T.C.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

MESLEKİ ÖĞRENME TOPLULUKLARININ ÖĞRETMENLERİN PROFESYONEL GELİŞİMLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Nurdan YALÇINKAYA

(Yüksek Lisans Tezi)

İstanbul – 2025

T.C.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

MESLEKİ ÖĞRENME TOPLULUKLARININ ÖĞRETMENLERİN PROFESYONEL GELİŞİMLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

EXAMINING THE IMPACT OF PROFESSIONAL LEARNING COMMUNITIES ON TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Nurdan YALÇINKAYA

(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman

Prof. Dr. Ahmet Faruk LEVENT

İstanbul – 2025

Tüm kullanım hakları

M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.

© 2025

ONAY

Nurdan YALÇINKAYA tarafından hazırlanan “Mesleki Öğrenme Topluluklarının Öğretmenlerin Profesyonel Gelişimlerine Etkisinin İncelenmesi” konulu bu çalışma, 23/09/2025 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda aşağıdaki jüri üyeleri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı Soyadı	**İmza**
TEZ DANIŞMANI:	Prof. Dr. Ahmet Faruk LEVENT	
JURİ ÜYESİ:	Prof. Dr. Münevver ÇETİN	
JURİ ÜYESİ:	Dr. Öğr. Üyesi Meral HALİSDEMİR	

ETİK BEYAN

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırladığım çalışmamda;

- Sunduğum bilgileri, dokümanları ve verileri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Çalışmamda yararlandığım eserlerin tamamına atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Elde ettiğim verilerde ve sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı bildirir, aksi bir durumda aleyhimde doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Nurdan YALÇINKAYA

ÖNSÖZ

Öğretmenlik mesleğim süresince, bireysel çabanın ötesine geçen, kolektif bir gelişim anlayışının mesleki öğrenme açısından ne kadar önemli olduğunu deneyimledim. 2020 yılında Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, British Council ve Sabancı Vakfı ortaklığında hayata geçirilen English Together (Birlikte İngilizce) projesinin yürütücü eğitimine katılmam bu farkındalığımı pekiştiren dönüm noktalarından biri oldu. Eğitim sürecinde hem teorik hem uygulamalı olarak öğrendiğimiz bu model, yalnızca sınıf içi pratiğimi değil, mesleki gelişime dair bakış açımı da derinden etkiledi. Eğitim sonrasında ilçemizde düzenlediğim Mesleki Gelişim Toplulukları toplantılarıyla bu sürecin bir parçası olmak büyük bir motivasyon kaynağı oldu.

Akademik anlamda bu modelle tanışmam, yüksek lisans eğitimim sırasında kıymetli hocam Prof. Dr. Ahmet Faruk LEVENT'in derslerinde konuyu daha derinlemesine ele alma fırsatıyla birleşince, tez çalışmamın yönünü belirleyen temel etkenlerden biri hâline geldi. Böylece, "Mesleki Öğrenme Topluluklarının Öğretmenlerin Profesyonel Gelişimlerine Etkisinin İncelenmesi" başlıklı bu tez çalışması ortaya çıktı. Amacım, meslektaşlar arası iş birliğine dayalı öğrenme kültürünün öğretmen gelişimine etkisini araştırarak, sürdürülebilir öğrenme ortamlarına katkı sunmaktır.

Bu süreçte bana rehberlik eden, yönlendirmeleri ve akademik desteğiyle katkı sunan tez danışmanım Prof. Dr. Ahmet Faruk LEVENT'e en içten teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca yüksek lisans süreci boyunca bilgi ve birikimlerini bizlerle paylaşan tüm değerli hocalarıma da şükran borçluyum. Araştırmama katılan ve görüşme sorularıma içtenlikle cevap veren meslektaşlarıma da destekleri için minnettarım.

Hayatım boyunca eğitimim için büyük fedakârlıklar yapan sevgili annem Ferize YALÇINKAYA'ya, babam Hilmi YALÇINKAYA'ya ve her zaman yanımda olan kardeşlerime gönülden teşekkür ederim. Onların sevgisi ve desteği, bu çalışmanın gerçekleşmesindeki en büyük güç kaynağım olmuştur.

Nurdan YALÇINKAYA

ÖZET

Mesleki Öğrenme Toplulukları (MÖT), öğretmenlerin bireysel gelişim çabalarının ötesine geçerek; ortak hedefler doğrultusunda öğrenmeyi sürdürdükleri, deneyimlerini paylaştıkları ve pedagojik uygulamalarını birlikte gözden geçirdikleri yapılandırılmış profesyonel yapılardır. Bu topluluklar, öğretmenlerin yalnızca bilgi edinmesini değil, aynı zamanda bu bilgiyi meslektaşlarıyla birlikte analiz etmesini, sınıf içinde uygulamasını ve etkilerini değerlendirmesini sağlayan kolektif bir öğrenme ortamı sunmaktadır. MÖT'ler, bireysel gelişim anlayışından çıkarak öğretmenlerin mesleki yalnızlık hissini azaltmakta; dayanışma, ortak sorumluluk, güven temelli ilişkiler ve yansıtıcı düşünmeyi teşvik ederek eğitim kurumlarında daha güçlü bir mesleki deneyim yaşatmaktadır.

Bu araştırma, Türkiye'de kurumsallaşma sürecinde olan Mesleki Öğrenme Topluluklarının öğretmenlerin profesyonel gelişimi üzerindeki etkilerini nitel bir yaklaşımla ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda, öğretmenlerin bu topluluklara katılımının; pedagojik yaklaşımlarını nasıl şekillendirdiğini, sınıf içi uygulamalarına nasıl yansıdığını, yansıtıcı düşünme becerilerini nasıl geliştirdiğini ve meslektaşlarıyla olan ilişkilerinde ne tür dönüşümler yarattığını derinlemesine incelenmiştir.

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden yorumlayıcı paradigma temelinde, gömülü tek durum deseni ile yapılandırılmıştır. İstanbul ilinde yürütülen bu çalışmada, Mesleki Öğrenme Topluluğu uygulamasına doğrudan katılım sağlamış olan toplam 24 katılımcı (8 öğretmen, 8 mentör ve 8 proje yürütücüsü) ile bire bir ve derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış, içerik analizi yöntemiyle sistematik olarak çözümlenmiştir.

Elde edilen bulgular, Mesleki Öğrenme Topluluklarının öğretmenlerin yalnızca bireysel yeterliklerini değil, aynı zamanda kurumsal aidiyet duygularını da güçlendirdiğini ortaya koymaktadır. Paylaşılan vizyon, demokratik liderlik anlayışı, iş birliği kültürü ve uygulama paylaşımı gibi bileşenlerin öğretmenlerin mesleki gelişimini çok boyutlu olarak desteklediği görülmüştür. Katılımcılar,

meslektaşlarıyla olan etkileşimlerinin öğretme süreçlerine doğrudan katkı sağladığını, yansıtıcı düşünme yoluyla kendi uygulamalarını sorgulayıp geliştirdiklerini ve mesleki doyumlarının bu süreçle birlikte arttığını belirtmişlerdir. Ayrıca açık iletişim ve güvene dayalı ilişkilerin bu toplulukların sürdürülebilirliğini sağlayan temel unsurlar olduğu vurgulanmıştır.

Bu araştırma, Mesleki Öğrenme Topluluklarının öğretmen gelişiminde etkili, derinlikli ve sürdürülebilir bir model olduğunu ortaya koymaktadır. Türkiye'de bu yapıların kurumsal düzeyde desteklenmesi, okul temelli mesleki gelişimin yaygınlaştırılması ve öğretmenlerin pasif bilgi alıcıları yerine aktif öğrenen bireyler olarak görülmesi; eğitim sistemine bütüncül, nitelikli ve kalıcı katkılar sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: Mesleki Öğrenme Toplulukları, Mesleki Gelişim, Öğretmen İş Birliği

ABSTRACT

EXAMINING THE IMPACT OF PROFESSIONAL LEARNING COMMUNITIES ON TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Professional Learning Communities (PLCs) are structured professional entities in which teachers move beyond individual development efforts to pursue collective learning aligned with shared goals, exchange experiences, and collaboratively review their pedagogical practices. These communities provide a collective learning environment that not only enables teachers to acquire knowledge but also to analyze it with colleagues, implement it in classrooms, and evaluate its outcomes. By shifting from an individualistic approach to development, PLCs reduce teachers' sense of professional isolation and foster solidarity, shared responsibility, trust-based relationships, and reflective thinking, thereby creating a stronger professional experience within educational institutions.

This study was conducted to reveal, through a qualitative approach, the impact of PLCs—currently in the process of institutionalization in Turkey—on teachers' professional development. Specifically, it examines how teachers' participation in these communities shapes their pedagogical approaches, influences classroom practices, enhances their reflective thinking skills, and transforms their relationships with colleagues.

The research was designed within an interpretive paradigm, employing an embedded single-case design. The study was carried out in Istanbul with a total of 24 participants (8 teachers, 8 mentors, and 8 project coordinators) who had directly taken part in PLC practices. Data were collected through semi-structured interview forms and systematically analyzed using content analysis.

Findings indicate that PLCs strengthen not only teachers' individual competencies but also their sense of institutional belonging. Components such as shared vision, democratic leadership, collaborative culture, and exchange of practices were found to support teachers' professional growth in multidimensional ways. Participants reported that interactions with colleagues directly contributed to their teaching

processes, enabled them to critically reflect on and improve their own practices, and increased their professional satisfaction. Moreover, open communication and trust-based relationships were emphasized as fundamental elements for ensuring the sustainability of these communities.

In conclusion, this study demonstrates that PLCs represent an effective, profound, and sustainable model for teacher development. Supporting these structures at the institutional level, expanding school-based professional development, and recognizing teachers not as passive recipients of knowledge but as active learners will contribute holistically, qualitatively, and enduringly to the education system.

Keywords: Professional Learning Communities, Professional Development, Teacher Collaboration

İÇİNDEKİLER

ONAY ..... **iv**

ETİK BEYAN ..... **v**

ÖNSÖZ ..... **vi**

ÖZET ..... **vii**

ABSTRACT ..... **ix**

İÇİNDEKİLER ..... **xi**

KISALTMALAR LİSTESİ ..... **xv**

TABLOLAR LİSTESİ ..... **xvi**

BÖLÜM I: GİRİŞ **17**

1.1. Problem Durumu 17

1.2. Amaç 19

1.3. Önem 21

1.4. Sınırlılıklar 22

1.5. Sayıltılar 22

1.6. Tanımlar 23

BÖLÜM II: KURAMSAL ÇERÇEVE **25**

2.1. Örgüt ve Öğrenen Organizasyon Kavramı 25

2.1.1. Örgüt Kavramının Tanımı ve Tarihsel Gelişimi 25

2.1.2. Öğrenen Organizasyon Kuramı 27

2.1.3. Eğitim Kurumlarının Öğrenen Organizasyon Olarak Değerlendirilmesi 28

2.2. Öğretmenlerin Profesyonel Gelişimi 30

2.2.1. Profesyonel Gelişim ve Önemi 30

2.2.2. Geleneksel Mesleki Gelişim Modelleri ve Sınırlılıkları 33
2.2.3. İş Birliği Temelli Profesyonel Gelişim Yaklaşımları 34
2.3. Mesleki Öğrenme Toplulukları (MÖT) 37
2.3.1. Kavramın Tanımı ve Özellikleri (Hord, DuFour ve Eaker) 37
2.3.2. MÖT Kavramının Kökenleri (İş Dünyası ve Eğitim Bağlamı) 40
2.3.3. Mesleki Öğrenme Topluluklarının Tarihsel Gelişimi ve Kuramsal Altyapısı 43
2.3.3.1. Kavramın Kökeni ve Tarihsel Arka Planı 44
2.3.3.2. Kuramsal Temeller ve Teorik Modeller 45
2.3.3.3. Hord'un Modeli: Kavramsal Temsil ve Boyutlar 46
2.3.3.4. DuFour'un Uygulamalı MÖT Modeli ve 4 Temel Soru 47
2.3.3.5. Senge'nin Öğrenen Organizasyon Teorisi ile MÖT'ün Kesişimi 48
2.3.3.6. Uluslararası Farklılaşmalar: Anglo-Amerikan Modelden Avrupa ve Asya'ya 48
2.3.3.7. Türkiye'de MÖT Yaklaşımının Evrimi ve Uygulama Deneyimleri 50
2.3.3.8. Kavramsal Eleştiriler, Sınırlılıklar ve Geleceğe Dönük Yorumlar 51
2.3.4. Mesleki Öğrenme Topluluklarını Diğer Gelişim Modellerinden Ayıran Özellikler 54
2.4. Mesleki Öğrenme Topluluklarının Boyutları (Hord, 1997) 59
2.4.1. Destekleyici ve Paylaşılan Liderlik 61
2.4.2. Paylaşılan Değerler ve Vizyon 62
2.4.3. Kolektif Öğrenme ve Uygulama Paylaşımı 64
2.4.4. Paylaşılan Kişisel Uygulamalar 67
2.4.5. Destekleyici Yapılar ve İlişkiler 69
2.5. Mesleki Öğrenme Topluluklarının Yararları 71
2.5.1. Öğretmenler Arası İş Birliği ve Profesyonel Etkileşim 72
2.5.2. Mesleki Tatmin ve Yalnızlık Algısının Azalması 73
2.5.3. Öğrenci Başarısı ve Kurumsal Aidiyete Katkısı 76
2.6. Mesleki Öğrenme Topluluklarının Sınıf İçi Uygulamalara Etkisi 78
2.6.1. Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimi 79
2.6.2. Pedagojik Yaklaşımlarda Dönüşüm 80
2.6.3. Öğretmen Deneyimlerinin Sınıf Uygulamalarına Yansıması 80
2.7. Türkiye'de MÖT Uygulamaları ve English Together Örneği 81

2.7.1. Türkiye'de MÖT Kavramının Yaygınlığı ve Algısı 82
2.7.2. Proje Tabanlı Yaklaşımlar: English Together Örneği 86
2.7.3. Türkiye'deki Önceki Araştırmalar ve Bulguların Değerlendirilmesi 88
BÖLÜM III: YÖNTEM 94
3.1. Araştırmanın Modeli 94
3.2. Çalışma Grubu 95
3.3. Veri Toplama Araçları 97
3.4. Verilerin Toplanması 97
3.5. Verilerin Analizi 98
3.6. Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışmaları 98
BÖLÜM IV: BULGULAR 100
4.1. Mesleki Öğrenme Topluluklarının Öğretmenler Açısından Anlamı ve Katılım Gerekçeleri 102
4.2. MÖT'lerin Mesleki Gelişim Süreçlerine Etkileri 105
4.3. MÖT Süreçlerinin Uygulanması ve İşleyişine İlişkin Görüşler 111
4.4. MÖT'lerin Sınıf İçi Uygulamalara ve Öğrenci Çıktılarına Etkileri 116
4.5. MÖT'lerde Karşılaşılan Zorluklar ve Çözüm Yöntemleri 119
4.6. MÖT'lerin Kurumsal Kültür ve İş Birliği Ağlarına Katkısı 122
4.7. MÖT Süreçlerinin Sürdürülebilirliği İçin Öneriler 125
BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER 128
5.1. MÖT Kavramına İlişkin Tartışma 128
5.2. MÖT Uygulama ve Yönetim Stratejilerine İlişkin Tartışma 130
5.3. MÖT'lerde Zorluklar ve Çözüm Yöntemlerine İlişkin Tartışma 131
5.4. MÖT'lerin Öğretmen Mesleki Gelişimine ve Öğrenci Başarısına Katkısına İlişkin Tartışma 134

5.5. MÖT'lerin Kurumsal Kültür ve İş Birliği Ağlarına Katkısına İlişkin Tartışma 136
5.6. MÖT Süreçlerinin Sürdürülebilirliğine İlişkin Tartışma 139
5.7. Araştırma Sonuçları 141
5.7.1. MÖT Kavramına Dair Sonuçlar 142
5.7.2. MÖT Uygulama ve Yönetim Süreçlerine Dair Sonuçlar 143
5.7.3. MÖT'lerde Karşılaşılan Zorluklar ve Çözüm Yöntemleri 144
5.7.4. MÖT'lerin Öğretmen Mesleki Gelişimine ve Öğrenci Başarısına Katkısı 145
5.8. Öneriler 147
5.8.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler 147
5.8.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler 149
KAYNKÇA 152
EK 182
Ek-1: Etik Kurul Kararı 182
Ek-2: Görüşme Formları 183

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

MÖT: Mesleki Öğrenme Toplulukları

MGT: Mesleki Gelişim Toplulukları

PLC: Professional Learning Communities

PDC: Professional Development Communities

OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü)

NSDC: National Staff Development Council (Ulusal Personel Gelişimi Konseyi)

TIMSS: Trends in International Mathematics and Science Study (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması)

PIRLS: Progress in International Reading Literacy Study (Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırması)

STEM: Science, Technology, Engineering, Mathematics (Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik)

ZÖK: Zümre Öğretmenler Kurulu

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Mesleki Öğrenme Topluluklarının Gelişim Aşamaları ve Özellikleri (Huffman ve Hipp, 2003)..... 43
Tablo 2.2. mesleki gelişim modellerini ayırt edici nitelikler bağlamında karşılaştırmaktadır. 57
Tablo 2.2. Mesleki Gelişim Modellerinin Ayırt Edici Özellikler Açısından Karşılaştırılması 58
Tablo 2.3. Senge (1990) ve Hord (1997) Modellerinin Karşılaştırılması..... 60
Tablo 3.1 Katılımcıların Demografik Özellikleri 96
Tablo 4.1. Mesleki Öğrenme Topluluklarına İlişkin Temalar 101
Tablo 4.2. Mesleki Öğrenme Topluluklarına Katılım Motivasyonları 102
Tablo 4.3. MÖT'lerin Mesleki Gelişim Süreçlerine Etkilerine İlişkin Katılımcı Görüşleri 106
Tablo 4.4. MÖT Süreçlerinin Uygulanması ve İşleyişine İlişkin Bulgular 112
Tablo 4.5. Sınıf İçi Uygulamalar ve Öğrenci Çıktıları Üzerinde MÖT Etkileri..... 116
Tablo 4.6. MÖT'lerde Karşılaşılan Zorluklar ve Çözüm Yöntemlerine İlişkin Görüşler 119
Tablo 4.7. MÖT'lerin Kurumsal Kültür ve İş Birliği Ağlarına Katkılarına İlişkin Görüşler 123
Tablo 4.8. MÖT Süreçlerinin Sürdürülebilirliğine İlişkin Katılımcı Görüşleri..... 125

BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Eğitim sistemlerinin sürdürülebilir niteliği, yalnızca müfredat ve materyal temelli reformlarla değil, öğretmenlerin mesleki gelişiminin sürekliliğiyle doğrudan ilişkilidir (Day, 1999; Fullan, 2007). Öğretmenlerin yalnızca bireysel bilgi birikimlerini artırmaları değil, aynı zamanda meslektaşlarıyla iş birliği içinde öğrenmeleri, yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmeleri ve uygulamalarını sürekli sorgulamaları beklenmektedir. Ancak öğretmenlerin bireysel çabalarıyla sürdürülen mesleki gelişim, çoğu zaman geçici, yüzeysel ve yalnızlık duygusunu derinleştiren bir deneyim haline gelmektedir. Bu durum, öğretmenlerin mesleki doyumunu azaltmakta, yenilikçi pedagojik yaklaşımlara direnç göstermelerine neden olmakta ve uzun vadeli okul gelişimi için gerekli olan kolektif kültürün oluşmasını engellemektedir (Hargreaves ve Fullan, 2012). Bu nedenle, kalıcı ve nitelikli öğrenme için kolektif yapılara duyulan ihtiyaç giderek daha görünür hale gelmektedir. Bu bağlamda, profesyonel öğrenme toplulukları (Professional Learning Communities – MÖT), öğretmenlerin mesleki gelişiminde etkili ve sürdürülebilir yapılar olarak öne çıkmaktadır (Hord, 1997; DuFour ve Eaker, 1998).

Profesyonel öğrenme toplulukları, öğrenen organizasyon kuramı (Senge, 1990) ve kolektif öğretmen öğrenmesi (Lieberman ve Miller, 2008) gibi teorik çerçevelere dayanmaktadır. Hord (2004), MÖT'leri; paylaşılan vizyon, iş birliğine dayalı kültür, kolektif öğrenme, uygulamaların paylaşımı ve destekleyici liderlik unsurları üzerinden tanımlar. Bu yapılar yalnızca bireysel yeterlikleri geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda kurumsal aidiyeti ve okul iklimini de dönüştürür (Stoll ve diğerleri, 2006).

DuFour ve Eaker (1998), MÖT modelini uygulama düzeyinde sistematikleştirmiş ve özellikle sonuç odaklılık, sürekli öğrenme ve veri temelli karar verme gibi boyutlarla pratikteki karşılıklarını ortaya koymuştur. Bu modelin etkisi, sadece öğretmenlerin gelişiminde değil, öğrenci başarısında da gözlemlenmiştir (Newmann, Marks ve Gamoran, 1996; Vescio, Ross ve Adams, 2008). Ancak bu toplulukların işlevselliği, kültürel bağlamlara göre değişmekte; uygulamanın derinliği ve sürdürülebilirliği ülkeden ülkeye farklılık göstermektedir (Bolam ve diğerleri, 2005).

Uluslararası düzeyde yapılan çalışmalar, MÖT'lerin öğretmenlerin öğrenme motivasyonunu artırdığını, meslektaşlar arası güvene dayalı ilişkileri güçlendirdiğini ve profesyonel yalnızlık hissini azalttığını ortaya koymaktadır (Louis ve Marks, 1998; Hargreaves ve Fullan, 2012). Bununla birlikte, birçok ülkede MÖT'lerin başarılı olabilmesi için kurumsal destek, liderlik vizyonu ve zaman gibi yapısal koşulların sağlanması gerektiği vurgulanmaktadır (Stoll ve Seashore Louis, 2007). Bu koşulların yokluğunda, öğretmen toplulukları kısa süreli ve etkisiz girişimlere dönüşebilmekte, hedeflenen etki sürdürülememektedir.

Türkiye'de ise MÖT yapıları genellikle dış kaynaklı projeler, bireysel çabalar veya pilot uygulamalar çerçevesinde yürütülmekte ve henüz sistematik bir yapıya kavuşmuş değildir (Yıldırım, 2019; Aykaç ve Başar, 2021). Araştırmalar, Türk eğitim sisteminde öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin çoğunlukla bireysel ya da kısa süreli hizmet içi eğitimlere dayandığını; iş birliğine dayalı öğrenme modellerine yeterince yer verilmediğini göstermektedir (Kılınç, 2014; Koç ve Yıldırım, 2020). Özellikle profesyonel yalnızlık, öğretmen tükenmişliği ve sınıf içi yeniliklere direnç gibi sorunlar, bu yapılarla aşılabilecek konular arasında değerlendirilmektedir (Balyer, 2017).

Türkiye'deki sınırlılıklara rağmen, son yıllarda öğretmenlerin mesleki gelişiminde iş birliği ve okul temelli öğrenmeye yönelik artan bir politika ilgisi gözlemlenmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı'nın (2018) yayımladığı 2023 Eğitim Vizyonu belgesi, öğretmenlerin mesleki öğrenme toplulukları aracılığıyla desteklenmesini stratejik bir hedef olarak vurgulamaktadır. Ayrıca, "English Together" gibi uluslararası ortaklı projeler, MÖT'lerin Türkiye'de denenmesine ve öğretmen deneyimlerinin görünür hale gelmesine katkı sağlamıştır (Uzun ve Akçadağ, 2023; Özer ve Çelik, 2024). Ancak bu projeler çoğunlukla kısa süreli ve proje odaklı yürütülmekte, yapısal olarak kalıcı ve sistematik bir dönüşüm yaratma konusunda sınırlı kalmaktadır. Bu nedenle, politika belgelerinde ifade edilen vizyon ile öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları arasında hâlâ önemli bir boşluk bulunmaktadır.

Türkiye'de MÖT uygulamalarına ilişkin az sayıda çalışma bulunmakta ve bu çalışmalar genellikle nicel verilere dayanmaktadır. Nitel verilerin yetersizliği, öğretmenlerin MÖT süreçlerindeki dönüşümlerini derinlemesine anlamayı engellemektedir. Ayrıca, öğretmenlerin bu süreçte ne tür motivasyonlarla hareket ettikleri, hangi engellerle

karşılaştıkları ve MÖT'lerin pedagojik pratiklerine ne derece yansıdığı gibi sorular hâlâ kapsamlı bir şekilde yanıtlanabilmiş değildir (Aydın ve Uysal, 2022).

Bu araştırma, uluslararası literatürde etkili olduğu kanıtlanmış MÖT modelinin Türkiye bağlamındaki yansımalarını; öğretmen deneyimleri, algıları, uygulamaları, motivasyon kaynakları ve mesleki dönüşüm süreçlerini temel alarak, nitel bir yaklaşımla incelemeyi amaçlamaktadır. Amaç, öğretmenlerin MÖT süreçlerindeki deneyimlerini, mesleki dönüşümlerini, pedagojik yaklaşımlarını ve meslektaş ilişkilerini derinlemesine analiz ederek, Türkiye'de MÖT'lerin kurumsallaşmasına katkı sağlayacak bulgular elde etmektir. Bu yönüyle çalışma hem akademik literatüre hem de uygulayıcılara yol gösterici olacaktır.başarılı olabilmesi için kurumsal destek, liderlik vizyonu ve zaman gibi yapısal koşulların sağlanması gerektiği vurgulanmaktadır (Stoll ve Seashore Louis, 2007).

Türkiye'de ise MÖT yapıları genellikle dış kaynaklı projeler, bireysel çabalar veya pilot uygulamalar çerçevesinde yürütülmekte ve henüz sistematik bir yapıya kavuşmuş değildir (Yıldırım, 2019; Aykaç ve Başar, 2021). Araştırmalar, Türk eğitim sisteminde öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin çoğunlukla bireysel ya da kısa süreli hizmet içi eğitimlere dayandığını; iş birliğine dayalı öğrenme modellerine yeterince yer verilmediğini göstermektedir (Kılınç, 2014; Koç ve Yıldırım, 2020). Özellikle profesyonel yalnızlık, öğretmen tükenmişliği ve sınıf içi yeniliklere direnç gibi sorunlar, bu yapılarla aşılabilecek konular arasında değerlendirilmektedir (Balyer, 2017).

Türkiye'de MÖT uygulamalarına ilişkin az sayıda çalışma bulunmakta ve bu çalışmalar genellikle nicel verilere dayanmaktadır. Nitel verilerin yetersizliği, öğretmenlerin MÖT süreçlerindeki dönüşümlerini derinlemesine anlamayı engellemektedir. Ayrıca, öğretmenlerin bu süreçte ne tür motivasyonlarla hareket ettikleri, hangi engellerle karşılaştıkları ve MÖT'lerin pedagojik pratiklerine ne derece yansıdığı gibi sorular hâlâ kapsamlı bir şekilde yanıtlanabilmiş değildir (Aydın ve Uysal, 2022).

1.2. Amaç

Bu araştırmanın temel amacı, mesleki öğrenme topluluklarına (MÖT) katılımın öğretmenlerin profesyonel gelişim süreçlerine olan etkilerini nitel bir yaklaşımla incelemektir. Araştırmada, öğretmenlerin bu topluluklara katılım motivasyonları, topluluk deneyimlerinin pedagojik yaklaşımlarına, sınıf içi uygulamalarına ve

meslektaşlarıyla kurdukları profesyonel ilişkilere nasıl yansıdığı analiz edilmektedir. Ayrıca, bu yapılarla kurulan ilişkinin öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerileri, mesleki tatmin düzeyleri ve yalnızlık algılarında yarattığı değişimler de değerlendirme kapsamındadır. Bu doğrultuda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına katılım motivasyonlarına ilişkin görüşleri nelerdir?

a) Katılımı etkileyen bireysel ve mesleki etkenler nelerdir?

b) Bu motivasyonlar zaman içinde nasıl dönüşmektedir?

2. Mesleki öğrenme topluluklarının öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarına etkilerine ilişkin görüşleri nelerdir?

a) Öğretmenlerin öğrenme-öğretme anlayışlarında ne tür değişimler gözlemlenmektedir?

3. Bu topluluklara katılım, öğretmenlerin meslektaşlarıyla kurduğu profesyonel ilişkileri ve iş birliğini nasıl dönüştürmektedir?

a) Paylaşıma dayalı mesleki kültür ne ölçüde gelişmektedir?

4. Katılım süreci, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına nasıl yansımaktadır?

a) Öğretmenler uygulama düzeyinde ne tür yenilikler ve değişiklikler gerçekleştirmiştir?

5. Mesleki öğrenme topluluklarının, öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerine etkisine ilişkin görüşleri nelerdir?

a) Öğretmenler, topluluk deneyimlerini mesleki farkındalığa nasıl dönüştürmektedir?

6. Mesleki öğrenme topluluklarına katılımın öğretmenlerin mesleki tatmin ve yalnızlık algıları üzerindeki etkilerine ilişkin görüşleri nelerdir?

a) Topluluk desteği, mesleki yalnızlık hissini azaltmakta etkili olmakta mıdır?

