerin toplanmasında "Liderlik Uygulamaları Ölçeği" ve "Mesleki Öğrenme Topluluğu Ölçeği" kullanılmıştır. Yapılan çalışmada mesleki öğrenme topluluklarının gelişimi ile okul müdürlerinin liderlik uygulamaları arasındaki ilişkinin güçlü olduğu bulgulanmıştır.

Gnechten (2011) yaptığı çalışmada, mesleki öğrenme topluluğu uygulamalarının işbirliği ve liderliğin etkilerinin öğretmenin mesleki gelişimine katkılarını incelemeyi hedeflemiştir. Araştırmanın sonucuna göre, öğretmenlerin bu uygulamadan sonra sahip oldukları liderlik özelliklerini geliştirdikleri ve bu liderlik

özelliklerinden faydalandıkları belirlenmiştir. Mesleki öğrenme topluluğu uygulamalarının öğretmen işbirliğini geliştirdiğine vurgu yapılmıştır.

Robertson (2011) çalışmasının amacı, öğretmenlerin kolektif yeterlilik algılarıyla meslek öğrenme topluluğu algıları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amaçla kırsal bölgedeki 26 okulla bu çalışma yapılmıştır. Veriler toplanırken Oliver vd., (2003) tarafından geliştirilen "Meslek Öğrenme Topluluğu Ölçeği" ile "Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği" kullanılmıştır. Ortaya çıkan sonuca göre, eğitimcilerin reforma elverişli bir kültür ile kolektif öğretmen etkinliğini oluşturmak için mesleki öğrenme topluluğu çalışmalarına her seviyede devam etmeleri gereklidir.

Ireland (2010) tarafından yapılan çalışmanın amacı, öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu algıları ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. Çalışma 12 okulda 172 öğretmen ile birlikte öğretmenlerin mesleki topluluğu algıları ile 102 öğrenciden oluşan 10. sınıflarla yapılmıştır. Öğretmenlerin anket yanıtlarıyla öğrencilerin 2009 CST (California Standart Testi) sonuçları arasındaki ilişkiyi inceleyerek yapılmıştır. Sonuçlara göre, öğrenci başarısı ile öğretmenlerin mesleki öğrenme toplulukları algıları arasında pozitif bir ilişki vardır.

Blacklock (2009) araştırmasında Teksas' ta bulunan farklı özellikteki ilköğretim okullarının mesleki öğrenme topluluğu olma durumlarının karşılaştırmasını yapmıştır. Araştırmanın sonucunda, mesleki öğrenme topluluğunun beş boyutunun gözlemlendiği farklı yapıdaki okullar arasında, sahip oldukları imkanları fazla olan, avantajlı okulların mesleki öğrenme topluluğu uygulamalarını sürdürmede daha iyi olduğu tespit edilmiştir.

Tylus (2009) araştırmanın amacı, mesleki öğrenme uygulamaları ile kolaylaştırıcı bürokrasinin okulun içindeki değişimin derecesine etkisini belirlemektir. Bu çalışmaya Virginia eyaletinde bulunan 10 lise ve 12 ortaokul katılmıştır. Veriler Goddard (2002) tarafından geliştirilen "Kolektif Yeterlilik Ölçeği" ve "Okul Yapısının Etkinliği Ölçeği" kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucuna göre, kolaylaştırıcı bürokrasinin öğretmenlerin sınıf uygulamaları ve mesleki gelişimi ile ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Vescio vd., (2008) çalışma bulgularında, MÖT çalışmalarına katılan öğretmenlerinin sınıfta yaptığı uygulamalarda geliştiğı ortaya çıkmıştır. Bu gelişme, sınıfta yaptığı uygulamaları olumlu yönde etkileyerek öğrencilerin de gelişmesini desteklemiştir. Bu uygulama, öğretmeni geliştirerek okulu geliştirmedeki potansiyeline vurgu yapmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, MÖT’lerde ortaya çıkan öğrenme ve öğretme üzerindeki etkisi üzerinde yapılacak çalışmaya yol gösterici öneriler bulunmaktadır.



3. YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde kullanılan model, araştırmakı çalışma grubu, veri toplama kullanılan araç, geçerlilik ve güvenilirlik, verilerin toplanması ile bu verilerin analizini içeren bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Mesleki öğrenme topluluğu oluşturmada okul müdürünün rolünü yine okul müdürlerinin görüşlerine dayalı olarak araştırmayı amaçlayan bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni ile yürütülmüştür. Çünkü olgu bilimsel (fenomonolojik) yaklaşım, bireyin sergilediği davranışları anlamlandırabilmek için, onun kendine özgü algılayışını ve yaşantısını bilmemiz gerektiğini savunur. Fenomonoloji günlük yaşantımızda sıkça karşılaştığımız, bize farklı gelmeyen fakat tam özünü anlayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için kullanılmakta ve uygun bir araştırma zemini oluşturmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 69). Fenomonolojik araştırmaların amacı, kişilerin bir olguyu nasıl deneyimlediklerini ve bu deneyimin onlar için ne ifade ettiklerini ortaya çıkarmaktır (Creswell, 2017). İnsan yaşantılarının özü ve buna yükledikleri anlam fenomenolojik yaklaşım ile betimlenir (Patton, 2014).

Son yıllarda yapılan çalışmalar incelendiğinde nitel araştırmalarda artış olduğu ve bu araştırmaya yönelik paradigmada değişim meydana geldiği belirlenmiştir (Karahan vd., 2022). Veri çeşitliliği fazla olan nitel araştırma yönteminde, araştırmacılar çalıştıkları konu ile ilgili verileri toplamayı amaçlar (Baltacı, 2018). Bu çalışma mesleki öğrenme topluluğu oluşturmada okul müdürünün rolüne ilişkin düşünce ve deneyimleri ortaya çıkarmayı amaçlandığı için araştırmanın nitel araştırma yöntemine göre yapılmasının daha uygun olduğu düşünülmektedir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Zonguldak ilinde resmi okullarda görev yapan okul müdürleri oluşturmaktadır, çalışma 2025–2026 yıllarını kapsamaktadır. Bu araştırmada çalışma grubunun seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örneklemede örneklem sayısından önce elde edilen verinin zenginliği önemlidir (Baltacı, 2018,

s. 269). Maksimum çeşitleme örneklemedeki amaç, araştırılan olgunun çeşitli boyutlarını belirleyerek birbirinden farklı özellikteki katılımcıları bilinçli şekilde seçmektir. Bu şekilde araştırılan olgunun ortak tema ve farklılıkları birlikte ortaya koyulur (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bunlara bağlı olarak tek bir okul kademesi yerine ilkök, ortaokul ve lise kademeleri seçilmiştir. Bu kademelerde görev yapan 17 okul müdürü katılımcı olarak yer almaktadır. Okul müdürlerinin cinsiyet, yaş, mezuniyet, mesleki kıdem, müdürlükteki kıdemi ve öğretim kademesine ait demografik bilgileri Tablo 3.1' de yer almaktadır.

Tablo 3.1: Katılımcıya Ait Bilgileri

Katılımcı	C	Yaş	Mezuniyet	Mesleki Kıdem	Müdürlük Kıdemi	Öğretim Kademesi
K1	E	57	Lisans	32	3	Lise
K2	E	42	Yüksek Lisans	19	14	Ortaokul
K3	E	31	Lisans	9	4	Lise
K4	E	35	Yüksek Lisans	13	7	Lise
K5	E	46	Lisans	23	11	Ortaokul
K6	E	64	Lisans	43	25	Ortaokul
K7	E	43	Yüksek Lisans	19	15	Ortaokul
K8	E	49	Yüksek Lisans	24	8	Ortaokul
K9	E	51	Lisans	27	15	Lise
K10	E	59	Lisans	35	30	Ortaokul
K11	E	47	Yüksek Lisans	23	20	İlkokul
K12	E	41	Yüksek Lisans	17	8	İlkokul
K13	E	45	Yüksek Lisans	22	20	İlkokul
K14	E	44	Yüksek Lisans	24	10	İlkokul
K15	E	40	Lisans	18	6	Lise
K16	E	46	Yüksek Lisans	20	2	İlkokul
K17	K	46	Yüksek Lisans	22	8	Ortaokul

Kaynak: Yapılan çalışmadan elde edilen verilerle yazar tarafından oluşturulmuştur.

Araştırmaya katılan 17 okul müdürlerinden 16'sı (%94.1) erkek 1' i (%5.8) kadın katılımcıdır. Yaş aralığına bakıldığında 30-39 yaş aralığında 2 (%11.6) katılımcının olduğu, 40-49 yaş aralığında 11(% 64.71) katılımcının olduğu, 50-59 yaş aralığında 3 (%17.4) katılımcının olduğu ve 60-65 yaş aralığında 1 katılımcının olduğu görülmektedir. Bu verilere göre okul müdürlerinin yaş aralığının çoğunluk olarak 40-49 yaş olduğu tesit edilmiştir. Çalışmaya katılan okul müdürlerinin 7'

sinin (%40.6) lisans, 10' unun (%58) yüksek lisans mezunundan oluşmaktadır. Bu verilere göre okul müdürlerinin çoğunluğunun yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin mesleki kıdemleri incelendiğinde 1-5 yıl arası 0 kişi olduğu, 6-10 yıl arası 1 (%5.8) kişi olduğu, 11-15 yıl arası 1 (%5.8) kişi olduğu, 16-20 yıl arası 5 (%29) kişi olduğu, 21 ve üstü yılın 10 (%58) kişi olduğu tespit edilmiştir. Bu verilere göre mesleki kıdemin en yüksek 10 kişiyle 21 yıl ve üstü olduğu görülmektedir. Görüşme yapılan okul müdürlerinin müdürlük kıdemi incelendiğinde 1-5 yıl arası 3 (%17.4) kişi olduğu, 6-10 yıl arası 6 (%34.8) kişi olduğu, 11-15 yıl arası 4 (%23.2) kişi olduğu, 16-20 yıl arası 2 (%11.6) kişi olduğu, 21 ve üstü yılın 2 (%11.6) kişi olduğu belirlenmiştir. Müdürlük kıdeminin en yüksek olduğu yılın 6 katılımcıyla 6-10 yıl aralığında yoğunlaşmaktadır. Okul müdürlerinin çalıştıkları okul kademeleri incelendiğinde 5 (%29) ilkokul, 7 (%40.6) ortaokul, 5 (%29) lise kademelerinde müdürlük yaptıkları tespit edilmiştir. Bu verilere göre okul müdürlerinin en fazla görev yaptığı okul kademesinin ortaokul olduğu belirlenmiştir.

3.3. Veri Toplama Aracı ve Veri Toplama Süreci

Bu araştırmada, okul müdürlerinin mesleki öğrenme topluluklarındaki rolüne ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme soruları, araştırmanın amacı ve ilgili alanyazın doğrultusunda hazırlanmıştır.

Görüşme formunun kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla, eğitim yönetimi alanında uzman üç akademisyenin görüşlerine başvurulmuş ve sorular uzman değerlendirmesine sunulmuştur. Ayrıca, görüşme sorularının anlaşılabilirliğini ve uygulanabilirliğini test etmek amacıyla iki okul müdürüyle ön görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Uzman görüşleri ve ön görüşmelerden elde edilen geri bildirimler doğrultusunda görüşme formu yeniden düzenlenmiş; başlangıçta 23 soru olarak hazırlanan görüşme soruları önce 13 soruya, ardından araştırmanın amacına daha uygun olacak şekilde 5 temel görüşme sorusu hâline getirilmiştir.

Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunda aşağıdaki sorular yer almaktadır:

1. Mesleki öğrenme topluluğunu nasıl tanımlarsınız?
2. Okullarda mesleki öğrenme topluluğu uygulamalarında ne gibi engellerle karşılaşıyorsunuz?
3. Mesleki öğrenme topluluğu çalışmalarının geliştirilmesi ve desteklenmesi konusunda hangi önerilerde bulunursunuz?
4. Okulların mesleki öğrenme topluluğu olabilmesi için sizce neler yapılmalıdır? Hangi konulara daha fazla önem verilmelidir?
5. Sizce mesleki öğrenme topluluğu oluşturmada okul müdürünün rolü nedir?

Araştırma verileri 2025-2026 eğitim öğretim yılı içerisinde toplanmıştır. Araştırma kapsamında Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Etik Kurulu'ndan gerekli izinler alınmış; ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında araştırmanın yürütülebilmesi için ilgili kurumlardan resmi izinler temin edilmiştir. Katılımcılar gönüllülük esasına göre belirlenmiştir. Okul müdürleriyle görüşmeler öncesinde telefon aracılığıyla iletişime geçilerek uygun tarih ve saat belirlenmiştir. Belirlenen zamanlarda okullara gidilmiş ve görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşmelere başlamadan önce katılımcılara araştırmanın amacı, kapsamı ve görüşmelerin çalışmaya sağlayacağı katkılar hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmacı, görüşmeler sırasında yönlendirici olmamaya özen göstermiş, katılımcıların deneyimlerini serbestçe ifade etmelerine imkân tanımıştır. Gerçekleştirilen görüşmelerin süresi yaklaşık 30-60 dakika arasında değişmiştir. Görüşme sorularının açık uçlu olduğu ifade edilmiş ve katılımcılara elde edilen verilerin gizlilik ilkeleri çerçevesinde kullanılacağı açıklanmıştır. Katılımcıların onayı doğrultusunda görüşmeler ses kaydı yöntemiyle kayıt altına alınmıştır. Ses kaydı alınmasını tercih etmeyen katılımcılarla yapılan görüşmeler ise yazılı notlar alınarak kayıt altına alınmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Bu araştırmada elde edilen veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla elde edilmiş ve nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi kullanarak c z mlenmiştir. Veri analizinde hibrit yöntem kullanılmıştır. Bu süreçte oluşturulan kodlar sınıflandırılmış tema ve alt temalar olarak düzenlenmiş ve temaların dağılımını göstermek için frekans ve yüzde değerleri kullanılmıştır. Veri analizinde kuramsal c er eve incelenip kodlar oluşturmuştur ve elde edilen verilere göre kodlamalar eř zamanlı olarak hibrit yöntemde oluşturulmuştur. Hibrit yöntem temaların, hem alan yazına hem de katılımcı deneyimine dayalı olarak geliştirilmesine olanak sağlar (Fereday & Muir-Cochrane, 2026). Ortaya çıkan görüşleri daha iyi ifade etmek için birebir alıntılarla okul müdürünün katılımcı gizliliği korunarak K1, K2, K3 şeklinde kodlamalara yer verilmiştir. Öncelikle alanyazı taranarak araştırma konusu ile ilgili oluşturulan kodlar taranmış, uyumlu olanlar kullanılmış ve yeni kodlarla temalara yer verilmiştir. Örneğin birinci alt problemle ilgili ortaya çıkan temalar ortak öğrenme kültürü, dayanışma ve işbirliği ortak hedef ve sorumluluktur. Ortak  ğrenme kültürü temasına bağlı olarak da ortaya çıkan kodlar; deneyim ve uygulama alışverişi,  ğretim müfredatına uyum, ortak gelişim ve üretim, öğretmenlerin akran öğrenmesi ve bilgi paylaşımıdır. Kolların güvenirliğini sağlamak amacıyla iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlamalar yapılmış ve daha sonra oluşturulan bu kodların uyumu tek tek kontrol edilmiştir. Miles ve Huberman (1994) formülüne göre araştırmacı ve uzmanların kodlamalarındaki görüş birliği/ ayrılığı belirlenmiştir. Miles ve Huberman (1994) modelinde üç aşama bulunmaktadır. Birinci aşamada veriler azaltılırken ikinci aşamada azaltılan bu veriler sunulur ve son aşamada elde edilen sonuçlar biçimlendirilir (Baltacı, 2017, s. 9-10). Miles ve Huberman (1994) güvenlik formülüne göre kodlamaların uyuşma oranı % 92 olarak belirlenmiştir.

3.5. Geçerlilik

Görüşmelere başlamadan önce iki okul müdürü ile pilot görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşme yazıya dökülmüş, sonrasında uzman görüşü için akademisyenlere gönderilmiştir. Ge erlilikte uzman görüşüne başvurma araştırma için olumlu bir katkıdır (Denzin & Lincoln, 2008a). Öncelikli hedef, konuyu ölçebilecek seviyede soruların oluşturulup oluşturulmadığını ortaya çıkarmak, istenen bilgilerin okul m d r lerinden elde edilip edilmediğini belirlemektir.

Araştırmacı, beşinci soruda katılımcının cevap vermekte zorlandığını çünkü yönetici özellikleri ile ilgili net bir ifade kullanmak istemediğini gözlemlemiştir. İki akademisyenle bu durum görüşülmüştür. Yapılan değerlendirme sonrası 'Yönetici olarak siz hangi özelliklerinizle mesleki öğrenme topluluğuna liderlik etmektesiniz?' sorusu 'Sizce mesleki öğrenme topluluğu oluşturmada okul müdürünün rolü nedir?' sorusuyla değiştirilmiştir. Bu şekilde asıl görüşmeye başlamadan önce iç geçerliliğin sağlanması hedeflenmiştir. Ön görüşme ve uzman görüşü doğrultusunda görüşme soruları oluşturmuştur. Maksimum çeşitleme yoluyla Zonguldak iline bağlı 17 farklı okulda görev yapan okul müdürleri ile görüşme yapılarak dış geçerliliği sağlama hedeflenmiştir. Bunu sağlamak amacıyla katılımcı okul müdürlerinin hangi tür okullarda görev yaptığı, mesleki kıdemi, müdürlükteki kıdemi, öğretim kademesi gibi bilgileri şeffaf bir şekilde anlatılmıştır. Araştırmadaki sınırlılıklar net olarak ifade edilirken, araştırma soruları hazırlama, verileri toplama ve analiz etme süreci açıkça belirtilmiştir.

3.6. Güvenilirlik

Uzun zamandır sosyal bilimlerde nitel araştırmaların güvenilirliği tartışma konusu olmuş, araştırmaya olan ilginin artmasıyla güvenilirlik konusu yeniden gündem kazanmış, güvenilirliğin zorunlu olduğu ve mümkün olduğu belirtilmiştir (Aslan, 2025). Güvenirliği sağlama amacıyla okul müdürleri ile yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş ve eksiksiz olarak yazıya aktarılmıştır. Kör kodlama tekniği ile bu görüşmeler iki kişi tarafından birbirinden bağımsız olmak kaydıyla kodlanmıştır. Elde edilen kodların objektifliği ve tutarlılığı ayrıntılı bir şekilde incelendikten sonra katılımcı görüşmeleri ve kodlama süreci sürdürülmüştür. Çalışma kapsamında ulaşılan bulgular tablolar haline getirilip alınan cevaplar doğrultusunda tema, kod, frekans gibi bilgiler sunulmuştur. Bulgularla ilgili alıntılara yer verilerek bulgular yorumlanmaya çalışılmıştır. Güvenirliğin artırılması için araştırma sürecinin ayrıntılı bir şekilde tanımlaması ve elde edilen bulguların şeffaf bir şekilde ortaya konulması gerekmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2022). Ortaya çıkan bulgular katılımcının görüşleri doğrultusunda oluşturulup, araştırmacının öznel görüşüne yer verilmemiştir.