1.3. Önem

Bu araştırma, mesleki öğrenme topluluklarının (MÖT) öğretmenlerin profesyonel gelişimine olan etkilerini çok yönlü olarak ele alması bakımından özgün nitelikler taşımaktadır. Literatürde MÖT'lerin olumlu etkilerine dair çok sayıda çalışma bulunsa da bu yapıların öğretmenlerin pedagojik uygulamalarına, yansıtıcı düşünme becerilerine ve meslektaş etkileşimlerine nasıl yansıdığına dair derinlemesine analizlerin sınırlı olduğu görülmektedir. Özellikle öğretmenlerin bu topluluklarda edindikleri deneyimlerin sınıf içi uygulamalara nasıl yansıdığı, meslektaş ilişkilerini nasıl dönüştürdüğü ve mesleki doyumlarını ne ölçüde artırdığı gibi konuların nitel yöntemlerle araştırılmasının, bu alandaki önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Türkiye bağlamında yürütülen araştırmaların çoğunun nicel verilere dayalı olduğu, öğretmen deneyimlerini ve sınıf içi dönüşümleri nitel bir perspektifle inceleme konusunda yetersiz kaldığı görülmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin MÖT süreçlerinde yaşadıkları deneyimleri kendi ifadeleriyle ortaya koymanın, literatürdeki önemli bir boşluğu dolduracağı umulmaktadır.

Araştırmanın ayrıca, öğretmenlerin mesleki yalnızlık algısı, iş doyumu ve meslektaşlarıyla kurdukları güven temelli ilişkiler üzerinde MÖT'lerin etkisini incelemesi bakımından da önemli olduğu düşünülmektedir. Mevcut hizmet içi eğitimlerin çoğunun kısa süreli ve bireysel odaklı olması, öğretmenlerin kalıcı bir dönüşüm yaşamasını engellemektedir. MÖT yapılarının, öğretmenlere sürekli öğrenme, uygulama paylaşımı ve kolektif sorumluluk bilinci kazandırarak bu eksiklikleri giderebileceği öngörülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın, öğretmenlerin profesyonel doyumlarının artırılması ve tükenmişlik hissinin azaltılması açısından da değerli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Kurumsal düzeyde ise bu çalışmanın, okul ikliminin güçlendirilmesi, paylaşılan vizyonun oluşturulması ve demokratik liderlik anlayışının geliştirilmesine ilişkin bulgular üreteceği öngörülmektedir. Eğitim politikaları düzeyinde ise, Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2023 Eğitim Vizyonu ile öngördüğü okul temelli mesleki gelişim hedeflerine yönelik somut veriler sunarak uygulamaya dönük katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Özellikle English Together gibi pilot projelerden elde edilen sınırlı deneyimlerin ötesine geçerek, öğretmenlerin doğrudan deneyimlerinden elde edilen verilerle politika geliştirilmesine ışık tutacağı öngörülmektedir.

Son olarak, bu araştırmanın, uluslararası literatürde etkili olduğu kanıtlanmış MÖT modelinin Türkiye bağlamındaki yansımalarını; öğretmen deneyimleri, algıları, uygulamaları, motivasyon kaynakları ve mesleki dönüşüm süreçlerini temel alarak nitel bir yaklaşımla incelemesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda öğretmenlerin MÖT süreçlerindeki deneyimlerini, mesleki dönüşümlerini, pedagojik yaklaşımlarını ve meslektaş ilişkilerini derinlemesine analiz etmenin, Türkiye'de MÖT'lerin kurumsallaşmasına katkı sağlayacak bulgular üreteceği öngörülmektedir. Bu yönüyle çalışmanın hem akademik literatüre hem de uygulayıcılara yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın mesleki öğrenme topluluklarının öğretmen gelişiminde etkili, sürdürülebilir ve dönüştürücü bir model olarak anlaşılmasına katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Hem bireysel (öğretmen yeterlikleri, mesleki tatmin, yansıtıcı düşünme) hem de kurumsal (okul iklimi, iş birliği kültürü, liderlik) boyutları bir arada ele almasının, çalışmayı literatüre ve uygulamaya değerli kılacağı düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı içinde yürütülmüş olup, mesleki öğrenme topluluğu uygulamasına katılmış 8 öğretmen, 8 mentör ve 8 proje yürütücüsünün görüşleriyle sınırlıdır. Bulgular, nitel araştırma desenine uygun olarak belirli bir bağlamı yansıttığından, genelleme amacı taşımamaktadır.

1.5. Sayıltılar

Araştırmada, katılımcıların soruları içtenlikle yanıtladıkları, veri toplama aracının araştırma amacı doğrultusunda geçerli ve güvenilir olduğu, katılımcı grubunun çalışma için yeterli olduğu ve görüşme sürecinde yansız ve dürüst davrandıkları varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Mesleki Öğrenme Topluluğu (Professional Learning Community – MÖT): Ortak amaçlar doğrultusunda öğretmenlerin iş birliği içinde sürekli öğrenme, deneyim paylaşımı ve yansıtıcı düşünme yoluyla hem bireysel hem de kurumsal gelişimi hedefledikleri profesyonel yapıdır (Hord, 1997; DuFour ve Eaker, 1998).

Profesyonel Gelişim: Öğretmenlerin bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmeye yönelik planlı, sürekli ve sistematik süreçtir (Day, 1999).

Yansıtıcı Düşünme: Bireyin öğretme ve öğrenme uygulamalarını sorgulayarak, güçlü ve zayıf yönlerini analiz ettiği ve gelecekteki uygulamalarını iyileştirmeye yönelik eleştirel düşünme sürecidir (Schön, 1983).

Mesleki Yalnızlık: Öğretmenlerin iş ortamında destek ve paylaşım eksikliği nedeniyle kendilerini izole hissettikleri psikolojik durumdur (Balyer, 2017).

Mesleki Tatmin: Öğretmenlerin mesleki faaliyetlerinden duyduğu anlam, başarı ve memnuniyet duygusudur (Vural, 2010).

Mentör: Mesleki gelişimi desteklemek amacıyla, deneyimli ve rehberlik rolü üstlenen öğretmen ya da eğitimci kişidir (Lieberman ve Miller, 2008).

Proje Yürütücüsü: Mesleki öğrenme topluluğu uygulamasının planlanması, yürütülmesi ve izlenmesinden sorumlu kişidir. Bu araştırmada, MÖT süreçlerini yöneten eğitimci veya idarecileri ifade etmektedir (DuFour ve Eaker, 1998).

Katılımcı Öğretmen: Bu araştırmada, mesleki öğrenme topluluğu uygulamasına doğrudan katılmış, bu süreçte aktif deneyim yaşamış ve bireysel görüşleriyle katkı sunan öğretmenleri ifade etmektedir.

Katılımcı Mentör: Mesleki öğrenme topluluğu sürecinde, öğretmen gelişimini destekleyici rol üstlenmiş, deneyim paylaşımı ve rehberlik yapmış olan uzman öğretmendir (Lieberman ve Miller, 2008).

Katılımcı Proje Yürütücüsü: MÖT uygulamasının planlama, koordinasyon ve yürütme aşamalarında görev almış ve öğretmen öğrenme süreçlerini yönlendiren kişidir (DuFour ve Eaker, 1998).

Etkileşim: Bireylerin karşılıklı olarak fikir, deneyim ve duygu alışverişinde bulunmaları; mesleki öğrenme topluluklarında öğrenmenin temelini oluşturan iletişim sürecidir (Wenger, 1998).

Paylaşılan Liderlik: Liderlik sorumluluklarının yalnızca bir kişi tarafından değil, ekip üyeleri arasında ortaklaşa üstlenildiği dinamik ve demokratik liderlik yaklaşımıdır (Spillane, 2006).

BÖLÜM II: KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Örgüt ve Öğrenen Organizasyon Kavramı

Bu bölümde, örgüt kavramının tanımı, tarihsel gelişimi ve farklı yaklaşımlarla nasıl şekillendiği ele alınarak günümüz eğitim kurumlarının dönüşen yapısına ışık tutan öğrenen organizasyon kuramı kuramsal temelleriyle birlikte incelenmektedir.

2.1.1. Örgüt Kavramının Tanımı ve Tarihsel Gelişimi

Örgütler, belirli bir amaca ulaşmak üzere bir araya gelen bireylerin yapılandırılmış ilişkiler ağı içinde faaliyet gösterdiği sosyal sistemlerdir (Etzioni, 1964). Belirli hedefler doğrultusunda yapılandırılmış ilişkiler ağını ifade eden örgütler, sosyal sistemler olarak tanımlanır (Scott, 1981). İş bölümü, hiyerarşi, iletişim ağı ve ortak hedefler gibi yapısal unsurları içeren bu sistemler, bireylere belirli roller çerçevesinde etkileşime girme imkânı tanımaktadır (Mintzberg, 1979).

Organizasyon teorisinin gelişimiyle birlikte, "örgüt" kavramı farklı kuramsal yaklaşımlar doğrultusunda çeşitli boyutlarıyla ele alınmaya başlanmıştır. Başlangıçta, örgütler çoğunlukla toplumsal yapılar (Durkheim, 1893), bürokratik düzenlemeler (Weber, 1978) ve kolektif davranış biçimleri (Etzioni, 1964) çerçevesinde değerlendirilmiş; bu çerçeveler zamanla yapısal, kültürel ve etkileşimsel açılımlarla zenginleşmiştir. Tarihsel temelleri incelendiğinde, örgütsel işleyişin temel yapı taşlarından biri olan "iş bölümünü" kavramı, sistematik olarak ilk kez Adam Smith tarafından "The Wealth of Nations" (1776) adlı eserinde ortaya konmuştur. Smith'e göre; işçilerin ustalıklarının artması, iş değiştirme sırasında zaman kaybının önlenmesi ve makineleşmenin gelişmesi olarak üç temel avantaj sağlayan bu yapı, bugünkü anlamda örgütlerin temelini oluşturur (Smith, 2000). Farklı bireyler, belirli hedefler doğrultusunda sistematik olarak bir araya gelerek daha yüksek verim elde edebilmekte; bu durum örgütlerin yalnızca üretim birimleri değil, aynı zamanda sosyal yapılar haline gelmelerini sağlamaktadır. (Etzioni, 1964; Scott, 1981; Barnard, 1968). Örgüt teorisinin sonraki dönemlerinde Taylor'un bilimsel yönetim anlayışı, Weber'in bürokrasi kuramı ve Senge'nin öğrenen organizasyon yaklaşımı gibi yapılar da Smith'in bu öncülüğünden izler taşımaktadır. (Taylor, 1911; Weber, 1978; Senge, 1990; Smith, 2000).

Émile Durkheim, örgüt kavramını doğrudan tanımlamasa da toplumsal yaşamın işleyişini açıklarken önemli sosyolojik kavramlar geliştirmiştir. Ona göre "kolektif bilinç", toplumun ortak değer ve normlarının bireyler üzerinde bütünleştirici bir etki yaratmasını ifade eder. Bununla bağlantılı olarak ortaya koyduğu "toplumsal dayanışma" kavramı ise bireylerin işlevsel bir bütün içinde birbirlerine olan bağımlılıklarını vurgular ve örgütsel yapıların temelini sosyolojik düzlemde anlamlandırmaya imkân tanır (Durkheim, 1893).

Max Weber ise modern örgüt teorisinin şekillenmesinde önemli bir rol oynamıştır. Rasyonel-legal otorite anlayışına dayanan bürokrasi kuramı, örgütlerin işleyişine dair en sistematik çerçevelerden birini sunar (Weber, 1978). Modern örgüt kuramlarının gelişiminde katkısı yadsıyamayacağımız Weber'in ölümünden sonra yayımlanan notları derlenerek oluşturulan "Economy and Society" adlı çalışmasında, bürokrasi "belirli görevlerin, açık kurallar ve hiyerarşik bir yapı içerisinde, rasyonel ve objektif kriterlere göre yürütüldüğü" bir düzen olarak tanımlanır (Weber, 1978).

1938 yılında yayımlanan "The Functions of the Executive" adlı eseriyle modern örgüt kuramına önemli katkılarda bulunan Chester Irving Barnard'ın "Bir örgüt, iki veya daha fazla kişinin bilinçli olarak koordine edilmiş faaliyetlerinden oluşan bir sistemidir." diyerek ifade ettiği örgüt tanımı ise yönetsel teorilerin temellerinden biri olarak kabul edilir (Barnard, 1968). Barnard (1938), örgütlerin temelini koordinasyon, amaç birliği ve iş birliği üzerine oturtmuş ve bir örgütün var olabilmesi için üç temel unsurun gerekli olduğunu savunmuştur. Bu unsurlar; iletişim sistemi, insanların iş birliği yapma isteği ve bir amaç doğrultusunda bilinçli olarak koordine edilen faaliyetler bütünüdür. Barnard'ın bu yaklaşımı, örgütsel yapıları yalnızca teknik bir sistem olarak değil, aynı zamanda sosyal ve iş birliğine dayalı dinamikler olarak görmesi bakımından önem taşımaktadır.

Bireylerin etkileşimde bulunduğu, rollerin ve sorumlulukların tanımlandığı, karar alma süreçlerinin işlediği dinamik bir yapıyı da ifade eden örgüt kavramı, yalnızca fiziksel bir yapılanmayı değildir (Scott, 1981; Barnard, 1968). Bilinçli olarak koordine edilen faaliyetlerin bir bütünü olarak da tanımlanan örgütler aynı zamanda hedeflere ulaşmak için yapılandırılmış ve düzenli etkileşim biçimlerine sahip sosyal varlıklar olarak da görülmektedir (Scott, 1981).

Yapının rasyonelleşmesine katkı sağlayan Max Weber'in bürokratik örgüt modelinin yanı sıra; örgütü yalnızca kurallar bütünü olarak değil, bir etkileşim ve gelişim alanı olarak ele alan yaklaşımlar da gelişmiştir. Mary Parker Follett, bu dönüşümün ilk habercilerinden biridir. Ona göre örgütsel yapı yalnızca kurallar, roller ve hiyerarşiyle sınırlı değildir. Örgütlerin bireyler arası etkileşim, değerler ve ortak öğrenme süreçleriyle şekillendiği fikri, Mary Parker Follett'in grup ilişkileri ve entegratif güç gibi kavramlarıyla derinleşmiştir (Follett ve Follett, 1924). Bu anlayış örgütlerin öğrenen ve kendini sürekli yenileyen sistemler olabileceğine dair yaklaşımların önünü açmıştır. Follett, örgütleri dinamik sosyal sistemler olarak değerlendirmiş ve iş birliği temelli liderlik anlayışını savunmuştur (Graham, 1995; Kanter, 1993). "Entegre güç", "grup ilişkileri" ve "durumsal liderlik" gibi kavramlar onun sayesinde literatüre kazandırılmıştır (Follett ve Follett, 1924). Bu kavramların, özellikle katılımcı liderlik ve öğrenen organizasyon anlayışlarının gelişiminde temel bir referans noktası oluşturduğu vurgulanmaktadır (Metcalf ve Urwick, 1940; Morgan, 2006).

2.1.2. Öğrenen Organizasyon Kuramı

Örgütlerin yalnızca hedeflere ulaşan yapılardan ibaret olmadığını destekleyen bu perspektif örgütlerinin aynı zamanda sürekli öğrenen ve kendini geliştiren canlı sistemler olduğunu savunmaktadır (Senge, 1990; Watkins ve Marsick, 1993). Peter Senge bu anlayışı kuramsal olarak sistematikleştirilmiştir. Ortaya koyduğu öğrenen organizasyon yaklaşımı ile literatürde güçlü bir yere sahiptir (Örten, 2001; Yılmaz ve Kılıç, 2018). Örgütlerin bireysel ve kolektif öğrenmeyi teşvik ederek sürekli gelişimi mümkün kılan yapılar olduğunu ileri süren Senge'ye göre öğrenen organizasyonlar hem değişime uyum sağlar hem de değişimi yaratabilirler (Senge, 1990).

Bireylerin sürekli olarak kapasitelerini geliştirmeleri, ortak hedefler doğrultusunda düşünmeleri ve öğrenmeyi kolektif bir sürece dönüştürmeleri; Senge'ye göre bir organizasyonun öğrenen bir yapı haline gelebilmesi için şarttır (Senge, 1990). Bilgi paylaşımını ve sistemsel düşünceyi merkeze alan bu yaklaşım, klasik yönetim anlayışlarının çizdiği mekanik ve hiyerarşik yapıdan farklıdır (Senge, 1990; Morgan, 2006).

Senge'nin tanımına göre, "Öğrenen organizasyonlar, insanların gerçekten istedikleri sonuçları yaratmak için sürekli olarak kapasitelerini genişlettikleri, yeni düşünme biçimlerinin teşvik edildiği, ortak isteklerin serbest bırakıldığı ve insanların sürekli birlikte öğrenmeyi öğrendikleri organizasyonlardır" (Senge, 1990, s. 3). Bireylerin potansiyellerini artırarak ortak bir amaç etrafında gelişim gösterdiği, sorgulamanın ve yeniliğin teşvik edildiği bu organizasyon anlayışı beş temel ilkeye dayanır (Senge, 1990). Bireyin kendi hedeflerini netleştirerek yaşam boyu öğrenmeye açık olmasını ifade eden kişisel ustalık ilkesi; bireysel gelişimin kurumun genel ilerlemesini beslediğini savunur (Senge, 1990; Örten, 2001). Zihinsel modeller ilkesi, bireylerin düşünsel kalıplarının farkında olmalarını ve olayları yorumlarken kullandıkları bu kalıpları gerektiğinde değiştirebilmenin öğrenme sürecini derinleştirdiğini savunur (Senge, 1990; Yılmaz ve Kılıç, 2018). Üçüncü disiplin ise ortak vizyon kavramıdır. Tüm bireylerin üzerinde uzlaştığı ortak vizyon sayesinde insanlar yalnızca görevlerini yerine getirmez; bu ortak yön hissi organizasyondaki bireylerin aidiyet duygusuyla hareket etmesini sağlar (Senge, 1990). Takım öğrenmesi ise, kişisel deneyimlerin bir araya gelerek ortak akıl üretilmesini sağlar. Organizasyon içindeki iletişimi güçlendiren bu ilke, kolektif gelişimi de destekler (Watkins ve Marsick, 1993). Olaylara bütünsel yaklaşmayı gerektiren sistem düşüncesi disiplini ise, sorunların yüzeyde değil sistemin yapısında çözüleceğini kabul eder ve karmaşık yapılar içinde neden-sonuç ilişkilerini anlamayı amaçlar (Senge, 1990; Silins ve diğerleri, 2002).

2.1.3. Eğitim Kurumlarının Öğrenen Organizasyon Olarak Değerlendirilmesi

Belirli hedefler doğrultusunda insan kaynağını geliştirmeyi amaçlayan ve belirli yapılar dâhilinde işleyen eğitim kurumları da toplumsal örgütlerdir (Miskel ve Hoy, 2005). Bireylerin etkileşimde bulunduğu, rollerin ve sorumlulukların tanımlandığı, karar alma süreçlerinin işlediği bu dinamik kurumlar yalnızca bilgi aktaran yapılar değil; aynı zamanda bireylerin gelişimini destekleyen, değer aktaran ve toplumsal değişimi etkileyen örgütsel yapılardır (Hoy ve Miskel, 2001; Bursalıoğlu, 2015). İçerdikleri yapısal, yönetsel ve kültürel unsurların eğitim süreçlerine etkisi göz önünde bulundurulduğunda, okulların birer örgüt olarak değerlendirilmesi kaçınılmazdır (Çalık ve Sezgin, 2005). Eğitimde dönüşüm ve gelişim süreçleri, bu örgütsel yapıların içinde meydana gelmekte; dolayısıyla öğretmenlerin profesyonel gelişimi de bu yapıların işleyişiyle doğrudan ilişkilidir (Fullan, 2006).

Bireysel çabalara bağlı olmayan, aksine belirli bir örgütsel yapı içinde şekillenen, paydaşların etkileşimiyle ilerleyen karmaşık süreç olarak ifade edebileceğimiz eğitimdeki dönüşüm ve gelişim süreçleri; öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesi, bu ihtiyaçlara yönelik stratejilerin oluşturulması ve sürdürülebilir bir gelişim ortamının sağlanması açısından eğitim kurumlarının örgütsel kapasitesini ve kültürel yapısını merkeze alır (Lieberman, 1995; Guskey, 2002b). Böylelikle profesyonel gelişimin, bireysel öğrenmeden çok daha fazlasını içermesi hedeflenmektedir. Bu sürecin ayrılmaz parçaları ise: kurum içi iş birliği, liderlik yaklaşımı, destekleyici yapılar ve öğrenme kültürü gibi unsurlardır (Stoll ve diğerleri, 2006). Profesyonel gelişimleri için öğretmenlere sağlanan öğrenme ortamları okulun yapısal özellikleri, liderlik biçimi ve kurumsal kültürü ile doğrudan ilişkilidir (DuFour ve Eaker, 1998; Borko, 2004).

Değişen toplumsal ihtiyaçlar, gelişen teknolojiler ve öğrenme anlayışlarındaki dönüşümler karşısında eğitim kurumları yalnızca bilgi aktaran yapılar olmaktan çıkmış; öğrenmeyi bizzat yaşayan ve yöneten dinamik sistemler hâline gelme gerekliliğiyle karşı karşıya kalmıştır (Senge, 1990; Silins ve diğerleri, 2002). Bu bağlamda, okulların öğrenen organizasyon olarak yeniden yapılandırılması hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin gelişimini destekleyen sürdürülebilir bir öğrenme ortamının oluşturulması açısından önemlidir (Senge, 1990).

Kişisel ustalık, ortak vizyon, takım öğrenmesi, zihinsel modeller ve sistem düşüncesi gibi öğrenen organizasyon yaklaşımında öne çıkan ilkeler; okullarda etkin liderlik, iş birliği kültürü, sürekli mesleki gelişim ve veri temelli karar alma süreçleriyle birebir örtüşmektedir (Senge, 1990). Bu ilkeler çerçevesinde okullar yalnızca bilgi aktaran değil, tüm bileşenlerinin birlikte öğrenerek geliştiği birer topluluk hâline gelir (DuFour ve diğerleri, 2006).

Silins, Mulford ve Zarins'in (2002) çalışmasında öğrenen okul kavramının somutlaştırılmasında yedi temel boyut öne çıkmaktadır:

1. Çevresel tarama: Okulun gelişim sürecine etki eden bilgi, politika ve uygulamaların farkında olması,

2. Vizyon ve hedefler: Okul paydaşlarının ortak bir yön duygusu etrafında birleşmesi,

3. İş birliği: Açıklık, güven ve katılıma dayalı ilişkiler ağı,

4. Girişim ve risk alma: Değişime açıklık ve yenilik denemeleri,

5. Gözden geçirme: Uygulamaların sürekli olarak değerlendirilmesi,

6. Tanıma ve pekiştirme: Çaba ve başarıların görünür kılınması,

7. Sürekli mesleki gelişim: Tüm personelin gelişimi için kaynak ve fırsatlar sunulması.

Senge'nin (1990) ortaya koyduğu beş disiplini (kişisel ustalık, zihinsel modeller, ortak vizyon, takım öğrenmesi, sistem düşüncesi) tamamlayıcı nitelikte olan bu ilkeler, okulların sürekli öğrenen topluluklara dönüşmesi açısından yol göstericidir (Silins ve diğerleri, 2002).

Öğrenen organizasyonlar perspektifiyle ele alındığında eğitim kurumları sadece bireysel değil, kurumsal düzeyde de sürekli öğrenmenin ve gelişimin teşvik edilmesini gereken örgütlerdir. Değişen toplumsal, pedagojik ve teknolojik dinamiklere uyum sağlayabilmeleri için okulların; iş birliği, vizyon birliği, liderlik ve profesyonel öğrenme kültürü gibi temel ilkeler etrafında şekillenen sistematik bir öğrenme anlayışını benimsemeleri gerekmektedir (Hord, 1997). Öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinin nasıl yapılandırıldığı bu yaklaşımın sürdürülebilirliği açısından büyük önem taşımaktadır.

2.2. Öğretmenlerin Profesyonel Gelişimi

2.2.1. Profesyonel Gelişim ve Önemi

Eğitim tarihi boyunca farklı şekillerde ele alınmış profesyonel gelişim kavramı, zamanla öğretmen öğrenmesine dair anlayışların değişmesiyle birlikte evrim geçirmiştir (Lieberman, 1995; Avalos, 2011). Başlangıçta öğretmenin bilgi aktaran edilgen bir aktör olarak görülmesi, profesyonel gelişimi yalnızca mesleki yeterliklerini artırmaya dönük bireysel faaliyetlerle sınırlamıştır. Ancak öğrenmenin yaşam boyu devam eden bir süreç olduğunu vurgulayan John Dewey'in çalışmalarıyla birlikte öğretmen, deneyim yoluyla öğrenen ve öğreten bir araştırmacı olarak yeniden konumlandırılmıştır (Dewey, 1986).

Modern profesyonel gelişim yaklaşımlarının temellerini oluşturan bu dönüşüm, 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren öğretmen eğitimine yönelik beklentilerin artmasıyla daha da güçlenmiştir. Profesyonel gelişimin yalnızca içerik aktarımıyla sınırlı kalmaması gerektiği anlaşılmış ve süreç, biçimsel olarak yeniden yapılandırılma ihtiyacı doğurmuştur (Villegas-Reimers, 2003). Bu dönemde öğretmenlerin bireysel gelişimlerinden çok, okul temelli ve iş birliğine dayalı öğrenme süreçlerine yönelim artmıştır. Böylece geleneksel, dışsal ve kısa süreli hizmet içi kurslardan, sürekli ve bağlamsal öğrenme yaklaşımlarına geçiş yaşanmıştır (Opfer ve Pedder, 2011).

Günümüzde profesyonel gelişim, öğretmenlerin hem pedagojik hem de mesleki yeterliklerini sürdürülebilir biçimde destekleyen bütüncül bir süreç olarak değerlendirilmektedir (Borko, 2004). Bu süreç, okulun kurumsal yapısıyla ve kültürüyle entegre edilmekte, öğretmenin kendi öğrenmesini de kapsayan bir topluluk anlayışına dayanmaktadır. Başka bir ifadeyle profesyonel gelişim, öğretmenlerin bireysel gelişimlerini güçlendirirken aynı zamanda okulun kolektif öğrenme kapasitesini de artırmaktadır (Avalos, 2011).

John Dewey'in deneyim temelli öğrenme anlayışından etkilenen Lawrence Stenhouse, öğretmeni yalnızca uygulayıcı değil aynı zamanda araştırmacı ve dönüştürücü bir aktör olarak tanımlamıştır (Stenhouse, 1975). Ona göre öğretmenler, uyguladıkları müfredatı eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmeli, öğretim sürecinde karar alabilmeli ve süreci bilimsel temellere dayandırarak geliştirmelidir. Bu yaklaşım, öğretmenin mesleki gelişiminin yalnızca dışsal eğitimlerle değil, sınıf içinde yürüttüğü eylem araştırmalarıyla da desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Kemmis ve McTaggart, 1988).

Öğretmenin bilgi üreticisi konumuna gelmesini ön plana çıkaran bu yaklaşım, günümüzde profesyonel öğrenme toplulukları ve öğretmen liderliği kavramlarının da öncül altyapısını oluşturmuştur (Lieberman ve Miller, 2008). 1980'li yıllarda Joyce ve Showers tarafından geliştirilen model de benzer bir bakış açısıyla profesyonel gelişim etkinliklerinin etkili olabilmesi için uygulamalı, modellemeye dayalı ve geri bildirim temelli olması gerektiğini savunmuştur (Joyce ve Showers, 1980). Onlara göre yalnızca teorik bilgi aktarımı öğretmen gelişiminde kalıcı bir dönüşüm sağlamaz; bunun yerine uygulama fırsatları ve akran desteği sürecin ayrılmaz parçalarıdır (Showers, Joyce ve Bennett, 1987).

Eğitimde dönüşümün yalnızca yapısal değişimlerle değil, bireylerin öğrenme süreçleriyle mümkün olabileceğini savunan bir diğer araştırmacılar ise Michael Fullan ve Andy Hargreaves olmuştur. Onlara göre sürdürülebilir okul dönüşümü, öğretmenlerin sürekli öğrenme ve mesleki yenilenme süreçleriyle doğrudan ilişkilidir (Fullan ve Hargreaves, 1991; Fullan, 2007). Öğretmenlerin kendi öğrenme süreçlerine aktif katılımı, iş birliğine dayalı bir kültürün oluşması ve okulun tüm paydaşlarını kapsayan bir değişim anlayışı, profesyonel gelişimin kurumsal düzeydeki etkilerini güçlendirmektedir (Hargreaves ve Fullan, 2012).

Lieberman (1995) ise öğretmenlerin mesleki gelişiminde geleneksel anlayışın çoğunlukla sınıf dışı seminer ve konferanslarla sınırlı kaldığını belirtir. Bu yaklaşım, öğretmenleri edilgen bilgi alıcıları olarak konumlandırmakta ve öğrenmeyi yalnızca dışsal uzmanlardan alınan bilgiye indirgemektedir. Oysa çağdaş eğitim reformları, öğretmen gelişimini çok boyutlu, kolektif ve okulun gündelik yaşantısına entegre bir süreç olarak ele almak zorundadır (Darling-Hammond ve diğerleri, 2017).

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürdürebilmeleri için yalnızca bilgiye maruz kalmaları yeterli değildir. Aynı zamanda iş birliği içinde problem çözmeleri, kendi pratiklerini gözden geçirmeleri ve yeni yöntemleri deneyimlemeleri gerekmektedir. Bu nedenle profesyonel gelişim, bireysel öğrenme eyleminden daha fazlası olup, okulun kültürü, liderlik yapısı ve örgütsel düzenlemeleriyle doğrudan ilişkilidir (Lieberman ve Miller, 2008).

Öğrenen okul toplulukları inşa etmek için öğretmenlerin bilgi üreten, sorgulayan ve birlikte öğrenen bireyler olarak konumlandırılması kritik öneme sahiptir (Vescio, Ross ve Adams, 2008). Hem öğretmen niteliğini artırmak hem de okul kültürünü dönüştürmek açısından profesyonel gelişim, stratejik bir araç olarak değerlendirilmektedir (OECD, 2005). Thomas R. Guskey de profesyonel gelişimin yalnızca etkinliğin kendisiyle değil, sonuçlarıyla değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamış ve beş basamaklı bir model geliştirmiştir (Guskey, 2000; 2002a; 2002b). Bu model, katılımcıların tepkilerinden öğrenci öğrenme çıktısına kadar çok boyutlu bir değerlendirme çerçevesi sunmaktadır.

Öğretmenlerin mesleki gelişiminin yalnızca bireysel bir sorumluluk değil; aynı zamanda sistem düzeyinde desteklenmesi gereken çok boyutlu bir süreç olduğu

görülmektedir (Avalos, 2011). Deneyim temelli öğrenme, uygulama fırsatları, akran iş birliği ve okul kültürü gibi unsurlar bu gelişimin niteliğini doğrudan etkilemektedir (Borko, 2004). Bu nedenle günümüzde profesyonel gelişim süreçlerinde iş birliğini ve kolektif öğrenmeyi önceleyen modeller giderek daha fazla önem kazanmakta; geleneksel yaklaşımların yerini öğretmenlerin birlikte düşündüğü, uyguladığı ve öğrendiği yapılandırılmış topluluklar almaktadır (DuFour, 2004; Hord, 2009).

2.2.2. Geleneksel Mesleki Gelişim Modelleri ve Sınırlılıkları

Geleneksel mesleki gelişim yaklaşımları, öğretmen eğitiminin uzun yıllar boyunca yapılandırılmasında önemli bir rol oynamıştır. Öğretmenlerin mesleki gelişimi uzun yıllar boyunca çoğunlukla seminerler, konferanslar, hizmet içi eğitim kursları gibi tek seferlik ve genellikle dışsal uzmanlar tarafından sunulan geleneksel yöntemlerle desteklenmiştir. Bu modeller, genellikle yukarıdan aşağıya bir yönetim anlayışıyla planlanmış, öğretmenlerin bireysel ihtiyaç ve farklılıklarını büyük ölçüde göz ardı eden standartlaştırılmış eğitim programlarından oluşmaktadır (Bodnar ve Zhang, 2024).

20. yüzyıl boyunca, öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri çoğunlukla dışsal uzmanların bilgi aktardığı seminerler, atölyeler ve kurslar biçiminde organize edilmiştir (Guskey, 2002a). Bu yaklaşımlar, öğretmenin mesleki gelişimini genellikle bireysel olarak planlayan, kısa vadeli, içeriği standartlaştırılmış ve bağlamdan kopuk programlar çerçevesinde ele almıştır. Bu bağlamda geleneksel modeller, öğretmenlerin aktif katılımını teşvik etmeyen, uygulama ile desteklenmeyen ve öğretmenler arası iş birliğini sınırlayan yapılar olarak eleştirilmiştir (Borko, 2004).

Öğretmenlerin mesleki gelişimi uzun yıllar boyunca çoğunlukla seminerler, konferanslar, hizmet içi eğitim kursları gibi tek seferlik ve genellikle dışsal uzmanlar tarafından sunulan geleneksel yöntemlerle desteklenmiştir. Lieberman göre; bu uygulamalar öğretmenin pasif bir bilgi alıcısı olarak konumlandırıldığı anlayışa dayanmaktadır (Lieberman, 1995). Bu tür etkinliklerde öğretmenler çoğu zaman kendi pedagojik birikimlerini ve sınıf içi deneyimlerini yeterince yansıtma imkânı bulamazken, dışsal otoritelerin sunduğu bilgiyi sorgulamadan benimsemeleri beklenmiştir. Bu geleneksel modellerin öğretmenlerin bireysel bilgi ve deneyimlerini değersizleştirme riski taşıdığına ve öğretmenleri kendi gelişimlerinden sorumlu bireyler olmaktan uzaklaştırmaktadır (Borg, 2015). Yine bu modeller genellikle bireysel temelli

yürütülmesi sebebiyle, öğretmenler arasında mesleki etkileşimi ve karşılıklı öğrenmeyi sınırlamaktadır (Easton, 2008).

Etkili mesleki gelişim eğitimlerinin belirli temel bileşenler taşıması gerektiği literatürde sıkça vurgulanmaktadır. Bu tür bileşenler arasında içerik odaklılık, aktif öğrenme fırsatları ve öğretmenlerin kolektif katılımı yer almaktadır. Ancak geleneksel yöntemler çoğu zaman bu özelliklerden yoksun olup, öğretmenlere pasif bir öğrenme deneyimi sunmaktadır (Desimone, 2009).

Sürdürülebilir değişim yaratma kapasitesi düşük olan bu tür uygulamalar; genellikle öğretmenlerin öğretim uygulamalarında kalıcı etkiler yaratmazlar. Pandemi sonrası artan dijitalleşme ile birlikte geleneksel modellerin sınırlılıkları daha görünür hale gelmiş, çevrimiçi ve işbirlikçi yaklaşımlara olan ihtiyaç daha fazla vurgulanmıştır (Darling-Hammond, 2017; Opfer ve Pedder, 2011). Tüm bu nedenlerle, öğretmen öğrenmesinin bağlamsal, etkileşimli ve sürekli bir süreç olarak yeniden ele alınması gerekliliği gündeme gelmiştir.

Son yıllarda geleneksel mesleki gelişim modellerinin öğretmenlerin gerçek öğrenme ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kaldığı, bu nedenle de yerini daha katılımcı, okul temelli ve meslektaşlar arası öğrenmeyi temel alan yeni yaklaşımlara bırakması gerektiği vurgulanmaktadır (Cojorn ve Sonsupap, 2023). Böylelikle, öğretmenlerin yalnızca bilgi tüketicisi değil, aynı zamanda bilgi üreticisi ve paylaşımcı bireyler olarak konumlandığı yapıların geliştirilmesi ön plana çıkmaktadır (Stenhouse, 1975; Lieberman ve Miller, 2008).

2.2.3. İş Birliği Temelli Profesyonel Gelişim Yaklaşımları

21. yüzyıl eğitim ortamında öğretmenlerin profesyonel gelişimi, yalnızca bireysel çaba ve dışsal seminerlerle sürdürülebilecek bir süreç olmaktan çıkmıştır. Değişen öğrenci profilleri, pedagojik yaklaşımlar ve teknolojik gelişmeler, öğretmenlerin mesleki gelişimini iş birliğine dayalı bir yapı içerisinde yeniden tanımlamayı gerekli kılmıştır. Bu doğrultuda, iş birliğine temellenen profesyonel gelişim yaklaşımları, öğretmenlerin birlikte düşünmesini, planlamasını, uygulamasını ve öğrenmesini sağlayan sosyal ve pedagojik bir paradigma sunmaktadır (Freeman ve Johnson, 1998; Hargreaves, 1992).

İş birliği temelli gelişim, öğretmenlerin yalnızca bilgi tüketicisi değil, aynı zamanda bilgi üreticisi, paylaşımcısı ve dönüştürücüsü olduğu bir öğrenme topluluğu anlayışına dayanır. Edge (1992), bireysel farkındalığın ve gelişimin diğerlerinin varlığıyla mümkün olduğunu vurgulamış; Hargreaves (1992) ise "iş birliği kültürü" kavramıyla, öğretmenlerin birbirlerine duyduğu güvenin pedagojik başarıya etkisini ortaya koymuştur. Bu anlayış, öğretmenlerin profesyonel izolasyondan çıkarılarak, çok paydaşlı ve etkileşimli öğrenme süreçlerine dahil edilmesini gerektirir.

Son yıllarda geliştirilen çok sayıda model, bu anlayışı farklı bağlam ve düzeylerde somutlaştırmıştır. Croft ve arkadaşlarının (2010) geliştirdiği Job-Embedded Professional Development (İş Başında Mesleki Gelişim) modeli, öğrenmeyi öğretmenin günlük iş akışının doğal bir parçası haline getirmektedir. Bu modelde öğretmenler, sınıf içi deneyimlerinden yola çıkarak reflektif bir biçimde iş birliği yapmakta ve öğrenmektedir. Benzer biçimde, Stanley (2011) tarafından incelenen öğretmen çalışma gruplarının, yapılandırılmış hedefler ve güvene dayalı bir ortam oluşturulduğunda etkili öğrenme alanlarına dönüşebileceği belirtilmiştir. Ancak gerekli destek sağlanmadığında, bu tür yapıların yüzeysel kaldığı ve etkisizleştiği de vurgulanmıştır.

Roblin ve Margalef (2013), mesleki ikilemler üzerinden öğretmenlerin birlikte düşünmesini, sorun çözmesini ve uygulama üretmesini sağlayan döngüsel bir model önermiştir. Pozzi ve arkadaşlarının (2016) geliştirdiği 4T modeli ise (Team, Task, Time, Technology), iş birliğine dayalı öğrenme tasarımlarını oyunlaştırılmış bir ortamda sunarak öğretmen motivasyonunu artırmayı hedefler. Dijital araçların da sürece dahil edildiği bu model, güncel teknoloji kullanımının iş birliğine dayalı gelişimle nasıl bütünleşebileceğini göstermektedir.

Myo Sandar ve Kálmán (2022) ise mesleki gelişimde kullanılan iş birlikli yöntemleri karşılaştırmalı olarak incelemiş; eylem araştırmaları, Mesleki Öğrenme Toplulukları (MÖT), eşli öğretim ve akran koçluğu gibi uygulamaların etkili sonuçlar doğurduğunu vurgulamıştır. Latin Amerika'da yürütülen çalışmalarda, dijital platformların öğretmenler arası bilgi paylaşımını hızlandırdığı ve öğrenme topluluklarının sürdürülebilirliğini artırdığı görülmüştür (López-Montero ve diğerleri, 2023).

Türkiye bağlamında geliştirilen yaklaşımlar da bu dönüşüme uyum sağlamaktadır. Bozkurt ve Yetkin Özdemir (2018) tarafından incelenen "Ders Araştırması" modeli,

öğretmenlerin ortaklaşa ders planlaması, uygulama yapması ve sonrasında bu süreçleri birlikte analiz etmesini içeren döngüsel bir yapıya sahiptir. Aynı şekilde, Bümen ve Yedigöz Kara (2023) tarafından geliştirilen "Öğrenme İmecesi" modeli, Türkiye'de uygulama odaklı ve birlikte öğrenmeye dayalı mesleki gelişim sürecini sistematik hale getirmiştir. Bu modeller, öğrenmenin bağlamsal ve sosyal doğasını merkeze alır.

De Jong ve arkadaşlarının (2025) Hollanda'da gerçekleştirdiği araştırma ise iş birliğine dayalı yenilikçi uygulamaların okul düzeyindeki etkilerini ortaya koymuştur. LeerKRACHT adlı program çerçevesinde, öğretmenlerin ve yöneticilerin yatay ve dikey ilişkiler aracılığıyla birlikte çalışması teşvik edilmiştir. Araştırmanın bulguları, psikolojik güvenin ve etkili liderliğin, öğretmenler arası iş birliğini ve yenilikçilik kapasitesini artırdığını göstermiştir.

Bu yaklaşımların uygulanmasında teknolojinin kritik bir rolü bulunmaktadır. Günümüzde dijital araçlar, öğretmenlerin öğrenme süreçlerini yalnızca kolaylaştırmakla kalmamakta, aynı zamanda onları mekânsal ve zamansal sınırlardan da özgürleştirmektedir (Trust, Krutka ve Carpenter, 2016). Özellikle sanal öğrenme toplulukları, öğretmenlerin farklı bölgelerden meslektaşlarıyla eş zamanlı ya da eş zamansız etkileşim kurmasına olanak sağlamaktadır (Hur ve Brush, 2009).

Video temelli ders analizleri ve dijital gözlem araçları ise öğretmenlere kendi sınıf pratiklerini objektif bir bakış açısıyla değerlendirme ve akranlarından geri bildirim alma imkânı sunmaktadır (Rich ve Hannafin, 2009). Bu durum, öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirerek hem bireysel hem de kolektif öğrenme süreçlerini desteklemektedir (Borko, Jacobs, Eiteljorg ve Pittman, 2008). Ayrıca bu araçlar, mesleki gelişim uygulamalarının daha somut ve kanıta dayalı bir zemine oturmasını mümkün kılmaktadır (Gómez-Mármol, García-Sanz ve De Moya-Martínez, 2024; Yılmaz ve Altan, 2023).

Son yıllarda yapay zekâ destekli yansıtma sistemleri de öğretmen gelişiminde giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Bu sistemler, öğretmenlerin ders içi etkileşimlerini analiz ederek güçlü ve geliştirilmesi gereken yönleri hakkında anlık öneriler sunabilmektedir. Böylece öğretmenler, mekândan bağımsız olarak iş birliğine dayalı öğrenme süreçlerine katılabilmekte ve sürekli gelişim için kişiselleştirilmiş geri bildirimler alabilmektedir (Gómez-Mármol ve diğerleri, 2024; Yılmaz ve Altan, 2023).

İş birliği temelli mesleki gelişim yaklaşımları öğretmenlerin yalnızca bireysel yeterliklerini artırmakla kalmaz. Aynı zamanda bu yaklaşımlar, okulun öğrenen bir organizma olarak dönüşümüne katkı sağlayarak kurumsal gelişimi destekler (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace ve Thomas, 2006). Bu tür modeller, mesleki gelişimi bireysel bir sorumluluk olmaktan çıkarıp paylaşılmış bir süreç olarak tanımlar (DuFour, 2004; Hord, 1997). Böylece öğretmenler yenilikçi, reflektif ve dayanışmacı bireyler olarak güçlenir ve okul kültürünün sürdürülebilir dönüşümünde etkin bir rol üstlenir (Vescio, Ross ve Adams, 2008).

2.3. Mesleki Öğrenme Toplulukları (MÖT)

Bu bölümde, öğretmenlerin bireysel çabalarının ötesine geçerek iş birliğine dayalı, kolektif ve sürdürülebilir mesleki öğrenmelerini destekleyen Mesleki Öğrenme Toplulukları (MÖT) kavramı kuramsal temelleri, uygulama modelleri ve etkileriyle birlikte ele alınmaktadır.

2.3.1. Kavramın Tanımı ve Özellikleri (Hord, DuFour ve Eaker)

Mesleki Öğrenme Toplulukları (MÖT) ve Mesleki Gelişim Toplulukları (MGT), öğretmenlerin bireysel gelişim süreçlerinden öteye geçerek iş birliğine dayalı, kolektif ve sürekli öğrenme modelleri olarak çağdaş eğitim dünyasında önemli bir yere sahiptir. Geleneksel öğretmen eğitimi modelleri genellikle bireysel ve dışsal motivasyona dayalıyken, günümüzde bilgi temelli toplumların ihtiyaçları doğrultusunda daha esnek, yaratıcı ve sorgulayıcı öğrenme topluluklarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyaç doğrultusunda geliştirilen Mesleki Öğrenme Toplulukları ve mesleki gelişim toplulukları, öğretmenlerin ortak sorunlara çözüm üretmesini, deneyim paylaşmasını ve profesyonel yeterliklerini geliştirmesini amaçlamaktadır.

Hord (1997) Mesleki Öğrenme Toplulukları kavramını, sürekli sorgulama ve gelişim kültürünü benimseyen, ortak vizyon ve değerler etrafında birlikte öğrenen gruplar olarak tanımlar. DuFour ve Eaker (1998) ise bu yapıları öğrenmeye odaklanma, iş birliği ve sonuçlara odaklanma ilkeleri çerçevesinde açıklar. Mesleki gelişim toplulukları kavramı da benzer şekilde tanımlanmakta, ancak öğretmen liderliğine ve okul temelli gelişime vurgu yapmaktadır. Mesleki gelişim toplulukları öğretmenlerin kolektif bir biçimde mesleki gelişim süreçlerine katıldığı, bilgi üretiminin teşvik edildiği yapılar olarak tanımlanır (Linder ve diğerleri, 2012; Borko, 2004). Tüm mesleki gelişim

toplulukları, katılımcıların çalışmalarını eleştirel olarak tartışmalarına, ortak zorluklara yanıt aramalarına ve sürekli profesyonel gelişim hedefi doğrultusunda birlikte kalıcı bir bilgi birikimi oluşturmalarına olanak tanıyan ortak özellikler taşır (Kim ve diğerleri, 2013; Park ve So, 2014).

Toplulukların ortak özellikleri arasında paylaşılan vizyon, kolektif öğrenme, destekleyici liderlik, uygun yapısal koşullar ve meslektaş gözlemi yer almaktadır (Hord, 1997; Ontario Principals' Council, 2008). Topluluklar bu noktada özellikle öğretimsel liderlik ve uygulamaya dönük gelişim bağlamında dikkat çeker. İsrail'deki Hashkafa programı gibi modeller öğretmen liderliğine dayalı mesleki gelişim toplulukları uygulamalarının başarılı örneklerini sunar (Peretz ve Shulman, 2014). Bu model, öğretmenlerin okullarında kendi liderliğinde mesleki gelişim toplulukları kurarak meslektaşlarına eğitim verdikleri ve bölgesel destek gruplarına katıldıkları bir yapıyı temsil etmektedir. Hashkafa'nın üç temel bileşeni vardır: Bakanlık tarafından önerilen öğretmen liderlerin atanması; bu öğretmenlerin okullarında mesleki gelişim topluluklarını yönetmesi ve bölge çapında bir destek grubuna katılarak kendi gelişimlerini sürdürmeleri. 2015'te dört bölgede başlayan pilot uygulama, 2016 itibarıyla ülke geneline yayılmıştır.

Türkiye'de ise daha çok mesleki gelişim toplulukları terimi tercih edilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2023 Eğitim Vizyonu'nda okul temelli mesleki gelişim ön plana çıkarılmış, Öğrenme İmecesi (Bümen ve Yedigöz Kara, 2023) ve Ders Araştırması (Bozkurt ve Yetkin Özdemir, 2018) gibi modeller öne sürülmüştür. Bu modellerde öğretmenler kendi derslerini gözlemleyip analiz eder, iş birliği içinde geliştirme stratejileri üretir. Bu yapıların temel hedefi, öğretmenlerin mesleki izolasyonunu azaltmak, meslektaşlar arası güveni ve iş birliğini teşvik etmektir. Ayrıca, sosyal yapının okul kültürü üzerindeki etkileri göz önüne alındığında, MÖT ve MGT yapılarının toplumsal ve kurumsal bağlamla bütünleşmesi gerektiği ifade edilmektedir (Jurdak, 2016).

Her yapının olduğu gibi MÖT ve MGT uygulamalarının da çeşitli zorlukları vardır. Bascia ve Hargreaves (2000), öğretmenlik mesleğini teknik, entelektüel, duygusal ve sosyo-politik açılardan değerlendirmiş ve bu boyutlara karşılık gelen engellerin MÖT/MGT yapılarında da görülebileceğini belirtmiştir. Örneğin öğretmenliğin teknik bir uğraş olarak görülmesi, üstten gelen bürokratik taleplerin öğretmen katılımını

sınırlamasına neden olabilir. Öğretmenliğin entelektüel yönü ise, öğretmenlerin gelişimi için gereken zaman, kaynak ve entelektüel desteğin eksikliğinde sekteye uğrayabilir. Ayrıca, öğretmenlerin karar alma süreçlerinden dışlanması, güçsüzleştirici yapılar ve uzaklaştırıcı stratejiler MGT'lerin başarısını engelleyebilir.

Dijital teknolojilerin eğitime entegrasyonu bu sorunların bir kısmını aşmak için fırsatlar sunmaktadır. Pandemi süreciyle birlikte çevrim içi MÖT/MGT uygulamaları öne çıkmış, Zoom, Microsoft Teams gibi platformlar üzerinden öğretmenler arası iş birliği desteklenmiştir. Özellikle kırsal bölgelerde görev yapan öğretmenlerin meslektaşlarıyla etkileşim kurmasına olanak sağlayan bu dijital topluluklar, mesleki izolasyonu azaltmakta önemli bir rol oynamıştır (Pozzi ve diğerleri, 2016).

Etkin bir MÖT/MGT yapısı yalnızca öğretmenlerin bireysel gelişimlerine katkı sağlamakla kalmaz, aynı zamanda öğrenci başarısını da olumlu yönde etkiler. Louis ve Marks (1998) tarafından yapılan araştırmada, profesyonel topluluklara dâhil olan öğretmenlerin derslerinde daha fazla iş birliği, öğrenme odaklılık ve refleksiyon davranışı gösterdiği, bu durumun öğrenci çıktılarında pozitif etkiler yarattığı bulunmuştur. Benzer şekilde, DuFour ve Eaker (1998) MÖT uygulamalarının öğrencilerin akademik başarısında doğrudan etkili olduğunu savunmaktadır. Bu noktada MÖT ve MGT yapıları, okulun "öğrenen organizasyon" kimliğini güçlendiren birer enstrüman olarak değerlendirilebilir (Senge, 1990).

Mesleki Öğrenme Toplulukları (MÖT) ve Mesleki Gelişim Toplulukları (MGT), öğretmenlerin bireysel gelişimlerinin ötesine geçerek birlikte öğrenme ve üretme kültürünü yerleştiren yapılardır (Hord, 1997; DuFour, 2004). Bu yapıların etkili şekilde hayata geçirilmesi için yalnızca öğretmenlerin çabası değil, aynı zamanda yönetsel destek, okul ikliminin güçlendirilmesi, dijital olanakların entegrasyonu ve lider öğretmenlerin desteklenmesi gerekmektedir (Stoll ve diğerleri, 2006; Darling-Hammond ve diğerleri, 2017). Özellikle Türkiye gibi merkeziyetçi yapıların baskın olduğu eğitim sistemlerinde bu tür toplulukların güçlenmesi, öğretmenlerin daha etkin, yaratıcı ve kolektif bir mesleki kimlik geliştirmeleri açısından kritik görülmektedir (Balyer, 2017; Koç ve Yıldırım, 2020). Ayrıca bu toplulukların yalnızca öğretmenlerle sınırlı kalmaması; okul yöneticileri, veliler ve diğer paydaşları da içine alan bütünsel bir anlayışla yapılandırılması gerektiği vurgulanmaktadır (Hargreaves ve Fullan, 2012). Ancak bu şekilde MÖT/MGT yapıları, öğretim kalitesini artırmakla kalmayıp, tüm

eğitim sistemi içinde sürdürülebilir bir öğrenme ve gelişim kültürünün taşıyıcısı olabilir (Vescio, Ross ve Adams, 2008).

2.3.2. MÖT Kavramının Kökenleri (İş Dünyası ve Eğitim Bağlamı)

Mesleki öğrenme topluluklarının (MÖT) kökeni, iş dünyasında ortaya çıkan öğrenen organizasyon ve kalite yönetimi yaklaşımlarına dayanmaktadır. Özellikle 1990'lı yıllarda Peter Senge'nin "Beşinci Disiplin" (The Fifth Discipline) adlı eseriyle popülerleşen öğrenen organizasyon kavramı, kurumsal başarının bireysel değil, kolektif öğrenme süreçleriyle mümkün olabileceğini savunmuştur (Senge, 1990). Bu yaklaşım, iş dünyasında takım çalışması, ortak vizyon, sistem düşüncesi ve sürekli gelişim gibi temel ilkeler etrafında şekillenmiştir. Öğrenen organizasyonların temelinde, çalışanların yalnızca görevlerini yerine getirmesi değil, aynı zamanda öğrenmeye açık, yenilikçi ve işbirlikçi olmaları beklenmektedir. Bu anlayış, eğitim alanına da hızla adapte edilmiştir (Louis ve Marks, 1998).

Eğitim bağlamında, özellikle 1990'lı yıllardan itibaren reform hareketlerinin etkisiyle okullarda da öğrenen organizasyonlara benzer yapılar geliştirme arayışları yoğunlaşmıştır. Bu süreçte, okulların yalnızca bilgi aktarılan kurumlar değil, aynı zamanda öğretmenlerin de sürekli öğrendiği ve geliştiği yapılar olarak yeniden tasarlanması gerektiği fikri ön plana çıkmıştır (Darling-Hammond, 2010). Böylece "Mesleki öğrenme topluluğu" kavramı, ilk olarak ABD'de öğretmenlerin bireysel gelişiminin ötesine geçerek kolektif profesyonel öğrenmeyi hedefleyen bir model olarak ortaya çıkmıştır (DuFour ve Eaker, 1998; Hord, 1997). Bu yapıların temelinde, öğrenci başarısının doğrudan öğretmen öğrenmesiyle bağlantılı olduğu görüşü yatmaktadır (Vescio, Ross, ve Adams, 2008).

MÖT modelinin eğitim bağlamındaki gelişimi, iş dünyasındaki kalite çemberleri, toplam kalite yönetimi (TQM) ve sürekli iyileştirme (Kaizen) gibi kavramlardan ilham almıştır. Özellikle Japonya menşeli Kaizen yaklaşımı, küçük ama sürekli iyileştirme felsefesiyle, öğretmenlerin meslekî gelişim süreçlerine doğrudan katkı sağlamaktadır (Imai, 1986). Eğitim kurumlarında bu yaklaşımlar, öğretmenlerin düzenli olarak bir araya gelip öğrenci verilerini analiz etmesi, öğretim stratejilerini değerlendirmesi ve uygulama temelli çözümler üretmesi biçiminde yansımıştır (Stoll ve diğerleri, 2006). Bu anlamda MÖT'ler, okulun yalnızca yöneticiler tarafından yönetilen bir yapı

olmasından ziyade, öğretmenlerin aktif rol aldığı, iş birliğine dayalı bir öğrenme organizasyonuna dönüşmesini sağlamayı hedeflemiştir (McLaughlin ve Talbert, 2006).

İşletmelerde görülen toplam kalite yönetimi anlayışının eğitime uyarlanmasında, ISO 9001 gibi standartlara dayalı okul yönetim modelleri öne çıkmıştır. Bu çerçevede, öğretmenler yalnızca ders anlatan bireyler değil, aynı zamanda kaliteyi arttırma sorumluluğu taşıyan profesyoneller olarak konumlandırılmıştır (Harris ve Jones, 2010). Eğitimdeki bu dönüşüm, öğrenen organizasyonların temel ilkeleri olan sistem düşüncesi, kişisel ustalık, zihinsel modeller, ortak vizyon ve takım halinde öğrenme gibi boyutların okul ortamına entegrasyonunu beraberinde getirmiştir (Senge, 1990; Mitchell ve Sackney, 2000).

Eğitimdeki MÖT uygulamalarının yaygınlaşmasında, özellikle DuFour ve Eaker'in katkıları büyük olmuştur. Bu araştırmacılar, okulları sürekli gelişen, sonuçlara odaklanan ve iş birliği temelli öğrenme topluluklarına dönüştürmeyi savunmuşlardır (DuFour ve diğerleri, 2008). DuFour (2004), bir okulun MÖT olarak tanımlanabilmesi için üç temel ilkeye sahip olması gerektiğini belirtir: Öğrenci öğrenmesine odaklanmak, iş birliğine dayalı profesyonel kültür oluşturmak ve öğrenci başarısı temelinde alınan kararlarla sonuçlara odaklanmak. Bu yapı, öğretmenlerin mesleki izolasyondan çıkmalarını, pedagojik uygulamalarını derinleştirmelerini ve okul düzeyinde bütüncül bir gelişim kültürü oluşturmalarını teşvik eder (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, ve Thomas, 2006).

Hord (1997) de MÖT kavramını sürekli sorgulama, kolektif refleksiyon ve birlikte gelişme üzerinden tanımlar. Hord'un yaklaşımında MÖT'ler yalnızca öğretmenleri değil, okul liderlerini ve diğer paydaşları da kapsayan, sistem bütünlüğünü hedefleyen yapılar olarak ele alınmaktadır. Hord'a göre etkili bir MÖT, paylaşılan ve desteklenen liderlik, paylaşılan değer ve vizyon, kolektif öğrenme, bireysel uygulamanın paylaşılması ve destekleyici yapılar gibi beş temel boyut üzerine kuruludur (Hord, 1997; Linder, Post, ve Calabrese, 2012). Bu yönüyle MÖT'ler, okul kültüründe derinlikli ve sürdürülebilir bir değişimi mümkün kılan araçlar olarak görülmektedir.

MÖT uygulamaları birçok ülkede eğitim politikalarının merkezinde yer almaya başlamıştır. Örneğin Kanada, Avustralya ve Singapur gibi ülkelerde, öğretmenlerin ortak hazırlık zamanları, veri analizi temelli toplantılar ve disiplinler arası öğrenme

ekipleri ile desteklenen MÖT yapıları kurumsal düzeyde teşvik edilmektedir (Schleicher, 2016; OECD, 2020). Bu uygulamalarda okul liderlerinin öğretimsel liderlik rolü, MÖT'nin sürdürülebilirliği açısından kritik görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin liderliğe katılımı da profesyonel toplulukların sahiplenilmesi ve içselleştirilmesinde önemli bir etkiye sahiptir (Brody ve Hadar, 2015).