4. BULGULAR

Bu bölümde elde edilen veriler içerik analizine tabi tutularak yorumlanmaya çalışılmıştır. Soruna ilişkin bazı kavramlar doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Mesleki öğrenme topluluğu oluşturmada okul müdürünün rolüne ilişkin deneyimlerinin incelendiği bu nitel çalışmada sorduğumuz sorular sonucunda elde edilen veriler araştırma sorularına göre sıralanmıştır. Bu bulgular temalar ve kodlarla sunulurken, 17 okul müdürünün görüşleri doğrudan alınarak ifade edilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problem kapsamında ‘Mesleki öğrenme topluluğu oluşturma konusunda okul müdürlerinin bilgi ve farkındalık düzeyleri yeterli midir?’ sorusuna yanıt aranmıştır. Bunu amaçlayarak katılımcı müdürlere ‘Mesleki öğrenme topluluğunu nasıl tanımlarsınız?’ sorusu yöneltilmiştir. Okul müdürlerinin verdiği cevaplara dayanılarak elde edilen bulgular aşağıdaki Tablo 4. 1' de gösterilmektedir.

Tablo 4.1: Mesleki Öğrenme Topluluğunun Tanımı

Tema	Kodlar	Katılımcı	f	%
Ortak Öğrenme Kültürü	Deneyim ve Uygulama Alışverişi	K1, K2, K3, K5, K6, K7, K12, K13, K14, K15	10	58
	Öğretim Müfredatına Uyum	K2	1	5.8
	Ortak Gelişim ve Üretim	K15, K17	2	11.6
	Öğretmenlerin Akran Öğrenmesi	K3	1	5.8
	Bilgi Paylaşımı	K2, K8, K12	3	17.4
Dayanışma ve İşbirliği	Güçlü İşbirliği Ortamı	K3, K5, K9, K12, K14, K17	6	34.8
	Karşılaşılan Sorunların Çözümü	K2, K3, K15	3	17.4
	Planlamaları Beraber Yapma	K3, K5, K9, K10, K12, K13, K15	7	40.6
	Uygulamaların Geliştirilmesi	K8, K11	2	11.6
	Öğretmenlerin Birbirini Desteklemesi	K12, K16	2	11.6

Ortak Hedef ve Sorumluluk	Ortak Hedefler	K3, K6	2	11.6
	Sorumluluk Alma	K3	1	5.8
	Uygulamaları Değerlendirme	K3, K11	2	11.6
	Motivasyonu Arttırma	K3	1	5.8
	Yöntem ve Teknikleri Belirleme	K11	1	5.8
	Verimli Çalışma	K6, K11	2	11.6
	Öğrenciye Faydalı Olma	K12, K16	2	11.6
	Öğrenci Başarısını Arttırma	K3	1	5.8
Mesleki Gelişimde Süreklilik	Yeniliklere Açık Olma	K3	1	5.8
	Sürekli Mesleki Gelişim	K2, K3	2	12.5

Kaynak: Yapılan çalışmadan elde edilen verilerle yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 4.1 incelendiğinde mesleki öğrenme topluluğunun tanımı ile ilgili dört farklı tema oluşmuştur. Bu temalar; ortak öğrenme kültürü, dayanışma ve işbirliği, ortak hedef ve sorumluluk ile mesleki gelişimde sürekliliktir. Ortak öğrenme kültürü temasının altında yer alan kodlar: deneyim ve uygulama alışverişi (f=10), öğrenme müfredatına uyum (f=1), ortak gelişim ve üretim (f=2), öğretmenlerin akran öğrenmesi (f=1) ve bilgi paylaşımıdır (f=3). Dayanışma ve işbirliği teması adı altında güçlü işbirliği ortamı (f=6), karşılaşılan sorunların çözümü (f=3), planlamaları beraber yapma (f=7), uygulamaların geliştirilmesi (f=2) ve öğretmenlerin birbirini desteklemesi (f=2) kolları yer almaktadır. Ortak hedef ve sorumluluk teması adı altında ortak hedefler (f=2), sorumluluk alma (f=1), uygulamaları değerlendirme (f=2), motivasyonu arttırma (f=1), yöntem ve teknikleri belirleme (f=1), verimli çalışma (f=2), öğrenciye faydalı olma (f=2) ve öğrenci başarısını arttırma (f=1) kodları bulunmaktadır. Mesleki gelişimde süreklilik teması adı altında yeniliklere açık olma (f=1) ve sürekli mesleki gelişim (f=2) kodları bulunmaktadır.

Ortak öğrenme kültürü temasında deneyim ve uygulama alışverişi kodu öne çıkmaktadır. Okul müdürleri öğretmenlerin meslektaşlarıyla deneyim ve bilgi alışverişinin önemine vurgu yapmıştır. Mesleki öğrenme topluluklarının zümre toplantılarıyla benzer olduğunu ifadelerinde bulunmuşlardır. Okul müdürlerinden alınan yanıtlar şu şekildedir:

“Her branş kendi grubuyla bilgi ve deneyim alışverişi yapmalıdır.” (K1).

“Meslektaşları ile işbirliği içinde deneyimlerini veya yaptığı çalışmaları, uygulamaları paylaşmalarıdır. ” (K5).

“Mesleki öğrenme toplulukları ilkokullardaki öğretmenler kurulu veya zümre başkanları kurulu ile benzerlik göstermektedir. Okul için ortak hareket etmek, aynı amaç için birlikte olmak için bir araya gelinip kararların alınması tecrübelerin paylaşılmasıdır. ” (K13).

“Öğretmenlerin meslektaşları ile birlikte işbirliği yaparak kendi deneyim ve uygulamalarını paylaştığı bir topluluktur. ” (K14).

Okullarda görev yapan her öğretmen birbirinden farklı şekilde eğitim olarak görev yerlerinde öğretmenlik mesleğini sürdürdüğü, bunun da farklı deneyimlere neden olduğu ifade edilmektedir. Okul müdürü öğretmenlerin bu farklılıklarına rağmen kendilerinin geliştirerek meslek hayatlarını sürdürmeleri gerektiğini, çağın gereği olarak değişen öğretim müfredatına uyum sağlamaları gerektiğini belirtiyor. Öğretim müfredatına uyum koduyla ilgili görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

“..... Öğretmen devamlı kendini geliştirmek yenilemek durumundadır. Çağa göre, yeni ilk gelen nesillere göre kendini geliştirmekte ve değişen öğretim müfredatlarına kendini ayak uydurmalıdır. Yani bu da öğretmenin süreç boyunca öğretmenlik mesleği boyunca öğrenime açık olması gerektiğini ön planda çıkarıyor. ” (K2).

Mesleki öğrenme topluluğunun aynı okullarda görev yapan öğretmenlerin bireysel değil birlikte ürettiği, birlikte geliştiği bir topluluğu ifade ettiği söylenebilir. Okul müdürüne göre iyi örneklerin paylaşıldığı, sorunlara beraber çözümler bulunduğu topluluk olarak ifade edilmiştir. Ortak gelişim ve üretim koduyla ilgili görüş şu şekildedir.

“Bence mesleki öğrenme topluluğu, öğretmenlerin sadece bilgi paylaşmak için değil, birlikte düşünmek, birlikte üretmek ve birlikte gelişmek için bir araya geldiği bir ortamdır. Yani, herkesin şahsi hareket ettiği bir yapıdan çok, birlikte hareket edilen bir öğrenme grubudur.....Bizim meslek liselerinde bu daha da önem kazanıyor, çünkü alan öğretmenleri kendi branşlarındaki yenilikleri, sektördeki gelişmeleri ve atölye uygulamalarındaki püf noktalarını birbirleriyle paylaşabiliyorlar. ” (K15).

Bilgi paylaşımı koduyla ilgili görüş şu şekildedir.

“Öğretmenlerin deneyimlerini işbirliği içerisinde paylaştıkları, yapılan uygulamaların geliştirildiği gruplardır. ” (K8).

Okul müdürleri öğretmenlerin deneyim ve uygulama alışverişinin önemi olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin sahip olduğu deneyimlerini ve tecrübelerini paylaştıklarını 17 okul müdüründen 10' u ifade etmiştir.

Dayanışma ve işbirliği temasında güçlü işbirliği ortamı kodu dikkat çekmiştir.

“Öğretmen eğitim sınıftaki birinci lideridir. Öğrenci tabiri caizse öğretmenin bilgisi kadar eğitim alır. Dolayısıyla öğretmenlerin kendi alanındaki/ zümresindeki işbirliği de öğretmenin ana temasını oluşturan öğedir. ” (K9).

Öğretmenlerin sene içindeki çalışmalarının öğrenci başarısı gözetilerek yapılmasının öneminden bahsedilmiştir. Bu aynı zamanda öğretmenlerin birbirine faydalı olmasını ve destek vermelerini sağlayacağı belirtilmiştir. Mesleki öğrenme topluluklarındaki çalışmalarda planlamaları, çalışmaları birlikte yapmak öğretmenler içinde destekleyici ve sorunlara çözüm üretici olduğu ifade edilmiştir. Bu bilgilere göre planları beraber yapma kodu dikkat çekmiştir. Aşağıda bazı cevaplar bulunmaktadır. Bunlar:

“Mesleki öğrenme toplulukları aynı meslek grupları içerisindeki kişilerin, çalışma programlarını öğrencilere nasıl faydalı bir şekilde sunacaklarını ortaklaşa oturup programlamasıdır. ” (K10)

“Mesleki öğrenme topluluğu, okullarda benzer branşlarda veya aynı zümrelerde olan öğretmenlerin işbirliği ve paylaşım yaparak, tecrübelerinin birbirlerine aktarılması, öğrencilerin faydasına olacak çalışmaların planlamasını, olumlu işler için görüş alışverişi yapılması, öğretmenlerin birbirlerinin destekleyici bir topluluktur. ” (K12)

“Mesleki öğrenme topluluğu, öğretmenlerin ve okul çalışanlarının bir araya gelerek sürekli mesleki gelişim amacıyla iş birliği içinde çalıştıkları bir yapıdır. Öğrenci başarısını artırmak ve öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmek için kararlar alır, deneyim paylaşır, ortak sorunlara çözüm üretir. ” (K17).

Ortak hedef ve sorumluluk temasıyla ilgili ortak hedefler kodunda ortaya çıkan cevaplar şu şekildedir:

“Mesleki öğrenme topluluğu öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimini destekleyen, ortak hedeflere ulaşmak için birlikte tecrübelerini paylaşan gruplardır.....Bu topluluklar sayesinde öğretmenler arasında güçlü bir işbirliği ortamı oluşuyor. Planlamaları beraber yapma, uygulamaları değerlendirme ve sorunlara birlikte çözüm üretme gibi süreçler öğretmenlerin de hem motivasyonunu artırıyor hem de sınıfça uygulamalara doğrudan yansıyor..... (K3).

Birbirinden farklı deneyimlere sahip olan öğretmenler bu tecrübelerini hedefe yönelik olarak birleştirdiklerinde ortaya çıkan çalışmalarda verimin yüksek olduğu ifade edilmiştir. Verimli çalışma koduyla ilgili görüş şu şekildedir.

“Daha planlı hedefe yönelik çalışma ortamları oluşur, öğretmenler kişisel deneyimlerini birleştirirler, yapılan çalışmalarda daha fazla verim alınır. ” (K6).

Yöntem ve teknikleri belirleme kodu dikkat çekmiştir. Bu kodla ilgili görüş şu şekildedir.

“Mesleki öğrenme topluluğunun tanımlayacak olursak aslında öğretme diye ifade etmekte de fayda var. Öğretmeye dönük çalışan grupların bir araya gelerek ürün elde etmek üzerine verimli çalışma yöntem ve tekniklerini belirlemeli hatta yeri geldiğinde sonuçlar üzerinden değerlendirme yaparak iyileştirmeleri yapabilecek gruplar olarak düşünüyorum. ” (K11).

Öğrenciye faydalı olma, mesleki öğrenme topluluğunun amacı olduğu belirtilmiştir. Bu amacı gerçekleştiren öğretmenlerin birbirine destek vermesi, bireysel değil grup halinde çalışmalarını yapması gerektiği ifade edilmiştir. Öğrenciye faydalı olmayla ilgili görüş aşağıda ifade edilmiştir.

“Mesleki öğrenme toplulukları öğretmenlik mesleğinde bireysel değil grup şeklini alarak okul içinde işleyişini gerçekleştirir. Bu şekilde öğretmenler kendini yalnız hissetmez, birbirinin desteğiyle kendilerini günceller ve öğrencilere faydalı olurlar. ” (K16).

Mesleki gelişimde süreklilik temasıyla ilgili sürekli mesleki kodundaki cevaplar şu şekildedir:

“Mesleki öğrenme topluluğu eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin akran öğrenmesine benzer şekilde öğrenme faaliyetlerini hissetmeleri, problem haline dönüştürmeleri sonrasında ise bununla alakalı planlama yaparak her aşamasında yapmış oldukları öğretim faaliyetlerinin ilerleme derecesini tespit ettikleri bir durum olarak ifade edilebilir. ” (K4).

4.2. İkinci Alt Probleme ilişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problem kapsamında ‘Okul müdürleri öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarına yönelik topluluklar oluştururken zorlanmakta mıdır?’ sorusuna yanıt aranmıştır. Bunu amaçlayarak katılımcı müdürlere ‘Okullarda mesleki öğrenme topluluğu uygulamalarında ne gibi engellerle karşılaşıyorsunuz?’ sorusu yöneltilmiştir. Okul müdürlerinin verdiği cevaplara dayanılarak elde edilen bulgular aşağıdaki Tablo 4.2' de gösterilmektedir.

Tablo 4.2: Mesleki Öğrenme Topluluğu Uygulamalarındaki Engeller

Tema	Kodlar	Katılımcı	f	%
Öğrenci Kaynaklı Sorunlar	Motivasyon	K1	1	5.8
	Kabiliyet	K10	1	5.8
Öğretmen Kaynaklı Sorunlar	Değişime Kapalı Olma	K2, K8, K11, K12	4	23.2
	Gelişime Kapalı Olma	K2, K11	2	11.6
	Tecrübe Eksikliği	K4, K10, K14, K17	4	23.2
	Ders Programlarının Yoğunluğu	K5, K16	2	11.6
	Eleştiriye Kapalı Olma	K5, K9, K12	3	17.4
	İletişime Kapalı Olma	K5	1	5.8
	Motivasyon	K6, K8, K9, K12, K17	5	29
	İşbirliği	K8	1	5.8
	Bakış Açısı Farklılığı ve Görev Algısı	K3, K9, K10, K12, K13, K15	6	34.8
	İsteksizlik	K2, K3, K4, K6, K8, K15, K16	7	40.6
Kurum Kaynaklı Sorunlar	Rehberlik ve Yönlendirme	K3, K17	2	11.6
	Süreçleri Verimli Yürütememe	K3, K17	2	11.6
	Amaca Ulaşamama	K3, K6	2	11.6
	Ek Görevlerinin Verilmesi	K5	1	5.8
	Kaynak Yetersizliği	K15, K16	2	12.5
	Bürokrasi	K17	1	5.8
	Koordinasyon	K3	1	6.25
Diğer Sorunlar	Zaman	K2, K3, K4, K6, K7, K8, K12, K13, K15, K16, K17	10	58
	Hizmet İçi Eğitimler	K4, K7	2	11.6

Kaynak: Yapılan çalışmadan elde edilen verilerle yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 4.2 incelendiğinde mesleki öğrenme topluluğunda karşılaşılan engellerle ilgili dört farklı tema oluşmuştur. Bu temalar; öğrenci kaynaklı sorunlar, öğretmen kaynaklı sorunlar, kurum kaynaklı sorunlar ve diğer sorunlar olarak belirlenmiştir. Öğrenci kaynaklı sorunlar temasının adı altında yer alan kodlar: motivasyon (f=1) ve kabiliyettir (f=1). Öğretmen kaynaklı sorunlar temasının adı altında değişime kapalı olma (f=4), gelişime kapalı olma (f=2), tecrübe eksikliği (f=4), ders programlarının yoğunluğu (f=2), eleştiriye kapalı olma (f=3), iletişime kapalı olma (f=1), motivasyon (f=5), işbirliği (f=1), bakış açısı farklılığı ve görev algısı (f=6) ve isteksizlik (f=7) kodları bulunmaktadır. Kurum kaynaklı sorunlar temasının adı altında rehberlik ve yönlendirme (f=2), süreçleri verimli yürütememe (f=2), amaca ulaşamama (f=2), ek görevlerinin verilmesi (f=1), kaynak yetersizliği (f=2), bürokrasi (f=1) ve koordinasyon

(f=1) kodları bulunmaktadır. Diğer sorunlar temasının adı altında ise zaman (f=10) ve hizmet içi eğitimler (f=2) kodları yer almaktadır.

Okul müdürlerinden biri öğrencilerin dersleri gereksiz gördükleri için motivasyonlarının düşük olduğunu ifade etmiştir. Motivasyonun olması için bir hedefe bağlı olarak ilerlemenin öneminden bahsedilmiştir. Derslerin gereksiz olduğunu söyleyen öğrencilerin belirli bir hedeflerinin olmadığı ifade edilmiştir. Bu bakış açısıyla da okuldaki derslerin hayatlarına herhangi bir katkısının olmadığını düşündükleri belirtilmiştir. Öğrenci kaynaklı sorunlar temasında motivasyon koduyla ilgili yanıtlar şu şekildedir:

“Bir grup öğretmen çok ciddi anlamda etkinlik yaparken diğer bir grup öğretmen etkinliklerin öğrencinin derse olan motivasyonunu olumsuz yönde etkilediğini belirtiyor, öğrencilerin özellikle İmam Hatip meslek dersleri ile ilgili çok ciddi motivasyon eksiklikleri vardır, öğrenciler İmam Hatip meslek derslerini gereksiz buluyor, ezber yapmak istemiyor hayatlarına katkısı olmayacağını düşünüyorlar. ” (K1).

Okul müdürleri öğrencinin sahip olduğu yetenekleri, kabiliyetleri birbirinden farklı olduğunu belirtmiştir. Bu farklılıkların öğrenmedeki aşamaları etkilediğinden bahsedilmiştir. Öğrencilerin sahip olduğu kabiliyetin önem arz ettiği ifade edilmiştir. Bunlara bağlı olarak kabiliyet kodu dikkat çekmiştir. Bu kodla ilgili görüş şu şekildedir.

“Her meslek grubunun aynı branşlarda olmalarına rağmen farklı öğretim metodları ve farklı gözlemleri var. Her biri birbirinden farklı olur oluyor. Diyelim torna tesviyede birçok meslektaş olmasına rağmen uygulamalarda farklılıklar olabiliyor. Sonunda da farklılıklar olabiliyor, öğrenciye yapılan öğretimde de farklılıklar olabiliyor. Öğrencinin algısı ve öğretmenin sunabilme yetisi olarak olabiliyor. ” (K10).

Öğretmen kaynaklı sorunlar temasında gelişime kapalı olma koduyla ilgili görüş aşağıda ifade edilmiştir.

“.....Öğretmenlerimiz daha önceki meslek hayatında yaptığı çalışmalarını kendilerince doğru sonuç aldıklarını kendileri doğru olarak kabul ediyor daha sonrasında gelişime kapalı bir hale geliyor. Yani günlük gelişimleri, uyarlamayı, yaptığı çalışmalara uyarlamayı bir nevi reddediyor bu düşünceleri sebebiyle. Gelişime kapalı hale geliyorlar. Bu da bizim işimizi o noktada zorlaştırıyor..... ” (K11).