MÖT'lerin kökenindeki bu iş dünyası ve eğitim temelli teorik yapıların sentezi, zamanla farklı ülke ve bağlamlarda çeşitli uygulama modelleriyle zenginleşmiştir. Eğitim sisteminin merkeziyetçi yapıda olduğu ülkelerde, bu tür toplulukların benimsenmesi için politika yapıcıların ve okul liderlerinin aktif destek vermesi gerekmektedir (Fullan, 2007). Okulun örgütsel yapısında iş birliğine, şeffaflığa ve sürekli gelişime alan açılması, MÖT uygulamalarının kökleşmesi için kritik önemdedir. Türkiye'de de bu anlayışın etkileri görülmekte; özellikle okul temelli mesleki gelişim modellerinin geliştirilmesiyle, öğretmenlerin birlikte öğrenme ve gelişme kapasiteleri desteklenmektedir. Bu noktada, Öğrenme İmecesi gibi Türkiye özgü modellerin de kökeninde iş dünyasındaki kolektif gelişim ilkeleriyle benzeşen yapılar bulunduğu görülmektedir (Bümen ve Yedigöz Kara, 2023; Bozkurt ve Yetkin Özdemir, 2018).

Literatürde MÖT'lerin başarısını etkileyen bazı eleştirel noktalar da yer almaktadır. Bu yapılar eğer yalnızca biçimsel ve göstermelik uygulamalar olarak yürütülürse, öğretmenlerin gerçek anlamda öğrenme sürecine katılımını sınırlandırabilir (Bascia ve Hargreaves, 2000). Özellikle öğretmenlerin karar alma süreçlerine dâhil edilmemesi ya da zaman baskısı altında katılım göstermeleri, MÖT'lerin etkisini zayıflatabilir. Bu noktada liderlik yaklaşımı, zaman yönetimi, okulun kültürel yapısı ve dışsal motivasyon unsurları gibi etkenlerin de dikkate alınması gerektiği vurgulanmaktadır (Hargreaves ve Fullan, 2012). Bu eleştiriler ışığında, MÖT'lerin işlevsel ve sürdürülebilir olabilmesi için yalnızca yapısal değil, kültürel ve duygusal bileşenlerin de dikkate alınması gerektiği ortaya çıkmaktadır.

MÖT'lerin sabit yapılar değil, zamanla evrim geçiren, dinamik yapılar olduğu literatürde vurgulanmaktadır. Huffman ve Hipp (2003), Mesleki öğrenme topluluklarının gelişimini üç temel evreye ayırmıştır: başlatma (initiation), uygulama (implementation) ve kurumsallaşma (institutionalisation). Bu evrelere karşılık gelen gelişimsel özellikler Tablo 2.1.'de özetlenebilir:

Tablo 2.1. Mesleki Öğrenme Topluluklarının Gelişim Aşamaları ve Özellikleri (Huffman ve Hipp, 2003)

Gelişim Aşaması	Özellikleri
Başlatma (Initiation)	Ortak vizyonun yalnızca sözel olarak ifade edilmesi (espoused values)
Uygulama (Implementation)	Öğrenci başarısına ve yüksek beklentilere odaklanma
Kurumsallaşma	Vizyonun öğretim ve öğrenme süreçlerini yönlendirmesi

Kaynak: Huffman, J. B., ve Hipp, K. A. (2003). *Reculturing schools as professional learning communities*. Scarecrow Press.

Mesleki öğrenme topluluklarının gelişimini dinamik ve aşamalı bir süreç olarak tanımlanır. Dolayısıyla, her okulun başlangıç noktası ve gelişim süreci farklıdır ve bu farklılıklar dikkate alınarak yapılandırılacak destek sistemleri, MÖT'lerin etkili ve sürdürülebilir hale gelmesini kolaylaştıracaktır (Stoll ve Fink, 1996; Mulford, 2004).

Mesleki öğrenme topluluklarının kökeni hem iş dünyasından gelen öğrenen organizasyon ve kalite yönetimi modellerine, hem de eğitim reformlarıyla şekillenen okul temelli gelişim anlayışlarına dayanmaktadır. MÖT'ler bu iki kökenden aldığı gücü, öğretmen öğrenmesi ve okul gelişimi alanında etkili, kolektif, yenilikçi ve sürdürülebilir yapılar kurarak dönüştürmektedir. Bu yönüyle MÖT'ler hem öğretmenlerin profesyonel kimliklerini güçlendiren hem de öğrenci başarısını artıran stratejik bir araç olarak çağdaş eğitim sistemlerinin merkezinde yer almaktadır (Lomos, Hofman, ve Bosker, 2011).

2.3.3. Mesleki Öğrenme Topluluklarının Tarihsel Gelişimi ve Kuramsal Altyapısı

Eğitimde kaliteyi artırma hedefiyle öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimine duyulan ihtiyaç, son yıllarda küresel ölçekte öğretmen öğrenmesine yönelik yaklaşımların yeniden düşünülmesini zorunlu kılmıştır. Bu bağlamda, bireysel, yüzeysel ve dışsal odaklı geleneksel mesleki gelişim modellerinin yerini; katılımcı, işbirlikçi, bağlamsal ve okul temelli yaklaşımlar almaya başlamıştır (Darling-Hammond ve McLaughlin, 1995; Opfer ve Pedder, 2011). Bu dönüşümün merkezinde yer alan kavramlardan biri de "Mesleki Öğrenme Topluluğu" (Professional Learning Community – MÖT) olmuştur. MÖT'ler, öğretmenlerin bireysel öğrenmelerini okulun kolektif gelişimine

bağlayan; reflektif düşünme, birlikte planlama, karşılıklı gözlem ve sürekli iyileştirme süreçleriyle işleyen bütüncül bir yapılanmadır (DuFour, 2004; Hord, 1997).

2.3.3.1. Kavramın Kökeni ve Tarihsel Arka Planı

Mesleki Öğrenme Topluluğu (MÖT) kavramı, eğitim literatürüne girmeden önce iş dünyasında ortaya çıkmış ve örgütsel öğrenmenin bir biçimi olarak şekillenmiştir. 1990'ların başında Peter Senge'nin yayımladığı *Beşinci Disiplin: Öğrenen Organizasyonun Sanatı ve Uygulaması (The Fifth Discipline: The Art ve Practice of the Learning Organization)* adlı eserinde tanımladığı "öğrenen organizasyon" yaklaşımı, bireylerin ortak bir vizyon doğrultusunda sürekli olarak öğrenip değişime uyum sağladıkları örgütsel yapılara işaret etmektedir (Senge, 1990). Bu model, eğitimciler arasında hızla karşılık bulmuş ve okulların da benzer biçimde öğrenen kurumlara dönüşmesi gerektiği fikrini doğurmuştur (Louis, Kruse ve Marks, 1996).

1990'ların ortalarında Shirley Hord'un öncülüğünde Southwest Educational Development Laboratory (SEDL) tarafından yürütülen çalışmalar, "Mesleki Öğrenme Topluluğu" (Professional Learning Community – PLC) kavramının eğitsel bir çerçeveye oturtulmasını sağlamıştır (Hord, 1997). Hord, MÖT'leri "öğrencilerin ve öğretmenlerin öğrenmesini önceleyen, iş birliğine dayalı, ortak değerlere sahip ve sürekli gelişimi hedefleyen topluluklar" olarak tanımlamıştır. Aynı dönemde Richard DuFour ve Robert Eaker (1998), bu yapıyı okulların dönüşüm sürecinin temel aracı olarak ele almış ve uygulamaya dönük bir model geliştirmişlerdir *(Professional Learning Communities at Work: Best Practices for Enhancing Student Achievement – İş Başında Mesleki Öğrenme Toplulukları: Öğrenci Başarısını Artırmaya Yönelik En İyi Uygulamalar).* MÖTlerin tarihsel gelişimi, aşağıdaki üç döneme ayrılarak incelenebilir:

1. Kavramsal Doğuş (1980'ler–1990'lar başı)

Bu dönemde, örgütsel öğrenme ve öğrenen organizasyon kavramları iş dünyasında ön plana çıkmıştır. Eğitimciler bu kavramların eğitim bağlamına nasıl transfer edilebileceği üzerine yoğun tartışmalar yürütmüştür. Bu tartışmalar sonucunda profesyonel gelişimin yalnızca bireysel çabalarla sınırlı kalmaması, kolektif bir yapı içinde gerçekleşmesi gerektiği vurgulanmıştır (Fullan, 1993).

2. Kurumsallaşma ve Model Geliştirme (1990'lar–2000'ler başı)

MÖT kavramı eğitim literatüründe giderek daha fazla yaygınlık kazanmaya başlamıştır. Hord (1997) ile DuFour ve Eaker (1998) gibi öncüler, bu kavramı geliştirdikleri modeller aracılığıyla somutlaştırmıştır. Aynı dönemde ABD, Kanada, Avustralya ve İngiltere gibi ülkelerde yayımlanan politika metinlerinde de MÖT kavramına yer verilmeye başlanmıştır (Bolam ve diğerleri, 2005).

3. Uluslararası Yayılım ve Eleştirel Gözden Geçirme (2000'ler sonrası)

2000'li yılların ortalarından itibaren MÖT modelleri farklı ülkelerde uyarlanmaya başlanmıştır. OECD ve UNESCO gibi uluslararası kurumlar da hazırladıkları raporlarda bu yapılara yer vermiştir (OECD, 2016). Ancak aynı dönemde, MÖT'lerin biçimsel uygulamalara indirgenmesi, yüzeysel katılım ve liderliğin yetersizliği gibi eleştiriler de literatürde yükselmeye başlamıştır (Stoll ve diğerleri, 2006; Vescio, Ross ve Adams, 2008).

2.3.3.2. Kuramsal Temeller ve Teorik Modeller

MÖT yaklaşımının kuramsal altyapısı, çok katmanlı bir yapıya sahiptir. Sosyal yapılandırmacı öğrenme teorileri, öğrenen organizasyon kuramı, topluluk temelli öğrenme yaklaşımları ve dönüşümcü liderlik anlayışı bu yapının temel bileşenlerini oluşturur.

a) Sosyal Yapılandırmacılık

MÖT'lerin temel dayanağı olan sosyal yapılandırmacılık, bilgiyi bireylerin toplumsal etkileşimler yoluyla yapılandırdığını savunur (Vygotsky, 1978). Öğretmenlerin birlikte tartışma, karşılıklı gözlem, yansıtıcı konuşma gibi süreçler içinde kendi pedagojik bilgilerini geliştirmeleri bu kuramsal zemine oturur. Özellikle kolektif bilgi üretimi ve deneyim paylaşımı MÖT'nin temel süreçleri arasında yer alır (Lieberman ve Miller, 2008).

b) Öğrenen Organizasyon Kuramı

Senge (1990), öğrenen organizasyonları beş temel disiplinle açıklar: sistem düşüncesi, kişisel ustalık, zihinsel modeller, ortak vizyon ve takım öğrenmesi. Bu disiplinler,

MÖT'nin kurumsal boyutuna ilham verir. Özellikle "takım öğrenmesi" ve "ortak vizyon" kavramları, öğretmenlerin ortak hedeflere yönelik iş birliği yapmalarının kuramsal temelini oluşturur.

c) Topluluk Temelli Öğrenme (Community of Practice)

Etienne Wenger (1998), öğrenmeyi bir aidiyet ve etkileşim süreci olarak ele alır. Ona göre bilgi, topluluğun üyeleri arasında paylaşılan pratikler aracılığıyla gelişir. MÖT'ler de aynı şekilde ortak sorunları paylaşan ve bu sorunlar etrafında öğrenen topluluklardır. "Legitimate peripheral participation" (meşru çevresel katılım) kavramı, özellikle yeni öğretmenlerin bu topluluğa entegrasyonu açısından önemli bir teorik dayanak sunar.

d) Dönüşümcü Liderlik

MÖT'lerin sürdürülebilirliği, yalnızca öğretmenlerin değil okul liderlerinin de dönüşümcü bir liderlik yaklaşımı benimsemeleriyle mümkündür. Leithwood ve Jantzi (2000), dönüşümcü liderliği vizyon oluşturma, bireyleri destekleme ve kurumsal öğrenmeyi teşvik etme süreçleriyle açıklar. MÖT'lerin sağlıklı işlemesi için yöneticilerin bürokratik değil, öğrenme destekleyici bir liderlik anlayışı sergilemeleri gereklidir.

2.3.3.3. Hord'un Modeli: Kavramsal Temsil ve Boyutlar

Shirley Hord'un öncülüğünde geliştirilen model, Mesleki Öğrenme Topluluklarını (MÖT) sadece öğretmenlerin bir araya geldiği yapılar olarak değil; sistemli, yapılandırılmış ve değer-temelli bir öğrenme topluluğu olarak tanımlar. Hord (1997), MÖT'lerin beş temel özelliğe sahip olması gerektiğini savunur:

1. Paylaşılan Değerler ve Vizyon: Tüm topluluk üyeleri, öğrenci başarısına odaklanmış ortak bir vizyona sahip olmalı ve bu vizyon öğretim pratiklerini şekillendirmelidir.

2. Kolektif Sorumluluk ve Paylaşılan Liderlik: Öğretmenler yalnızca uygulayıcı değil, aynı zamanda karar alıcıdır. Liderlik rolleri paylaşılarak sorumluluk duygusu güçlendirilir.

3. Toplu Öğrenme ve Uygulama: Öğretmenler, birlikte öğrenir, tartışır ve yeni pedagojik yaklaşımları birlikte uygular. Deneyimlerin paylaşılması ve ortak refleksiyon merkezi bir rol oynar.

4. Yenilik ve Sürekli Yansıtma: MÖT'ler sabit yapılar değil, sürekli evrilen organizmalardır. Öğretmenler kendi pratiklerine eleştirel gözle bakar, veriye dayalı olarak uygulamalarını revize eder.

5. Destekleyici ve Paylaşımcı Okul Kültürü: Okul liderleri, öğrenmeyi destekleyen bir iklim yaratmalı, öğretmenler arasında güven ve saygıya dayalı ilişkileri teşvik etmelidir (Hord, 1997).

Bu model, MÖT'nin teorik bir yapı olmanın ötesinde; pratikte nasıl işlemesi gerektiğini gösteren bir çerçeve sunar. Hord'un yaklaşımı, özellikle dönüşümcü okul kültürünün inşasında stratejik bir kaynak olarak görülmektedir.

2.3.3.4. DuFour'un Uygulamalı MÖT Modeli ve 4 Temel Soru

Richard DuFour ve Robert Eaker (1998), Hord'un teorik modelini daha operasyonalize edilmiş, uygulamaya dönük bir yapı hâline getirmiştir. DuFour'un modeli, şu dört temel soru etrafında şekillenir:

- Öğrencilerin öğrenmesini istediklerimiz neler?
- Öğrenciler bu öğrenmeleri ne ölçüde başarıyor?
- Öğrenemeyen öğrenciler için ne yapacağız?
- Öğrenmeyi erken tamamlayan öğrenciler için ne tür zenginleştirme sağlayacağız?

Bu yaklaşım, MÖT'leri yalnızca öğretmen gelişimine değil, doğrudan öğrenci başarısına odaklayan bir yapıya dönüştürür. DuFour (2004), etkili bir MÖT'nin şu üç temel unsura sahip olması gerektiğini savunur:

1. Odaklanmış bir misyon (öğrenme odaklılık),

2. İşbirliğine dayalı kültür,

3. Sonuçlara dönük yapı.

DuFour'un modelinde veri temelli karar alma, öğretmenler arası güven, hesap verebilirlik ve süreklilik esas alınır. Bu bağlamda MÖT, bireysel öğretmen gelişimini bir sistem içinde bütünleştiren yapıdır.

2.3.3.5. Senge'nin Öğrenen Organizasyon Teorisi ile MÖT'ün Kesişimi

Senge'nin (1990) "Öğrenen Organizasyon" yaklaşımı, MÖT anlayışının hem kuramsal hem de yapısal temelini oluşturur. Senge'ye göre öğrenen organizasyonlar, kendilerini sürekli geliştiren, bilgi paylaşımı yapan ve çevresel değişimlere uyum sağlayan sistemlerdir. Bu kuram, MÖT'lerin sadece öğretmen toplulukları değil, aynı zamanda kurumsal birer öğrenme organizması olduğunu savunur.

Senge'nin beş disiplini ile MÖT özellikleri arasında doğrudan bir paralellik vardır:

1. Sistem Düşüncesi: Okul bir bütün olarak ele alınır. Öğretmen eylemleri, sistemin diğer parçalarını etkiler. MÖT'lerde bu, öğretim kararlarının takım olarak alınmasıyla sağlanır.
2. Kişisel Ustalık: Öğretmenlerin kendi öğrenmelerine yatırım yapmaları teşvik edilir.
3. Zihinsel Modeller: Katılımcıların varsayımları sorgulanır ve yenilenir.
4. Ortak Vizyon: Tüm öğretmenler ortak hedefler etrafında birleşir.
5. Takım Öğrenmesi: Öğrenme bireysel değil, kolektif olarak gerçekleşir.

Senge'nin kuramı, MÖT'lerin sadece pedagojik değil aynı zamanda organizasyonel bir dönüşüm aracı olduğuna işaret eder (Roberts, 2004).

2.3.3.6. Uluslararası Farklılaşmalar: Anglo-Amerikan Modelden Avrupa ve Asya'ya

Mesleki Öğrenme Toplulukları, köken itibariyle Anglo-Amerikan bağlamda şekillenmiş bir model olsa da zamanla farklı kültürel, yönetsel ve pedagojik sistemlerde çeşitli biçimlerde yeniden yorumlanmıştır. MÖT uygulamalarının uluslararası

düzlemdeki farklılaşması, bir yandan evrensel bir çekirdek yapı olduğunu, diğer yandan da bağlama duyarlı esneklik içerdiğini ortaya koyar (Stoll ve diğerleri, 2006).

a) ABD ve Kanada

ABD'de MÖT'ler eğitim reformunun temel taşı olarak görülmüş, DuFour'un 4 sorusu temelinde işleyen veri temelli, hesap verebilirliğe dayalı yapılar ön plana çıkmıştır. Ulusal düzeyde birçok eyalet, MÖT uygulamalarını eyalet politikalarına entegre etmiş, öğretmen değerlendirme ve okul gelişim planlarının bir parçası haline getirmiştir (Vescio, Ross ve Adams, 2008). Kanada'da ise daha çok Hord'un iş birliğine dayalı ve yansıtıcı öğrenme temelli modeli benimsenmiş, MÖT'ler öğretmenlerin özerkliğini ve liderliğini güçlendiren yapı olarak görülmüştür (Ontario Principals' Council, 2009).

b) İngiltere ve Avrupa

İngiltere'de "networked learning communities" adı altında şekillenen uygulamalar, okullar arası iş birliğini de içerecek biçimde genişlemiştir. Bolam ve diğerleri (2005), İngiltere'deki MÖT uygulamalarının dört temel bileşen üzerinde şekillendiğini belirtir: ortak amaç, kolektif sorumluluk, profesyonel diyalog ve araştırma temelli refleksiyon.

Almanya, Hollanda, Norveç gibi Avrupa ülkelerinde ise MÖT'ler daha çok okul temelli reformlar ve öğretmen özerkliği çerçevesinde uygulamaya geçirilmiştir. Özellikle Hollanda'da "LeerKRACHT" programı kapsamında öğretmenler, yatay (öğretmenler arası) ve dikey (yönetimle etkileşim) iş birliği çerçevesinde kolektif yenilik üretme kültürünü geliştirmiştir (de Jong ve diğerleri, 2025).

c) Asya

Japonya'da geleneksel "Lesson Study" modeli, MÖT yaklaşımının yerel bir yorumu olarak öne çıkar. Öğretmenler, belirli dersler üzerine birlikte çalışır, ders planlarını gözden geçirir ve birbirlerini gözlemleyerek reflektif süreçler geliştirir (Lewis ve diğerleri, 2006). Güney Kore ve Singapur gibi ülkelerde ise merkezi yönetim destekli, performans odaklı MÖT sistemleri inşa edilmiştir. Ancak bu bağlamda MÖT'lerin daha çok biçimsel ve dışsal beklentilere göre şekillendiği, öğretmen sahiplenmesinin sınırlı kaldığına dair eleştiriler bulunmaktadır (Lee ve Lee, 2013).

2.3.3.7. Türkiye'de MÖT Yaklaşımının Evrimi ve Uygulama Deneyimleri

Türkiye'de Mesleki Öğrenme Toplulukları (MÖT) kavramı, doğrudan bu adla olmasa da "iş birliği", "meslektaş öğrenmesi", "okul temelli gelişim" ve "öğrenme topluluğu" gibi kavramlarla çeşitli dönemlerde eğitim politikalarının ve projelerin parçası olmuştur (Elçiçek ve Yaşar, 2016; Bozkurt ve Yetkin Özdemir, 2018). Ancak kavramın kuramsal çerçevede ele alınıp yapılandırılması, büyük oranda 2010'lardan sonra uluslararası literatürün Türkçeye çevrilmesi ve akademik çalışmaların artmasıyla mümkün olmuştur (Bümen ve Yedigöz Kara, 2023; Uzun ve Akçadağ, 2023).

a) Kavramsal Yayılım

Türkiye'deki ilk akademik çalışmalar, MÖT kavramının DuFour ve Hord modelleri üzerinden tanıtılması ve öğretmen algılarının ölçülmesine odaklanmıştır (Elçiçek ve Yaşar, 2016). Takım çalışması, paylaşılan liderlik ve yansıtıcı pratikler gibi temalar; MÖT yapılarının Türk eğitim sistemine uygunluğu açısından değerlendirilmiştir (Bümen ve Yedigöz Kara, 2023; Bozkurt ve Yetkin Özdemir, 2018). Ancak bu çalışmalar genellikle kavramsal düzeyde kalmış, uygulamaya dönük sistemsel modeller henüz yeterince geliştirilememiştir (Elçiçek ve Yaşar, 2016; Uzun ve Akçadağ, 2023).

b) Pilot Uygulamalar ve Projeler

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından desteklenen bazı projeler MÖT yaklaşımına dayalı uygulamalara örnek oluşturmuştur. Özellikle eTwinning projeleri, okul içi iş birliği kültürünü destekleyen yapılar geliştirmiştir. Bunun yanı sıra "Öğrenme İmecesi" modeli (Bümen ve Yedigöz Kara, 2023) ile "Ders Araştırması" (Lesson Study) modeli (Bozkurt ve Yetkin Özdemir, 2018), MÖT yaklaşımının yerli karşılıkları olarak görülmektedir. Bu modellerde öğretmenlerin birlikte planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerine aktif katılımı teşvik edilmiştir.

2022 yılında başlatılan "English Together" projesi ise MÖT ilkelerini doğrudan uygulamaya koyan önemli bir örnektir. Öğretmenler, bölgesel gruplar halinde bir araya gelmiş; planlama, uygulama ve yansıtma süreçlerini ortak yürütmüşlerdir. Bu proje, MÖT'nin Türkiye bağlamında nasıl işleyeceğine dair somut çıktılar sunmuş ve öğretmenlerde aidiyet, motivasyon ve pedagojik gelişim gibi birçok olumlu etki yaratmıştır. (Uzun, A., ve Akçadağ, T. 2023)

c) Karşılaşılan Zorluklar

Türkiye'de MÖT uygulamaları çeşitli yapısal ve kültürel engellerle karşı karşıyadır:

- Hiyerarşik okul yapıları ve merkeziyetçilik, paylaşılan liderliğin önünde engel oluşturur.

- Zaman yetersizliği ve ders yükü, öğretmenlerin kolektif öğrenme etkinliklerine katılımını sınırlamaktadır.

- İş birliği kültürünün zayıf olması, güven temelli ilişkilerin kurulmasını zorlaştırmaktadır.

- Okul yöneticilerinin pedagojik liderlikten çok idari role odaklanması, MÖT süreçlerini desteklememektedir (Başar ve Aydın, 2019).

Yerel ölçekli bazı girişimler umut verici örnekler sunmaktadır. Özellikle gönüllü öğretmen gruplarının çevrim içi platformlar üzerinden yürüttüğü bilgi paylaşım grupları, literatürde "sessiz devrim" niteliğinde değerlendirilmektedir. Bu tür dijital mesleki öğrenme toplulukları, öğretmenlerin gönüllü katılımıyla oluşan kolektif öğrenme pratiklerinin Türkiye'deki yansımalarını göstermektedir (Ekici, 2016; Akada ve Kabasakal, 2022; Lieberman ve Mace, 2010).

2.3.3.8. Kavramsal Eleştiriler, Sınırlılıklar ve Geleceğe Dönük Yorumlar

Mesleki Öğrenme Toplulukları (MÖT), öğretmen profesyonel gelişiminin dönüşümünde güçlü bir paradigma değişimini temsil etmektedir. Ancak bu yaklaşımın uygulanmasına ve kavramsallaştırılmasına dair bazı eleştiri ve sınırlılıklar da literatürde sıkça dile getirilmiştir. Özellikle yüzeysel katılım, liderliğin yetersizliği veya dönüşümün yalnızca retorik düzeyde kalması gibi sorunlar, modelin sahadaki işlevselliğini sınırlandıran noktalar olarak vurgulanmaktadır (Servage, 2008; Sims, Fletcher-Wood ve O'Shaughnessy, 2021; Stoll ve diğerleri, 2006; Vescio, Ross ve Adams, 2008). Bu eleştiriler, modelin yalnızca olumlu yönlerine odaklanmak yerine, sahadaki gerçekliği daha kapsamlı anlamak açısından önemlidir.

a) Biçimselleşme ve Yüzeysel Katılım

Birçok ülkede MÖT uygulamaları zamanla biçimselleşmiş, toplantı odaklı ve kontrol amaçlı yapılara dönüşmüştür. Özellikle merkeziyetçi eğitim sistemlerinde, MÖT kavramı öğretmenlerin gönüllü katılımından uzaklaştırılarak bir "raporlama" aracına indirgenmiştir (Stoll ve diğerleri, 2006). Bu durum, öğretmenlerde aidiyet duygusunu zayıflatmakta, MÖT'lerin anlamlı öğrenme ortamı olma işlevini azaltmaktadır.

b) Liderlik ve Güç Dinamikleri

DuFour ve Hord'un modelleri her ne kadar paylaşılan liderliği savunsa da pratikte bu rollerin eşit dağıtılması çoğu zaman mümkün olmamaktadır. Okul yöneticilerinin MÖT süreçlerini destekleyici değil, denetleyici biçimde yürütmesi, güven ortamını zedeleyebilmektedir. Ayrıca deneyimli öğretmenlerin söz sahibi olduğu yapılar, yeni öğretmenlerin sesini bastırabilir; bu da "sessiz katılım" sorunu doğurur (Owen, 2014).

c) Kültürel Uyum ve Çeviri Problemleri

MÖT, Anglo-Amerikan bir bağlamda geliştirilmiş bir kavramdır ve "öğretmen özerkliği", "düşük hiyerarşi" gibi değerlere dayanır. Bu nedenle farklı kültürel bağlamlarda MÖT'lerin doğrudan transferi, istenilen etkiyi yaratmayabilir (Lee ve Lee, 2013). Özellikle Türkiye gibi merkeziyetçi eğitim sistemlerinde, MÖT modelinin doğrudan aktarımı çoğu zaman yeterli olmamaktadır. Bu nedenle, modelin yerelleştirilmesi ve kültürel bağlama uygun hale getirilmesi gerekmektedir. Aksi takdirde, literatürde de vurgulandığı üzere "etiket taşıyan ama ruhu olmayan" yapılar ortaya çıkabilir ve bu durum öğretmenlerin gerçek anlamda kolektif öğrenme deneyiminden uzak kalmasına neden olabilir (Stoll ve diğerleri, 2006; Bolam ve diğerleri, 2005).

d) Zaman, Kaynak ve İş Yükü Sorunu

MÖT'lerin etkili çalışması için öğretmenlerin planlama, uygulama, değerlendirme ve refleksiyon süreçlerine zaman ayırması gerekir. Ancak birçok ülkede öğretmenlerin ağır ders yükü, ek görevler ve zaman baskısı, bu yapıların sürdürülebilirliğini tehdit eder (Vangrieken ve diğerleri, 2017). Kaynak ve altyapı desteği olmadan yürütülen MÖT'ler zamanla motivasyon kaybına ve dağılmaya yol açabilir.

Mesleki Öğrenme Toplulukları (MÖT), öğretmenlerin bireysel ve kolektif gelişimini, okulun kurumsal kapasitesini ve öğrenci başarısını aynı anda hedefleyen çok katmanlı bir dönüşüm aracıdır. Tarihsel gelişimi incelendiğinde, iş dünyasından eğitime taşınan organizasyonel öğrenme fikrinin eğitimsel bir yapıya dönüştüğü görülmektedir. Senge'nin öğrenen organizasyon kuramı (1990), Hord'un kavramsal çerçevesi (1997) ve DuFour ile Eaker'ın uygulamaya dönük modeli (1998), MÖT'nin farklı yüzlerini ortaya koyarak bu alanın temel teorik dayanaklarını oluşturmuştur (Bolam ve diğerleri, 2005).