Bakış açısı farklılığı ve görev algısı kodu dikkat çekmiştir.

“Öğretmenlerin kişisel egoları, birbiri ile bireysel çatışmaları, öğretmenlerin siyasi ve dünya görüşlerinin birbirine uymaması başlıca engellerdendir. Öğretmenin görevleri ile ilgili konuları savsaklaması daha doğrusu devlet memuru garantisinde olduğu için görev süreçlerinde aksaklıklar meydana gelmektedir. ” (K9).

Öğretmen kaynaklı sorunlardan en öne çıkan kod isteksizliktir. 17 okul müdürünün 10'u buna vurgu yapmıştır. Mesleki öğrenme topluluklarındaki

Çalışmaların uygulayıcısı olan öğretmenler isteksiz olduklarında belirlenen hedeflere ulaşmanın imkansız olduğu ifade edilmiştir. İsteeksizlik koduyla ilgili bazı cevaplar bulunmaktadır. Bunlar:

“.....Ama tabii ne gibi engellerle karşılaşıyorsunuz derken değışime açık olmayan bireyler bu tür yeniliklere açık olmadığından dolayı öğrenmeye ket vurabilir.....eğitim fakültesinde ğretmenlikte aldığı bilgilerle devam etmeyi yeğleyen ğretmen arkadaşlarımızda olmuş olabilir onlar da gelişimi açık olmadığından dolayı engel olabilir Bir de bu resmi toplantıların belli tarihleri oluyor. Bu toplantılar dışındaki tarihlerde öğretmenler resmi olarak bu toplantı gerçekleştirmek istemiyorlar. ” (K2).

“.....en büyük problem özellikle zümre ğretmenlerinin beraber olabilecekleri süreyi yaratamamak, mesai dışında onları bir araya getirememek. Bunların en azından metot olarak öğrenimi noktasında hizmetçi faaliyetlerin hizmet eğitimlerinin eksik olması en büyük engel. Tabii burada mesleki kıdemine göre öğretmenlerin isteksizliğini ya da bilgisizliğini ya da tecrübe azlığını ifade edebilirim. ” (K4).

“Öğretmenlerin işbirliği konusunda bir araya gelmeleri ile ilgili isteksizlikleri ya da işbirliğine çok yatkın olmamaları, daha çok kendi yöntemlerini benimsemeleri uygulamalarda karşılaşılan güçlüklerdir..... Ayrıca öğretmenlerin bir araya gelip toplantıları yapmakta zaman ayırmalarında sorun yaşıyor..... Mesleki öğrenme topluluğu çalışmalar gibi çalışmalar öğretmenler tarafından gereksiz angarya olarak görülüyor. ” (K8).

Okul müdürleri zamanının verimli kullanımı için yeterli rehberlik ve yönlendirme yapılması gerektiği ifade etmektedirler. Yeterli rehberlik ve yönlendirme yapılmadığında süreçlerin verimli olmayacağından söz etmektedirler. Kurum kaynaklı sorunlar temasındaki rehberlik ve yönlendirmeye ilgili cevap şu şekildedir:

“Okullarda meslek öğrenme topluluğu uygulamalarını hayata geçirirken bazı engellerle karşılaşabiliyoruz.....Ayrıca yeterli rehberlik ve yönlendirme olmayınca bu toplulukların süreçleri verimli yürütülemeyebiliyor. Koordinasyon sorunu olduğunda ve süreç iyi yönetilmediğinde toplantılar zamanla amacından sapabiliyor veya sadece bir görev olarak algılanabiliyor. ” (K3).

Ek görevlerinin verilmesi kodundaki cevap şu şekildedir:

“Öğretmenlerin ders programlarının yoğunluğu, ek görevlerinin verilmesi, iletişime kapalı ortamın olması engel olarak gösterilebilir. Ayrıca eleştiriye açık olmama durumu da mevcuttur. ” (K5).

Amaca ulaşamama koduyla ilgili cevap aşağıda belirtilmiştir.

“Bu tür çalışmalarda bazı öğretmenler isteksiz, motivasyonu az olabiliyor. Çalışma saatleri grup üyeleri arasında anlaşmazlıklara neden olabiliyor. Öğretmenlerin belirlenen hedeflere inanmamaları çalışma verimini düşündürmektedir. ” (K6).

Bürokrasi kodundaki cevap şu şekildedir:

“Zaman yetersizliği, iş yükü ve bürokrasi, Katılım motivasyonu düşük öğretmenler, yönetim desteğinin zayıf olması, süreci yönetecek deneyimli bir liderin yokluğu, verimsiz toplantılara yol açabilir. ” (K17).

Mesleki öğrenme topluluklarının çalışmalarını yürütürken karşılaşılan en önemli engelin zaman yetersizliği olduğunu 17 okul müdüründen 10' u ifade etmiştir. Öğretmenlerin okul içinde ve okul dışında, sınav hazırlıkları, veli toplantıları ve kurslar gibi görevlerinin olduğundan bahsedilmektedir. Çok fazla görevi olan öğretmenlerin, ders saatleri dışındaki çalışmalara zaman ayırmakta isteksiz oldukları belirtilmiştir. Okul müdürleri okuldaki birçok öğretmenin toplanarak bu çalışmalara zaman ayırmakta problem yaşadığını, zaman sorununa bağlı olarak gönüllü öğretmen bulunmasında zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Diğer sorunlar temasıyla ilgili zaman kodundaki cevaplar şu şekildedir:

“Bu tarz paylaşım toplantılarında genelde zaman sıkıntısı yaşanmaktadır. Zümre toplantıları için ayrılan süreler az. Hizmet içi eğitimlerde de genelde klasik sistem üzerinden olduğu için paylaşımlara zaman kalmamaktadır.” (K7).

“Öğretmenlerin eğitim öğretim yılında üç defa yaptıkları zümre toplantılarının yeterli olduğunu düşünmesi, öğretmenlerin bu mesleki öğrenme toplulukları toplantılar için zaman ayırmakta sorunlar yaşamaları, toplantılar için gönüllü olacak öğretmen azlığı,gibi engellerle karşılaşıyoruz.” (K12).

“Birbirinden farklı öğretmenlerin bir araya gelip birbirleriyle paylaşımda bulunması, kişisel farklılıklardan dolayı bazen sorun teşkil ediyor. Paylaşımda bulunmayan, bireyselliğe önem veren öğretmenlerimiz buna katılmıyorlar. Zaman engel teşkil edebiliyor.” (K13).

“Zaman faktörü en büyük engel. Mesleki öğrenme toplulukları için düzenli ve yeterli zaman ayırmak bazen zor olabiliyor. Özellikle meslek liselerinde atölye ve laboratuvar çalışmaları daha fazla hazırlık ve uygulama süresi gerektiriyor. Her öğretmenin bu tür bir yapıya katılım isteği aynı olmayabiliyor.....” (K15).

“Öğretmenlerin mesai saati içerisinde sınav hazırlıkları, veli toplantıları, ders programının işleyişi ve kurslar vardır. Mesleki öğrenme topluluğunun işleyişini önemli derece etkileyen zaman ayırma durumu en büyük sorunlardandır..... Öğretmenlerde genellikle ilgisiz ve isteksizdir.” (K16).

Okul müdürü hizmet içi eğitimlerin eksik olduğunu belirtmiştir. Hizmet içi eğitimler koduyla ilgili cevap aşağıda belirtilmiştir.

“..... burada karşılaştığımız en büyük problem özellikle zümre öğretmenlerinin beraber olabilecekleri süreyi yaratamamak, mesai dışında onları bir araya getirememek, bunların en azından metot olarak öğrenimi noktasında hizmetçi faaliyetlerin, hizmet eğitimlerinin eksik olması en büyük engel.....” (K4).

4.3.Üçüncü Alt Probleme ilişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problem kapsamında ‘Mesleki öğrenme topluluğu çalışmalarının geliştirebilmesi ve desteklenmesi nasıl sağlanır?’ sorusuna yanıt aranmıştır. Bunu amaçlayarak katılımcı müdürlere ‘Mesleki öğrenme topluluğu çalışmalarının geliştirebilmesi ve desteklenmesi konusunda hangi önerilerde

bulunursunuz? sorusu yöneltilmiştir. Okul müdürlerinin verdiği cevaplara dayanılarak elde edilen bulgular aşağıdaki Tablo 4.3'de gösterilmektedir.

Tablo 4.3: Mesleki Öğrenme Topluluğu Çalışmalarının Geliştirebilmesi ve Desteklenmesi Konusundaki Öneriler

Tema	Kodlar	Katılımcı	f	%
Farkındalık Sağlama ve Eğitim Önerileri	Çevrim İçi Eğitimlerin Yüz Yüze Olması	K1	1	5.8
	Hizmet İçi Eğitimlerin Arttırılması	K1, K3, K9, K11	4	23.2
	Toplantı Sayılarının Arttırılması	K2, K10	2	11.6
	Uzman Desteği	K3, K9, K11, K17	4	23.2
	Gönüllü Öğretmen	K12	1	5.8
	Seminer Yapılması	K14	1	5.8
	Zorunlu Katılım	K17	1	5.8
	İnternet Sitesi Oluşturulmalı	K14	1	5.8
Kurumsal Destek Önerileri	Zaman ve Mekanın Sağlanması	K3, K4, K6, K8, K12, K17	6	34.8
	Ders Programının Düzenlenmesi	K3, K7, K16	3	17.4
	Çalışmaların Planlanması	K4, K5, K6, K8, K12, K13	6	34.8
	Ortak Vizyon ve Hedefler Belirlenmesi	K5, K12	2	11.6
	Destek Sağlanmalı	K5, K11, K12, K15	4	23.2
	Rehberlik	K3	1	5.8
İzleme ve Değerlendirme Önerileri	Süreç Takibi Yapılması	K9	1	5.8
	Süreci Değerlendirmek	K10, K12, K17	3	17.4
	Geribildirim Alınması	K12	1	5.8
	Başarının Ödüllendirilmesi	K16	1	5.8
Diğer Öneriler	Başarılı Uygulamaların Düzenli Olarak Paylaşılması	K3, K17	2	11.6
	İşbirliği	K4, K11	2	11.6
	Güvenilir Ortam	K12	1	5.8
	Motivasyon Desteği	K12, K16	2	11.6

Kaynak: Yapılan çalışmadan elde edilen verilerle yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 4.3 incelendiğinde mesleki öğrenme topluluğu çalışmalarının geliştirebilmesi ve desteklenmesiyle ilgili önerilerde dört farklı tema oluşmuştur. Bu temalar; farkındalık sağlama ve eğitim önerileri, kurumsal destek önerileri, izleme ve değerlendirme önerileri ve diğer önerilerdir. Farkındalık sağlama ve eğitim önerileri teması adı altında, çevrim içi eğitimlerin yüz yüze olması (f=1), hizmet içi eğitimlerin arttırılması (f=4), toplantı sayılarının arttırılması (f=2), uzman desteği (f=4), gönüllü öğretmen (f=1), seminer yapılması (f=1), zorunlu katılım (f=1) ve internet sitesi oluşturulmalı (f=1) kodları bulunmaktadır. Kurumsal

destek önerileri temasındaki kodlar; zaman ve mekanın sağlanması (f=6), ders programının düzenlenmesi (f=3), çalışmaların planlanması (f=6), ortak vizyon ve hedefler belirlenmesi (f=2), destek sağlanmalı (f=4) ve rehberliktir (f=1). İzleme ve değerlendirme önerileri temasında süreç takibi yapılması (f=1), süreci değerlendirmek (f=3), geribildirim alınması (f=1) ve başarının ödüllendirilmesi (f=1) kodları yer almaktadır. Diğer öneriler temasında işbirliği (f=2), güvenilir ortam (f=1) ve motivasyon desteği (f=2) kodları bulunmaktadır.

Farkındalık sağlama ve eğitim önerileri temasında hizmet içi eğitimlerin artırılması kodu öne çıkmaktadır. Okul müdürleri bu eğitimin hem okul müdürlerine hem de öğretmenlere verilmesi gerektiğini savunmuştur. Verilen bu eğitimlerin yüz yüze olmasının önemini vurgulayıp, veriliş zamanlarının ise dönem ortaları değil dönem sonlarında olması gerektiğini belirtmişlerdir. Hizmet içi eğitimlerin artırılması koduyla ilgili alınan cevaplar şu şekildedir:

“Öğretmenlerin özellikle seminer döneminde yüz yüze eğitim almaları faydalı olur uzaktan eğitim olduğunda seminerleri etkili olmuyor öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısı yoktur hizmet içi eğitimlerin yüz yüze olması önemlidir. Ders döneminde verilen seminerler sene sonunda yapılmalıdır. Bu durum öğrencilerin sınıfta boş kalmalarına sebep oluyor dersler işlenmiyor. Öğretmenlere her eğitim yüz yüze olarak verilmelidir. ” (K1).

“Mesleki öğrenme topluluklarının daha etkili olması için önerilerde bulunmak gerekirse..... hizmet içi eğitim ve rehberlik verilmesi gerekiyor. Öğretmenlere mesleki öğrenme topluluklarının işleyişi ve işbirliği ile ilgili eğitimler sunulmalı..... ” (K3).

“Öğretmenlik mesleğini yapabilecek kişilere mesleğe alıp sürekli hizmet içi gelişimlerinin sağlanması. Okul müdürlüklerine mesleki öğrenme topluluğu hakkında gerektiği bilgilendirmelerin yapılması, okul idarelerinin de takibe alması. ” (K9).

Toplantı sayılarının artırılması koduyla ilgili alınan cevaplar şu şekildedir:

“Zaten sene başında, sene ortasında ve sene sonunda okul zümre toplantıları ve ilçe zümre toplantıları adı altında bu mesleki öğrenme toplulukları toplantıları resmi olarak gerçekleştirilmektedir. Ama dönem dönem okul müdürü ya da okul yöneticisi diyelim, başkanlığında zümre başkanıyla istişaresinde dönem dönem, dönem ortalarında yine farklı zamanlarda toplantı planlayarak değişen müfredatla, değişen müfredat programı ile ilgili ya da öğretim programı ile ilgili kendi derslerinin öğretim programı ile ilgili bu tür toplantıların sayısı artırılabilir diye düşünüyorum. ” (K2).

Mesleki öğrenme topluluklarının gerçekleştirdiği çalışmaların verimli ve uygulanabilir olması için uygulayıcı öğretmenlerin neleri nasıl yapacağı hakkında bilgilendirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bunun için bir uzmandan destek alınması

konusunda okul müdürleri görüşlerini ifade etmişlerdir. Uzman desteği koduyla ilgili alınan cevaplardan biri şu şekildedir:

“Burada dediğim gibi geliştirilebilmesi bir önceki soruda cevap verdik bazen öğretmenlerimiz geliştirilebilmeye kapalı olabiliyor fakat dediğim gibi hizmet içi eğitimler ya da bilirkişilerin davetiyle yapılacak olan eğitimler öğretmenlerin gelişimine katkı sunabileceğini düşünüyorum. Aynı şekilde yöneticilerin de eksik olan konularda birikim oluşturarak, sunum oluşturarak, öğretmenleri bir araya getirerek, edildiği bilgileri ve çalışmaları öğretmenlerimize aktararak yol almaya çalışması bence geliştirmek açısından önem arz ediyor.....” (K11).

Yapılan çalışmaların nedeni, öğretmene olan faydası ve öğrenciye olan yararları konusuyla ilgili seminerler yapılması savunulmuştur. Okul müdürü bu seminerlerin tüm öğretmenlere verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Seminer yapılması koduyla ilgili alınan cevap şu şekildedir:

“Mesleki öğrenme topluluğu çalışmaları hakkın..da bütün öğretmenlerin bilgilendirilmesi, mesleki öğrenme topluluğuna neden ihtiyaç duyulduğunu, öğretmenlere getireceği faydalar ve bu topluluğun paylaşımlarının öğrencilere olacak faydaları üzerine seminerler düzenlemelidir.....” (K14).

Kurumsal destek önerileri temasında zaman ve mekanın sağlanması kodu öne çıkmaktadır. Kurum olarak verilecek en büyük desteklerden biri zaman ve mekanın sağlanması olarak ifade edilmiştir. Okul müdürleri bu konularda zorlandıklarını belirtmişlerdir. Önceden belirlenen bir takvimin olması gerektiğiyle ilgili görüşlerini ifade etmişlerdir. Zaman ve mekanın sağlanması koduyla ilgili alınan cevaplar şu şekildedir:

“..... Çünkü zümre öğretmenleri mevzuat gereği de çok sık bir araya gelemiyorlar yılda iki maksimum üç bir ilçe yada il içim söylüyorum bunu, bir araya gelebiliyorlar. Onlarında birbirlerini tanıması ya da kullandıkları metodları birbirlerine tarif etmesi noktasında yeterli vakit ve zamanları yok. Buradaki en önemli öneri ya da geliştirilmesi gereken alan eğer bir geliş bir kariyer bir sürdürülebilir meslek olarak öğretmenlikten bahsediyorsak öğretmenlerin daha fazla bir araya gelebileceği bir yapının, planlamanın oluşturulması gerekiyor. ” (K4).

“Bütün öğretmenlerin bu konuda hazır bulunuşluğunu düşünecek olursak zaman konusunda yılın belli zamanlarını, dönemlerini meslek öğrenme topluluğunun oluşturulması için önceden planlanması, belirlenmesi yapılan bu planlamanın çalışmaların daha verimli olmasını sağlayabilir. Bir takvim belirlenip,belli zaman aralıklarıyla öğretmen, bu toplulukta çalışmasını yapabilir. Belli dönüşler olursa daha sistematik ilerler yoksa yıl içerisinde bu toplantıları yapmak mümkündür. ” (K8).

Çalışmaların planlanması koduyla ilgili alınan cevaplar şu şekildedir:

“İçerik, işlev ve süreçle ilgili gerekli bildirmeler yapılmalıdır. Öğretmenlerin mesleki hedeflerini planlamaları gerekir. Ortak vizyon ve hedefler belirlenmeli, planlamalar yapıp gerekli destekler sağlanmalıdır. ” (K5).

“Tüm branşlarda bu uygulamaya yer verilmeli, hatta diğer okullarla da denenebilir. Her okulun mesleki öğrenme topluluğu olmalıdır. Yapılacak olan çalışmaların eğitim öğretime başlamadan önce planlanması öğretmenlerin zaman sorununu çözecektir. ” (K6).

“Okullarda mesleki öğrenme toplulukları ile ilgili kararları ortak bir plan çerçevesinde hareket ederek oluşturmak ve bütünü oluşturmak açısından önemlidir. Dışarıya karşı kurum kültürü açısından da sağlam bir görüntü oluşturuyor. ” (K13).

İzleme ve değerlendirme önerileri temasında süreci değerlendirmek kodu öne çıkmaktadır. Yapılan çalışmaların eksik yönlerinin ortaya çıkması için sürecin değerlendirilmesi gerektiğini bazı okul müdürleri ifade etmiştir. Süreci değerlendirmek koduyla ilgili yanıtlar şu şekildedir:

“Sıkça bir araya gelmek, öğretim metotlarında meydana gelen eksiklikleri öğrenciler bazında değerlendirmek, karşılıklı olarak değerlendirmek, öğretmenlerin sunusu öğrenciye sunarken nerelerde eksiklikler, öğrenci ile olan iletişimde nerede eksiklikler olduğunu belirleyerek çalışmalar yapılmalıdır. ” (K10).

“Okul yönetiminin zaman, kaynak ve motivasyon desteği vermesi, öğretmenleri gönüllülük esasına dayalı katılım olmasını sağlaması, açık iletişim ve güvene dayalı ortam oluşturması, hedeflerin ve amaçların net olarak tanımlanması ve sürecin düzenli değerlendirilerek geribildirim alınması gibi önerilerde bulunabiliriz. ” (K12).

“Zaman planlaması yapılmalı. Profesyonel kolaylaştırıcılar ve mentorluk sistemi kurulmalı. Başarılı uygulamalar paylaşılmalı. İzleme ve değerlendirme yapılmalı. Katılım gönüllü değil, sistematik ve kurumsal olmalı. ” (K17).

Diğer öneriler temasındaki motivasyon desteği koduyla ilgili yanıtlar şu şekildedir:

“Okul yönetimi ders programını yapılacak olan çalışmalara zaman kalacak şekilde ayarlamalıdır. Yapılan çalışmalar, kazanılan başarılar ödüllendirilmeli diğer öğretmenler için teşvik edici olmalıdır. Öğretmenlerin motivasyonu arttırılmalıdır. ” (K16).

4.4. Dördüncü Alt Probleme ilişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problem kapsamında ‘Okul müdürleri mesleki öğrenme topluluğu oluştururken nelere dikkat eder?’ sorusuna yanıt aranmıştır. Bunu amaçlayarak katılımcı müdürlere ‘Okulların mesleki öğrenme topluluğu olabilmesi için sizce neler yapılmalıdır? Hangi konulara daha fazla önem gösterilmelidir?’ sorusu yöneltilmiştir. Okul müdürlerinin verdiği cevaplara dayanılarak elde edilen bulgular aşağıdaki Tablo 4.4’ de gösterilmektedir.

Tablo 4.4: Okulların Mesleki Öğrenme Topluluğu Olabilmesi İçin Yapılması Gerekenler

Tema	Kodlar	Katılımcı	f	%
Başlangıçtaki Önemli Konular	Yüz Yüze Mesleki Eğitim	K1, K9	2	11.6
	Hizmet içi Eğitim	K1	1	5.8
	Öğretmenliğin Garantili İstihdam Modeli Olması Durumu	K1, K9	2	11.6
	Ortak Vizyon ve Hedefler	K3, K13, K15, K17	4	23.2
	Sürekli Mesleki Gelişim	K3, K4, K7, K14, K16, K17	6	34.8
	Sürecin ve Zamanın Planlanması	K3, K7, K8, K13, K14	5	29
	MÖT Tanıtımı	K2, K4, K5, K12, K13	5	29
	Alan Tahsisi	K6, K12	2	11.6
	Araç Gereç Sağlama	K6, K12	2	11.6
	Uzman Görüşü	K4	1	5.8
Uygulamadaki Önemli Konular	İşbirliği	K1, K5, K8, K12, K14, K17	6	34.8
	Akran Öğrenmesi	K2	1	5.8
	Düşünsel Etkileşim	K8, K15, K16	3	17.4
	Etkinlik Havuzu Oluşturma	K14	1	5.8
	Proje Oluşturma	K14	1	5.8
	Deneyim Aktarımı	K8, K12	2	11.6
	Uygulamalı Eğitim	K10	1	5.8
	İletişim	K3, K5, K7, K8	4	23.2
	Veli Bilgilendirmesi	K6	1	5.8
Sonuçtaki Önemli Konular	Başarının Ödüllendirmesi	K1, K11,	2	11.6
	Çözüm Önerileri	K7, K13	2	11.6
	Değerlendirme	K7, K10, K12, K13, K15, K17	6	34.8
	Geri Bildirim	K12, K14, K15, K17	4	23.2

Kaynak: Yapılan çalışmadan elde edilen verilerle yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 4.4 incelendiğinde okulların mesleki öğrenme topluluğu olabilmeleri için nelere önemli gösterilmesiyle ilgili üç farklı tema oluşmuştur. Bu temalar; başlangıçtaki önemli konular, uygulamadaki önemli konular ve sonuçtaki önemli konulardır. Başlangıçtaki önemli konular teması adı altında oluşturan kodlar: yüz yüze mesleki eğitim (f=2), hizmet içi eğitim (f=1), öğretmenliğin garantili istihdam modeli olması durumu (f=2), ortak vizyon ve hedefler (f=4), sürekli mesleki gelişim (f=6), sürecin ve zamanın planlanması (f=5), MÖT tanıtımı (f=5), alan tahsisi (f=2), araç gereç sağlama (f=2) ve uzman görüşüdür (f=1). Uygulamadaki önemli konular teması adı altında oluşturan kodlar: işbirliği (f=6), akran öğrenmesi (f=1), düşünsel etkileşim (f=3), etkinlik havuzu oluşturma (f=1), proje oluşturma (f=1), deneyim

aktarımı (f=2), uygulamalı eğitim (f=1), iletişim (f=4) ve veli bilgilendirmesidir (f=1). Sonuçtaki önemli konular teması adı altında oluşturan kodlar: başarının ödüllendirmesi (f=2), çözüm önerileri (f=2), değerlendirme (f=6) ve geri bildirimdir (f=4).

Okul müdürlerinden bazıları öğretmenliğin garantili istihdam modeli olmasından dolayı öğretmenlerin verimli çalışmalar ortaya koymadıklarını, motivasyonlarının çok az olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun yanında diğer memurlar gibi mesai saatlerinin 40 saat olması gerektiğini savunmuşlardır. Başlangıçtaki önemli konular temasında öğretmenliğin garantili istihdam modeli olması durumu koduyla ilgili yanıtlar şu şekildedir:

“..... Öğretmenlerin istekleri, motivasyonları çok az.....Öğretmenlerin bir kere atanıp otuz yıl görev yapmaları, garanti işlere sahip olmaları, maaşlarının garanti olmaları yaptıkları çalışmalarda daha rahat olmalarına sebep oluyor öğretmen verimli olmak için çabalamıyor. Bu da meslek öğrenme topluluklarının verimliliğini azaltıyor, yapılan çalışmaların öğrencilere çok katkısı olmuyor. ” (K1).

“Kurum kültürü oluşturulmalıdır, öğretmenler hizmet içi seminerleri yüz yüze almalıdır. Öğretmenlere devlet memuru kanunundaki gibi diğer memurların mesai kavramındaki 40 saat mesai olmalıdır. ” (K9).

Okul müdürleri mesleki gelişimin sürekliliğine vurgu yapmıştır. Okulların mesleki öğrenme topluluğu olabilmesinde öğretmenlerin ve okul müdürlerinin her zaman kendilerini geliştirme konusunda isteklerinin olması gerektiğini belirtmişlerdir. Sürekli mesleki gelişim koduyla ilgili yanıtlar şu şekildedir:

“Öncelikle öğretmenlerin sürekli gelişimi desteklenmeli. Herkesin öğrenmeye açık olduğu bir kurum iklimi yaratılmalı, açık iletişim teşvik edilmeli Bunun dışında ortak vizyon ve hedefler belirlenmeli, öğretmenlerin bireysel değil ortak amaçlar doğrultusunda hareket etmesi gerekmektedir..... ” (K3).

“Aslında buna öğrenci bazlı demiyorum ama okul temelli mesleki gelişim diye bir program uygulanıyor Milli Eğitim Bakanlığı'nda. Burada okullar hem öğretmen bazlı hem de öğrenci bazlı eksik hissettikleri ya da geliştirilmesini arzu ettikleri yönleri varsa bununla alakalı çalışmalar yapabiliyorlar..... İstedikleri meslek erbabı ile öğretim görevlisi ile ya da sosyal hizmet veren kuruluşlarla bu protokolleri yapıp izine bağlı olarak eğitim yapabiliyorlar. Burada okul temelli mesleki gelişim yöntemi kullanılarak bu mesleki öğrenme topluluklarının ne olduğu okullar bazında aslında ilk önce bir tanıtımı yapılırsa daha önemli olur..... ” (K4).

“Okul yöneticileri ve deneyimli öğretmenler, tüm öğretmenlerin kendilerini güvende hissettikleri, fikirlerini özgürce paylaşabildikleri, hata yapmaktan korkmadıkları ve eleştiriyi yapıcı buldukları bir ortam yaratmalıdır. Okulu sadece öğretme değil, aynı zamanda sürekli öğrenme yeri olarak düşünmek, yöneticilerden öğretmenlere, herkesin sürekli kendini geliştirmeye istekli olduğu ve öğrenmenin yaşam boyu bir süreç olduğu fikrini benimsemesi gerekir. ” (K16).

Uygulamadaki önemli konular temasında işbirliği kodu öne çıkmaktadır. Elde edilen cevaplar aşağıda sıralanmıştır.

“..... Öğretmen çalışkan ve verimli olmak için çabalamalı, birlikte çalışmaya önem vermelidir Bu da meslek öğrenme topluluklarının verimliliğini azaltıyor, yapılan çalışmaların öğrencilere çok katkısı olmuyor. ” (K1).

“Öğretmenler arasında işbirliğine teşvik edilmeli, elde edilen başarılar, çalışmalar görünür hale getirilmeli, öğretmenler fikirlerini açıkça söyleyebileceğini bilmelidirler. ” (K5).

“Yıl içerisinde belli bir takvim oluşturularak öğretmenlerin bir araya gelmesi sağlanabilir. En önemli konu iletişim ve işbirliğidir. İşbirliği konusunda her türlü öğretim, fikir alışverişi yapılması, herkesin kendi deneyimlerini paylaşması, tavsiye etmesi, işbirliği ve iletişim için önemlidir. ” (K8).

“....., Öğretmenler birbirleriyle işbirlikçi anlayışa geçerek paylaşımlarına daha profesyonelce yapmalıdır..... Okul sistemindeki tüm paydaşların tüm seviyelerin desteğini alarak mesleki öğrenme topluluğu çalışmalarını takip ederek ve yapıcı, geri bildirimler vererek öğretmenlerin uzmanlık seviyeleri desteklenmelidir. . ” (K14).

“Ortak bir vizyon oluşturulmalı. İş birliği kültürü teşvik edilmeli. Öğrenci başarısı, sınıf içi gözlemler ve geri bildirimler temel alınmalıdır. Öğretmenler ders uygulamalarını değerlendirmeli, gelişim alanlarını tartışmalıdır. Okul içinde öğretmenlerin mesleki gelişim fırsatları artırılmalıdır. ” (K17).

Akran öğrenmesi koduyla ilgili yanıtlar aşağıda belirtilmiştir.

“Öncelikle okul müdürlerinin bu konu hakkında bilgilendirmesi önemli bir konu. Birbirleriyle öğrenciler nasıl akran öğrenmesi önemli ise öğretmenlerinde birbirlerinden öğreneceği çok şey olacağını düşünüyorum. Böyle okul müdürleri bu konuyu dikkate alırsa, önemserlerse okullarında da mesleki öğrenme topluluklarını aktif canlı şekilde tutabileceklerini düşünüyorum. ” (K2).

Veli bilgilendirilmesi koduyla ilgili yanıtlar şu şekildedir:

“Okul idarelerinin öğretmenlere uygun yerleri tahsis etmesi, ihtiyaç duyulan araç gereçleri sağlaması ve yapılacak çalışmalarda velileri bilgilendirmesi önemlidir. Okul idaresinin görevi bu konuda çok fazladır. ” (K6).

Sonuçtaki önemli konular temasında başarının ödüllendirilmesi koduyla ilgili cevaplar aşağı belirtilmiştir.

“Bu noktada okulların gelişmesi, burada öğretmenlerin kendisine geliştirmesine olanak sağlayabilmesi için, düzenlemeler gerekli. Aynı zamanda teşvik edici düzenlemeler de yapılmalı. Öğretmenlerin yaptığı geliştirici çalışmalar ya da verimli çalışmalar desteklenmeli, teşvik edilmeli. Bu gerek belge ile olabilir gerek ödülle olabilir ama mutlaka teşvik sağlanmalı. ” (K11).

Mesleki öğrenme topluluklarının yaptığı çalışmaları toplantılar yaparak değerlendirmeleri gerektiği belirtilmiştir. Öğretmenlerin fikirlerini açıkça ifade edebildiği, hata yapmaktan yada eleştirilmekten çekinmediği bir ortamda bu

değerlendirmelerin yapılması gerektiğini bazı okul müdürleri tarafından ifade edilmiştir. Değerlendirme kodu öne çıkmaktadır. Alınan cevaplar aşağıda sıralanmıştır.

“Bu konuda her okul kendi çevre şartlarına göre planlama yapmalı, problemlerini ortaya koymalı ve çözüm önerilerini ortaya koymalıdır. Sıklıkla toplantılar yaparak değerlendirmeler yapılmalıdır. İletişim bu anlamda önemlidir. Ayrıca öğretmenlere baskı yapılmadan gelişimlerine destek verilmelidir. ” (K7).

“Öncelikle okul yönetimin MÖT toplantılarına hem öğretmen hem de öğrenciler için yarar sağlayacağına inanmaları gerekir. Okul yönetimin MÖT toplantılarına desteği önemlidir. MÖT toplantılarının önemini ve katkısı anlatılmalıdır.....Bu toplantıları ve yapılan çalışmalar süreç içinde muhakkak izlenmeli ve değerlendirme yapıp geri bildirimde bulunulmalıdır. ” (K12).

“.....Mesleki öğrenme topluluklarının önemi öğretmenlere anlatılarak kavramaları sağlanır. Ortak bir amaç ve hedefler doğrultusunda belirli periyotlarla öğretmenlerin bir araya gelmesi sağlanır. Sürecin değerlendirilmesi, öğrenme çıktılarının gözden geçirilmesi, zaman yönetimi, yapılacak faaliyetler ve belirlenen hedeflere karşı nasıl hareket edileceği, sorunların çözümü başlıca konular olmalıdır. ” (K13).

“..... “Sadece toplanmış olmak” için bir araya gelmek yerine, bir hedefe yönelmek çok daha anlamlı oluyor. Ayrıca uygulamaların takip edilmesi, sonuçlarının gözlemlenmesi ve bu konuda geri bildirim alınması önemlidir. ” (K15).

4.5. Beşinci Alt Probleme ilişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problem kapsamında ‘Okul müdürleri mesleki öğrenme topluluğunun yönetilmesinde hangi liderlik yaklaşımını benimsemelidir? sorusuna yanıt aranmıştır. Bunu amaçlayarak katılımcı müdürlere ‘Sizce mesleki öğrenme topluluğu oluşturmada okul müdürünün rolü nedir? sorusu yöneltilmiştir. Okul müdürlerinin verdiği cevaplara dayanılarak elde edilen bulgular aşağıdaki Tablo 4.5'de gösterilmektedir.

Tablo 4.5: Mesleki Öğrenme Topluluğu Oluşturmada Okul Müdürünün Rolü

Tema	Kodlar	Katılımcı	f	%
Liderlik Rolü	Yeni Fikirlerle Açıklık	K7	1	5.8
	Katılıma Teşvik Etme	K1, K3, K6, K11	4	23.2
	Sorumlu Kişi	K2, K6	2	11.6
	Kolektif Çalışma	K3, K15, K16	3	17.4
	Öncülük Etme	K3, K6, K8, K10, K13	5	29
	Bilgilendirme	K3, K14, K16	3	17.4
	Katılımcı Rol Üstlenme	K4, K11, K13, K17	4	23.2
	Zaman, Mekan ve Kaynak Sağlaması	K1, K3, K6, K7, K12, K16, K17	7	40.6
	Destekleyici	K3, K12, K15	3	17.4
	Birleştirici ve Bütünleştirici Olma	K5	1	5.8
	Tanıtım ve Planlamaları Yapma	K5, K8, K12, K14	4	23.2
	Demokratik Katılım	K7, K16	2	11.6
	Motivasyon	K3, K5, K6, K8, K12	5	29
	Rehberlik	K3, K6, K11, K12, K13, K17	6	34.8
	Kolaylaştırıcı	K3, K15	2	11.6
	Öğrenen Okul Kültürü	K3, K17	2	11.6
	Vizyon Belirleme	K16, K17	2	11.6
	Fırsat Sağlama	K4	1	5.8
İletişim Rolü	İşbirliği Sağlama	K2, K7, K8, K15, K16, K17	6	34.8
	İyi Örneklerin Paylaşılması	K4, K10, K11, K12, K17	5	29
	Velilerin Bilgilendirilmesi	K6, K16	2	11.6
Denetleyici Rol	Denetleme	K1	1	5.8
	Hakların ve Yetkilerin Genişletilmesi	K9	1	5.8
	Değerlendirme	K12, K16	2	11.6
	Takdir Etme	K11	1	5.8
	Geri Bildirim	K16	1	5.8

Kaynak: Yapılan çalışmadan elde edilen verilerle yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 4.5 incelendiğinde mesleki öğrenme topluluğu oluşturmada okul müdürünün rolüyle ilgili üç farklı tema oluşmuştur. Bu temalar; liderlik rolü, iletişim rolü ve denetleyici roldür. Liderlik rolü teması adı altında oluşturan kodlar: yeni fikirlere açıklık (f=1), katılıma teşvik etme (f=4), sorumlu kişi (f=2), kolektif çalışma (f=3), öncülük etme (f=5), bilgilendirme (f=3), katılımcı rol üstlenme (f=4), zaman, mekan ve kaynak sağlaması (f=7), destekleyici (f=3), birleştirici ve bütünleştirici olma (f=1), tanıtım ve planlamaları yapma (f=4), demokratik katılım (f=2), motivasyon (f=5), rehberlik (f=6), kolaylaştırıcı (f=2), öğrenen okul kültürü

(f=2), vizyon belirleme (f=2) ve fırsat sağlamadır (f=1). İletişim rolü teması adı altında oluşturan kodlar: işbirliği sağlama (f=6), iyi örneklerin paylaşılması (f=5) ve velilerin bilgilendirilmesidir (f=2). Denetleyici rol teması adı altında oluşturan kodlar: Denetleme (f=1), hakların ve yetkilerin genişletilmesi (f=1), değerlendirme (f=2), takdir etme (f=1) ve geri bildirimdir (f=1).

Okullarda liderlik rolünün okul müdürünün üstlenmesi gerektiğini, yapılan toplantılara başkanlık edip çalışmaları takip etmesi gerektiğini bazı okul müdürleri belirtmiştir. Liderlik rolü temasında öncülük etme koduyla ilgili yanıtlar şu şekildedir:

“Okul müdürü tabii ki çok önemlidir. Eğer okul müdürü bu toplantılara başkanlık yapmaz, yönetmezse kişiler belirli zaman ölçülerinde görevlerini yapmaktan vazgeçerler veya eksik yaparlar. Okul müdürü sürekli toplantılara bizzat katılmalı, ortaya çıkan eksiklikleri görmeli, farklı meslek branşındaki kişilere yapmış olduğu önemli çalışmaları, eğitici çalışmaları, eksik kalan kişilere öğretmeli, öğretilmelidir. ” (K10).