Uluslararası uygulamalarda modelin evrensel ilkeleri olan iş birliği, kolektif sorumluluk ve yansıtıcı pratiklerin korunduğu görülmektedir. Bununla birlikte, farklı ülkelerde bu ilkeler yerel bağlama göre esnek biçimlerde yeniden yapılandırılmıştır (Stoll ve diğerleri, 2006; Bolam ve diğerleri, 2005). Türkiye bağlamında ise MÖT yaklaşımı henüz sistematik bir biçimde kurumsallaşmamış olsa da bazı projeler ve modeller umut verici örnekler sunmaktadır (Yıldırım, 2019; Aykaç ve Başar, 2021). Ancak uygulamada karşılaşılan liderlik, kültürel uyum, zaman ve kaynak sınırlılıkları, modelin etkisini kısıtlayan unsurlar olarak öne çıkmaktadır.

Gelecekte yapılması gerekenler literatürde de vurgulandığı üzere çok boyutlu bir yaklaşımı gerektirmektedir. Öncelikle, MÖT anlayışının öğretmen yetiştirme programlarına entegre edilmesi önemlidir (Hord, 1997). Ayrıca okul liderlerinin dönüşümcü liderlik konusunda desteklenmesi, bu toplulukların sürdürülebilirliği açısından kritik bir unsur olarak görülmektedir (Fullan, 2007; DuFour ve diğerleri, 2006). MÖT yapılarının yerel bağlama uygun biçimde yeniden tasarlanması, kültürel farklılıkları ve okul ekosistemlerini dikkate alarak modelin işlevselliğini artıracaktır (Stoll ve Seashore Louis, 2007). Son olarak, öğretmenlerin özne olarak güçlendirildiği, destekleyici ve gönüllülüğe dayalı öğrenme ortamlarının inşa edilmesi; mesleki sermayenin geliştirilmesine ve eğitimin nitelikli bir dönüşüm geçirmesine katkı sağlayacaktır (Hargreaves ve Fullan, 2012).

MÖT yalnızca bir mesleki gelişim aracı değil, aynı zamanda bir okul kültürü ve topluluk felsefesidir (Hord, 1997). Bu yaklaşım, öğretmenlerin öğrenme süreçlerini bireysel çabalardan çıkararak kolektif bir yapı içinde yeniden tanımlamaktadır (DuFour ve Eaker, 1998; Hargreaves ve Fullan, 2012). Öğrenmenin bireysel değil kolektif bir süreç

olduğu kabul edildiğinde, MÖT'ler eğitim sisteminde sürdürülebilir ve anlamlı değişimin taşıyıcı kolonlarından biri haline gelebilir (Stoll ve diğerleri, 2006).

2.3.4. Mesleki Öğrenme Topluluklarını Diğer Gelişim Modellerinden Ayıran Özellikler

Eğitim sistemlerinde öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek amacıyla geliştirilen modeller arasında Mesleki Öğrenme Toplulukları (MÖT), giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Bu model, yalnızca bir mesleki gelişim yöntemi değil; aynı zamanda okulun kültürel yapısını, öğretmenlerin kimlik algısını ve öğretme-öğrenme süreçlerini dönüştüren bütüncül bir paradigma sunmaktadır (Hord, 1997; DuFour ve Eaker, 1998). Literatürde yapılan araştırmalar, MÖT'nin geleneksel ve yenilikçi gelişim yaklaşımlarından farklı olarak hem kuramsal düzeyde hem de uygulama sahasında öğretmen öğrenmesini daha derinlikli biçimde desteklediğini göstermektedir (Stoll ve diğerleri, 2006; Louis ve Marks, 1998).

Geleneksel hizmet içi eğitim modelleri genellikle dışsal bilgi aktarımına dayalıdır; öğretmenler belirli bir takvim doğrultusunda seminer, konferans ya da atölye çalışmasına katılır ve bu etkinliklerin çoğu, öğretmenin sınıf içi uygulamalarına doğrudan yansıyamaz. Bu modelde öğretmen pasif bir alıcı konumundadır. Oysa MÖT yaklaşımında öğretmen, kendi öğrenme sürecinin etkin bir öznesi haline gelir. Öğretmenler, kolektif refleksiyon, ortak planlama ve eyleme dönük iş birliği yoluyla birbirlerinden öğrenir. Bu açıdan MÖT, öğrenmenin bağlamsallığını ve öğretmen deneyimini merkeze alan, yapılandırmacı bir yaklaşım sergiler (Stoll ve diğerleri, 2006).

Bireysel mesleki gelişim modelleri, çoğunlukla öğretmenin kendi çabasıyla yürüttüğü okuma, çevrimiçi kurslar ya da sertifika programlarını içerir. Bu tür yaklaşımlar esneklik sağlasa da öğretmenler arası etkileşim eksikliği, mesleki yalnızlık hissini derinleştirebilir. MÖT ise öğretmenler arasında sürekli etkileşimi, karşılıklı destek mekanizmalarını ve profesyonel dayanışmayı esas alır. Bireylerin gelişimi, topluluk içindeki bilgi paylaşımı ve ortak anlam üretimi yoluyla gerçekleşir (Hord, 1997).

Koçluk ve mentorluk gibi modellerde ise genellikle deneyimli bir öğretmen ya da uzman, daha az deneyimli bir öğretmeni yönlendirir. Bu hiyerarşik yapı, bilgi akışını tek yönlü hale getirebilir. Oysa MÖT'de bilgi yatay olarak paylaşılır. Her öğretmen, öğrenen ve öğreten rolleri arasında dinamik bir geçiş yaşar. Öğretmenlerin bilgi üretme

ve uygulama süreçlerine eşit şekilde katılması, MÖT'yi demokratik ve katılımcı bir yapıya dönüştürür (Lieberman ve Miller, 2008).

Japonya kökenli "lesson study" ya da Türkiye'deki "öğrenme imecesi" gibi iş birliğine dayalı modeller de öğretmenlerin birlikte ders planlamasını, uygulamasını ve değerlendirmesini içerir. Lesson Study (LS), öğretmenlerin belirli bir öğrenme problemini tespit ederek bu probleme odaklanan bir ders tasarlayıp uyguladığı, ardından gözlem ve yansıtma süreciyle bu dersi değerlendirdiği döngüsel bir mesleki öğrenme sürecidir. LS uygulamalarında öğretmenler, ders planı oluşturma, uygulama, gözlemleme ve yeniden planlama adımlarını birlikte gerçekleştirirler. Ayrıca, içerik ve pedagojik uzmanlığa sahip 'bilgili bir başkası' (subject matter expert) sürece dahil edilerek öğrenme sürecinin derinliği artırılır. Bu uygulama öğretmenler arası güveni, saygıyı ve kolektif sorumluluğu geliştirerek, meslektaşlar arası öğrenmeyi mümkün kılar. Ancak LS genellikle belirli bir ders etrafında yapılandırıldığından, MÖT kadar bütüncül bir okul gelişim modeli sunmaz (Bozkurt ve Yetkin Özdemir, 2018).

Dijitalleşmeyle birlikte çevrim içi profesyonel gelişim modelleri (eTwinning, MOOC tabanlı öğretmen eğitimi, webinar serileri) de yaygınlaşmıştır. Bu modeller esneklik ve erişim kolaylığı sağlar; ancak öğretmenlerin birebir etkileşimi, duygusal bağ kurmaları ve güven ilişkisi geliştirmeleri sınırlı kalabilir. Oysa MÖT, aynı okul çatısı altında ya da belirli bir toplulukta kurulan güven, aidiyet ve ortak sorumluluk duygusuna dayanır. Özellikle Guskey (2003) ve Sims ve diğerleri (2023) tarafından vurgulanan "uygulamaya gömülü öğrenme" ilkesi, MÖT'lerin sınıf içi pratiklerle doğrudan bağlantısını güçlendirir.

MÖT'ü diğer modellerden ayıran en kritik yönlerden biri, Sims ve Fletcher-Wood tarafından geliştirilen IMTP modeli ışığında değerlendirildiğinde ortaya çıkmaktadır. Bu modele göre etkili bir mesleki gelişim süreci dört temel boyutu içermelidir: insight (anlayış kazandırma), motivation (değişime motive etme), technique (yöntem ve strateji öğretme) ve practice (uygulamayı yerleştirme) (Sims, Fletcher-Wood ve O'Shaughnessy, 2021). Pek çok model bu dört boyuttan yalnızca bir ya da ikisini kapsarken, MÖT uygulamaları bunların tümünü bünyesinde barındırabilmektedir (Sims, Fletcher-Wood, Nelson ve Bradley, 2023). Örneğin, bir öğretmen MÖT toplantısında öğrenci başarısına dair veriler üzerinde tartışırken (insight), değişim ihtiyacını hisseder (motivation), yeni stratejileri akranlarından öğrenir (technique) ve bu

stratejileri sınıfında uygular; ardından sonuçları yeniden toplulukla paylaşır (practice). Bu döngüsel ve iç içe geçmiş yapı, MÖT'ü sürdürülebilir mesleki gelişimin en kapsamlı biçimi haline getirmektedir. Christensen (2025) tarafından geliştirilen küresel MÖT ölçme modeli de bu farkları teorik ve ampirik düzeyde görünür kılmaktadır.

Christensen (2025) tarafından geliştirilen küresel MÖT ölçme modeli de bu farkları nicel olarak ortaya koymaktadır. Bu model, TALIS 2018[1] verileri üzerinden geliştirilmiş olup, iş birliğine dayalı öğrenme, paylaşılan vizyon ve liderlik desteği olmak üzere üç temel boyutu kapsamaktadır. Ayrıca, bu model aracılığıyla MÖT uygulamalarının öğretmen memnuniyeti ve okul iklimi üzerindeki etkileri karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Bu analizler, MÖT'lerin bağlamdan bağımsız olarak daha yüksek etki potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir. Özellikle Tayland'da yürütülen araştırmalarda (Meesuk ve diğerleri, 2021), MÖT'lerin hem öğretmenlerin motivasyonunu artırdığı hem de öğrenci başarısını doğrudan etkilediği bulgulanmıştır.

MÖT modeli öğretmen özerkliğini teşvik eden bir yapı olarak da öne çıkmaktadır. Bu topluluklar, öğretmenlerin kendi öğrenme süreçlerini planlayıp uygulamalarına ve aynı zamanda okulun pedagojik gelişiminde söz sahibi olmalarına imkân tanımaktadır (Little, 1990; Ingersoll, 2003). Böylece öğretmenler dışsal yönlendirmelere bağımlı olmaksızın profesyonel karar alma becerilerini geliştirmekte, özne olarak konumlandıkları bu süreç motivasyon ve mesleki tatmin üzerinde de olumlu etkiler yaratmaktadır (Köklü, 2012; Hargreaves ve Fullan, 2012).

MÖT uygulamaları öğretmenler arasında kolektif yeterlik algısını güçlendirir. Bandura'nın (1997) kolektif yeterlik kuramına göre, bir grubun ortak hedeflere ulaşma kapasitesine olan inancı, bireysel çabaları aşan bir sinerji yaratır. Bu bağlamda MÖT'ler, bireysel yeterlilik duygusunu aşarak öğretmenlerin birlikte hareket etme kapasitesine olan inançlarını pekiştirir. Özellikle ortak belirlenen hedefler, karşılıklı güvene dayalı iletişim ve birlikte alınan kararlar, kolektif yeterliğin gelişmesinde kritik rol oynamaktadır. Literatür, bu unsurların öğretmenlerin toplu öz-yeterlik algısını güçlendirdiğini ve okulun öğrenme kapasitesini artırdığını ortaya koymaktadır

[1] TALIS (Teaching and Learning International Survey), OECD tarafından uygulanan ve öğretmenlerin mesleki uygulamaları, mesleki gelişimleri ile okul ortamlarını değerlendirmeye yönelik uluslararası bir araştırmadır. TALIS 2018'e 48 ülke katılmış, Türkiye ise ortaokul, ilkokul ve lise düzeyinde yer almıştır. Veriler öğretmen ve okul yöneticilerinden anket yoluyla toplanmıştır.

(Bandura, 1993; Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy, 2000). Ayrıca güven temelli ilişkiler ve paylaşılan karar süreçleri, MÖT'nin sürdürülebilirliği açısından da temel koşullar arasında değerlendirilmektedir (Hord, 2004; Tschannen-Moran ve Barr, 2004).

DuFour ve Marzano (2011), kolektif yeterliği bir okulun en güçlü gelişim kaldıraçlarından biri olarak tanımlamış ve MÖT uygulamalarıyla bu yeterliğin doğrudan ilişkili olduğunu vurgulamıştır. MÖT'lerde yapılan ortak planlama, gözlem ve değerlendirme süreçleri, öğretmenlerin birlikte daha iyi sonuçlar elde edebileceklerine dair inançlarını pekiştirir. Özellikle öğrenci başarısına doğrudan katkı sağlayan bu süreçler, öğretmenlerin birbirine duyduğu güveni ve ortak amaç doğrultusunda çalışma isteğini artırır. Kolektif yeterlik düzeyi yüksek olan okullarda, yeniliklerin benimsenmesi ve dirençlerin azaltılması da daha kolay gerçekleşmektedir. Bu kolektif inanç hem sınıf içi uygulamalarda hem de okul çapında sürdürülebilir değişimlerin motoru haline gelir.

MÖT modeli öğretmenlerin yalnızca bilgi tüketicisi değil, aynı zamanda bilgi üreticisi, uygulayıcısı ve değerlendiricisi olmalarını mümkün kılan çok katmanlı bir yapıdır (Hord, 1997). Diğer mesleki gelişim modelleri belirli amaçlara hizmet eden araçlar olabilirken, MÖT okulun genel vizyonunu dönüştürme kapasitesine sahiptir (DuFour ve Eaker, 1998; Stoll ve diğerleri, 2006). Etkileşim, güven, ortak yansıtıcı düşünme, uygulama temelli öğrenme ve sürekli geri bildirim gibi bileşenler, MÖT'nin etkisini diğer modellerin ötesine taşımaktadır (Stoll ve diğerleri, 2006). Türkiye bağlamında ise bu modelin daha fazla kurumsallaştırılması ve öğretmen yetiştirme ile hizmet içi eğitim politikalarının merkezine yerleştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Bozkurt ve Yetkin Özdemir, 2018; Bümen ve Yedigöz Kara, 2023).

Tablo 2.2. mesleki gelişim modellerini ayırt edici nitelikler bağlamında karşılaştırmaktadır.

Tablo 2.2. Mesleki Gelişim Modellerinin Ayırt Edici Özellikler Açısından Karşılaştırılması

Özellikler / Modeller	Geleneksel Hizmet İçi Eğitim	Bireysel Gelişim	Koçluk / Mentörlük	Ders İmecesi	Mesleki Öğrenme Toplulukları (MÖT)
Öğretmen Rolü	Pasif bilgi alıcı	Bağımsız öğrenen	Yönlendirilen	Ortak tasarlayan	Aktif öğrenen ve paylaşan
Öğrenme Ortamı	Dışsal / seminer odaklı	Bireysel	İkili ilişki	Sınıf temelli	Okul temelli topluluk
İş Birliği Düzeyi	Düşük	Yok	Sınırlı	Yüksek	Yüksek ve süreklilik taşıyan
Uygulamaya Gönüllülük	Genellikle yok	Değişken	Kısmen	Yüksek	Yüksek (IMTP'ye göre yapılandırılmış)
Geri Bildirim ve Yansıtma	Kısıtlı	Bireysel	Mentör temelli	Ortak	Ortak yansıtıcı düşünme kültürü
Karar Alma Yetkisi	Merkezi	Bireysel	Mentör liderliğinde	Ortak	Paylaşılan liderlik
Sürdürülebilirlik	Düşük	Değişken	Orta	Orta-Yüksek	Yüksek
Öğretmen Özerkliği	Sınırlı	Yüksek	Sınırlı	Orta	Yüksek
Kolektif Yeterlik Desteği	Yok	Yok	Sınırlı	Orta	Güçlü destek
Etki Alanı	Bireysel	Bireysel	Bireysel / kısıtlı	Sınıf düzeyi	Okul düzeyi sistemik dönüşüm

Kaynaklar: Bozkurt ve Yetkin Özdemir (2018); DuFour ve Marzano (2011); Hord (1997); Sims ve diğerleri (2023); Christensen (2025); Meesuk ve diğerleri (2021).

2.4. Mesleki Öğrenme Topluluklarının Boyutları (Hord, 1997)

Mesleki Öğrenme Topluluklarının (MÖT) etkili bir biçimde yapılandırılması ve sürdürülebilir kılınması, yalnızca kavramsal bir anlayışa değil, aynı zamanda bu yapının temel bileşenlerinin derinlemesine analizine de bağlıdır. Bu bağlamda ilk olarak Hord (1997) tarafından geliştirilen model, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimlerini destekleyen etkili bir MÖT'ün beş temel boyut üzerine inşa edilmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Bu boyutlar; destekleyici ve paylaşılan liderlik, paylaşılan değerler ve vizyon, kolektif öğrenme ve uygulama, paylaşılan kişisel uygulamalar ve destekleyici ilişkiler ile yapılardır. Literatür, her bir boyutun öğrenme topluluğunun içsel dinamiklerini güçlendirdiğini ve öğretmenler arası etkileşimi derinleştiren özgün işlevlere sahip olduğunu vurgulamaktadır (Hord ve Sommers, 2013; Stoll ve diğerleri, 2006; Hairon ve Dimmock, 2012).

DuFour ve Eaker (1998; 2009) tarafından uygulamaya dönük bir bakış açısıyla geliştirilmiş; öğrenci başarısı, iş birliği kültürü ve sürekli iyileştirme süreçlerine katkı sağlayacak şekilde zenginleştirilmiştir (Hipp ve Huffman, 2010). Bu bölümde söz konusu beş boyut ayrı ayrı ele alınarak, mesleki öğrenme topluluklarının işleyişine sağladıkları katkılar açıklanacak ve bu yapıların okul temelli mesleki gelişim süreçlerindeki rolü irdelenecektir.

Peter Senge (1990) tarafından geliştirilen "Öğrenen Organizasyon" modeli, bireylerin birlikte düşünmesini, vizyon oluşturmasını ve karmaşık sistemleri analiz ederek örgütsel öğrenmeyi desteklemesini amaçlayan beş temel disiplin üzerine kuruludur. Bu beş disiplin: (1) Sistem Düşüncesi, (2) Kişisel Ustalık, (3) Zihinsel Modeller, (4) Paylaşılan Vizyon ve (5) Takım Halinde Öğrenme'dir. Senge'nin modelinde öğrenme, bireylerin ve ekiplerin sistemsel düşünme ve stratejik vizyon doğrultusunda sürekli gelişimiyle bütünleşmiştir.

Hord'un (1997) Mesleki Öğrenme Topluluğu modeli ise daha çok okul temelli, öğretmenlerin iş birliği ve öğrenme süreçlerine odaklanır. Senge'nin modelinde olduğu gibi burada da "paylaşılan vizyon" ve "takım halinde öğrenme" gibi unsurlar bulunmaktadır; ancak Hord, bunları daha somut, öğretmen odaklı bir biçimde ele alır.

Tablo 2.3. bu iki modelin temel özelliklerini karşılaştırmalı olarak sunmaktadır:

Tablo 2.3. Senge (1990) ve Hord (1997) Modellerinin Karşılaştırılması

Boyut / Özellik	Öğrenen Organizasyon Modeli Senge (1990)	Mesleki Öğrenme Topluluğu Modeli Hord (1997)
Temel Amacı	Organizasyonun tamamında sürekli öğrenme ve adaptasyon kültürü	Okul temelli öğretmen öğrenmesini desteklemek
Hedef Grup	Tüm çalışanlar (liderler, yöneticiler, ekipler)	Öğretmenler ve okul personeli
Kuramsal Temel	Sistem düşüncesi, organizasyon teorisi	Sosyal yapılandırmacılık, iş birliğine dayalı öğrenme kuramı
Ana Bileşenler / Disiplinler	1. Sistem Düşüncesi 2. Kişisel Ustalık 3. Zihinsel Modeller 4. Paylaşılan Vizyon 5. Takım Halinde Öğrenme	1. Ortak Vizyon ve Değerler 2. Paylaşılan Liderlik 3. Kolektif Öğrenme ve Uygulama Paylaşımı 4. Paylaşılan Kişisel Pratik 5. Destekleyici Yapılar
Vizyonun Rolü	Ortak gelecek tasavvuru yaratmak, değişimi yönlendirmek	Öğrenci başarısına odaklı ortak hedef geliştirmek
Liderlik Yaklaşımı	Dönüşümcü ve paylaşımcı liderlik	Paylaşılan liderlik
Öğrenme Anlayışı	Organizasyonel düzeyde öğrenme	Öğretmenler arası kolektif öğrenme
Uygulama Düzeyi	Kurumsal (tüm organizasyon)	Okul temelli başlamakla birlikte ulusal düzeyde uygulanabilir
Dönüşüm Boyutu	Tüm organizasyon kültürünü değiştirme	Okul kültüründe iş birliğini artırarak öğretim kalitesini yükseltme
İlişki ve Etkileşim	Takım çalışması üzerinden bilgi paylaşımı	Etkileşim, gözlem, yansıtma, geri bildirim temelli ortak öğrenme

Kaynaklar: Senge (1990); Hord (1997); DuFour ve diğerleri (2006); Hipp ve Huffman (2003); Uzun ve Akçadağ (2023).

Bu karşılaştırma, Senge'nin daha makro düzeyde, tüm organizasyonlara yönelik sistem temelli bir model sunduğunu ortaya koymaktadır (Senge, 1990). Buna karşılık Hord (1997), eğitim özelinde öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını geliştirmeye odaklı, daha mikro düzeyde yapılandırılmış bir model sunmaktadır. Her iki model de mesleki gelişimin kolektif, vizyoner ve dönüşüm odaklı doğasını vurgulamakla birlikte, uygulama bağlamları ve hedef grupları bakımından ayrışmaktadır (Stoll ve Seashore Louis, 2007; Xiao ve Siraj, 2015).

2.4.1. Destekleyici ve Paylaşılan Liderlik

Paylaşılan liderlik, mesleki öğrenme topluluklarının sürdürülebilirliği ve etkili işleyişi için temel bir boyuttur. Bu liderlik anlayışı, örgütteki tüm bireylerin karar alma süreçlerine katılımını teşvik ederken, sadece yönetici pozisyonunda bulunanların değil, tüm paydaşların liderlik rollerini paylaşmasını esas alır (Spillane, 2005; Kennedy ve diğerleri, 2011).

Geleneksel hiyerarşik liderlik yaklaşımlarının aksine, paylaşılan liderlik modeli, örgütteki bireylerin hem bireysel hem kolektif olarak örgütsel gelişim sürecine katkıda bulunmalarını sağlar. Bu yaklaşım, öğretmenlerin pedagojik karar alma süreçlerine aktif olarak katılmalarını, profesyonel öğrenme gruplarında liderlik üstlenmelerini ve sürekli iyileştirme kültürünü benimsemelerini destekler (Murphy, 2005; Drago-Severson, 2009).

Marzano, McNulty ve Waters (2005) ile Sun ve Leithwood (2012) tarafından vurgulanan makro düzeydeki liderlik görevleri – ortak vizyon geliştirme, iş birliği yapıları oluşturma, öğretim-öğrenme süreçlerini geliştirme, yüksek performans beklentilerini modelleme – bu liderliğin sadece yöneticilere değil, örgütün tüm üyelerine dağıtılması gerektiğini ortaya koyar. Spillane, Halverson ve Diamond'a (2001, 2004) göre, bu makro görevler mikro görevlere bölünerek örgüt genelinde paylaşılmalı ve uygulamaya aktarılmalıdır. Örneğin, bir mesleki öğrenme topluluğunun geliştirilmesi sürecinde, öğretmenlerin kolektif taahhütleri belirlemesi, bu sürecin mikro görevlerinden biri olarak değerlendirilebilir.

DuFour ve Fullan (2013), iş birliğine dayalı bir kültürün tesisi için örgütsel düzeyde sürekli destek gerektiğini vurgular. Drago-Severson (2009) bu noktada etkili bir MÖT yapısı için gerekli destekleri şu şekilde sıralar: zaman ve yapılandırılmış iş birliği fırsatları sunmak, amaç ve çıktıları netleştirmek, ekip prosedürlerini oluşturmak, çatışma çözüm yöntemleri belirlemek, akıllı hedefler koymak ve başarıların kutlanması için ortam yaratmak. Bu desteklerin varlığı, paylaşılan liderliğin kurumsallaşmasını sağlar.

Paylaşılan liderlik, öğretmenlerin pedagojik karar alma süreçlerine katılımını artırırken, onların mesleki özerkliklerini de güçlendirir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001; Bandura, 1993). Öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinde özne konumunda olmaları, onların değişime yönelik motivasyonlarını artırmakta ve uygulamalara olan bağlılıklarını güçlendirmektedir. Kanold (2011), paylaşılan liderliğin olduğu yapılarda, öğretmenlerin yalnızca uygulayıcı değil, karar alıcı konumda da olduklarını; böylece vizyona dayalı kolektif sorumluluk anlayışının geliştiğini ifade eder.

Paylaşılan liderliğin etkili olabilmesi için örgütsel yapının bu anlayışa uygun şekilde yeniden yapılandırılması gereklidir (Glickman, 1993; Jenlink ve Jenlink, 2008). Yönetimsel yetkinin tek elde toplanması yerine, örgütün tüm üyelerine dağıtılması; öğretmenlerin liderlik becerilerinin geliştirilmesi, iş birliği süreçlerinin desteklenmesi ve güvene dayalı ilişkilerin inşa edilmesi bu sürecin ön koşullarıdır (Gray, Mitchell ve Tarter, 2014; Wilson, 2016).

2.4.2. Paylaşılan Değerler ve Vizyon

Mesleki Öğrenme Topluluklarının (MÖT) etkili biçimde yapılandırılabilmesi için okulun tüm paydaşları tarafından sahiplenilen ortak bir vizyonun varlığı zorunludur. Hord (1997), paylaşılan vizyonu, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmesine yönelik sarsılmaz bir bağlılık temelinde geliştirdikleri ve tüm okul uygulamalarında tutarlı biçimde referans aldıkları bir yön duygusu olarak tanımlar. Bu vizyon, öğretmenlerin yalnızca bireysel değil, kolektif amaçlara yönelik kararlar almasını ve uygulamalarını şekillendirmesini sağlar. DuFour ve Eaker (1998) ise, paylaşılan vizyonun öğretmenler arasında kurumsal aidiyeti artırarak tüm öğrencilerin başarısını sahiplenme kültürü yarattığını savunur.

Huffman (2003), paylaşılan vizyonu, bir kurumun ortak değerlere dayalı olarak geliştirdiği ve tüm paydaşların ortak hedefler doğrultusunda yönlendiği bir yapı olarak tanımlar. Senge (1990) ise bu vizyonu "kurumun yaratmak istediği geleceğe dair paylaşılan bir imge" şeklinde ifade eder. Paylaşılan vizyon, yalnızca yön gösteren bir araç değil, aynı zamanda örgütsel öğrenmenin ve dönüşümün temeli olarak değerlendirilir. Bu bağlamda, vizyonun öğretmenler tarafından

içselleştirilmesi ve karar alma süreçlerinde etkin bir biçimde kullanılması, okulun öğrenen bir organizasyona dönüşümünde hayati rol oynar (Senge ve diğerleri, 2012; Wang ve Rafiq, 2009; Loon Hoe, 2007).

Toikka ve Tarnanen (2024), vizyonun oluşturulmasının yalnızca yöneticilere bırakıldığında, öğretmenlerin bu vizyona duygusal bağ geliştiremediklerini belirtmişlerdir. Buna karşın, vizyonun danışma ve ortak yaratım yoluyla geliştirilmesi, öğretmenlerin sürece aktif katılımını ve sahiplenmesini teşvik etmektedir (Senge ve diğerleri, 2012). Pekarsky (2007) de yukarıdan aşağıya dayatılan vizyonların çoğunlukla başarısız olduğunu ve öğretmenlerce benimsenmediğini ifade ederken; Kouzes ve Posner (2008), vizyonun bir slogandan ziyade günlük karar alma süreçlerine yön veren bir araç olması gerektiğini vurgular.

Vizyon oluşturma süreci çoğu zaman idealize edildiği kadar kolay değildir. Murphy ve Torre (2014), vizyon kavramının soyut yapısının öğretmenlerce anlamlandırılmasını güçleştirdiğini belirtirken, Huffman (2003), öğretmenlerin okul vizyonuyla olan ilişkilerinin günlük sınıf pratiklerinden kopuk kalabildiğine dikkat çeker. Blennow, Bosseldal ve Malmström (2023) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin okul vizyonuna dair farkındalıkları olsa da bu vizyonun öğrenciler tarafından yeterince benimsenmediği, dolayısıyla sınıf içi uygulamalara sınırlı düzeyde yansıdığı gözlemlenmiştir. Bu durum, vizyonun etkili olabilmesi için yalnızca yazılı belgelerde yer almasının yeterli olmadığını, sınıf pratiğine entegrasyonunun da sağlanması gerektiğini göstermektedir.