“Okul müdürü liderlik rolünü üstlenmelidir. Bu mesleki öğrenme topluluğunu başlıca kararlar üzerinde toplamak için yönlendirmek ve yönetmek önemlidir. Okul müdürü işleyişe hakim olmalı ve toplantılarda liderlik rolünü üstlenmelidir. ” (K13).

Bilgilendirme koduyla ilgili yanıtlar şu şekildedir:

“Mesleki öğrenme topluluğu oluşturmada okul müdürü ilgili kurulu oluşturma, öğretmenlere mesleki öğrenme topluluğunun işleyişini ve etkilerini bildirecekleri seminerler organize etme, etkinlik havuzu oluşturmak için web taban sistemin oluşturulacağı zemini organize etme rollerini üstlenmelidir. ” (K14).

Zaman, mekan ve kaynak sağlaması kodu öne çıkmıştır. Alınan cevapların bazıları şu şekilde sıralanmıştır:

“Biz çalışma ortamı hazırlayıp, teşvik ederiz. Öğretmen çalışırsa mesleki öğrenme toplulukları verimli bir topluluk olur. Destek isteyenlere yardımcı oluyoruz.....Mesleki bilgileri yeterli olsa da motivasyon olmayınca öğretmen çalışmalarından etkili, verimli ve işbirliğine dayalı bir çalışma ortaya çıkmıyor. ” (K1).

“Mesleki öğrenme topluluğu oluşturmada okul müdürünün rolü kritik ve çok yönlüdür. Aslında müdür bu sürecin sadece yöneticisi değil aynı zamanda

kolaylaştırıcısı ve destekleyicisidir. Öncelikle okul müdürü öğrenen bir okul kültürünün oluşmasında lider rol üstlenmelidir. Öğretmenlerin bir araya gelerek işbirliği içinde çalışmalarında zaman planlamasını yapması gerekiyor, müdürün haftalık ya da aylık toplantılar için uygun ortam ve kaynakları sağlaması gerekiyor..... Katılıma teşvik etmeli ve çalışmaların grup halinde olması konusunda destek vermelidir. ” (K3).

“Okul müdürü ihtiyaçlarını karşılanması, öğretmenlerin motive edilmesi, velilerin bilgilendirilmesi, süreci gözlemlemesi konularında sorumlu kişidir. Mesleki öğrenme topluluğu gibi topluluklara zaman zaman liderlik yapmalıdır, bu toplulukları yönlendirmelidir. ” (K6).

“Vizyon belirleyici ve rehberdir. Öğretmenlerin gelişimini bir öncelik olarak belirler. Zaman ve kaynak sağlar. Öğretmenlerin toplanabilmesi için gerekli ortamı ve zamanı ayarlar. İş birliği ve sürekli öğrenme kültürünün oluşmasını sağlar. Liderlik eder ama kontrol etmez. Süreci yönlendirir fakat katılımcıları kendi inisiyatifleriyle hareket etmeleri konusunda destekler. Rol Model olur, kendi öğrenme sürecini paylaşarak öğretmenlere örnek olur. ” (K17).

Fırsat sağlama koduyla ilgili yanıtlar şu şekildedir:

“..... Burada okul müdürünün yapacağı en önemli şey öğretmenlere bu fırsatı oluşturmak, bu fırsatı yaratmak varsa iyi örnekler bu iyi örnekleri öğretmenlere sunmak, kendisi de netice itibarıyla öğretmen olduğu için bu zümre çalışmalarının bizzat içinde yer alması. Bence mesleki öğrenme topluluklarının amaçları faaliyetleri noktasında okul müdürünün kazandırabileceği en önemli etki olur. ” (K4).

İletişim rolü temasında işbirliği sağlama kodu öne çıkmaktadır. Bazı okul müdürleri okuldaki olumlu olumsuz her türlü durumun sorumlusunun okul müdürünün olduğu, topluluğun çalışmalarının gerçekleşmesi için ortam ve zamanın planlanmasının da okul müdürünün görevi olduğunu savunmuştur. Müdürün, öğretmenleri işbirliğine teşvik edici olmasında dikkat çekmişlerdir. Bunların gerçekleşmesi içinde işbirliğinin önemine vurgu yapmışlardır. Alınan cevaplar aşağıda sıralanmıştır.

“Bir söz var okul müdürü kadar okuldur diye.....Çünkü okul müdürünün inanmadığı bir süreçte öğretmenlerin bunu bir araya gelip gerçekleştirme şansı olmadığını düşünüyorum. Yani okul müdürünün öncelikle buna destek vermesi ve öğrenmenin önemine kendisinin inanması ve bunu okula uygulamaya kabul etmesi gerekiyor. ” (K2).

“Okul müdürü lider olduğu için mesleki öğrenme topluluğunda rolü önemlidir..... Bu tarz işbirliği toplantılarını desteklemeli birlikteliğin başarıyı getireceğini ekip ruhunu ortaya koymalıdır. Eleştirilere açık olmalı, demokratik ortamlar yaratmalıdır. Okul kültürü oluşması, başarının işbirliği içerisinde olacağı konusunda destek olmalıdır..... ” (K7).

“Motivasyonun sağlanması ve öğretmenlerin bir araya gelmesinde gerekli olan planlamayı yapmasıdır. Siz öğretmenleri motive ettiğinize daha kolay bir araya gelir, aralarındaki iş birliği ve iletişim çok daha fazla çok daha güçlü olur. Okul müdürünün en önemli rolü liderlik etmektir. Bu yapılmadığında öğretmen sadece derse girip çıkıyor. Mesleki öğrenme topluluğu için okul müdürünün liderlik etmesine ihtiyaç vardır. ” (K8).

“Okul müdürü bu işin sadece yöneticisi değil, aynı zamanda kolaylaştırıcısı olmalı. Bence müdür olarak bizler, öğretmenlere güven veren, onları bir araya getiren, iş birliğini teşvik eden ve sürecin önünü açan kişiler olmalıyız. Eğer müdür bu sürece inanıyorsa, samimi şekilde destekliyorsa, öğretmenler de zamanla dahil oluyor. Yani bizim tutumumuz, bu kültürün yerleşip yerleşmeyeceğini büyük ölçüde belirliyor. ” (K15).

Denetleyici rol temasında hakların ve yetkilerin genişletilmesi koduyla ilgili cevaplar aşağı belirtilmiştir.

“Müdür, eğitim lideri olarak eğitim liderinin hakları ve yetkileri genişletilmelidir, müdür daha çok söz hakkına sahip olmalıdır. ” (K9).

Okul müdürlerine göre, okuldaki her çalışmada lider rolüyle aktif bir şekilde var olması gereken okul müdürü yapılan çalışmaları ve sonuçlarını değerlendirmelidir, öğretmen ve öğrencilerin yararını gözeterek tüm çalışmalarını gerçekleştirmelidir. Değerlendirme koduyla ilgili yanıtlar şu şekildedir:

“Bir okul müdürü, mesleki öğrenme toplulukları yapılmasına sadece izin veren biri olarak değil, yol gösteren, destekleyen ve değerlendiren lider olarak aktif şekilde değer veren kişidir. Bundan dolayı, okulun mesleki gelişim vizyonunu net şekilde tanımlamalı ve bunu öğretmenlerle paylaşmalıdır. Öğretmenleri her daim desteklemeli, öğretmenler arasında güven ortamı oluşturmalı..... öğretmenleri en üst seviye motive ederek etkin bir rol oynamalıdır. ” (K12).

“Okul müdürü, mesleki öğrenme topluluklarının okulun gelişim stratejisinin temel bir parçası olduğunu gösteren net bir vizyon ortaya koymalıdır..... Okul müdürü, öğretmenlerin kendilerini güvende hissettikleri, fikirlerini özgürce

paylaşabildikleri, risk alabildikleri ve birbirlerine yapıcı geri bildirim verebildikleri bir güven ortamı yaratmalıdır..... Müdürün kendisi de şeffaf ve açık olmalı, eleştiriye açık bir duruş sergilemelidir. Zaman kısıtlılığına çözüm bulmalı, çalışmaların etkisini gözlemlemelidir. ” (K16).

Takdir etme koduyla ilgili alınan cevaplar şu şekildedir:

“Burada okul müdürü her zaman olduğu gibi devrede olmalı, yönlendirici ve teşvik edici, destekleyici, aynı zamanda onore edici rolüyle çalışmalara yön verebilir. Okul müdürünün burada bence rolü büyük. Yapılan iyi çalışmaların, iyi örneklerin görünürlüğünü arttırmak, desteklemek okul müdürünün sorumluluğudur, mutlaka okul müdürü bunların içinde olmalıdır, okul müdürü önemlidir. ” (K11).



SONUÇ

Araştırmanın bu bölümünde, problem durumu ve alt problem durumları ile ilgili ortaya çıkan sonuçlar yer almaktadır. Bu araştırmanın odağı mesleki öğrenme topluluklarını oluşturmada okul müdürünün rolünü ortaya koymaktır.

Araştırmanın birinci alt probleminin amacı, mesleki öğrenme topluluğu oluşturma konusunda okul müdürlerinin bilgi ve farkındalık düzeylerinin yeterli olup olmadığını ortaya çıkarmaktır. Bu alt problem kapsamında ortaya çıkan temalar, ortak öğrenme kültürü, dayanışma ve işbirliği, ortak hedef ve sorumluluk ve mesleki gelişimde sürekliliktir.

Ortak öğrenme kültürü temasında deneyim ve uygulama alışverişi kodu öne çıkmaktadır. Bilgi paylaşımı, ortak gelişim ve üretim, öğretmenlerin akran öğrenmesi ve öğretim müfredatına uyum konularından bahsedilmiştir. Mesleki öğrenme topluluğu ortak öğrenme, ortak gelişim ve üretimin yanında bilgilerinde paylaşıldığı bir topluluk olarak tanımlanabilir. Tüm aşamalarda beraber hareket eden topluluktaki üyeler, yapılacak etkinliklere birlikte karar verip uygulamalarını gerçekleştirirler. Bunları yaparken de işbirliği halinde olarak birlikte öğrenirler (Dumlu, 2021).

Dayanışma ve işbirliği temasının adı altında planları beraber yapma temasından daha fazla bahsedilmişken güçlü işbirliği ortamı da öne çıkmaktadır. Karşılaşan sorunların çözümü, uygulamaların geliştirilmesi ve öğretmenlerin birbirini desteklenmesine de değinilmiştir. Okul müdürleri aynı branşta olan öğretmenlerin işbirliğinin önemini vurgulamış, mesleki öğrenme topluluğunu bu şekilde tanımlamıştır. Mesleki öğrenme topluluklarının temelinde öğretmenler arası işbirliği olduğu görülmektedir. Bu işbirliği öğretmenlerin tecrübelerini paylaşmalarına ve öğretim süreçlerini geliştirmelerine destek olur (Stoll, vd., 2006). Ortak bir plan çerçevesinde, birbirlerini destekleyerek mesleki öğrenme topluluğu uygulamalarını geliştirmelerinden söz etmişlerdir.

Ortak hedef ve sorumluluk temasıyla ilgili ortak hedefler, uygulamaları değerlendirme, verimli çalışma ve öğrenciye faydalı olma konuları öne çıkmıştır. Bunlara ek olarak sorumluluk alma, motivasyonu artırma, yöntem ve teknikleri belirleme ve öğrenci başarısını arttırmaya yer verildiği görülmektedir. Okul

müdürleri öğretmenlerin, mesleki öğrenme topluluğu uygulamaları ile daha fazla sorumluluk aldıklarını ve öğrenci başarısını önemsediklerini ifade etmiştir. Okul müdürleri mesleki öğrenme topluluklarını oluştururken öğretmenlere kolaylık sağlamanın önemli olduğunu belirtmiştir. Okul müdürleri topluluğun çalışmalarında aktif şekilde rol alıp, motivasyonlarını sağlamalıdır (Cansoy & Parlar, 2017).

Mesleki gelişimde süreklilik temasıyla ilgili sürekli mesleki gelişimin olması gerektiği ve yeniliklere açık olunması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki öğrenme toplulukları, öğretmenler arasında etkileşimi artırarak birbirlerinden yenilikçi fikirler üretmelerini sağlar (Glickman vd., 2014). Çopur'un (2020) araştırma bulgularına göre, mesleki öğrenme topluluğu çalışmalarının öğretmenlerin mesleki gelişimine kalıcı şekilde katkıda bulunduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Mesleki öğrenme toplulukları uygulamalarında mesleki gelişim sürekli olarak devam etmeli, öğretmenler sürekli bir araya gelerek eğitsel paylaşımlarda bulunmalı ve birbirlerinin gelişmesine destek vermelidir. Bu şekilde gelişim etkili ve verimli hale gelir (Dumlu, 2021).

Araştırmanın ikinci alt probleminin amacı, okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarına yönelik topluluk oluştururken zorlanma yaşıyıp yaşamadıklarını tespit etmektir. Bu alt problemle ilişkili olarak dört farklı tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar; öğrenci kaynaklı sorunlar, öğretmen kaynaklı sorunlar, kurum kaynaklı sorunlar ve diğer sorunlar olarak belirlenmiştir.

Öğrenci kaynaklı sorunlar temasında motivasyon ve kabiliyet yer almaktadır. Okul müdürleri öğrenci kaynaklı sorunlarda motivasyon eksikliğinin ve öğrencinin sahip olduğu kabiliyetin önem arz ettiğini belirtmiştir. Öğrenci motivasyonunun artmasıyla ilgili yapılan çalışmalarda bazı görüşler ortaya çıkmıştır. Özer ve Çelik (2024) çalışmasında, mesleki öğrenme topluluklarındaki öğretmenlerin, öğrencilerinin dersle ilgili olumlu tutumlara sahip olduklarını tespit etmiş ve akademik ve sosyal açıdan geliştiklerini gözlemlemiştir. Öğretmenlerin öğrenci motivasyonu ile ilgili olumlu yaklaşımları, sınıf içinde öğrenme ortamlarının etkili hale gelmesini ve öğrenci başarısını destekler (Özdemir, vd., 2023).

Öğretmen kaynaklı sorunlar temasında isteksizlik, en öne çıkan sorundur. Katılımcı 17 okul müdüründen 10 katılımcının, öğretmen kaynaklı soruların en başında öğretmenlerin isteksiz oldukları ifade etmiştir. Okul müdürleri, öğretmenlerin yapılan toplantılara katılmak istemediklerini, işbirliği konusunda isteksiz olduklarını ve genel olarak etkinliklere katılımda isteksizlik sorunu yaşandığını belirtmiştir. Öğretmenler aktif olarak çalışmalara katıldığında yapılan çalışmalar daha güçlü olmaktadır (Borkan vd., 2022). Öne çıkan diğer sorun bakış açısı farklılığı ve görev algısıdır. Öğretmenlerin bireysel bakış açıları ve öğretmenlik mesleğine karşı görevlerini olması gerektiği şekilde yerine getirmemeleri, öğretmen kaynaklı sorunları meydana getirdiği sonucuna ulaşılabilir. Elde edilen bulgular doğrultusunda değişme ve gelişime kapalı olma, ders programlarının yoğunluğu, eleştiriye ve iletişime kapalı olma, motivasyon ile işbirliği ve tecrübe eksikliği sorunları öğretmen kaynaklı sorunlar olarak ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada elde edilen bulgular Gamze (2024) çalışma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Gamze (2024), öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu uygulamalarının işleyişi yeterince bilmemelerinin ilgisizlik, isteksiz ve düşük katılıma yol açtığını ortaya koyarken, mevcut çalışmada da benzer biçimde tecrübe eksikliğinin öğretmenlerinin mesleki ve öğrenme topluluklarına katılımını olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Kurum kaynaklı sorunlar temasındaki rehberlik ve yönlendirmeye ilgili sorunlar yaşandığı belirtilmiştir. Süreçlerin verimli yürütülmesi için kurumların rehberlik ve yönlendime yapması gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır. Okul müdürleri tarafından belirlenen amaçlara ulaşamaması, ek görevlerin verilmesi, bürokratik engeller, koordinasyon eksikliği ve kaynak yetersizliği kurum kaynaklı temel sorunlar arasında ifade edilmiştir. Pamuk (2023) tarafından yapılan çalışmada, okul yöneticilerinin görüşlerine göre okulların mesleki öğrenme topluluğu niteliğini kazanabilmesi için fiziksel ve ekonomik koşulların sağlanmasının gerekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu mevcut çalışmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Diğer sorunlar temasıyla ilgili ortaya çıkan zaman sorunu, 17 katılımcı okul müdüründen 10 katılımcının görüşüne göre en önemli sorundur. Mesleki öğrenme topluluğu uygulamaların gerçekleşmesi için zamanın çok önemli olduğu

savunulmaktadır. Okul müdürlerinin bununla ilgili çok fazla sorun yaşadıkları, toplantılara zaman ayırmakta zorlandıkları, zaman konusunda öğretmenlere gerekli şekilde düzenleme yapamadıkları, yeterli ve düzenli zaman ayıramadıkları belirtmiştir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular (Kıyançıçek, 2024) çalışma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Kıyançıçek (2024), mesleki öğrenme topluluklarında yaşanan sorunların özellikle zaman yetersizliği üzerine yoğunlaştığını ortaya koyarken, mevcut araştırmada da benzer şekilde zamanın mesleki öğrenme topluluğu çalışmalarının etkili biçimi yürütülmesini sınırlandıran temel bir sorun olduğu belirlenmiştir. Mesleki öğrenme topluluklarında yaşanan zaman yetersizliği, öğretmenler arasında işbirliğinin sağlanmasını güçleştiren önemli bir engel olarak ortaya çıkmaktadır. (Dervişoğulları, 2014). Bir diğer sorunda hizmet içi eğitimlerdir. Okul müdürleri öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerin eksik olmasını bir diğer sorun olarak ifade etmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt probleminin amacı, mesleki öğrenme topluluğu çalışmalarının geliştirebilmesinin ve desteklenmesinin nasıl sağlanacağını ortaya çıkarmaktır. Bu alt problem kapsamında ortaya çıkan temalar, farkındalık sağlama ve eğitim önerileri, kurumsal destek önerileri, izleme ve değerlendirme önerileri ve diğer önerilerdir.

Farkındalık sağlama ve eğitim önerileri temasında hizmet içi eğitimlerin artırılması önerisi öne çıkmaktadır. Hizmet içi eğitimlerle öğretmenlerin farkındalığının sağlanacağı ve gerekli eğitimi alacakları öneri olarak belirtilmiştir. Okul müdürleri öğretmenlik mesleğini yapan kişilere sürekli olarak hizmet içi eğitim verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bir diğer öne çıkan öneri uzman desteğidir. Öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri için uzmandan destek alması gerektiği, bu şekilde öğretmenin gelişimine katkı sunacağı görüşü ortaya çıkmıştır. Uzman desteği verilerek ve araştırmalarda bulunarak gelişimin ve desteklemenin gerçekleşeceği belirtilmiştir. Farkındalık sağlama ve eğitim önerileri kapsamında çevrimiçi eğitimler yüz yüze olmalıdır, toplantı sayıları artırılmalıdır, öğretmen gönüllü olmalıdır, seminerler yapılmalıdır, katılım zorunlu olmalıdır ve internet sitesi oluşturulmalıdır gibi öneriler ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin sürekli mesleki ve kişisel gelişimlerine devam etmeleri, seminerlere ve kurslara katılmalarının

eğitimlerinin ilerlemesine destek olacağı düşünülmektedir (Darling-Hammond, 2000).