Öğrenen organizasyonların doğasında, vizyonun yalnızca belirlenip duyurulması değil, zamanla yeniden üretilmesi, tartışılması ve güncellenmesi de yer alır. Senge ve diğerleri (2000) kitabında katkı sunan Evers, bu süreci "karışıklığın içinden geçerek" (muddle through) gelişen ve sabır, enerji, zaman ve ilişkisel bütünlük gerektiren bir süreç olarak tanımlar. Kilbane (2009) tarafından incelenen Dewey, Emerson ve Thoreau gibi okullarda, öğretmenler ortak vizyonu yeniden inşa etmek için kültürel çatışmaları göğüslemiş, yeni gelen öğretmenlerin oryantasyon süreçlerine özel önem vermiş ve velilerin de sürece katılımıyla daha derin bir topluluk bilinci oluşturmuşlardır. Örneğin Thoreau okulunda yürütülen Freshman Literacy projesinde, öğretmenlerin haftalık iş birliği oturumları, yansıtıcı tartışmalar

ve bilgi paylaşımı yoluyla vizyonun canlı tutulduğu gözlemlenmiştir. Bu bulgular, paylaşılan vizyonun yalnızca başlangıçta tanımlanan sabit bir metin değil, sürekli biçimde yaşatılması ve yeniden anlamlandırılması gereken dinamik bir yapı olduğunu ortaya koymaktadır.

Türkiye bağlamında ise vizyon oluşturma süreçleri genellikle Millî Eğitim Bakanlığı'nın yönlendirmesiyle hazırlanan stratejik planlamalar kapsamında şekillenmektedir. Ancak bu süreçler çoğunlukla öğretmen katılımı sınırlı kalacak biçimde yürütülmekte ve vizyon ifadeleri öğretmenler tarafından içselleştirilmemektedir (Taşdan, 2015; Yıldırım ve Okçu, 2012). Öğretmenlerin sürece etkin biçimde katılmadığı durumlarda, vizyon çoğu zaman uygulamada etkisiz kalmakta ve öğretmenlerin günlük pratiklerine yön vermemektedir. Literatür, etkili bir mesleki öğrenme topluluğu inşa edebilmek için vizyonun öğretmenlerin mesleki değerleriyle uyumlu biçimde birlikte üretilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Hord, 1997; Stoll ve Seashore Louis, 2007). Ayrıca bu vizyonun yalnızca söylemsel düzeyde kalmaması, somut okul süreçlerine entegre edilerek öğretmenlerin mesleki uygulamalarını yönlendiren bir işlev kazanması gerektiği belirtilmektedir (DuFour ve Marzano, 2014; Toikka ve Tarnanen, 2024).

Ortak vizyon yalnızca yön belirleyici bir yapı değil, aynı zamanda mesleki aidiyet, motivasyon, iş birliği ve dönüşüm için temel bir unsur olarak görülmektedir (Hord, 1997; Toikka ve Tarnanen, 2024). Bu vizyonun etkili olabilmesi için öğretmenlerin aktif katılımıyla oluşturulması, günlük uygulamalara yansıtılması ve okul kültürünün her katmanında yaşatılması gerektiği vurgulanmaktadır (DuFour ve Eaker, 1998; Stoll ve Seashore Louis, 2007). Bu sayede mesleki öğrenme toplulukları, yalnızca bilgi paylaşımı yapılan platformlar olmaktan çıkarak, ortak amaç ve değerler etrafında gelişen güçlü ve sürdürülebilir öğrenme ekosistemlerine dönüşebilmektedir.

2.4.3. Kolektif Öğrenme ve Uygulama Paylaşımı

Mesleki Öğrenme Topluluklarının (MÖT) temel bileşenlerinden biri olan kolektif öğrenme ve uygulama paylaşımı, öğretmenlerin bireysel bilgi ve deneyimlerini ortak akla dönüştürdükleri sosyal ve bilişsel bir süreçtir. Bu boyut, yalnızca pedagojik bilgi

üretimini değil, aynı zamanda iş birliği içinde gelişen mesleki kimliği ve okul kültürünü de kapsar (Leo ve Cowan, 2000; Hord, 1997). Dolayısıyla kolektif öğrenme, öğretmenlerin mesleki yalnızlıktan uzaklaşarak ortak sorumluluk üstlendikleri, yenilikçi ve sürdürülebilir bir öğrenme kültürü inşa etmelerine olanak tanır.

Kolektif öğrenme kavramının kuramsal temelleri, ilk olarak John Dewey'in (1938) Experience and Education adlı eserinde şekillenmiştir. Dewey'e göre öğrenme, bireyin deneyimleri yoluyla toplumsal yaşamla etkileşimi içinde gerçekleşir ve bu etkileşim, grup içinde ortak bir amaç doğrultusunda geliştiğinde daha derin ve anlamlı hale gelir. Bu yaklaşım, günümüz Mesleki Öğrenme Topluluklarında (MÖT) öğretmenlerin ortak hedefler etrafında deneyimlerini paylaşarak öğrenmeleriyle doğrudan ilişkilendirilmektedir (Schön, 1983; Hord, 1997).

Bu sosyal etkileşim temelli yaklaşım, Lev Vygotsky'nin (1978) sosyokültürel kuramı ile daha da derinleşmiştir. Vygotsky, bireyin gelişiminde başkalarıyla kurduğu etkileşimi temel alan "yakınsak gelişim alanı" (ZPD) kavramını ortaya koymuştur. Bu kurama göre, birey, daha yetkin bireylerle birlikte çalışarak kendi potansiyelini gerçekleştirebilir. Öğretmenlerin meslektaşlarıyla birlikte ortak düşünme, uygulama ve yansıtma süreçlerine katılmaları; tam da bu gelişim alanının bir tezahürüdür.

Albert Bandura'nın (1977) sosyal bilişsel öğrenme kuramı ise kolektif öğrenmeyi gözlem, taklit ve öz yeterlik kavramlarıyla açıklamaktadır. Bandura'ya göre bireyler, başkalarının davranışlarını gözlemleyerek öğrenir ve bu süreçte kendi becerilerine olan güvenlerini (öz yeterlik) geliştirirler. Nitekim MÖT ortamlarında öğretmenlerin birbirlerinin derslerini gözlemlemeleri, geribildirim vermeleri ve mesleki cesaret kazanmaları bu modeli yansıtır.

Kolektif öğrenme, yalnızca bireylerin toplamından ibaret olmayan, grup düzeyinde yeni anlamlar, bilgi yapıları ve uygulama biçimlerinin ortaya çıktığı bir yapı olarak tanımlanmaktadır (Castelijns ve diğerleri, 2013; Garavan ve McCarthy, 2008). Bu süreç; koordineli ortak bağlılık, karşılıklılık, anlamın sürekli yeniden müzakere edilmesi gibi unsurları içerir (Mercer ve Howe, 2012). Wenger-Trayner ve diğerleri

(2020) ise bu süreci öğrenen topluluklar bağlamında "ortak bilgi yapımı" olarak tanımlar.

Son yıllarda yapılan araştırmalar, bu sürecin yalnızca sosyal değil, aynı zamanda bilişsel bir temel üzerine inşa edildiğini göstermektedir (Shteynberg ve diğerleri, 2020). Kolektif dikkat, ortak bilgi, sosyal eşdeğerlilik, kolektif kimlik ve öz-kategorizasyon gibi bilişsel mekanizmalar; grubun birlikte öğrenme sürecini psikolojik düzeyde temellendirir.

Ortak bilgi ise grup üyelerinin iletişim ve etkileşim yoluyla oluşturduğu paylaşılan zihinsel temsiller bütünüdür (Edward ve diğerleri, 2020). Bu yapı, Vygotsky'nin kültürel araçlar yoluyla anlam inşası yaklaşımıyla da örtüşmektedir. Ortak bilgi, yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda kültürel ve normatif temellere de sahiptir (Siposova ve Carpenter, 2019).

Kolektif kimlik, bireylerin "biz" duygusunu deneyimlemesini sağlar. Bu duygu, grup üyeleri arasında psikolojik bir bağ oluşturarak iş birliğini kolaylaştırır. Bandura'nın öz yeterlik kuramında da belirtildiği gibi, bireylerin kendilerini etkili hissetmeleri ve aidiyet geliştirmeleri, katılımlarını ve etkililiklerini artırmaktadır. Öz-kategorizasyon ise bireylerin, kendilerini grup üyeleriyle benzer görmeleri sürecidir. Bu süreç, grup içi eşdeğerlilik duygusunu besler ve ortak öğrenmeyi kolaylaştırır (Skorich ve Haslam, 2022).

Nijland ve Vermeulen'in (2025) ortaya koyduğu sosyal eşdeğerlilik kavramı, öğretmenlerin birbirlerini yalnızca benzer görevleri yerine getiren kişiler olarak değil, ortak değerler ve normlar etrafında birleşmiş bireyler olarak görmeleriyle ilgilidir. Bu yaklaşım, homofili (benzer olanla ilişki kurma) ilkesini aşarak, çeşitliliğin içinden benzerlik atfetme becerisini ön plana çıkarır. Bu da günümüz eğitim sistemlerinin karşılaştığı karmaşık sorunlara çözüm üretmek için kolektif aklın nasıl inşa edilebileceğine dair umut verici bir mekanizma sunmaktadır.

Türkiye özelinde yürütülen English Together projesi gibi uygulamalı örneklerde de öğretmenlerin kolektif öğrenme yoluyla mesleki gelişim sağladıkları ve bu sürecin öğrencilerin akademik başarısına doğrudan katkı sunduğu gözlemlenmiştir (Uzun ve

Akçadağ, 2023). Bu tür uygulamalar, yalnızca öğretmenlerin mesleki yeterliklerini değil, aynı zamanda kurumsal öğrenme kültürünü de geliştirmektedir.

Bu kuramsal çerçeve, MÖT'lerin yalnızca pedagojik bilgi paylaşımı değil, aynı zamanda güçlü bir sosyal yapı inşası süreci olduğunu göstermektedir. Kolektif öğrenme ve uygulama paylaşımı boyutu hem bireysel gelişimi hem de örgütsel dönüşümü tetikleyen stratejik bir bileşen olarak değerlendirilmelidir. Bu bağlamda öğretmenlerin deneyimlerini paylaşmaları, ortak refleksiyon süreçlerine katılmaları ve uygulamaları birlikte geliştirmeleri, mesleki öğrenmenin sürdürülebilirliği açısından kritik bir rol oynamaktadır (Vescio, Ross ve Adams, 2008; Stoll ve diğerleri, 2006; Hord, 1997).

2.4.4. Paylaşılan Kişisel Uygulamalar

Mesleki Öğrenme Topluluklarının (MÖT) yapıtaşlarından biri olan "paylaşılan kişisel uygulamalar", öğretmenlerin kendi sınıf içi deneyimlerini, pedagojik stratejilerini ve mesleki yaklaşımlarını meslektaşlarıyla açık biçimde paylaşmalarını içermektedir. Bu süreç, yalnızca bireysel bilgi aktarımını değil, aynı zamanda kolektif akıl yürütme ve eleştirel değerlendirme yoluyla öğretmenlerin mesleki yeterliklerini geliştirmektedir. Böylece öğretmenler, meslektaş desteği sayesinde uygulamalarını gözden geçirerek dönüştürebilmekte ve bu durum okul kültüründe kalıcı öğrenme etkileri yaratmaktadır (Hord, 1997; Stoll ve diğerleri, 2006; Vescio, Ross ve Adams, 2008). Hipp ve Huffman (2003), bu bağlamda paylaşılan kişisel uygulamalar ile kolektif öğrenmenin birbirinden ayrılamayacağını vurgulamakta ve bu iki boyutun birlikte değerlendirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu anlayış, öğretmenlerin yalnızca kendi gelişimleri için değil, topluluğun ortak bilgi üretimine katkı sunmaları gerektiği düşüncesine dayanmaktadır.

Bu tür uygulamaların etkili bir şekilde gerçekleşebilmesi, öğretmenler arasında yüksek düzeyde güven ilişkisi kurulmasına bağlıdır. Kişilerarası güven ortamının varlığı, bireylerin uygulamalarını yargılanmadan paylaşabilmelerinin ön koşuludur. Bu çerçevede Antinluoma, Ilomäki ve Toom (2021), paylaşılan kişisel uygulamaları öğretmenler arası etkileşimin temel unsurlarından biri olan "kişilerarası kapasite" kavramı altında incelemekte ve bu kapasitenin, ortak vizyon, kolektif sorumluluk ve

karşılıklı saygı ortamı ile güçlendiğini ifade etmektedir. Aynı zamanda, Senge'nin (2011) sistem yaklaşımı bu paylaşım pratiklerinin yalnızca bireysel niyetlerle değil, destekleyici yapılar ve kültürel koşullarla mümkün olabileceğine işaret eder. Bu noktada, okul kültürü, yönetsel destek, zaman planlaması ve iş birliği için ayrılmış alanlar gibi yapısal koşullar belirleyici hâle gelir.

Paylaşılan kişisel uygulamalar yalnızca teknik bilgi alışverişi olarak değerlendirilmemelidir. Bu uygulamalar aynı zamanda öğretmenlerin kendi pedagojik yaklaşımlarını, değerlerini ve inanç sistemlerini açığa çıkardıkları, böylece mesleki kimliklerini yeniden inşa ettikleri bir dönüşüm alanı işlevi de görmektedir (Hord, 1997; Stoll ve diğerleri, 2006; Servage, 2008). Laura Servage (2008), Mesleki Öğrenme Topluluklarının yüzeyde iş birliği ve veri analizi gibi teknik odaklı süreçlerle sınırlı kaldığında "instrumental learning" düzeyinden öteye geçemeyeceğini, oysa gerçek dönüşümün "communicative learning" aracılığıyla mümkün olabileceğini belirtmektedir. Öğretmenlerin, öğretim stratejilerinin ötesine geçerek "neden böyle öğretiyorum?" gibi temel sorulara yönelmeleri, yalnızca bireysel değil, kolektif dönüşümün de kapılarını aralamaktadır. Bu dönüşüm potansiyelinin hayata geçmesi, öğretmenlerin paylaşım sürecinde yaşayabilecekleri kırılganlıkların da dikkate alınmasını gerektirir. Uygulama paylaşımı, öğretmenlerin güçlü ve zayıf yönlerini açığa çıkarabileceğinden, kimliklerine yönelik bir tehdit olarak algılanabilir. Argyris (2004), bu tür durumların öğretmenlerde savunma mekanizmalarını harekete geçirebileceğini ve öğrenme topluluklarının sağlıklı işlemesi için psikolojik güvenliğin zorunlu olduğunu vurgulamaktadır. Mitchell ve Sackney (2000) ise öğretmenlerin sıklıkla "söylemde savundukları teori" ile "eylemdeki uygulamaları" arasında uyumsuzluklar yaşadığını ve bu uyumsuzlukların yüzeye çıkmasının oldukça rahatsız edici bir deneyim olabileceğini belirtmektedir.

Paylaşılan kişisel uygulamalar öğrenme kültürünü zenginleştirici bir rol üstlenmektedir. Öğretmenler, yalnızca başarılı uygulamalarını değil, hatalarını ve başarısızlıklarını da paylaşabildiklerinde, gerçek öğrenme ortamı oluşur (Louis ve Marks, 1998; Stoll ve diğerleri, 2006; Vescio, Ross ve Adams, 2008). Mezirow'un (1995) dönüşümsel öğrenme kuramına göre, bireyin anlam perspektiflerini

sorgulayıp yeniden yapılandırması, ancak sosyal etkileşim ve eleştirel diyalog yoluyla gerçekleşebilir. Bu bağlamda öğretmenlerin uygulamalarını paylaşmaları, yalnızca bilgi aktarımı değil; aynı zamanda mesleki benliklerini dönüştürdükleri derin bir öğrenme sürecidir. Bu süreç yalnızca pedagojik pratiklerin iyileştirilmesine hizmet etmekle sınırlı kalmamalıdır. Servage (2008), öğretmenlerin birlikte geçirdikleri zamanı yalnızca "öğrenci başarısını artırmak" gibi teknik hedeflere odaklı kullanmalarının, MÖT'lerin dönüşüm kapasitesini sınırladığını belirtmektedir. Gerçek bir dönüşüm, öğretmenlerin eğitimin toplumsal bağlamını, politikalarını ve ideolojik arka planını da sorgulamalarına bağlıdır. Bu bağlamda eleştirel pedagojinin katkısı büyüktür. Biesta (1998), eğitimcilerin yalnızca bireysel değişimle yetinmemesi, aynı zamanda toplumsal adalet, özgürlük ve eşitlik ilkeleri doğrultusunda harekete geçmesi gerektiğini savunmaktadır.

Paylaşılan kişisel uygulamalar yalnızca bilgi ve strateji değişiminin bir aracı değil, aynı zamanda mesleki kimliğin yeniden inşa edildiği, kolektif anlamın üretildiği ve toplumsal sorumluluğun geliştiği bir alan olarak görülmelidir (Stoll ve diğerleri, 2006; Hord, 1997). Bu uygulamaların etkili ve sürdürülebilir olabilmesi için okul yapısında psikolojik güven ortamının oluşturulması, eleştirel ve açık iletişim kültürünün desteklenmesi ve öğretmenlerin yalnızca "ne yaptıkları" değil, "neden yaptıkları"nın da sorgulanabilir hâle gelmesi gerekmektedir (Bryk ve Schneider, 2002; Servage, 2008). Bu yönüyle, paylaşılan kişisel uygulamalar Mesleki Öğrenme Toplulukları içinde hem bireysel hem kurumsal dönüşümün çekirdeğini oluşturmaktadır.

2.4.5. Destekleyici Yapılar ve İlişkiler

Mesleki Öğrenme Topluluklarının (MÖT) etkili ve sürdürülebilir biçimde işlemesi, yalnızca öğretmenlerin gönüllü katılımı ya da bireysel çabalarıyla sınırlı değildir. Öğrenmenin topluluk temelli doğası gereği, bu süreçleri destekleyen yapısal ve ilişkisel koşulların bir arada bulunması gerekmektedir (Hord, 1997; Stoll ve diğerleri, 2006; DuFour ve Eaker, 1998; Buttram ve Farley-Ripple, 2016). Hord ve Sommers (2013), Profesyonel Öğrenme Topluluklarının beşinci ve altıncı temel özelliğini "destekleyici koşullar" olarak tanımlamış; bu koşulları "yapılar" ve "ilişkiler" olarak ikiye ayırmıştır. Bu çerçevede yapısal koşullar; zaman yönetimi, toplantı

düzenlemeleri, iletişim sistemleri ve okulun büyüklüğü gibi fiziksel ve örgütsel faktörleri kapsarken, ilişkisel koşullar ise ekip üyeleri arasındaki güvene dayalı iş birliği, ortak amaç bilinci ve birlikte öğrenme arzusunu içermektedir.

Yapısal destekler arasında haftalık planlı MÖT zamanlarının ayrılması, öğretmenler arası iş birliğini kolaylaştıracak iletişim araçlarının geliştirilmesi, ekip toplantılarına zaman ve kaynak ayrılması gibi unsurlar yer almaktadır (Olivier ve diğerleri, 2010; Spencer, 2016). Ancak bu desteklerin varlığı tek başına yeterli değildir. Hord ve Sommers (2013), yapısal koşulların ilişkisel dinamiklerle desteklenmediği durumlarda toplulukların yüzeysel kaldığını ve derin öğrenme süreçlerinin oluşmadığını belirtmektedir. Gerçek bir öğrenme topluluğu, yalnızca toplantılarla değil; güven, açıklık, saygı ve ortak değerler etrafında inşa edilen sosyal bağlarla güçlenmektedir.

Öğretmenlerin yalnızca teknik içerikler hakkında değil, pedagojik yaklaşımlar, öğrenci ihtiyaçları ve ortak vizyon üzerine açık bir iletişim kurabildikleri bir ilişki ağı geliştirmeleri büyük önem taşır (Stoll ve diğerleri, 2006; Hord, 1997; Vescio, Ross ve Adams, 2008). Hord ve Sommers'in (2013) bulgularına göre, güvene dayalı ilişkiler, öğretmenlerin öğrenme topluluklarına aktif katılımını teşvik etmekte ve topluluğun ortak misyonunu içselleştirmelerini kolaylaştırmaktadır. Bu ilişkisel ortamın sağlanamadığı durumlarda ise öğretmen liderlerinin etkisiz kaldığı ve okullarda sürdürülebilir bir değişimin gerçekleşmediği gözlemlenmektedir (Hirsh, 2012).

Birçok okulda MÖT'ler yalnızca biçimsel olarak varlığını sürdürmekte, içerik bakımından zayıf ve öğretmenler nezdinde anlamlı bulunmayan yapılar hâline gelebilmektedir (Philpott ve Oates, 2017). Spencer (2016), bu durumu "verimsiz gündemler etrafında dönen, önemsiz konuşmaların yapıldığı toplantılar" olarak tanımlamakta; Hirsh (2012) ise destekleyici kültürden yoksun MÖT'lerde öğretmen liderlerinin etkili olamadığını vurgulamaktadır. Bu noktada yöneticilerin kapasite geliştirme çalışmalarına odaklanmaları ve okul ortamını destekleyici bir yapıya dönüştürmeleri kaçınılmazdır.

Yapılan araştırmalar, etkili bir MÖT ortamında okul liderlerinin yalnızca denetleyici değil, aynı zamanda kolaylaştırıcı, destekleyici ve vizyon geliştirici bir rol üstlenmeleri gerektiğini göstermektedir (Hairon ve diğerleri, 2017; Buttram ve Farley-Ripple, 2016). Öğretmenlerin birlikte çalışma kültürünü geliştirebilmeleri için zaman, yapı ve liderlik modelleri okul düzeyinde sistematik olarak desteklenmelidir. DuFour ve Marzano (2014), öğretmen ekiplerinin ancak ortak bir amaç etrafında toplanıp, sınıf içi uygulamaları birlikte analiz ederek öğrenci başarısını izleme sürecine dâhil olduklarında gerçek anlamda etkili olabileceklerini belirtmektedir.

Uygulamada karşılaşılan zorluklar da azımsanmayacak düzeydedir. MÖT'lerin haftalık toplantı zamanlarının organize edilmesi dahi birçok okul için yönetimsel bir sorun oluşturmaktadır (Spencer, 2016). Ayrıca, bazı okullarda MÖT toplantıları, içerikten uzak ve yalnızca biçimsel olarak yapılan "toplantılar"a indirgenmekte; ekipler ise doğrudan öğrenci başarısı yerine okul içi rutin detaylarla meşgul olabilmektedir. Spencer (2016) ve Buttram ve Farley-Ripple (2016), liderlik müdahalesi olmaksızın öğretmen ekiplerinin işlevsizleşebileceğine dikkat çekmektedir. Bu nedenle, DuFour (2003)'un da belirttiği gibi, öğretmenlerin bir araya gelmesi tek başına yeterli değildir; bu birlikteliğin etkili bir topluluğa dönüşebilmesi için bilinçli olarak tasarlanmış yapılar ve ilişkisel ortamlar gereklidir.

Destekleyici yapılar ve ilişkiler, yalnızca mevcut öğretim uygulamalarını geliştirmekle kalmaz; aynı zamanda öğretmenlerin öğrenmeye ve dönüşüme yönelik tutumlarını da biçimlendirir. Okul liderleri, öğretmenlerin bu süreci sahiplenmelerini kolaylaştırmak adına hem teknik destek sunmalı hem de duygusal ve mesleki güven ortamını tesis etmelidir (Hord, 1997; Olivier, Hipp ve Huffman, 2010). Bu sayede, MÖT'ler gerçek anlamda dönüşüm yaratan, dayanışma temelli ve sürdürülebilir öğrenme topluluklarına evrilebilir (DuFour ve Fullan, 2013; Buttram ve Farley-Ripple, 2016).

2.5. Mesleki Öğrenme Topluluklarının Yararları

Mesleki Öğrenme Toplulukları (MÖT), öğretmenlerin bireysel gelişimlerinin ötesine geçerek kolektif öğrenme, iş birliği ve okul temelli dönüşüm süreçlerini destekleyen

güçlü bir yapıdır. Bu topluluklar, öğretmenlerin pedagojik bilgi ve deneyimlerini paylaşmalarına, mesleki uygulamalarını ortaklaşa gözden geçirmelerine ve öğrenme süreçlerine ilişkin sorumluluğu birlikte üstlenmelerine olanak tanır. Bu yönüyle MÖT, öğretmenlerin yalnızca bilgi tüketicisi değil, aynı zamanda bilgi üreticisi olarak konumlandıkları bir öğrenme ve paylaşım ekosistemi sunar (Hord, 1997; DuFour ve Eaker, 1998; Servage, 2008).

MÖT'lerin öğretmenler arası profesyonel etkileşimi artırdığı, öğretmenlerin yalnızlık duygusunu azalttığı ve mesleki tatminlerini artırdığı birçok çalışmada ortaya konmuştur (Lortie, 1975; Rosenholtz, 1989; Huffman, 2011). Ayrıca yapılan araştırmalar, iş birliği kültürünün öğretmenlerin öz yeterlik algısını güçlendirdiğini (Bandura, 1993), meslektaş desteğini artırdığını (Greer, 2012) ve pedagojik yeniliklerin kurumsal düzeyde benimsenmesini kolaylaştırdığını göstermektedir (DuFour ve Marzano, 2014).

2.5.1. Öğretmenler Arası İş Birliği ve Profesyonel Etkileşim

Öğretmenler arası iş birliği ve profesyonel etkileşim, Mesleki Öğrenme Topluluklarının temelini oluşturan en önemli unsurlardan biridir. Bu bağlamda iş birliği yalnızca öğretmenlerin birlikte zaman geçirmeleri değil; ortak amaçlar doğrultusunda bilgi üretmeleri, uygulamaları tartışmaları ve karar alma süreçlerine aktif olarak katılmaları anlamına gelir (Carpenter, 2018; Hord ve Sommers, 2008). John Dewey'in (1916) öğrenmenin toplumsal bir süreç olduğu yönündeki yaklaşımı, günümüzde öğretmenlerin de öğrenen bireyler olarak sürekli mesleki gelişim içinde olmaları gerektiğine işaret etmektedir.

Carpenter'ın (2018) çalışması, öğretmen iş birliğinin yalnızca fiziksel değil aynı zamanda entelektüel bir paylaşım alanı olarak da düşünülmesi gerektiğini vurgular. Entelektüel paylaşım alanı, öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarını açıkça ortaya koydukları ve birlikte geliştirdikleri bir ortam sunarken; fiziksel paylaşım alanı bu sürecin gerçekleştiği mekânsal boyutu temsil eder. İş birliğinin niteliği ise paylaşılan liderlik, gönüllü katılım ve eşitlik ilkeleri doğrultusunda şekillenmektedir.

Greer (2012) tarafından yapılan bir dizi çalışma, öğretmen iş birliğinin yapısı ve odak noktası doğru belirlendiğinde mesleki öğrenmenin derinleştiğini ortaya koymuştur. Örneğin, protokole dayalı ve öğretime odaklanan toplantıların, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını paylaşmalarını teşvik ettiği; buna karşın yapılandırılmamış toplantıların iş birliği kalitesini düşürdüğü saptanmıştır (Levine ve Marcus, 2010). Ayrıca Responsive Classroom uygulamasıyla yapılan çalışmalarda (Sawyer ve Rimm-Kaufman, 2007), belirli bir eğitim programı çerçevesinde iş birliğinin arttığı ve öğretmenlerin karar alma süreçlerine daha fazla katıldıkları gözlemlenmiştir.

MÖT'lerde iş birliği yalnızca uyumlu ilişkilerle sınırlı değildir; farklılıkların, çatışmaların ve fikir ayrılıklarının da üretken bir öğrenme sürecine katkı sunduğu belirtilmektedir (Achinstein, 2002; Little, 1990). Achinstein (2002), öğretmenler arasında ortaya çıkan çatışmaların bastırılması yerine diyalogla ele alınmasının, öğrenme topluluklarının dönüşümünü ve yenilenmesini desteklediğini savunmaktadır. Bu durum, öğretmenler arası etkileşimin yalnızca bilgi paylaşımı değil, aynı zamanda normlar, değerler ve pratikler üzerine yeniden düşünmeyi de içerdiğini göstermektedir.

Öğretmenler arası iş birliği ve profesyonel etkileşim, MÖT yapılarının sürdürülebilirliği ve etkililiği açısından vazgeçilmezdir. Bu süreç, öğretmenlerin bireysel gelişimlerini desteklemekle kalmayıp, okulun tüm paydaşları için ortak bir öğrenme kültürü oluşturulmasına da katkı sunmaktadır. Ayrıca iş birliğine dayalı profesyonel topluluklar, öğretmenlerin mesleki yalnızlıklarını azaltmakta, yansıtıcı düşünme ve kolektif sorumluluk bilincini güçlendirerek okulun dönüşüm kapasitesini artırmaktadır (Vescio, Ross ve Adams, 2008; Stoll ve diğerleri, 2006; Hord, 1997).

2.5.2. Mesleki Tatmin ve Yalnızlık Algısının Azalması

Öğretmenlik mesleği, özünde bireysel sınıf uygulamalarına dayalı bir yapı barındırsa da mesleki yalnızlık, tükenmişlik ve motivasyon eksikliği gibi duygusal zorluklarla sıklıkla ilişkilendirilmektedir. Mesleki Öğrenme Toplulukları (MÖT), öğretmenlerin yalnız çalışma kültüründen uzaklaşarak ortak amaçlar doğrultusunda bir araya gelmesini sağlayan işbirlikçi yapılar sunarak, öğretmenlerin mesleki tatminini

artırmakta ve yalnızlık hissini azaltmaktadır (Hord, 1997; DuFour, 2011; Garrett, 2010). Bu topluluklar sayesinde öğretmenler, birbirlerinin uygulamalarına tanıklık edebilmekte, deneyimlerini paylaşarak destek almakta ve mesleklerine dair yeni anlamlar üretebilmektedirler (Vescio, Ross ve Adams, 2008; Hord, 1997). Bu bağlamda, MÖT'ler sadece mesleki gelişim değil, aynı zamanda duygusal dayanıklılık ve iş doyumu açısından da önemli kazanımlar sağlamaktadır (Mutsher, 2018; Stoll ve diğerleri, 2006).

Hargreaves'in (2003) sunduğu nitel veriler, mesleki toplulukların dağıtıldığı ortamlarda öğretmenlerin artan yalnızlık duygusu, mesleki doyumda azalma ve erken emeklilik gibi eğilimlere yöneldiğini ortaya koymuştur. Aynı çalışmada öğretmenlerin bireysel kapasitelerinin düştüğü, öğretimin kalitesinin zayıfladığı ve öğretmenlik rollerinin anlamını yitirdiği vurgulanmaktadır. Bu bulgular, işbirlikçi yapının ortadan kalkmasıyla mesleki tükenmişliğin arttığını göstermektedir. Benzer şekilde, Schlichte, Yssel ve Merbler (2005), mesleki yalnızlık ve tükenmişlik yaşayan özel eğitim öğretmenlerinin, ancak güçlü sosyal bağlar ve destekleyici ilişkiler aracılığıyla meslekte kalabildiklerini belirtmişlerdir. İlk yıl öğretmenleriyle yapılan bu araştırmada, aidiyet duygusu oluşmadığında öğretmenlerin görevlerini sürdürmekte zorlandıkları ortaya konmuştur.

Sergiovanni (2000) ise öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını sürdürebilmeleri için bir "uygulama topluluğu"na ihtiyaç duyduklarını, bu toplulukların öğretmenlerin aidiyet duygularını beslediğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin motivasyonlarını korumaları, özsaygılarını yüksek tutmaları ve anlamlı bir mesleki bağlamda çalışmaları, mesleki doyumun sürekliliği açısından kritik görülmektedir. Zembylas ve Papanastasiou (2005), olumlu öğretmen benlik algısının daha yüksek iş doyumu ve mesleki performansla ilişkili olduğunu vurgularken, bu durumun dolaylı olarak öğrenci başarısını da etkileyebileceğini belirtmektedir.

Köklü (2012), öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılımlarının mesleki doyumlarıyla pozitif yönde ilişkili olduğunu tespit etmiş ve karar süreçlerine aktif katılımın yalnızlık hissini azalttığını belirtmiştir. Benzer şekilde, Özdoğru ve Aydın (2012), öğretmenlerin kararlara katılım düzeylerinin motivasyonlarını önemli ölçüde etkilediğini bulmuştur. Kartal'ın (2009) çalışması, öğretmenlerin karar alma

süreçlerinden dışlanmalarının, örgütsel aidiyetlerini zayıflattığını ve mesleki tatminlerini olumsuz etkilediğini göstermektedir. Türk Eğitim-Sen'in (2010) 18. Milli Eğitim Şurası Raporu da okul vizyonu oluşturma süreçlerinde öğretmenlerin aktif katılımının sağlanmadığını ve bu durumun liderlik gelişimini sınırladığını ifade etmiştir. Bu bağlamda, öğretmenlerin okul yaşamına katılım düzeyinin artırılması yalnızlık algısını azaltan ve iş doyumunu güçlendiren temel bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır.

MÖT'ler öğretmenlerin okul içi ilişkilerde kendilerini daha güvende hissetmelerine, fikirlerini paylaşmaktan çekinmemelerine ve destekleyici bir atmosferde çalıştıklarını düşünmelerine zemin hazırlar (Hord, 1997). Uzun ve Akçadağ'ın (2023) English Together projesi kapsamında yürüttükleri çalışmada da belirtildiği gibi, öğretmenlerin birbirlerinden öğrenmeleri, ortak ders planlamaları ve sınıf içi uygulamalarını değerlendirmeleri, öğretmenler arası mesafeyi azaltmakta ve yalnızlık hissini dönüştürmektedir. Yine Bozkurt ve Yetkin Özdemir (2018), öğretmenlerin ders araştırması gibi kolektif modeller aracılığıyla yalnızlık hissinin azaldığını ve meslektaş etkileşiminin arttığını göstermiştir.

Bümen ve Yedigöz Kara'nın (2023) "öğrenme imecesi" modelini inceledikleri çalışmada, öğretmenlerin ortak amaçlarla bir araya gelmeleri ve sürekli bir öğrenme kültürü geliştirmeleri sayesinde hem mesleki doyumlarının hem de kurumsal bağlılıklarının güçlendiği saptanmıştır. Elçiçek ve Yaşar (2016) ise Türkiye'de öğretmenlerin yalnız başlarına gelişmek zorunda kaldıkları bir meslek ortamında çalıştıklarını, bu nedenle iş birliği temelli mesleki öğrenme topluluklarının önem kazandığını belirtmişlerdir.

Yumuşak, Yıldız ve Yıldız'ın (2012) yaptığı araştırma ise devlet okullarının öğrenen örgüt özelliklerini taşımadığını ve bu durumun işbirlikçi öğretmen gelişimini engellediğini ortaya koymuştur. Öğrenen örgüt yapısının eksikliği, öğretmenlerin yalnızlaşmasını pekiştirmekte ve MÖT uygulamalarının etkinliğini sınırlamaktadır. Bu da öğretmenlerin mesleki tatminlerini olumsuz etkileyen yapısal bir sorun olarak değerlendirilmelidir.

Uluslararası araştırmalarda da iş birliği için yapılandırılmış zamanın öğretmen memnuniyeti üzerindeki belirleyici rolüne dikkat çekilmektedir. Biddle (2002), Eaker ve diğerleri (2002), Hargreaves (2003), Hord (2004) ve Valli ve Hawley (2002) gibi araştırmacılar, öğretmenlerin mesleki etkileşimde bulunabilecekleri zamanın günlük okul programına dahil edilmesinin, öğretmen bağlılığı ve iş doyumu açısından hayati olduğunu belirtmişlerdir. Zaman kısıtlaması altında yapılan yüzeysel toplantıların öğretmen yalnızlığını derinleştirdiği ve iş birliğine dayalı dönüşümü zorlaştırdığı görülmektedir.

Mesleki Öğrenme Toplulukları, öğretmenlerin mesleki tatminini artıran ve yalnızlık algısını azaltan çok boyutlu yapılar olarak öne çıkmaktadır (Mutsher, 2018; Seisay, 2013). Bu yapıların öğretmenlerin karar alma süreçlerine aktif katılımını desteklemesi, meslektaşlarıyla anlamlı ilişkiler kurmalarına olanak tanıması ve profesyonel gelişimlerini sürekli kılması hem bireysel hem de kurumsal düzeyde sürdürülebilir bir eğitim ortamı oluşturulmasına katkı sunmaktadır (Köklü, 2012; Özdoğru ve Aydın, 2012; Stoll ve diğerleri, 2006).

2.5.3. Öğrenci Başarısı ve Kurumsal Aidiyete Katkısı

Mesleki Öğrenme Toplulukları (MÖT), öğretmenlerin profesyonel gelişimini desteklemenin ötesinde, öğrenci başarısını artırma ve okul ortamında kurumsal aidiyet duygusunu güçlendirme potansiyeline sahiptir. Özellikle son yıllarda yapılan ulusal ve uluslararası araştırmalar, MÖT uygulamalarının öğrenci merkezli etkilerine dair güçlü ampirik kanıtlar sunmaktadır. Bu topluluklar, öğretmenlerin birlikte plan yapmaları, uygulamaları gözlemlemeleri, öğrenci verilerini birlikte analiz etmeleri ve kolektif karar almaları yoluyla, doğrudan sınıf içi öğretim kalitesini ve dolaylı olarak öğrenci öğrenme çıktıları ile bağlılık düzeylerini etkilemektedir (DuFour ve Eaker, 1998; Hord, 1997; Hughes ve Kritsonis, 2007).

Hughes ve Kritsonis'in (2007) Amerika Birleşik Devletleri'nde 64 lise üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada, MÖT uygulayan okullarda öğrencilerin Matematik ve İngilizce (Reading/Language Arts) alanlarında TAKS sınav skorlarında anlamlı artışlar gözlemlenmiştir. Araştırma bulgularına göre, 2004–2006 yılları arasında bu okullarda matematikte ortalama 5,25 puan, İngilizce alanında ise 10,30 puan artış

gerçekleşmiştir. Üç yıllık dönemde matematik skorları %90,6 oranında, İngilizce skorları ise %98,4 oranında artış göstermiştir. Bu veriler, MÖT'lerin öğrenci akademik başarısı üzerindeki doğrudan etkisinin istatistiksel olarak da doğrulanabildiğini göstermektedir.

Sadece test skorları değil, aynı zamanda öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutumları ve okula aidiyet hisleri de bu yapılarla ilişkilidir. Hord (1997), profesyonel öğrenme topluluklarının öğrenciler için sağladığı kazanımları, okulu bırakma oranlarının azalması, devamsızlıkların düşmesi, farklı geçmişlere sahip öğrenciler arasında başarı uçurumunun kapanması ve daha küçük ölçekli okullarda öğrenme kalitesinin artması gibi unsurlarla özetlemektedir. Bu bağlamda, MÖT uygulamalarının yalnızca akademik başarıyı değil, aynı zamanda öğrencilerin okula karşı hissettikleri bağ ve motivasyonu da artırdığı söylenebilir.

Greer (2012), öğretmenlerin birlikte yürüttükleri sistematik gözlem, planlama ve geri bildirim süreçlerinin, özellikle Responsive Classroom gibi yapılandırılmış yaklaşımlarda öğrencilerin sınıf içi davranışlarını ve katılımlarını olumlu yönde etkilediğini tespit etmiştir. Bu durum, öğretmen etkileşimleri ile öğrenci iklimi arasında dolaylı ama güçlü bir korelasyonun varlığına işaret etmektedir.

Teague ve Anfara (2020), MÖT'lerin sürdürülebilir okul reformları oluşturma noktasında öğrenci başarısı ve kurumsal bağlılık açısından kritik rol oynadığını belirtmektedir. Özellikle öğrenen öğretmenlerin bulunduğu ortamlarda öğrencilerin daha fazla desteklendiği, daha fazla izlendikleri ve bireysel öğrenme ihtiyaçlarına daha hızlı cevap verilebildiği görülmektedir. Meesuk, Wongrugsa ve Wangkaewhiran (2021) ise Tayland'da yürüttükleri CIPP(IEST) değerlendirme modeline dayalı çalışmalarında, MÖT uygulamalarının yalnızca öğretmen öğrenmesini değil, öğrenci gelişimini ve kurumsal bağlılığı da kapsayan çok katmanlı çıktılar doğurduğunu ortaya koymuştur.

Christensen (2025) tarafından TALIS 2018 verileriyle yürütülen çalışmada ise mesleki öğrenme topluluklarının üç temel boyutu olan iş birliği temelli profesyonel öğrenme (CPL), paylaşılan vizyon ve roller (SVR) ile destekleyici koşullar (SC) arasında kurulan yapısal ilişkilerin, öğretmenlerin sınıf düzeyinde daha etkili

uygulamalar gerçekleştirmelerine imkân tanıdığı ve bunun öğrenci başarısına yansıdığı belirlenmiştir.

Bakioğlu (1998), öğretmenlerin bireysel olarak artan yükümlülüklerini, kolektif çalışma modelleriyle dengeleyebileceğini ve bu sayede daha nitelikli öğretim gerçekleştirebileceklerini belirtmektedir. Dufour (2011) ise Türkiye bağlamında yürütülen gözlemlerde, öğretmenlerin yalnız çalıştıkları mevcut yapıların hem mesleki yalnızlığı hem de sınıf içi uygulamalarda etkinliği düşürdüğünü; oysa öğrenme topluluğu yapılandırmalarında öğrencilerin daha bütüncül ve kolektif sorumluluk anlayışıyla ele alındığını savunmaktadır.

Hughes ve Kritsonis'in (2007) çalışması MÖT'lerin öğrenci başarısına katkısı yalnızca puan artışlarıyla değil, sistemsel dönüşümler yoluyla da açıklanabilir. Kurumsal kültürün dönüştüğü ortamlarda, öğrenciler yalnızca akademik olarak değil, psikososyal olarak da gelişim göstermekte; aidiyet, öz-yeterlik ve öğrenme motivasyonu gibi içsel özellikleri desteklenmektedir (Fullan, 2000; Zembylas ve Papanastasiou, 2005).

Türkiye'de gerçekleştirilen bir araştırmada (Uzun ve Akçadağ, 2023), İngilizce Together projesi kapsamında uygulanan MÖT yapılarının, öğrenci başarısını artırmakla kalmayıp, öğrencilerin öğretmenleriyle olan iletişimlerini ve derse yönelik ilgilerini de güçlendirdiği belirtilmiştir. Bu çalışmada hem öğretmenler hem de yöneticiler, öğrenci düzeyindeki gelişimlerin mesleki topluluk yapılandırmalarının doğal bir çıktısı olduğunu vurgulamıştır.

MÖT uygulamaları, öğretmenlerin iş birliği içinde profesyonel öğrenmelerini desteklemenin yanı sıra; öğrencilerin akademik başarısını artırmakta, okula olan bağlılıklarını güçlendirmekte ve kurumsal aidiyetlerini pekiştirmektedir. Bu bağlamda MÖT'ler, öğretmen gelişimi ile öğrenci başarısı arasındaki güçlü bağın hem nedeni hem de sonucudur.

2.6. Mesleki Öğrenme Topluluklarının Sınıf İçi Uygulamalara Etkisi

Mesleki Öğrenme Toplulukları (MÖT), öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemenin yanı sıra, sınıf içi öğretim uygulamalarında nitelikli ve sürdürülebilir

dönüşümlere zemin hazırlayan güçlü yapılar olarak öne çıkmaktadır. Öğretmenlerin bilgi, deneyim ve bakış açılarını sistemli biçimde paylaşmalarını sağlayan MÖT'ler; yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişimini desteklemekte, pedagojik yaklaşımlarda paradigmatik dönüşümleri mümkün kılmakta ve bu birikimin doğrudan sınıf içi uygulamalara aktarılmasına olanak tanımaktadır (Vescio, Ross ve Adams, 2008; Padwad ve Dixit, 2008; Barton ve Stepanek, 2012).

2.6.1. Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimi

Yansıtıcı düşünme, öğretmenlerin kendi öğretim uygulamalarını bilinçli, eleştirel ve analitik bir bakış açısıyla değerlendirmeleri sürecidir (Zeichner ve Liston, 1996). MÖT'ler, bu becerinin gelişimine uygun yapılar sunarak öğretmenlerin bireysel uygulamalarını meslektaş desteğiyle analiz etmelerine olanak verir. Bu yapı, özellikle Mezirow'un (1991) dönüştürücü öğrenme kuramı çerçevesinde ele alındığında, öğretmenlerin yerleşik pedagojik kabullerini sorgulamalarını teşvik eder.

Servage (2008), MÖT'lerde gerçekleşen "critical friends" (eleştirel arkadaşlar) toplantılarının öğretmenlerin reflektif düşünme düzeylerini artırdığını, uygulama öncesi ve sonrası değerlendirme becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. Padwad ve Dixit'in (2008) Hindistan'daki İngilizce öğretmenleriyle yürüttüğü çalışmada, öğretmenlerin kendi bağlamlarında yaşadıkları sınıf içi sorunları tanımlama, tartışma ve çözüm önerileri geliştirme konularında yansıtıcı kapasite kazandıkları saptanmıştır.

Greer'in (2012) Responsive Classroom (Duyarlı Sınıf) uygulamalarına dair araştırmasında, öğretmenlerin reflektif düşünmeye dayalı karar verme davranışlarında belirgin bir gelişim olduğu, özellikle öğrenci ihtiyaçlarını merkeze alan kararların daha bilinçli biçimde alındığı gözlemlenmiştir. Bu sonuçlar, MÖT'lerin sadece bilgi paylaşımı değil, aynı zamanda pedagojik farkındalığı ve öz-eleştiriyi destekleyici ortamlar sunduğunu ortaya koymaktadır.

2.6.2. Pedagojik Yaklaşımlarda Dönüşüm

Mesleki öğrenme toplulukları, öğretmenlerin deneyim ve bilgilerinin yalnızca teorik düzeyde kalmayıp sınıf içinde uygulanabilir hale gelmesini sağlar. Carpenter'ın (2015) "intellectual and physical shared workspace" (zihinsel ve fiziksel ortak çalışma alanı) kavramı çerçevesinde belirttiği gibi, öğretmenlerin ortak bir zihinsel ve fiziksel çalışma ortamında buluşmaları, bireysel deneyimlerin kolektif öğrenmeye ve sınıf içi uygulamaya dönüşmesini kolaylaştırmaktadır.

Padwad ve Dixit'in (2008) çalışması, öğretmenlerin MÖT içinde sınıf sorunlarına yönelik çözümleri birlikte geliştirmeleriyle daha yaratıcı, bağlama uygun ve etkili stratejiler oluşturduklarını göstermektedir. Barton ve Stepanek (2012), Wake County'deki okullarda uygulanan profesyonel öğrenme takımlarının (PLT) öğrenci başarısı üzerinde pozitif etkiler yarattığını; öğretmenlerin ortak planlama ve gözlem süreçlerinde birbirlerinden öğrenerek sınıf içi stratejilerini iyileştirdiklerini bildirmiştir.

Stoll ve diğerleri (2006), öğretmenlerin öğrenci verilerini MÖT içinde paylaşarak ortak kararlar almasının uygulama başarısını ve öğretim niteliğini artırdığını ortaya koymuştur. Linder, Post ve Calabrese (2012) de öğretmenlerin seçtikleri konularda etkinlikler geliştirip sonuçları değerlendirmeleri sonucunda, bu birikimin sınıf uygulamalarında doğrudan karşılık bulduğunu vurgulamaktadır.

2.6.3. Öğretmen Deneyimlerinin Sınıf Uygulamalarına Yansıması

MÖT'lerin en belirgin katkılarından biri, öğretmenlerin bireysel deneyimlerinin sınıf uygulamalarına etkili biçimde aktarılmasıdır (Padwad ve Dixit, 2008; Barton ve Stepanek, 2012). Bu yapılar, öğretmenlerin yalnızca bilgiyi paylaşmasını değil, aynı zamanda bu bilgiyi birlikte yapılandırarak somut uygulamalara dönüştürmesini sağlar (Vescio, Ross ve Adams, 2008; Uzun ve Akçadağ, 2023). Carpenter'ın (2015) ortaya koyduğu "zihinsel ve fiziksel ortak çalışma alanı" (intellectual and physical shared workspace) kavramı, bu dönüşümün ortamını tanımlar. Aynı mekânda ortak akılla çalışan öğretmenler, deneyimlerini planlara, materyallere ve sınıf içi stratejilere dönüştürmektedir.

Padwad ve Dixit (2008), öğretmenlerin MÖT içinde sınıf sorunlarına yönelik etkili çözümler geliştirdiğini ve bu çözümlerin doğrudan sınıf uygulamalarında kullanıldığını belirtmiştir. Bu süreçte öğretmenler, bireysel deneyimlerini ve sezgisel bilgilerini ortak akılla yoğurarak pedagojik uygulamalara dönüştürmekte; bu da deneyimin yalnızca aktarılmasını değil, kolektif olarak yeniden inşa edilmesini sağlamaktadır.

Barton ve Stepanek (2012), Wake County örneğinde öğretmenlerin oluşturduğu Profesyonel Öğrenme Takımlarının (PLT) öğrenci başarısını artırdığını ve öğretim kalitesini yükselttiğini raporlamaktadır. Bu takımlar aracılığıyla öğretmenler; ders planlarını, değerlendirme araçlarını ve sınıf yönetimi stratejilerini birlikte geliştirerek birbirlerinden öğrenmekte ve mesleki bilgi birikimlerini sınıf düzeyine taşımaktadır.

Stoll ve ark. (2006), öğretmenlerin öğrenci verilerini birlikte analiz etmelerinin, öğretim süreçlerini daha etkili ve hedef odaklı hale getirdiğini ortaya koymuştur. Bu süreçte öğretmenler, veriye dayalı karar alma becerilerini geliştirerek, uygulamalarını sürekli iyileştirme fırsatı bulmaktadır. Linder, Post ve Calabrese'in (2012) araştırmasında da öğretmenlerin birlikte seçtikleri uygulamaları deneyip sonuçlarını paylaşmaları, doğrudan sınıf içi uygulamalara olumlu etki sağlamıştır.

Greer (2012), Responsive Classroom (Duyarlı Sınıf Yaklaşımı) uygulamalarına katılan öğretmenlerin, öğrenci davranışlarını ve akademik süreçleri daha yakından gözlemlediklerini; bu gözlemleri meslektaşlarıyla paylaşarak sınıf uygulamalarında anında ve etkili değişiklikler yapabildiklerini ortaya koymuştur. Bu yaklaşımın MÖT çatısı altında uygulanması, öğretmen deneyimlerinin kolektif akıl süzgecinden geçerek sınıf pratiğine entegre edilmesini kolaylaştırmaktadır.

2.7. Türkiye'de MÖT Uygulamaları ve English Together Örneği

Son yıllarda, Türkiye'de öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerine yönelik anlayış ve uygulamalarda belirgin bir paradigma değişimi gözlemlenmektedir. Bu değişim, öğretmenlerin bireysel ve yüzeysel gelişim fırsatlarıyla sınırlı kaldığı geleneksel modellerden, okul temelli, iş birliğine dayalı ve sürekli öğrenmeyi teşvik eden yapılara doğru bir yönelimi ifade etmektedir (Yıldırım, 2019; Aykaç ve Başar, 2021).

Bu bağlamda Mesleki Öğrenme Toplulukları (MÖT) kavramı, yalnızca bir gelişim aracı değil, aynı zamanda öğretmenlerin mesleki kimliklerini yeniden inşa ettikleri ve kolektif bilgi üretiminin merkezinde yer aldıkları bir kültürel dönüşüm alanı olarak önem kazanmaktadır (Uzun ve Akçadağ, 2023; Özer ve Çelik, 2024).

2.7.1. Türkiye'de MÖT Kavramının Yaygınlığı ve Algısı

Mesleki Öğrenme Toplulukları (MÖT), öğretmenlerin bireysel mesleki gelişimlerini, okulun genel öğrenme kültürüyle bütünleştirerek kolektif bir öğrenme süreci içinde yeniden şekillendirmelerini amaçlayan, iş birliğine dayalı bir modeldir (DuFour, 2004; Hord, 1997). Bu model, öğretmenlerin yalnızca bilgi tüketicisi değil, aynı zamanda bilgi üreticisi olduğu bir kültürü teşvik eder. MÖT'ler, okulun bütününde paylaşılan değerler, ortak vizyon, kolektif öğrenme, yansıtıcı uygulama ve paylaşılan liderlik gibi ilkeleri esas alır (Stoll ve diğerleri, 2006; Hord ve Sommers, 2013). Bu özellikler, öğretmenlerin pedagojik pratiklerini dönüştürmesini sağladığı gibi, öğrencilerin akademik ve sosyal başarılarını da artırma potansiyeline sahiptir (Vescio, Ross ve Adams, 2008). Uluslararası düzeyde geniş bir uygulama alanı bulan MÖT modeli, başta Amerika Birleşik Devletleri, Kanada, Avustralya ve Birleşik Krallık olmak üzere pek çok ülkede eğitim reformlarının merkezinde yer almıştır (Bolam ve diğerleri, 2005; Stoll ve Seashore Louis, 2007). Türkiye'de ise bu modele olan ilgi, son on yılda öğretmen niteliğini artırma ve okul temelli gelişimi güçlendirme amacıyla artmıştır (Yıldırım, 2019; Aykaç ve Başar, 2021). Ancak MÖT kavramı Türkiye'de henüz kurumsal düzeyde tam anlamıyla yerleşmemiş, öğretmenlerin algı ve uygulamalarında çeşitli farklılıklar ve belirsizliklerle karşılaşılmıştır (Uzun ve Akçadağ, 2023; Özer ve Çelik, 2024). Bu bağlamda, kavramın algısal ve uygulayımsal düzeydeki durumunu incelemek, Türkiye'deki profesyonel gelişim modellerinin yeniden yapılandırılması açısından önem taşımaktadır.

Türkiye'de MÖT kavramının ilk kez resmî düzeyde tartışılması ve eğitim politikalarının gündemine girmesi, 2010'lu yılların sonlarına doğru gerçekleşmiştir. Özellikle Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yayımlanan bazı strateji belgelerinde ve öğretmen yetiştirme politikalarında "okul temelli mesleki gelişim", "iş birliği temelli öğrenme" ve "öğrenen okul" gibi kavramlar aracılığıyla MÖT'nin

temel ilkeleri yer bulmuştur. 2022 yılında yayımlanan ve doğrudan bu konuya odaklanan "Zümrelerden Profesyonel Öğrenme Topluluklarına" başlıklı MEB raporu, Türkiye'deki öğretmen mesleki gelişim anlayışında önemli bir kavramsal dönüşümün işareti olmuştur (MEB, 2022). Bu raporda, geleneksel zümre öğretmenler kurulu (ZÖK) toplantılarının formel ve yüzeysel kaldığı, öğretmenler arası gerçek anlamda pedagojik iş birliği sağlamadığı ifade edilmekte; bunun yerine MÖT'lerin, mesleki gelişim sürecini daha etkili ve sürdürülebilir kılabilecek alternatif bir yapı sunduğu savunulmaktadır. Raporda, MÖT modeli; öğrenmeye açık ve kolektif bir okul kültürü oluşturmak, öğretmenlerin deneyimlerini paylaşmalarına olanak sağlamak, yansıtıcı düşünme ve araştırmaya dayalı uygulamaları teşvik etmek, liderliğin dağıtılmış (distributed) yapılarla desteklenmesi ve uygulamaya dönük, veri temelli ve öğrenci başarısını esas alan süreçler inşa etmek gibi ilkelerle tanımlanmıştır. Bu çerçeve, Türkiye'de mesleki gelişim politikalarının dönüşümünde kavramsal bir eşik olarak değerlendirilebilir. Ancak bu ideal yapı ile uygulamadaki algılar arasında ciddi farklar olduğu hem akademik araştırmalarda hem de öğretmen deneyimlerinde sıkça vurgulanmaktadır (Eroğlu ve Özbek, 2018; Ekici, 2016; Elçiçek ve Yaşar, 2016).

Türk eğitim sistemi içerisinde yıllardır uygulanan ZÖK toplantıları, öğretmenlerin aynı branşta ders veren meslektaşlarıyla bir araya gelerek planlama ve koordinasyon sağladığı yapılar olarak bilinmektedir. Ancak bu toplantılar, çoğu zaman formel bir zorunluluk olarak yürütülmekte ve öğretmenlerin pedagojik gelişimlerine anlamlı katkılar sunamamaktadır (Eroğlu ve Özbek, 2018; Küçük ve diğerleri, 2004). Araştırmalar, ZÖK toplantılarının çoğunlukla "kâğıt üzerinde kalan kararlarla" sınırlı olduğunu, öğretmenlerin bu toplantılara isteksiz katıldığını ve uygulamaların genellikle planlama düzeyinde kaldığını göstermektedir (Demirtaş ve Cömert, 2006). Bu bağlamda MEB'in ZÖK yapılarını yeniden yorumlayarak MÖT anlayışına evrilmesi yönündeki girişimleri oldukça önemlidir. Millî Eğitim Bakanlığı'nın (2022) raporunda ZÖK toplantılarının MÖT'e dönüştürülmesi sürecine ilişkin rehber ilkeler sunulmuş, öğretmen iş birliğini derinleştirecek, pedagojik yansımaları artıracak ve uygulama paylaşımını mümkün kılacak modeller önerilmiştir. Ancak bu dönüşüm çabası, yalnızca kavramsal ve bürokratik düzeyde değil, aynı zamanda kültürel ve uygulayımsal düzeyde de bir reform gerektirmektedir (Eroğlu ve Özbek,

2018; Uzun ve Akçadağ, 2023). Öğretmenlerin MÖT kavramını nasıl algıladığı, bu yapılar içinde kendilerini ne ölçüde ifade edebildikleri ve okul yöneticilerinin bu süreci nasıl desteklediği gibi sorular, dönüşümün başarısını doğrudan etkilemektedir.