Kurumsal destek önerileri temasında zaman ve mekanın sağlanması önerisi öne çıkmaktadır. Zaman konusunda düzenlemeler yapılarak, bir takvim oluşturulup çalışmaların yapılması gerektiği öneri olarak sunulmuştur. Çalışmaların planlanması diğer bir öneridir. Mesleki öğrenme toplulukları ile ilgili çalışmaların planlanması, bu planların da eğitim öğretime başlamadan önce yapılması önerisinde bulunulmuştur. Meslek öğrenme topluluklarının organize olması, planlanmaları ve uygulamalarında okul yöneticileri sorumluluk almalıdır (Kıyanççek & Özkan, 2023). Ders programının düzenlenmesi, ortak vizyon ve hedeflerin belirlenmesi, destek sağlanması ve rehberlik diğer önerilerdir.

İzleme ve değerlendirme önerileri temasında süreci değerlendirmek önerisinde bulunulmuştur. Meslek öğrenme topluluklarının yaptığı çalışmaları daha etkili hale getirmek için süreci değerlendirmeye yer vermenin, eksiklikler ya da aksayan yönleri belirlemenin mümkün olduğu sonucuna varılabilir. Benzer sonuçların elde edildiği çalışmalar vardır. Altun (2020) çalışmasında, okul müdürünün mesleki öğrenme topluluğu çalışmalarındaki süreci izleyip değerlendirme yapması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanında, maddi olmayan ödüllendirilmede bulunulması gerektiğini belirtmiştir. Süreç takibi yapılması, geri bildirim alınması ve başarının ödüllendirilmesi diğer öneriler olarak belirlenmiştir.

Diğer öneriler temasındaki motivasyon desteği öne çıkmaktadır. Mesleki öğrenme topluluğu çalışmalarının geliştirilmesi ve desteklenmesinde uygulayıcı öğretmenlerinin motivasyonunun artırılmasının önemli olduğu ifade edilmiştir. Ünver' in (2021) elde ettiği bulgulara göre, mesleki öğrenme toplulukları öğretmenlere yürüttükleri çalışmalarda başarıya ulaşma konusunda olumlu yönde motive etmekte ve aynı zamanda öğrenci çıktıları üzerinde de olumlu etkiler oluşturmaktadır. Başarılı uygulamaların düzenli olarak paylaşılması, işbirliği ve güven ortamı da diğer önerilerdir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi okul müdürlerinin mesleki öğrenme topluluğu oluştururken nelere dikkat ettiğini ortaya çıkarmaktır. Bu alt problem

kapsamında ortaya çıkan temalar, başlangıçtaki önemli konular, uygulamadaki önemli konular ve sonuçtaki önemli konulardır.

Başlangıçtaki önemli konular temasında sürekli mesleki gelişim öne çıkmaktadır. Okul müdürlerin görüşlerine göre, öncelikli olarak öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim çalışmalarını yapması gerektiğinden bahsedilmiştir. Yapılan araştırmaya göre, okul müdürleri öğretmenleri mesleki gelişim konusunda desteklemelidir ve sürekli mesleki gelişime yönlendirmelidir sonucuna ulaşılabilir. Dünya genelinde kaliteyi artırmak ve öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek amacıyla yapılan yatırımlar bulunmaktadır (Gore vd., 2017). Alınan seminer ve hizmet içi eğitimlerin verimliliğini, öğretmenlerin istekli olmasını etkilemektedir (Çelik & Göksoy, 2022, s. 276). Başlangıçtaki önemli diğer konular ise mesleki eğitimin yüz yüze olması, hizmet içi eğitimler, öğretmenliğin garantili istihdam modeli olması durumu, ortak vizyon ve hedefler, sürecin ve zamanı planlanması, mesleki öğrenme topluluklarının tanıtımının yapılması, alan tahsisi, araç gereç sağlama ve uzman görüşüdür. Yapılan görüşmeler sonucunda bu konulara önem gösterilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Uygulamadaki önemli konular temasında işbirliğinden bahsedilmiştir. Yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin işbirliğine teşvik edilmesinin önemli olduğu ve çalışma ortamında işbirliğinin olması gerektiği görüşüne varılabilir. Öğretmenler çalışmalarını işbirliği yaparak güven ilişkisi içerisinde gerçekleştirmelidir (Özdemir & Öğdem, 2021). Öğretmenler arasında işbirliği olduğunda öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri, birbirini desteklemeleri ve metaryal paylaşımı konusundaki etkileşimleri artar (Cansoy & Parlar, 2017). Öğretmenler birbirleriyle işbirliği ve bilgi paylaşımı yaptığında mesleki öğrenmeleri artar, bu da öğrencilere hem akademik hem de mesleki beceriler açısından fayda sağlar (Çelik & Göksoy, 2022, s. 276). Öğretmenler meslektaşlarıyla işbirliği yaparak, düşünerek, yapılan çalışmaları ve öğrencileri inceleyerek, bunları paylaşarak öğrenmelerini gerçekleştirirler (Darling & Hammond, 1998, s. 8). Akran öğrenmesiyle de öğretmenlerin birbirinden çok şey öğreneceği düşünülmektedir. Uygulamadaki önemli diğer konular ise düşünsel etkileşim, etkinlik havuzu oluşturma, proje oluşturma, deneyim aktarımı, uygulamalı eğitim, iletişim ve veli bilgilendirmesi olarak belirlenmiştir.

Sonuçtaki önemli konular temasında değerlendirme yer almaktadır. 17 katılımcı okul müdüründen 6 katılımcı okul müdürü değerlendirmenin önemine vurgu yapmıştır. Araştırma bulguları, toplantıların düzenli aralıklarla gerçekleştirilmesi ve bu toplantılarda değerlendirme süreçlerine yer verilmesinin gerekli olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, yürütülen çalışmaların süreç içerisinde izlenerek değerlendirilmesi, sürekliliğinin sağlanması ve elde edilen sonuçların sistematik biçimde gözlemlenmesinin önemli olduğu belirlenmiştir. Öne çıkan bir diğer bulgu ise, başarıların ödüllendirilmesinin öğretmenlerin motivasyonunu artıran önemli bir unsur olduğudur. Herhangi bir ödülle veya belge ile ödüllendirmenin yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Acar (2022) ödüllendirme sisteminin, daha çok sözel ödüllendirme şeklinde olduğu, bu ödül sisteminin çeşitlendirilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Sonuçtaki önemli diğer konular ise çözüm önerileri ve geri bildirim olarak ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın beşinci alt probleminin amacı okul müdürlerinin mesleki öğrenme topluluğunun yönetilmesinde hangi liderlik yaklaşımını benimsediklerini ortaya koymaktır. Bu alt problem kapsamında liderlik rolü, iletişim rolü ve denetleyici rol olarak üç farklı tema altında toplanmıştır.

Liderlik rolü teması altında yer alan zaman, mekân ve kaynak sağlama boyutu, araştırmaya katılan 17 okul müdüründen 7'si tarafından önemli bir unsur olarak değerlendirilmiştir. Okul müdürleri öğretmenlere gerekli olan çalışma ortamını hazırlayıp sunan, çalışmaların zaman planlamalarını yapan, uygun ortam ve kaynağın sağlayan ve gerekli tüm ihtiyaçları karşılayan role sahip olması gerektiği ifade edilmiştir. Mesleki öğrenme toplulukları çalışmalarında okul müdürü, ders programı ve çalışma ortamı gibi fiziksel şartları sağlamalıdır (Dumlu, 2021). Okul müdürleri mesleki öğrenme topluluklarının çalışmalarını gerçekleştirirken zaman ve mekânı ayarlamalı, düzenli görüşmelerle süreci izlemeli, öğretmenleri ihtiyaç duydukları durumlara göre destek olmalı, güdülenmelerini sağlamalı ve öğretmenleri bu çalışmalara katılmaları doğrultusunda teşvik etmelidir (Güzelergene, 2023). Öncülük etme bir diğer roldür. Okul müdürlerinin yapılan toplantılara başkanlık yapması gerektiği, bu yapılmadığında öğretmenlerinde görevlerini yapmayacakları, yapsalar da eksik yapacakları düşünülmektedir. Ortaya çıkan görüşlere göre okul müdürü toplantılara

bizzat katılmalıdır. Liderlik rolünden biride fırsat sağlamadır. Okul müdürü, öğretmenlere fırsat oluşturma ya da yaratmanın önemli olduğunu belirtmiştir. Diğer liderlik rolleri yeni fikirler açıklık, katılıma teşvik etme, sorumlu kişi olma, kolektif çalışma, bilgilendirme, katılımcı rol üstlenme, destekleyici olma, birleştirici ve bütünleştirici olma, tanıtım ve planlamaları yapma, demokratik katılım, motivasyon, rehberlik, kolaylaştırıcı olma, öğrenen okul kültürü ve vizyon belirleme olarak ifade edilmiştir.

İletişim rolü temasında işbirliği sağlama bulgusu öne çıkmaktadır. Liderlik rolü olan okul müdürünün, işbirliği gerektiren toplantıları desteklemesi ve iş birliğine teşvik etmesi gerektiği tespit edilmiştir. Bir araya gelen öğretmenler aralarındaki işbirliği ve iletişimi okul müdürünün sağlamasının önemli olduğu sonucuna ulaşılabilir. Okul müdürü öğretmenlerin birbirine destek vermesini sağlamalı ve bunun sürdürülmesine katkıda bulunmalıdır (Özdemir & Öğdem, 2021). Mesleki öğrenme topluluğu çalışmalarında iyi örneklerin paylaşılmasının sağlanması ve velilerin bilgilendirilmesi okul müdürünün iletişim rolünün önemli bir boyutu olduğunu ortaya koymuştur. Dervişoğulları' nın (2014) araştırma bulgularına göre, okul müdürlerinin iletişim sürecindeki rolünü olumlu biçimi yerine getirmeleri, okul ortamında hem öğretmenler hem de öğrenciler üzerinde olumlu etkiler oluşturmaktadır.

Denetleyici rol temasında hakların ve yetkilerin genişletilmesinden söz edilmiştir. Okul müdürünün eğitim lideri olarak haklarının ve yetkilerinin genişletilmesi gerektiği bununla beraber müdüre daha çok söz hakkı verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Okul müdürlerinin yetki ve güçlerine ilişkin inisiyatiflerinin artması okullardaki mesleki öğrenme topluluklarının güçlenmesini sağlayacaktır (Cansoy, 2019). Değerlendirme bulgusuyla okul müdürünün, meslek öğrenme topluluğunun oluşmasında değerlendiren lider olarak aktif şekilde yer aldığı ve bunu güven ortamı yaratarak gerçekleştirdiği ifade edilmiştir. Yapılan çalışmaların her aşamasında katılımcı olan okul müdürü, takdir edici rolü ile yapılan çalışmalara yön verebilir ve yapıcı geri bildirimlerde bulunabilir sonuçları bulgularda görülmektedir.

Genel olarak araştırma sonucunda ortaya çıkan bulgulara göre okul müdürleri mesleki öğrenme topluluğunu, öğretmenlerin birbiri arasında bilgi ve

deneyim alışverişinde bulunduğu, sahip oldukları iyi tecrübeleri birbirine aktardıkları, iyi örnekleri birbiriyle paylaştıkları, görüş alışverişinde bulunarak karşılaşılan sorunları çözdükleri gruplar olarak tanımlamışlardır. Mesleki öğrenme topluluğu, sürekli mesleki gelişimin desteklendiği, güçlü bir işbirliği ortamı içinde çalışmaların yapıldığı, planlamaların, uygulamaların ve değerlendirmelerinin beraber yapıldığı, yenilikleri açık ve öğretmen motivasyonunun artmasını sağlayan bir ortam olarak belirtmişlerdir. Bu grupların öğretmenlerin birbirini destekleyici bir topluluk özelliğini taşıdığı, öğrenciye faydalı olacak çalışmaları planlayıp daha fazla verim almayı amaçladığı sonucuna ulaşılabilir. Kararları birlikte aldıkları, paylaşımcı oldukları, üretime önem verdikleri ve gelişme hedefiyle yol aldıkları belirlenmiştir. Mesleki öğrenme topluluğu uygulamalarının gerçekleşmesinde ortaya çıkan birçok engelden söz edilmiştir. Öğrenciden kaynaklı olarak motivasyonunun düşük olması önemli bir engel olarak ifade edilmiştir. Öğretmen açısından bakıldığında, öğretmenlerin değişime kapalı olması, yeni bilgilere karşı direnç göstermesi, zaman yetersizliği, öğretmenlerin katılımdaki isteksizlikleri, rehberlik ve yönlendirmenin eksik olması süreçlerdeki verimin düşmesine sebep olarak gösterilmiştir. Koordinasyon sorunu olduğu ve hizmet içi eğitimlerde eksiklikler olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin ders programlarının yoğunluğu, ek görevlerinin olması, iletişime kapalı olmaları, motivasyonunun az olması, işbirliği konusunda eksiklikler ve kişisel farklılıklar diğer engeller olarak sıralanabilir. Mesleki öğrenme topluluğu çalışmalarının geliştirmesi ve desteklemesi konusunda birçok öneride bulunulmuştur. Bunlarla ilgili bulguları ifade etmek gerekirse hizmet içi eğitimlerin yüz yüze olması, zaman ve mekan sağlanması, ders programlarının düzenlenmesi, rehberlik ve uzman desteğinde bulunulması, işbirliğine teşvik edilmesi, başarılı uygulamaların paylaşılması, çalışmaların planlanması, yapılan çalışmaların tanıtımının yapılması ve öğretmenlerin daha fazla bir araya gelmesinin sağlanması gerektiği belirtilmiştir. Ortak vizyon ve hedeflerin belirlenmesi, bu hedeflerin planlanması, yapılan çalışmaların değerlendirilmesi, motivasyon desteğinin verilmesi, açık iletişim ve güvene dayalı bir ortam oluşturulması, geri bildirimde bulunulması ve başarının ödüllendirilmesi şeklindeki görüşler ortaya çıkmıştır. Mesleki öğrenme topluluğu olabilmek için önem gösterilmesi gereken konulara değinilmiştir. Okul müdürlerine göre eğitimlerin yüz yüze olması, başarılı öğretmenlerin ödüllendirilmesi, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerin desteklenmesi, işbirliği içinde çalışılması,

ortak amaçlar doğrultusunda hareket edilmesi, açık iletişime teşvik edilme, süreçlerin ve zamanın iyi planlanmasının önemli olduğundan bahsedilmiştir. Öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu araç gereçlerin sağlanması, çalışma yapılacak uygun yerlerin tahsis edilmesi, değerlendirme yapılarak geri bildirimlerde bulunulması ve mesleki gelişimlerine fırsat sağlanması diğer önemli konular olarak öne çıkmaktadır. Okul içindeki şartların güçlü olması öğretmenlerin mesleki gelişime teşvikte bir ön koşuldur (Avrupa Komisyonu, 2010, s. 32). Mesleki öğrenme topluluğu oluşturmada okul müdürünün birçok rolü olduğu gözlemlenmiştir. Okul müdürleri öğretmenlerin gelişimlerini desteklemeli, onları yönlendirmeli, deneyimlerini aktarmalı, kararlar alırken öğretmenlere de söz hakkı vermelidir. (Özdemir & Öğdem, 2021). Çalışma ortamını hazırlama, öğretmenleri teşvik etme, destek verme, çalışmalara öncülük etme, rehberlik etme, motive edici rol üstlenme, bilgilendirme yapma, zaman planlamalarını yapma, uygun ortam ve kaynakları sağlama gibi görevleri olduğu belirtilmiştir. Türkmen'in (2021) araştırma sonuçlarına göre, okul müdürlerinin öğretmenleri ödüllendirmesi ve yeni öğrenmelere teşvik etmesi gerekmektedir. Bu araştırmanın bulguları da benzer şekilde okul müdürlerinin öğretmen motivasyonunu arttırmaya yönelik destekleyici ve teşvik edici rollerinin meslek öğrenme topluluklarının etkililiğinde önemli bir unsur olduğunu ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgular doğrultusunda, okul müdürlerinin; öğretmenlere fırsat oluşturma, birleştirici ve bütünleştirici bir ortam sunma, öğretmenleri istekli olma yönünde güdüleme, tanıtım ve planlamaları yapma, demokratik olma, yeni fikirlere açık olma, işbirliği ve iletişimi sağlama, liderlik rolünü üstlenme ve yapıcı geri bildirimlerde bulunma gibi çeşitli rolleri üstlendikleri görülmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulguların, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen merkezi eğitim sisteminin mevcut yapısı ve işleyişi ile uyumlu olduğu, bu yönüyle uygulanabilir nitelik taşıdığı söylenebilir.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Araştırma kapsamında mesleki öğrenme topluluğu oluşturmada okul müdürünün rolü ile ilgili çeşitli bulgular ortaya çıkmıştır. Bu kısımda uygulayıcılara konu ile ilgili bazı bilgiler öneri olarak sıralanmıştır.

Okul müdürlerine ve öğretmenlere mesleki öğrenme topluluklarının tanıtımı yapılabilir, işleyişı ile ilgili bilgi ve farkındalık oluşturmak amacıyla hizmet içi eğitimler ya da seminerler düzenlenebilir. Uzman yardımına başvurulabilir.

Mesleki ğrenme topluluklarının okullarda etkili çalışmalar ortaya koymaları için okul müdürleri ve öğretmenlere teşvik edici ödüllendirmeler yapılabilir.

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özellikleri desteklenebilir ve geliştirilebilir.

Okulların mesleki öğrenme topluluğu uygulamalarını gerçekleştirilmesi için gerekli olan zaman, mekan ve araç gereçler konusunda desteklenmesi sağlanabilir.

Okullarda ğretmenlerin motivasyonunu ve işbirliğini arttırıcı etkinliklere daha fazla yer verilebilir.

Araştırmacılara Yönelik neriler

Bu araştırma Zonguldak ilinin çeşitli ilçelerindeki okullardaki okul müdürlerinin görüşleri ile sınırlıdır. Sadece okul müdürleri ile sınırı kalmayıp ğretmen, ğrenci ya da velilerle birlikte bu çalışma daha kapsamlı bir hale getirilebilir.

17 okul müdürü ile sınırlı olan bu çalışma daha fazla okul müdürüne ulaşılarak yapılabilir.

Bu alışma devlet okullarını kapsamaktadır, özel okullarda da araştırma yapılabilir.

Mesleki ğrenme toplulukları ile ilgili ülkemize daha kapsamlı araştırmalar yapılabilir.

Bu alışma nitel araştırma yöntemine göre yapılmıştır. Farklı değişkenler ile ilişkilendirilerek nicel araştırma çalışmaları yapılabilir ya da deneysel çalışmalara yer verilebilir.

KAYNAKÇA

- Acar, E. (2022). *Mesleki Öğrenme Topluluklarındaki Okul Geliştirme Uygulamalarına Yönelik Öğretmen ve Yönetici Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ağsu, M. (2020). *Fakülte Okul İşbirliğinde Gerçekleştirilen Mesleki Öğrenme Topluluğunun Öğretmenlerin Mesleki Becerilerine Etkisi*. Doktora Tezi. Bursa: Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akada, T., & Kabasakal, Z. (2018). Öğretmen Liderliğini Destekleyebilen Bir Öge Olarak Çevrimiçi Mesleki Öğrenme Toplulukları. *II. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Ve Öğretmen Eğitimi Kongresi*'nde Sunulan Bildiri, Aydın, Türkiye.
- Altun, B. (2020). *Sürdürülebilir Öğretmen Gelişimi: Mesleki Öğrenme Toplulukları*. Doktora Tezi. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Altunay, E. (2017). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 473-503.
- Andrews, D., & Lewis, M. (2004). Building Sustainable Futures: Emerging Understandings Of The Significant Contribution Of The Professional Learning Community. *Improving Schools*, 7(2), 129-150.
- Andrews, D., & Lewis, M. (2007). Transforming Practice From Within: The Power Of The Professional Learning Community. *Professional Learning Communities: Divergence, Depth And Dilemmas*, 132-147.
- Ansawi, B., & Pang, V. (2017). The Relationship Between Professional Learning Community And Lesson Study: A Case Study in Low Performing Schools in Sabah, Malaysia. *Sains Humanika*, 9, 1-3.
- Antoninis, M., Alcott, B., Al Hadheri, S., April, D., Fouad Barakat, B., Barrios Rivera, M., ... & Weill, E. (2023). Global Education Monitoring Report 2023: Technology in education: A tool on whose termosu?.
- Arroyo, H. (2011). *Strategies Used By Successful Professional Learning Communities To Maintain Hord's Dimensions Of Plc's And Include New Members*. Doctoral Dissertation. Retrieved From
- Astuto, T. A., Clark, D. L., Read, A. M., McGree, K., & Fernandez, L. (1993). *Challenges To Dominant Assumptions Controlling Educational Reform*. Andover, MA: Regional Laboratory For The Educational Improvement Of The Northeast and Islands.

- Avrupa Komisyonu. (2012). *Komisyon Tarafından Avrupa Parlamentosu'na Ve Konsey'e Sunulan Bildirim: Genişleme Stratejisi ve Başlıca Zorluklar* Kasım 11, 2025 tarihinde https://www.ab.gov.tr/files/ardb/evt/1_avrupa_birligi/1_5_genisleme_stratejisi_belgeleri/2012_strateji_ve_sonuc_tr.pdf adresinden alındı.
- Aydın, M. (1994). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Bakioğlu, A., & Bayhan, B. (2017). *Öğretmenlerin Mesleki (Profesyonel) Hayatları*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Balcı, A. (1992). *Etkili Okul Kuramı. Uygulama ve Araştırma*. Ankara: Erek Ofset Matbaası.
- Balcı, A. (2002). *Etkili Okul ve Okul Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Baltacı, A. (2017). *Nitel Veri Analizinde Miles-Huberman Modeli*. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1–14.
- Baltacı, A. (2018). Nitel Araştırmalarda Örneklem Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Balyer, A., Karatas, H., & Alci, B. (2015). School Principals' Roles in Establishing Collaborative Professional Learning Communities At Schools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 134 -1347.
- Becenti, D. J. (2009). *Is There A Relationship Between The Level Of Professional Learning Community Attainment, Teacher Effectiveness and Student Achievemet?* Arizona: Unpublished Doctoral Dissertation, Arizona State University.
- Blacklock, P. J. (2009). *The Five Dimensions Of Professional Learning Communities in Improving Exemplary Texas Elementary Schools: A Descriptive Study*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Teksas: University Of North Texas.
- Bolam, R. (1977). *Innovation and The Problem-Solving School*. (E. King Ed.). *Reorganising Education: Management and Participation For Change*. London: Sage Publications.
- 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.
- Borkan, B., Ader, E., İnceçam, B., Böyüksolak, A., Erktin, E., Ertaş, G., & Arıkan, S. (2022). *Mesleki Gelişimde Öğrenme Topluluğu Yaklaşımı: Fen ve Matematik Öğretmenleri İçin Bir Ölçme ve Değerlendirme Programı*. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 39(1), 393–421.

- Bozkurt, E., & Cansoy, R. (2020). Examining Instructional Leadership Behaviors of School Principals. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9(3).
- Brodie, K. (2013). The Power Of Professional Learning Communities. *Education As Change*, 17(1), 5-18.
- Bryk, A., Camburn, E., & Louis, K. S. (1999). Professional Community in Chicago Elementary Schools: Facilitating Factors and Organizational Consequences. *Educational Administration Quarterly*, 35, 751-781.
- Buttram, J. L., & Farley-Ripple, E. N. (2016). The Role Of Principals in Professional Learning Communities. *Leadership and Policy in Schools*, 15(2), 192-220.
- Buyse, V., Sparkman, K. L., & Wesley, P. W. (2003). Communities Of Practice: Connecting What We Know With What We Do. *Exceptional Children*, 69(3), 263-277.
- Cansoy, R. (2019). Öğretmen Görüşlerine Göre Okulların Meslekî Öğrenme Topluluğu Olma Durumlarının İncelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 10(19), 1-27.
- Cansoy, R., & Parlar, H. (2017). Meslekî Öğrenme Toplulukları Olarak Okullar: Okullarda Uygulaması ve Geliştirilmesi. *Turkish Studies*, 12(17), 89-112.
- Carpenter, D. (2015). School Culture And Leadership Of Professional Learning Communities. *International Journal Of Educational Management*, 29(5), 682-694.
- Chauraya, M., & Brodie, K. (2017). Learning in Professional Learning Communities: Shifts in Mathematics Teachers' Practices. *African Journal Of Research in Mathematics. Science And Technology Education*, 21(3), 223-233.
- Chell, J. (1995). *Introducing Principals To The Role Of Instructional Leadership*. A Summary Of A Master's Project. SSTA Research in Brief.
- Creswell, J. W. (2017). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşım Göre Nitel Araştırma* (M. Bütün, & S. B. Demir, Çev.) Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Cüçemen, F. (2018). *Meslekî Öğrenme Topluluğu Olarak İlköğretim Okullarının İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çelebi, N., Güner, H., Taşçı Kaya, G., & Korumaz, M. (2014). Neoliberal Eğitim Politikaları Ve Eğitimde Fırsat Eşitliği Bağlamında Uluslararası Sınavların (PISA, TIMSS ve PIRLS) Analizi. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 33-75.
- Çelik, V. (1998) Eğitimde Dönüşümcü Liderlik. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16(16), 423-442.

- Çelik, V. (2012). *Eğitimsel Liderlik* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çelik, Z., & Göksoy, S. (2022). *Özel Eğitim Meslek Okullarına; Mesleki Öğrenme Topluluklarının Uyarlanabilirliği*. M. Burima & H. Karacan (Ed.), . *ECLSS International Conference*'ta Sunulan Bildiri (s. 237). Riga, Letonya.
- Çoban, Ö. (2021). Okul Yöneticisinin Liderlik Özellikleri. N. Özdemir, S. Turan & Ö. Çoban (Ed.), *21. Yüzyıl Okullarını Yeniden Düşünmek* (2. b., ss. 64–65). Ankara: Pegem Akademi.
- Çopur, A. (2020). *Tasarlanan Mesleki Öğrenme Topluluğunun Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimine ve Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Bursa: Uludağ Üniversitesi.
- Darling-Hammond, L. (1998). Teacher Learning That Supports Student Learning. *Educational Leadership*, 55(5), 6–11.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality And Student Achievement: A Review Of State Policy Evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2008a). Introduction: The discipline and practice of qualitative research.
- Dervişoğulları, M. (2014). *Profesyonel Öğrenme Topluluklarının Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Doğan, S., & Adams, A. (2018). Effect Of Professional Learning Communities On Teachers And Students: Reporting Updated Results And Raising Questions About Research Design. *School Effectiveness And School Improvement*, 29(4), 634-659.
- Drucker, F. Peter (2000). *Gelecek İçin Yönetim 1990'lar ve Sonrası*. (6. Baskı). (F. Üçcan, Çev.) Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Dufour, P., Gillet, Y., Bes, M., Lina, G., Vandenesch, F., Floret, D., & Richet, H. (2002). Community-Acquired Methicillin-Resistant Staphylococcus Aureus Infections in France: Emergence Of A Single Clone That Produces Pantone-Valentine Leukocidin. *Clinical Infectious Diseases*, 35(7), 819-824.
- Dufour, R. (2003). Building A Professional Learning Community. *The School Administrator*, 60(5), 13-18.
- Dufour, R. (2004). What Is A Professional Learning Community? *Educational Leadership*, 61(8), 6-11.
- Dufour, R., & Eaker, R. (1998). Professional Learning Communities At Work: Best Practices For Enhancing Student Achievement. Bloomington, IN: National Education Service.

- Dufour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional Learning Communities At Work: Best Practices For Enhancing Student Achievement*. Bloomington, IN: National Education Service.
- Dufour, R., & Reeves, D. (2016). The Futility Of PLC Lite. *Phi Delta Kappan*, 97 (6), 69-73.
- Dufour, R., Dufour, R., Eaker, R., & Many, T. (2006; 2010; 2016). *Learning By Doing: A Handbook For Professional Learning Communities At Work TM*. Solution Tree Press.
- Dufour, R., Dufour, R., Eaker, R., & Many, T. (2005) *Learning By Doing: A Handbook For Professional Learning Communities At Work*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Dufour, R., Dufour, R., Eaker, R., & Many, T. (2006). *Learning By Doing: A Handbook For Professional Learning Communities At Work*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Dumlu, N. N. (2021). *Özel Okulda Mesleki Öğrenme Toplulukları: Bir Eylem Araştırması* (Doktora Tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Eaker, R., Dufour, R., & Dufour, R. (2002). *Getting Started: Reculturing Schools To Become Professional Learning Communities*. Bloomington: Solution Tree.
- Efe, M. Z. (2022). *Öğretmenlerin Algısına Göre Mesleki Öğrenme Topluluğu İle Okul Yöneticisinin Ders Denetimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karaman: Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi.
- Ekinci, S. (2018). *Profesyonel Öğrenme Topluluğu, Psikolojik Sahiplenme Ve Bağlamsal Performans Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Bolu: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Englert, C. S., & Tarrant, K. L. (1995). Creating Collaborative Cultures For Educational Change. *Remedial and Special Education*, 16(6), 325–336.
- Eraslan, L. (2004). Liderlik Olgusunun Tarihsel Evrimi, Temel Kavramlar ve Yeni Liderlik Paradigmasının Analizi. *Milli Eğitim Dergisi*, 162.
- Eren E. (1991). *Yönetim ve Organizasyon*. İstanbul: İstanbul Yayıncılık.
- Fereday, J., & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating Rigor Using Thematic Analysis: A Hybrid Approach Of Inductive And Deductive Coding and Theme Development. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 80–92.
- Fulan, M. G. (2007). Turnaround Leadership. *The Educational Forum*, 69, 174-181.

- Fullan, M. (2007). *The New Meaning Of Educational Change*. Amsterdam: Teachers College Press.
- Furqon, A., Komariah, A., Satori, D., & Suryana, A. (2018). *The Existence Of Schools As Professional Learning Community (PLC)*. In Proceedings Of The 1st International Conference On Education Innovation (ICEI 2017), New York: Atlantis, 1-4.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2014). *Denetim Ve Öğretimsel Liderlik: Gelişimsel Bir Yaklaşım* (M. B. Aksu & E. Ağaoğlu, Çev.; 9. baskı). Anı Yayıncılık. (Orijinal eser 2014 yılında yayımlanmıştır).
- Gnechten, M. P. (2011). *Collaborative Practitioner Inquiry: Providing Leadership And Action Research For Teacher Professional Development*. Unpublished Doctoral Dissertation. Tempe: Arizona State University.
- Goddard, R. D., Tschannenmoran, M., & Hoy, W. K. (2001). Teacher Trust in Students And Parents: A Multilevel Examination Of The Distribution And Effects Of Teacher Trust in Urban Elementary Schools. *Elementary School Journal*, 102, 317.
- Gore, J., Lloyd, A., Smith, M., Bowe, J., Ellis, H., & Lubans, D. (2017). Effects Of Professional Development On The Quality Of Teaching: Results From A Randomised Controlled Trial Of Quality Teaching Rounds. *Teaching and Teacher Education*, 68, 99–113.
- Grossman, P., Wineburg, S., & Woolworth, S. (2001). Toward A Theory Of Teacher Community. *Teachers College Record*, 103(3), 942–1012.
- Gümüşeli, A. İ. (1996). Öğretim Liderliği. *Verimlilik Dergisi*, 4. Milli Produktivite Merkezi.
- Güzelergene, E. S. (2023). *Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitimde Mesleki Öğrenme Toplulukları Oluşturma: Bir Eylem Araştırması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı.
- Hallam, P. R., Smith, H. R., Hite, J. M., Hite, S. J., & Wilcox, B. R. (2015). Trust And Collaboration in PLC Teams: Teacher Relationships, Principal Support and Collaborative Benefits. *NASSP Bulletin*, 99(3), 193-216.
- Hallinger, P. & Joseph, M. (1985). Assessing The Instructional Management Behavior Of Principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217–247.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329–352.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125–142.

- Hannahs, A. J. (2009). *Principals Perceptions Of Their Schools As Professional Learning Communities*. Unpublished. Doctoral Dissertation. California: Northcentral University.
- Harris, A., & Jones, M. (2010). Professional Learning Communities And System Improvement. *Improving Schools*, 13(2), 172-181.
- Harris, A., & Lambert, L. (2003). *Building Leadership Capacity For School Improvement*. UK: McGraw-Hill Education.
- 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*. Sydney: International Congress For School Effectiveness and Improvement.
- Hipp, K. K., & Huffman, J. B. (2010). *Demystifying The Concept Of Professional Learning Communities*. *Demystifying Professional Learning Communities: School Leadership At Its Best*, 11-21.
- Hord S. (2004). *Professional Learning Communities: An Overview*. (Hord, S. Eds). Learning Together, Leading Together: Changing Schools Through Professional Learning Communities. New York: Teachers College Press, 5-14.
- Hord, M. S. (2008). Evolution Of The Professional Learning Community. *National Staff Development Council*, 4(3), 10-13.
- Hord, M. S. (2009). Professional Learning Communities: Educators Work Together Towards A Shared Purpose. *Journal Of Staff Development*, 30, 40-43.
- Hord, S. M. (1996). *School Professional Staff As Learning Community*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hord, S. M. (1997a). *Professional Professional Learning Communities: Communities Of Continuous Inquiry And Improvement*. Southwest Educational Development Laboratory. 11 Mayıs 2014 Tarihinde [Http://Www.Sedl.Org/Pubs/Change34/10.Html](http://www.sedl.org/pubs/change34/10.html) Sayfasından Alınmıştır.
- Hord, S. M. (1997b). Professional Learning Communities: What Are They And Why Are They Important?. *Southwest Educational Development Laboratory*, 6(2), 18.
- Hord, S. M. (1998). Creating A Professional Learning Community: Cottonwood Creek School. *Issues About Change*, 6(2), 107-108.
- Hord, S. M., & Sommers, (2008). *Leading Professional Learning Communities: Voices From Research And Practice* (W. A. Eds.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- Hord, S. M., Roussin, J. L., & Sommers, W. A. (2009). *Guiding Professional Learning Communities: Inspiration, Challenge, Surprise and Meaning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hoy, W. K. & Tschannen-Moran, M. (2003). *The Conceptualization And Measurement Of Faculty Trust in Schools: The Omnibus T-Scale*. (Hoy, W. K., & Miskel C. G. Eds.) In *Studies in Leading And Organizing Schools*. Greenwich: Information Age Publishing, 181-208.
- Huffman, J. B., & Hipp, K. K. (2003). *Reculturing Schools As Professional Learning Communities*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Ireland, M. W. (2010). *An Examination Of The Relationship Between Teachers' Perceptions Of The Presence Of Professional Learning Community Attributes And Student Achievement*. Unpublished Doctoral Dissertation. Fresno: California State University.
- Işık, M. (2023). *Profesyonel Öğrenme ve Mesleki Gelişim*. Ankara: Nobel Bilimsel Eserler.
- Jenkins, H. O. (1991). *A Handbook For Successful School Leadership*. Oxford: Basil Blackwell Ltd.
- Jessie, L. G. (2007). The Elements Of A Professional Learning Community. *Leadership Compass*, 5(2), 1-3.
- Jolly, A. (2008). *Team To Teach. A Facilitator's Guide To Professional Learning Teams*. National Staff Development Council. Kasım 12, 2025 tarihinde <https://learningforward.org/docs/default-source/docs/teamtoteach-tools.pdf> adresinden alındı.
- Kalkan, F. (2015). *İlköğretim Okullarında Mesleki Öğrenme Topluluğu İle Bürokratik Yapı ve Örgütsel Güven Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- 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.
- Karahan, S., Uca, S., & Güdük, T. (2022). Nitel Araştırmalarda Görüşme Türleri ve Görüşme Tekniklerinin Uygulanma Süreci/ Interviews and Interviewing Techniques in Qualitative Research. *Nitel Sosyal Bilimler*, 4(1), 78-101.
- Karakaya, M. (2018). *Sınıftaki Öğretime ve Öğrenci Öğrenmelerine Okul Müdürü Liderliğinin Etkisi: Öğrenmede Aracı Yolların İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaya, A. (2010). *Kız Teknik Ve Meslek Liselerindeki Yöneticilerin, Yöneticilik Becerileri İle Okul İklimi Arasındaki İlişki (Kız Teknik ve Meslek Liseleri Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Kayan, M. S. (2022). *Mesleki Öğrenme Topluluğunun İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimine ve Öğrencilerin Başarısına Etkisini İncelemeye Yönelik Bir Uygulama*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi.
- Keşan, C. & Kaya, D. (2011). Öğretimsel Liderlik Boyutu Üzerine Üniversite Mezunlarının Bakış Açıları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 20-37.
- Kılınç, A. Ç. (2013). *İlköğretim Okullarında Liderlik Kapasitesinin Belirlenmesi*. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kıyanççek, Z. (2024). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşleri Doğrultusunda Çalıştıkları Kurumlarda Mesleki Öğrenme Topluluklarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kıyanççek, Z., & Özkan, H. (2023). Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Mesleki Öğrenme Topluluklarına İlişkin Görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 134–159.
- King, M. B., & Newmann, F. M. (2001). Building School Capacity Through Professional Development: Conceptual And Empirical Considerations. *International Journal Of Educational Management*, 15(2), 86-94.
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How Leadership Influences Student Learning*. New York: The Wallace Foundation.
- 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.
- Lieberman, A., & L. Miller. 2011. The Starting Point For Professional Learning Is in Schools And Classrooms. *Journal Of Staff Development*, 32(4), 16-20.
- Lieberman, A., & Miller, L. (2004). *Teacher Leadership*. Wiley & Sons.
- Louis, K. S., & Kruse, S. D. (1995). *Professionalism and Community: Perspectives On Reforming Urban Schools*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Ltd.
- 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., Kruse, S. D., & Bryk, A. S. (1995). *Professionalism And Community: What Is It And Why Is It Important in Urban Schools?* (K.S. Louis, S.D. Kruse Eds.), *Professionalism And Community: Perspectives On Reforming Urban Schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, , 123-134.

- Louis, K. S., Marks, H., & Kruse, S. (1996). Teachers' Professional Community in Restructuring Schools. *American Educational Research Journal*, 33(4), 757-798.
- Marks, S. F. (2009). *An Analysis Of The Elements Of The Professional Learning Communities Institute And Its Relationship To The Sources Of Collective Efficacy*. [Http://Drum.Lib.Umd.Edu/Handle/1903/9886](http://Drum.Lib.Umd.Edu/Handle/1903/9886) Adresinden 17.02.2015 Tarihinde Erişim Sağlanmıştır.
- Marzano, R., Heflebower,T., Hoegh, J., Warrick, P., & Grift, G. (2016). *Collaborative Teams That Transform Schools: The Next Step in Plcs*. Bloomington, Marzano Research.
- Mawhinney, H. B., Haas, J., & Wood, C. (2005). *Teachers Perceptions Of Collective Efficacy And School Conditions For Professional Learning*. Nashville, TN: Annual Meeting Of The University Council For Educational Administration.
- Mcghee, M. W., & Stark, M. D. (2021). Empowering Teachers Through Instructional Supervision: Using Solution Focused Strategies in A Leadership Preparation Program. *Journal Of Educational Supervision*, 4(1), 43.
- Mclaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (2006). *Building School-Based Teacher Learning Communities: Professional Strategies To Improve Student Achievement*. New York: Teachers College Press.
- MEB. (2022). *Hizmet İi Faaliyetleri Kılavuzu*. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. https://Oygm.Meb.Gov.Tr/Meb_Iys_Dosyalar/2022_08/24144420_Hyzmet_Ycy_Eyy_Tym_Faalyyetlery_Kilavuzu_Guncellendi.Pdf Erişim Tarihi: 04.04.2023
- MEB. (2022). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Sage.
- Mitchell, B., & Luvern, L. C. (1990). *Educational Leadership And Changing Context Of Families Communities and Scholls*. Chicago Illinois.
- Morrissey, M. S. (2000). *Professional Learning Communities: An Ongoing Exploration*. Southwest Educational Development Laboratory.
- Newmann, F.M., & Wehlage, G.G. (1995). *Successful School Restructuring*. Madison, WI: Center On Organization And Restructuring Of Schools. School Of Education, University Of Wisconsin-Madison.
- Newsome, W. B. (2012). *An Analysis Of Professional Learning Communities On Select Middle And High School Performance in South Carolina*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. ABD: South Caroline State University.

- Olivier, D. F., & Huffman, J. B. (2016). Professional Learning Community Process in The United States: Conceptualisation Of The Process And District Support For Schools. *Asia Pacific Journal Of Education*, 36(2), 301-317.
- Olivier, D. F., Hipp, K. K., & Huffman, J. B. (2003). *Professional Learning Community Assessment*. J. B. Huffman, & K. K. Hipp İçinde, Reculturing Schools As Professional Learning Communities Lanham, MD: Scarecrow Education, 27-65.
- Olivier, D. F., Hipp, K. K., & Huffman, J. B. (2003). *Professional Learning Community Assessment. Reculturing Schools As Professional Learning Communities*, 70-74.
- Olivier, M., Eeles, R., Hollstein, M., Khan, M. A., Harris, C. C., & Hainaut, P. (2002). The IARC TP53 Database: New Online Mutation Analysis And Recommendations To Users. *Human Mutation*, 19(6), 607-614.
- Olmo-Extremuera, M., Fernández-Terol, L., & Domingo-Segovia, J. (2024). Leading a professional learning community in elementary education: A systematic review of the literature. *Journal of Research on Leadership Education*, 19(1), 53-76.
- Öğdem, Z. (2015). *Mesleki Öğrenme Topluluğu Olarak İlköğretim Okullarında Takım Liderliği ve Örgüt İklimi*. Yayımlanmış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Özdemir, A., Erdem, M., Tunçer, Ö., & Yüce, S. (2023). *Mesleki Öğrenmeyi Etkileyen Unsurların Belirlenmesine Yönelik Okul Yöneticilerinin Görüşleri*. Ulusal Eğitim Dergisi, 3(11), 2134-2152.
- Özdemir, S., & Öğdem, Z. (2021). Mesleki öğrenme toplulukları olarak okullarda rol ve sorumluluklar. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 2070–2089.
- Özdemir, S., & Sezgin, F. (2000). Etkili Okullar ve Öğretim Liderliği. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 266-282.
- Özer, G. (2024). *Mesleki Gelişim Yöntemi Olarak Uygulanan Mesleki Öğrenme Topluluklarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özer, G., & Çelik, S. (2024). Mesleki Öğrenme Toplulukları: Bir Mesleki Gelişim Uygulamasının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 53(243), 1203-1230.
- Pamuk, C. (2023). *Ortaokullarda Profesyonel Öğrenme Topluluklarının Uygulanmasına İlişkin Nitel Bir Çalışma*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi.
- Parker, M., Patton, K., & Tannehill, D. (2012). Mapping The Landscape Of Communities Of Practice As Professional Development in Irish Physical Education. *Irish Educational Studies*, 31(3), 311-327.

- Patton, K., Parker, M., & Tannehill, D. (2015). Helping Teachers Help Themselves: Professional Development That Makes A Difference. *NASSP Bulletin*, 99(1), 26-42.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri* (Çev. M. Bütün & S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Phillips, J. (2003). Powerful Learning: Creating Learning Communities in Urban School Reform. *Journal Of Curriculum and Supervision*, 18(1), 240–258.
- Qiao, X., Yu, S., & Zhang, L., (2017.) A Review Of Research On Professional Learning Communities in Mainland Chin (2006–2015): Key Findings And Emerging Themes. *Educational Management Administration & Leadership*, 46, 1-16.
- Robertsen, B. (2011). Can We Get The Upper Hand On Viral Diseases in Aquaculture Of Atlantic Salmon? *Aquaculture Research*, 42, 125-131.
- Robertson, D. S. (2011). *The Relationship Of Teachers' Perceptions Of Collective Efficacy And Perceptions Of Professional Learning Communities*. Doctoral Dissertation. North Carolina: Gardnerwebb University.
- Roy, P., & Hord, S. M. (2006). It's Everywhere, But What Is It? Professional Learning Communities. *Journal Of School Leadership*, 16(5), 490-504.
- Saçmalioğlu, M. G. (2019). *Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının, Mesleki Öğrenme Topluluğu Aracılığıyla 21. Yüzyıl Becerilerini Ortaya Çıkarma Süreçlerinin Keşfedilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sai, X., & Siraj, S. (2015). Professional Learning Community in Education: Literature Review. *The Online Journal Of Quality in Higher Education*, 2(2) 65-78.
- Scott, K. (2015). *Identifying The Perceptions And Preferences Of Teachers in Small Schools Toward Online Professional Learning Communities*. Unpublished Doctoral Dissertation. Texas: Texas Tech University.
- Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline: The Art And Science Of The Learning Organization*. New York: Doubleday.
- Senge, P. M. (2011). *Beşinci Disiplin*. (15. Baskı). (İldeniz, A., & Doğukan, A. Çev.) İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Senge, P. M. (2022). *Beşinci Disiplin* (21.Baskı). (İldeniz, A., & Doğukan, A. Çev.) İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Sergiovanni, J. T., & Robert, J. S. (1984). Leadership and Excellence In Schooling. *Educational Leadership*, 13(4) February.

- Shorter, C.D. (2012). *The Relationship Between School Principals' Leadership Behaviors And The Development Of Professional Learning Communities in Schools With Teacher Study Groups*. Doctoral Dissertation. New Jersey: Setton Hall University.
- Smylie, M. A., & Hart, A. W. (1999). *School Leadership For Teacher Learning and Change: A Human And Social Capital Development Perspective*. In. J. Murphy & K. S. Louis (Eds.), *Handbook Of Research On Educational Administration* (2nd Ed., 421-441). San Francisco: Jossey-Bass. Solution Tree Press.
- Song, H. (2014). The Role Of Teachers' Professional Learning Communities in The Context Of Curriculum Reform in High Schools. *Chinese Education & Society*, 45(4), 81-95.
- Sparks, D. (2004). Broader Purpose Calls For Higher Understanding. *The Learning Professional*, 25(2), 46.
- Stoll, L., & Louis, K. S. (Eds.). (2007). *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas*. Berkshire: Open University Press.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review Of The literature. *Journal Of Educational Change*, 7(4), 221-258.
- 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.
- Supovitz, J. A., & Christman, J. B. (2003). Developing Communities Of Instructional Practice: Lessons For Cincinnati And Philadelphia. *CPRE Policy Briefs* Pp. 1 9. Pennsylvania: University Of Pennsylvania.
- Şişman, M. (2004). *Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M., & Turan, S., (2001). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- 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.
- Taş, A., Çelik, K., & Tomul, E. (2007). Yenilenen İlköğretim Programının Uygulandığı İlköğretim Okullarındaki Yöneticilerin Liderlik Tarzları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22.
- Temuçin, Ö. (2025). *Ortaokullarda Mesleki Öğrenme Topluluğu Olma Düzeyinin Okul Müdürlerinin Sürdürülebilir Liderlik Davranışlarına Göre İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Thiessen, D., & Anderson, S. E. (1999). *Transforming Learning Communities: Getting Into The Habit Of Change in Ohio Schools*. The Cross-Case Study Of 12 Transforming.
- Thompson, S. C., Gregg, L., & Niska, J. M. (2004). Professional Learning Communities, Leadership, and Student Learning. *RMLE Online*, 28(1), 1-15.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration*. Kasım 17, 2025 tarihinde <http://www.oecd.org/education/school/48727127.pdf> adresinden alındı.
- Turan, S. (2021). Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi. N. Özdemir, S. Turan ve Ö. Çoban (Ed.), *21. Yüzyıl Okullarını Yeniden Düşünmek* (5. b., s. 125-142). Ankara: Pegem Akademi.
- Türkmen, M. (2021). *Okul Kültürünün Okullarda Profesyonel Öğrenme Topluluğu Oluşumunu Yordama Gücü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uzun, A. (2022). *Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okulların Mesleki Öğrenme Topluluğu Olma Durumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ünver, T. (2021). *Teacher Professional Learning Community as a Predictor of Collective Teacher Efficacy*. Karabük Üniversitesi, Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Programı.
- Validity & Reliability in Qualitative Research (E. Arslan, Trans.). (2025). *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (69), 383-394.
- Vanblaere, B., & Devos, G. (2016). Exploring The Link Between Experienced Teachers' Learning Outcomes and Individual and Professional Learning Community Characteristics. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(2), 205-227.
- 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.
- Wahlstrom, K. L., & Louis, K. S. (2008). How Teachers Experience Principal Leadership: The Roles Of Professional Community, Trust, Efficacy, and Responsibility. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 458-495.
- Wang T. (2016). School Leadership And Professional Learning Community: Case Study Of Two Senior High Schools in Northeast China. *Asia Pacific Journal Of Education*, 36(2), 202-216.

- 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.
- Wennergren, A. C., & Blossing, U. (2015). Teachers and students together in a professional learning community. *Scandinavian Journal of Educational Research*.
- Woodland, R. H. (2016). Evaluating PK–12 Professional Learning Communities: An Improvement Science Perspective. *American Journal Of Evaluation*, 37(4), 505-521.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2022). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (13. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E., & Kurşun A. T. (2015). Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 35-48.
- Yılmaz, H. (2008). *Stratejik Liderlik*. İstanbul: Kum Saati Yayınları.
- Zheng, X., Yin, H., Li, & Z. (2019). Exploring The Relationships Among Instructional Leadership, Professional Learning Communities And Teacher Self Efficacy in China. *Educational Management Administration And Leadership*, 47(6), 843-859.

EKLER

Ek 1: Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 20.06.2025-611393

Kurum Kayıt Tarihi ve
Sayısı:13.05.2025/598646

Veri Protokol No:123

12.06.2025



T.C.

ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ İNSAN ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU KARARI

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Anket
BAŞLIK:	Mesleki Öğrenme Topluluğu Oluşturmada Okul Müdürünün Rolü
İNGİLİZCE BAŞLIK	School Principals' Role in Developing Professional Learning Communities
SORUMLU ARAŞTIRMACI:	Dr. Öğr. Üyesi Selçuk TURAN
YARDIMCI ARAŞTIRMACI:	Emine FENER
KARAR:	UYGUN

ETİK KURUL ÜYELERİ

Prof. Dr. Şaban ÇELİKOĞLU
Başkan

Prof. Dr. Ahmet Ferda ÇAKMAK
Üye

Prof. Dr. Ahmet EFİLOĞLU
Üye

Prof. Dr. Mehmet CURAL
Üye

Prof. Dr. Yücel NAMAL
Üye

Prof. Dr. Tülay KUZLU AYYILDIZ
Üye

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Çağatay BÜYÜKUYSAL
Üye

29.05.2014 Tarih ve 2014/08-13 Sayılı Senato Kararı ile Kabul Edilmiştir.

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrak sorgulaması <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5319&eD=BSCNRPFMSMV&eS=611393> adresinden yapılabilir.

Ek 2: İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZNİ BELGESİ



Başvuru No: MEB.TT.2025.028333.04

T.C. Kimlik No: 68*****16

Adı Soyadı: EMİNE FENER

Araştırmacının Adı: mesleki öğrenme topluluğu oluşturmada okul müdürünün rolü

Araştırmacının Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmacının Örnekleme / Çalışma Grubu: Okul / Kurum Müdürü

Veri Toplama Aracının Başlığı: mesleki öğrenme topluluğu oluşturmada okul müdürünün rolü/ görüşme soruları

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 26.08.2025

Araştırma Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 26.08.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup aşağıda ifade edilen bilgiler kapsamında araştırma uygulama izni Millî Eğitim Bakanlığı ilgili birimleri tarafından onaylanmıştır.

Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
ZONGULDAK	Özel Eğitim Uygulama Okulu (I. Kademe)	Kdz. Ereğli Özel Eğitim Uygulama Okulu I. Kademe	769390
ZONGULDAK	Özel Eğitim Meslek Okulu (Zihinsel Engelliler)	Ereğli Özel Eğitim Meslek Okulu	759190
ZONGULDAK	İlkokul	Aydın İlkokulu	703796
ZONGULDAK	İlkokul	Çiğdemli İlkokulu	703968
ZONGULDAK	İlkokul	Gazi İlkokulu	704004
ZONGULDAK	İlkokul	Hamzafakıhlı Akpınar İlkokulu	704037
ZONGULDAK	İlkokul	İzmirlioğlu İlkokulu	704088
ZONGULDAK	İmam Hatip Lisesi	Ereğli Anadolu İmam Hatip Lisesi	210938
ZONGULDAK	Anadolu İmam Hatip Lisesi	15 Temmuz Şehitleri Anadolu İmam Hatip Lisesi	762339

Doğrulama Kodu: 52f3a4c82e1ccab282d8bd209fdbb924ed2ef41a154efd0c471488647daca24f

Doğrulama Adresi: arastirmaizninleri.meb.gov.tr/belge-dogrula

Serhat Mah. 1290. Sokak No.8/B 06374 Yenimahalle/Ankara TÜRKİYE

Telefon No: (0312) 413 43 00, Belgegeçer No: (0312) 413 45 12

e-posta: ttkb.egitimarastirmalari.arastirmaizninleri@meb.gov.tr, internet adresi: ttkb.meb.gov.tr





T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZİNİ BELGESİ



Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
ZONGULDAK	Anadolu İmam Hatip Lisesi	Ereğli Fazlı Erdoğan Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi	764935
ZONGULDAK	Ortaokul	Armutçuk Ortaokulu	703584
ZONGULDAK	Ortaokul	Bayat Ortaokulu	714665
ZONGULDAK	Ortaokul	Ormanlı Ortaokulu	715800
ZONGULDAK	Ortaokul	Kızılcapınar Ortaokulu	716064
ZONGULDAK	Ortaokul	Aydın Ortaokulu	723347
ZONGULDAK	Ortaokul	Dağlıca Ortaokulu	716226
ZONGULDAK	Anadolu Meslek Programı	Kdz. Ereğli Kandilli Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	962404

Not: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

Doğrulama Kodu: 52f3a4c82e1ccab282d8bd209fddb924ed2ef41a154efd0c471488647daca24f
Doğrulama Adresi: arastirmaiznleri.meb.gov.tr/belge-dogrula
Serhat Mah. 1290. Sokak No.8/B 06374 Yenimahalle/Ankara TÜRKİYE
Telefon No: (0312) 413 43 00, Belgegeçer No: (0312) 413 45 12
e-posta: ttkb.egitimarastirmalari.arastirmaiznleri@meb.gov.tr, internet adresi: ttkb.meb.gov.tr



Ek 3: Görüşme Soruları Formu

Görüşme Soruları

Veri toplama araçları:

Çalışmada veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılacaktır. Bu formda yer alan sorular şu şekildedir:

Cinsiyet :

Yaş :

Mezuniyet :

Mesleki Kıdem :

Müdürlükteki Kıdem :

Çalışılan Okul Kademesi :

Branş :

GÖRÜŞME SORULARI

1. Mesleki öğrenme topluluğunu nasıl tanımlarsınız?
2. Okullarda mesleki öğrenme topluluğu uygulamalarında ne gibi engellerle karşılaşıyorsunuz?
3. Mesleki öğrenme topluluğu çalışmalarından geliştirebilmesi ve desteklenmesi konusunda hangi önerilerde bulunursunuz?
4. Okulların mesleki öğrenme topluluğu olabilmesi için sizce neler yapılmalıdır? Hangi konulara daha fazla önem gösterilmelidir?
5. Sizce mesleki öğrenme topluluğu oluşturmada okul müdürünün rolü nedir?

ÖZ GEÇMİŞ

Adı ve Soyadı : Emine FENER
Bildiği Yabancı Diller : İngilizce
Aldığı Sertifikalar :
Uzmanlık Alanı :

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Zihin Engelliler Öğretmenliği	Gazi Üniversitesi	2013
Tezsiz Y. Lisans	Eğitim Yönetimi	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	2023

Görevler:

Görev Unvanı	Görev Yeri	Yıl
Öğretmen	MEB	2014-Halen

Eserler:

A. Uluslararası hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:

A1.

B. Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitaplarında (proceedings) basılan bildiriler:

B1. Fener, E. (2023) *Dönüşümcü Liderlik İle İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin Eğilimleri, II. Ulusal Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Öğrenci Kongresi Bildiriler Kitabı içinde (s. 9), 20-21 Ekim 2023, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Zonguldak.*

C. Yazılan ulusal/uluslararası kitaplar veya kitaplardaki bölümler:

C1. Yazılan ulusal/uluslararası kitaplar:

C1.1.

C2. Yazılan ulusal/uluslararası kitaplardaki bölümler:

C2.1.....

D. Ulusal hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:

D1.....

E. Ulusal bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitaplarında basılan bildiriler:

E1.....

F. Sanat ve tasarım etkinlikleri:

F1.....

G. Diğer yayınlar:(Yukarıdaki maddelerde yer alan başlıklardaki kategorilere girmeyen ve belirtmek istenen tüm eserler bu maddenin altında belirtilecektir.)

G1.....