Türkiye'de MÖT kavramına ilişkin öğretmen algılarını değerlendiren araştırmalar sınırlı olmakla birlikte, son dönemde bu alanda artan bir ilgi gözlemlenmektedir. Uzun ve Akçadağ (2023) tarafından yürütülen çalışmada, "English Together" projesine katılan öğretmenlerin MÖT yapılarıyla ilk kez tanıştıklarında kavrama yabancı oldukları, ancak zamanla bu yapının sunduğu yansıtıcı düşünme, uygulama paylaşımı ve iş birliği ortamlarından büyük ölçüde fayda sağladıkları belirlenmiştir. Benzer şekilde, Eroğlu ve Özbek'in (2018) ZÖK toplantılarının mesleki gelişime etkilerini inceledikleri araştırmada öğretmenlerin bu toplantıları çoğunlukla "formalite" olarak gördükleri; ancak uygulama alanı genişletildiğinde ve öğretmen katılımı desteklendiğinde işlevsellik kazanabileceği vurgulanmıştır. Öğretmen algıları açısından dikkat çeken bir diğer bulgu, kıdem farklılıklarının MÖT yapılarındaki katılım ve katkıyı etkilediğidir. Özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin daha yüksek motivasyonla katılım sağladıkları ve mesleki eserleri inceleme, uygulama geliştirme gibi faaliyetlere daha fazla eğilim gösterdikleri rapor edilmiştir. Buna karşın kıdemli öğretmenler arasında bu yapılara yönelik "şüphecilik" ya da "mesafe" algısı dikkat çekmektedir. Ekici'nin (2016) çalışması, öğretmenlerin geleneksel hizmet içi eğitimleri yetersiz bulduklarını ve okul temelli, katılımcı, kolektif yaklaşımlara daha fazla ihtiyaç duyduklarını ortaya koymuştur. Bu ihtiyaç, MÖT yapılarına duyulan potansiyel ilgiyi artırmakta ancak yapısal sınırlılıklar, zaman yönetimi sorunları ve yönetsel destek eksiklikleri süreci zorlaştırmaktadır.

MÖT modelinin Türkiye'de algılanışında karşılaşılan en büyük sorunlardan biri, kavramın tam anlamıyla anlaşılamamış olmasıdır. Özellikle okul yöneticileri ve öğretmenler arasında MÖT'ün zümre çalışmalarıyla karıştırılması, kavramsal bulanıklığın önünü açmaktadır (Eroğlu ve Özbek, 2018; MEB, 2022; Uzun ve Akçadağ, 2023). Meesuk, Wongrugsa ve Wangkaewhiran (2021), MÖT'lerin başarısı için öncelikle kavramsal netlik, uygulama bütünlüğü ve liderlik desteği gerektiğini savunmaktadır. Türkiye'de ise bu üç bileşenin çoğunlukla eksik olduğu,

yer yer şekilsel dönüşümlerin öne çıkarıldığı görülmektedir. Christensen'in (2025) TALIS 2018 verileriyle yaptığı uluslararası ölçekteki çalışması da bu durumu destekler niteliktedir. Türkiye örnekleminde, Mesleki Öğrenme Toplulukları kavramının teorik olarak bilinirliğinin düşük, uygulamada ise oldukça dağınık ve sistemsiz olduğu görülmüştür. Bu bulgular, MÖT algısının hâlâ bireysel öğretmen inisiyatifiyle sınırlı kaldığını ve kurumsal aidiyet yaratmadığını göstermektedir. Ayrıca öğretmenler arasında MÖT kavramı ile "fazladan yük", "zaman kaybı" ya da "kâğıt üzerinde kalan idealist bir uygulama" gibi olumsuz çağrışımların bulunması, uygulamaya olan güveni zedelemektedir (Padwad ve Dixit, 2008; Seisay, 2013). Bu bağlamda, kavramın olumlu çağrışımlarla yeniden yapılandırılması, öğretmenlerin mesleki gelişim motivasyonlarını doğrudan etkileyecektir.

Pandemi süreciyle birlikte öğretmenlerin dijital ortamlarda mesleki gelişim faaliyetlerine katılımı artmış ve çevrimiçi Mesleki Öğrenme Toplulukları yeni bir alternatif olarak öne çıkmıştır. Bu kapsamda Akada ve Kabasakal'ın (2022) çalışması, çevrimiçi MÖT'lerin öğretmen liderliğini destekleyebilecek önemli bir araç olabileceğini ortaya koymuştur. Araştırmaya katılan öğretmenler, çevrimiçi ortamlarda fikir alışverişi, kaynak paylaşımı ve pedagojik tartışmaların daha özgür ve etkili gerçekleşebildiğini belirtmiştir. Özellikle coğrafi engellerin ve okul içi hiyerarşilerin minimize edildiği çevrimiçi platformlarda MÖT uygulamalarının yaygınlaşması, Türkiye'nin eğitim sistemindeki merkeziyetçiliğe karşı tabandan gelen bir direnç noktası oluşturmaktadır. Ancak dijital altyapı eksiklikleri, öğretmenlerin teknolojik yeterlilikleri ve çevrimiçi etkileşimin sürdürülebilirliği gibi faktörler, bu tür MÖT'lerin etkisini sınırlamaktadır. Yine de çevrimiçi MÖT'ler, kırsal bölgelerde görev yapan öğretmenler için bir mesleki yalnızlık çözümü olarak ortaya çıkmakta; etkileşimli öğrenme, mentorluk ve akran desteği gibi unsurların dijital ortama taşınmasına zemin hazırlamaktadır.

Türk eğitim kültüründe bireysel öğretmen kimliği uzun süre tek başına çalışan, kendi sınıfında "uzman" rolünü benimseyen bir yapı üzerinden inşa edilmiştir (Sergiovanni, 2000). Bu yapı, kolektif öğrenmeyi önceleyen MÖT gibi yaklaşımlarla doğal bir gerilim üretmektedir. Özellikle kıdemli öğretmenlerde görülen "denetlenme" ya da "yetersiz görülme" algısı, iş birliğine dayalı yapılarla

bütünleşmeyi zorlaştırmaktadır (Schlichte ve diğerleri, 2005; Eroğlu ve Özbek, 2018). Ayrıca Türkiye'deki okul ikliminin hiyerarşik ve bürokratik doğası, paylaşılan liderlik ya da karar alma mekanizmalarının katılımcı işletilmesini sınırlamakta; bu da öğretmenlerin MÖT'lere gönüllü ve etkin katılımını engellemektedir (Uzun ve Akçadağ, 2023). Bunun yerine MÖT'ler, genellikle okul müdürü ya da zümre başkanının yönlendirmesiyle şekillenmekte ve katılımcı yapıdan uzaklaşmaktadır (Eroğlu ve Özbek, 2018; MEB, 2022). Toplumsal olarak ise "başarı"nın sınav performansıyla özdeşleştirilmesi, öğretmenlerin pedagojik tartışmalardan ziyade sınav pratiği odaklı çalışmalara yönelmesine neden olmaktadır (Balyer, 2017; Kartal, 2009). Bu durum, MÖT'lerin esas amacı olan öğretmen öğrenmesi ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi görünmez kılmakta, sadece planlama odaklı teknik toplantılara dönüşmesine yol açmaktadır (Uzun ve Akçadağ, 2023).

Türkiye'de MÖT kavramının yaygınlığı ve algısı üzerine yapılan analizler, bu yapının hem potansiyelini hem de sınırlılıklarını ortaya koymaktadır (Yıldırım, 2019; Elçiçek ve Yaşar, 2016). Kavramsal düzeyde MÖT'ler, öğretmenlerin mesleki öğrenmesini okulun merkezine yerleştiren dönüştürücü bir güç sunmaktadır (Bümen ve Yedigöz Kara, 2023). Ancak uygulamada bu gücün harekete geçirilebilmesi, çok boyutlu bir yapısal ve kültürel dönüşüm gerektirmektedir (Bozkurt ve Yetkin Özdemir, 2018). Bu bağlamda kavramın netleştirilmesi, yaygınlaştırma yerine derinleştirme stratejisinin benimsenmesi, liderlik kültürünün dönüştürülmesi, çevrimiçi MÖT'lerin desteklenmesi ve MEB politikalarının bütüncül olarak bu yapılarla entegre edilmesi gerekmektedir (Akada ve Kabasakal, 2022; MEB, 2022). MÖT'ler yalnızca öğretmenler için değil, öğrenciler ve okul kültürü için de sürdürülebilir gelişimin temelini oluşturma potansiyeline sahiptir (Uzun ve Akçadağ, 2023; Özer ve Çelik, 2024).

2.7.2. Proje Tabanlı Yaklaşımlar: English Together Örneği

Son yıllarda öğretmenlerin mesleki gelişiminde etkililiği giderek artan bir biçimde tartışılan kavramlardan biri, proje tabanlı mesleki gelişimdir. Bu yaklaşım, öğretmenlerin yalnızca bilgi tüketicisi değil, aynı zamanda uygulayıcı, dönüştürücü ve üretici aktörler olarak konumlandırıldığı; gerçek dünya problemleriyle

ilişkilendirilmiş, katılımcı temelli ve uzun vadeli öğrenme süreçlerini ön plana çıkarır (Darling-Hammond ve Richardson, 2009; Timperley ve diğerleri, 2007). Proje tabanlı modeller, Mesleki Öğrenme Toplulukları (MÖT) gibi iş birliğine dayalı yapılarla entegre edildiğinde ise yalnızca öğretmenlerin bireysel gelişimlerini değil, aynı zamanda okul iklimini, öğrenci başarısını ve mesleki paylaşım kültürünü de dönüştürebilmektedir (DuFour ve diğerleri, 2006; Stoll ve diğerleri, 2006).

Türkiye'de öne çıkan örneklerden biri, Avrupa Birliği destekli ve Millî Eğitim Bakanlığı koordinasyonunda British Council ve Sabancı Vakfı iş birliğiyle yürütülen "English Together" (Birlikte İngilizce) projesidir. 2019 yılında başlatılan bu proje, İngilizce öğretmenlerinin bireysel ve kolektif gelişimini desteklemek, öğretim becerilerini güçlendirmek ve sürdürülebilir Mesleki Öğrenme Toplulukları oluşturmak amacıyla tasarlanmıştır (Uzun ve Akçadağ, 2023). Proje, öğretmenleri değişimin öznesi olarak konumlandırarak, onların akran öğrenmesi, liderliği ve reflektif uygulamalar yoluyla hem meslektaşları hem de öğrencileri üzerinde dönüştürücü etki yaratmalarını hedeflemiştir.

English Together projesi kuramsal olarak sosyal yapısalcı öğrenme kuramı (Vygotsky, 1978), Senge'nin Öğrenen Organizasyon modeli (Senge, 1990), paylaşılan liderlik (Hord ve Sommers, 2013) ve eylem araştırmasına dayalı sürekli mesleki gelişim yaklaşımlarına dayanmaktadır. Öğretmenler yalnızca seminer katılımcısı değil, karar alıcı, uygulayıcı ve değerlendirici aktörler olarak MÖT yapılarının merkezine yerleştirilmiştir. MÖT çerçevesinde yürütülen bu projede öğretmenler haftalık toplantılar, video analizleri, mikro uygulamalar ve reflektif geribildirim döngüleri ile aktif mesleki gelişim süreçlerine katılmıştır (Uzun ve Akçadağ, 2023; Servage, 2008).

Proje, pilot uygulamasını Ankara'da gerçekleştirmiş ve ilk aşamada 22 İngilizce öğretmeni Edinburgh College'da eğitim alarak Master Mentor Öğretmen olmuştur. Bu mentorlar, Ankara'da 130 öğretmenle yüz yüze eğitimler yürütmüş ve haftalık Mesleki Gelişim Topluluklarının kurulmasını sağlamıştır. Kızılcahamam'da yapılan çalıştaylar sonucunda 150 öğretmenin katıldığı MÖT yapıları, çevrim içi ve hibrit eğitim döneminde öğretim uygulamaları üzerine etkileşimli deneyim paylaşımına zemin hazırlamıştır (Sabancı Vakfı, 2024).

Proje kapsamında MEB, British Council ve Sabancı Vakfı iş birliğiyle çevrim içi 20 webinar düzenlemiş, bu etkinlikler 250 binin üzerinde öğretmen tarafından izlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin geliştirdiği 10 modüllük etkileşimli bir Mesleki Gelişim e-Kitabı çevrim içi ortamda erişime açılmıştır. Bu kitap, Türkiye bağlamına özgü senaryolar ve görevlerle öğretmenlerin dil öğretiminde kullanabileceği pratik araçlar sunmaktadır (British Council, 2024).

Proje, 1699 İngilizce öğretmenin 70 saatlik eğitici eğitimiyle MÖT yürütücüsü olarak yetiştirilmesini sağlamış; yürütücüler tarafından bir eğitim-öğretim yılı içinde yaklaşık 24.000 öğretmene 6 başlıkta MÖT seminerleri düzenlenmiştir. Ayrıca öğretmenlere uluslararası mesleki gelişim fırsatları da sunulmuş, CELT-S sertifikasyon programı uygulanmış ve 2021-2023 yıllarında 34 öğretmen İngiltere'deki IATEFL konferansına gönderilmiştir. Burada "Büyük Ölçekli bir Sürekli Mesleki Gelişim Modeli Oluşturmak", "Öğretmeni Güçlendirmek" gibi başlıklarla proje sunumları yapılmıştır (MEB, 2022).

Proje kapsamında geliştirilen rehber materyaller ve sürekli destek toplantıları, yürütücü öğretmenlerin sahada sürdürülebilir topluluklar kurmasına olanak tanımıştır. Öğretmen görüşleri, proje çıktılarının yalnızca mesleki becerileri değil, öğretmen öz-yeterlik inançlarını ve öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını da artırdığını göstermektedir (Özer ve Çelik, 2024).

English Together projesi, proje tabanlı mesleki gelişim ile MÖT modelinin nasıl bütünleşebileceğini gösteren örnek bir uygulamadır. Öğretmenlerin dijital içerik üretimi, eleştirel arkadaşlık, reflektif uygulama ve kolektif karar alma gibi becerilerle donatıldığı bu yapı; Türkiye'de sürdürülebilir ve yerelleştirilmiş mesleki öğrenme kültürünün gelişimi için önemli bir adım olmuştur.

2.7.3. Türkiye'deki Önceki Araştırmalar ve Bulguların Değerlendirilmesi

Mesleki Öğrenme Toplulukları (MÖT), Türkiye'de öğretmenlerin mesleki gelişimi bağlamında görece yeni bir araştırma alanı olmakla birlikte, son yıllarda bu modele yönelik ilginin belirgin biçimde arttığı gözlemlenmektedir (Elçiçek ve Yaşar, 2016; Yıldırım, 2019). Türkiye'deki akademik çalışmalar genellikle üç ana kategoride

toplanmaktadır: (1) MÖT uygulamalarına dair öğretmen görüşleri ve algılar, (2) MÖT'ün mesleki gelişime etkisi ve okul içi iş birliği ortamına katkısı, (3) MÖT'lerin öğrenci başarısı ve okul kültürüne yansımaları (Uzun ve Akçadağ, 2023; Özer ve Çelik, 2024). Bu çalışmaların bir kısmı uygulamalı nitel araştırmalar şeklinde yürütülmüşken, önemli bir bölümü öğretmenlerin öznel deneyimlerini, algılarını ve ihtiyaçlarını merkezine alan betimsel araştırmalardır (Bümen ve Yedigöz Kara, 2023; Bozkurt ve Yetkin Özdemir, 2018).

Türkiye'de yapılan çalışmaların bir diğer ortak özelliği, kavramın doğrudan değil, genellikle benzer yapılar (zümre çalışmaları, öğretmen çalışma grupları, okul temelli mesleki gelişim, öğrenen okul vb.) aracılığıyla ele alınmasıdır. Bu nedenle MÖT kavramının literatürdeki karşılığını tararken, farklı adlandırmalarla sunulmuş ancak içerik olarak MÖT ilkeleriyle örtüşen çalışmaları da kapsamak önemlidir (Eroğlu ve Özbek, 2018; Yumuşak, Yıldız ve Yıldız, 2012). Nitekim Türkiye'deki literatür, MÖT yaklaşımının çoğu zaman "öğrenen okul" veya "zümre öğretmenler kurulu" gibi farklı etiketlerle incelendiğini, ancak özünde iş birliği, yansıtıcı düşünme ve kolektif öğrenme unsurlarını barındırdığını göstermektedir (MEB, 2022; Elçiçek ve Yaşar, 2016).

Eroğlu ve Özbek (2018), Zümre Öğretmenler Kurulu (ZÖK) toplantılarını mesleki gelişim bağlamında incelemiş; bu toplantıların yapısal olarak MÖT'e benzerlik taşımasına karşın içerik ve uygulama açısından önemli farklılıklar gösterdiğini vurgulamıştır. Öğretmenlerin bu toplantıları çoğunlukla rutin, yüzeysel ve zorunlu buldukları; pedagojik iş birliğinin sınırlı düzeyde gerçekleştiği ortaya konmuştur. Bu bulgular, Türkiye'de MÖT uygulamalarının yalnızca biçimsel yapılarla değil, içeriksel dönüşümle birlikte ele alınması gerektiğini göstermektedir.

Ekici (2016), öğretmenlerin mesleki gelişim uygulamalarına yönelik algılarını incelediği nitel çalışmasında, öğretmenlerin geleneksel hizmet içi eğitimlerden memnun olmadığını, buna karşılık okul temelli, katılımcı ve paylaşım odaklı yapıların daha anlamlı ve kalıcı mesleki öğrenmeye katkı sunduğunu belirtmiştir. Bu çalışma, öğretmenlerin MÖT benzeri yapılara yönelik açık bir ihtiyaç ve ilgisinin bulunduğuna işaret etmektedir.

Uzun ve Akçadağ (2023) tarafından yürütülen çalışmada ise English Together Projesi kapsamında yürütülen MÖT uygulamaları detaylı biçimde analiz edilmiş; öğretmenlerin bu yapılardan yüksek düzeyde yarar sağladığı, paylaşım kültürünün güçlendiği ve mesleki yalnızlık duygusunun azaldığı belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin karar alma süreçlerine aktif katılımı, eleştirel arkadaşlık uygulamaları ve uygulama sonrası yansıtıcı tartışmalar gibi pratiklerin öğretmenlerin mesleki öz-yeterliklerini olumlu etkilediği saptanmıştır.

Türkiye'de yapılan bazı araştırmalarda ise MÖT uygulamalarının öğretmenlerin mesleki tatminine ve okula aidiyet algısına doğrudan katkı sunduğu vurgulanmıştır (Mutsher, 2018; Greer, 2012). Bu araştırmalarda öğretmenlerin bireysel olarak yalnızlık duygusundan uzaklaştığı, aidiyet hislerinin güçlendiği ve kurumsal bağlılıklarının arttığı görülmüştür. Özellikle öğretmenlerin karar alma süreçlerine dahil edilmeleri, birbirlerinin deneyimlerinden faydalanmaları ve destekleyici liderlik ortamlarında çalışmaları, iş doyumunu artıran faktörler olarak öne çıkmaktadır (Seisay, 2013; Kartal, 2009; Özdoğru ve Aydın, 2012).

Çevrimiçi MÖT uygulamaları üzerine yapılan çalışmalar (Akada ve Kabasakal, 2022), dijital ortamlarda yürütülen bu yapıların, özellikle kırsal bölgelerde çalışan öğretmenlerin mesleki yalnızlığını giderdiğini ve liderlik becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Bu tür dijital öğrenme toplulukları, öğretmenlerin coğrafi engelleri aşarak deneyim paylaşımı yapabildikleri, reflektif düşünmeyi sürdürebildikleri ve akran desteği alabildikleri yeni bir mesleki gelişim kanalı olarak değerlendirilmektedir.

Christensen'in (2025) TALIS 2018 verileriyle yaptığı uluslararası karşılaştırmalı araştırmasında ise Türkiye'de MÖT uygulamalarının teorik bilinirliğinin düşük, uygulamalarının ise düzensiz ve sistemsizlik içinde olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin iş birliğine dayalı öğrenme pratikleri ile ilgili motivasyonlarının yüksek olduğu, ancak uygulamaların sürdürülebilirliğinin liderlik yapıları ve okul iklimiyle sınırlı olduğu ortaya konmuştur. Bu durum, MÖT uygulamalarının yalnızca öğretmen inisiyatifiyle değil, kurumsal destek ve bütüncül stratejilerle güçlendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Padwad ve Dixit (2008) ve Servage (2008) gibi araştırmacıların katkısıyla öğretmenlerin reflektif düşünme becerileri, pedagojik pratikleri dönüştürme kapasiteleri ve ortak öğrenme süreçlerindeki etkinlikleri hakkında bilgi sunan nitel çalışmalar, Türkiye'deki uygulamaların da bu evrensel ilkeler ışığında değerlendirilebileceğine işaret etmektedir.

Türkiye'de MÖT odaklı yapılan araştırmalar, öğretmenlerin iş birliği yoluyla öğrendikleri, meslektaşlarına karşı daha fazla güven geliştirdikleri, karar alma süreçlerinde daha fazla söz sahibi oldukları ve daha etkili sınıf uygulamaları gerçekleştirdikleri yönünde ortak bulgular sunmaktadır. Ancak bu yapının sürdürülebilir olabilmesi için okul kültürünün, liderlik anlayışının ve eğitim politikalarının dönüşmesi gerektiği de yine araştırma bulgularında sıkça vurgulanmaktadır (Toikka ve Tarnanen, 2024; Elçiçek ve Yaşar, 2016).

Türkiye'deki MÖT uygulamalarının etkili ve yaygın hale gelebilmesi için öneriler şu şekilde sıralanabilir: (1) kavram netleştirilmeli ve öğretmenlere somut uygulama örnekleriyle tanıtılmalı, (2) okul içi karar alma süreçlerine öğretmen katılımı artırılmalı, (3) liderlik anlayışı katılımcı ve dağıtılmış yapılara evrilmeli, (4) dijital MÖT uygulamaları altyapı desteğiyle teşvik edilmeli, (5) öğretmenlerin zaman yönetimi, iş yükü ve değerlendirme sistemleri MÖT süreçleriyle uyumlu hale getirilmelidir (MEB, 2022; Akada ve Kabasakal, 2022). Tüm bu dönüşümler sağlandığında, Türkiye'de MÖT temelli öğretmen gelişimi sürdürülebilir, etkili ve kültürel olarak yerleşik bir yapıya kavuşabilir (Uzun ve Akçadağ, 2023; Yıldırım, 2019).

Türkiye'de Mesleki Öğrenme Toplulukları (MÖT) uygulamalarına yönelik yapılan kuramsal, deneyimsel ve proje tabanlı analizler doğrultusunda ulaşılan bulgular; bu yapının yalnızca öğretmenlerin bireysel gelişimi değil, aynı zamanda okulun kolektif öğrenme kültürü ve öğrenci başarısı üzerinde dönüştürücü etkiler yaratabileceğini açıkça ortaya koymaktadır (Vescio, Ross ve Adams, 2008; Stoll ve diğerleri, 2006; Uzun ve Akçadağ, 2023). Ancak bu potansiyelin etkili ve sürdürülebilir bir şekilde harekete geçirilebilmesi için çok katmanlı yapısal, kültürel ve politik destek mekanizmalarının devreye alınması gerekmektedir (Hord, 1997; Buttram ve Farley-Ripple, 2016; MEB, 2022).

MÖT'ler, öğretmenlerin yalnızca bilgi alan değil, bilgi üreten, uygulayan ve paylaşan profesyoneller olarak konumlandığı, etkileşim temelli ve yansıtıcı öğrenme süreçlerine dayalı bir gelişim modelidir (Hord, 1997; Vescio, Ross ve Adams, 2008). Bu modelin başarıya ulaşabilmesi, okullarda yatay ve dikey iletişim kanallarının açık olmasına, öğretmenlerin karar alma süreçlerine aktif olarak katılmasına, okul liderlerinin dönüşümcü ve destekleyici bir yaklaşımla süreci sahiplenmesine ve eğitim politikalarının MÖT ilkeleriyle uyumlu bir şekilde yapılandırılmasına bağlıdır (DuFour ve Eaker, 1998; Stoll ve diğerleri, 2006). Öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını ve kurumsal aidiyetlerini artıran en temel etkenlerin başında, bu tür yapıların sunduğu akran dayanışması, ortak amaç duygusu ve mesleki paylaşım kültürü gelmektedir (Hargreaves ve Fullan, 2012).

Yapılan araştırmalarda sıklıkla karşılaşılan sınırlayıcı faktörlerin başında, zaman baskısı, değerlendirme odaklı öğretmenlik anlayışı, katı hiyerarşik yapılar ve mesleki gelişimin hâlâ formel hizmet içi eğitimlere indirgenmiş olması gelmektedir (Louis ve Marks, 1998; Stoll ve Seashore Louis, 2007). Bu durum, öğretmenlerin MÖT gibi yapıların sunduğu fırsatları algılamasını ve bu yapılara aktif olarak katılımını zorlaştırmaktadır. Ayrıca MÖT'lerin bazen sadece bir proje faaliyeti gibi algılanması, kavramın derinliğini ve sürekliliğini zedelemektedir (Servage, 2008). Oysa başarılı örneklerde görüldüğü üzere, MÖT'ler süreklilik, sahiplenme ve yansıtıcı kültür gerektiren yapılardır. Bu nedenle kavramın yalnızca teknik bir uygulama değil, aynı zamanda kültürel bir dönüşüm unsuru olarak ele alınması büyük önem taşımaktadır (Hord ve Sommers, 2013).

Çalışmada ele alınan English Together örneği, Türkiye'de MÖT yapılarının nasıl sistemli, desteklenmiş ve öğretmen merkezli olarak yürütülebileceğine dair güçlü bir model sunmaktadır (Uzun ve Akçadağ, 2023; Özer ve Çelik, 2024). Projede uygulanan mentörlük, öğrenme döngüsü, eleştirel arkadaşlık, video analizleri, kolektif planlama gibi bileşenler, MÖT ilkelerinin sahadaki yansımalarını güçlendirmiştir. Ancak projenin etkisi, uygulama süresi boyunca yaratılan destekleyici ortamın sürdürülebilirliği ile doğrudan ilişkilidir. Bu bağlamda Türkiye'deki eğitim ortamlarının bu tür yapıları destekleyecek yönetsel, finansal ve pedagojik düzenlemeleri kurumsallaştırması gerekmektedir (MEB, 2022).

Literatürde Türkiye'de MÖT temelli öğretmen gelişiminin, yüksek bir potansiyel taşımasına rağmen kavramsal karmaşa, yapısal sınırlılıklar ve kültürel dirençlerle karşılaştığına işaret edilmektedir (Uzun ve Akçadağ, 2023; Özer ve Çelik, 2024). Çalışmalar, bu yapıların işlevselleşebilmesi için kavramsal netlik, öğretmen katılımı, okul liderliği, çevrimiçi etkileşim olanakları ve bütüncül politika desteği gibi koşulların kritik olduğunu vurgulamaktadır (Bozkurt ve Yetkin Özdemir, 2018; Bümen ve Yedigöz Kara, 2023). Ayrıca MÖT'lerin yalnızca öğretmenlerin mesleki gelişimini değil, aynı zamanda okul kültürünün dönüşümünü ve öğrenci başarısını destekleyebilecek yapılar olduğu çeşitli araştırmalarda ortaya konmuştur (Stoll ve diğerleri, 2006; Vescio, Ross ve Adams, 2008).

BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analizi ile geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları ayrıntılı bir biçimde sunulmaktadır. Araştırmanın yöntemi, çalışmanın amacına ve doğasına en uygun yaklaşım belirlenerek kurgulanmış; kullanılan yöntem ve teknikler, nitel araştırma standartlarına ve sosyal bilimler metodolojisine uygun şekilde yapılandırılmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, öğretmenlerin, mentörlerin ve proje yürütücülerinin Mesleki Öğrenme Toplulukları (MÖT) deneyimlerine, algılarına ve bu deneyimlerin mesleki gelişim süreçlerine etkilerine ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde yürütülmüştür. Nitel araştırma yöntemleri, sosyal olguları katılımcıların bakış açısından anlamlandırmayı, deneyimlerin bağlamsal bütünlüğünü korumayı ve derinlemesine inceleme imkânı sağlamayı amaçlar (Merriam, 2009; Creswell ve Poth, 2018). Bu yaklaşım, yalnızca betimsel bilgi sunmakla kalmaz; aynı zamanda katılımcıların ifade ettikleri anlamları, yaşadıkları süreçleri ve bu süreçlerin arka planındaki etkileşimleri yorumlamayı hedefler.

Araştırmada yorumlayıcı paradigma benimsenmiştir. Yorumlayıcı paradigma, gerçekliğin tek ve mutlak değil, sosyal aktörlerin etkileşimleri sonucu inşa edilen çoklu anlamlardan oluştuğunu savunur. Bu çerçevede araştırmacı, katılımcıların deneyimlerini onların perspektifinden anlamaya, bu deneyimlerin oluştuğu bağlamı bütüncül şekilde değerlendirmeye çalışır (Schwandt, 2015).

Çalışmada, gömülü tek durum deseni tercih edilmiştir. Yin'e (2018) göre durum çalışmaları, "nasıl" ve "neden" sorularına yanıt ararken, olgunun incelendiği bağlamı dikkate alır ve araştırma nesnesinin sınırlarını net bir biçimde tanımlar. Gömülü tek durum deseninde, tek bir bağlam (İstanbul'daki MÖT uygulamaları) içinde yer alan birden fazla alt birim (öğretmenler, mentörler, proje yürütücüleri) derinlemesine incelenir. Bu yöntem hem gruplar arası farklılıkların hem de ortak noktaların karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesine olanak tanır.

Durum çalışması deseni, MÖT gibi dinamik, çok boyutlu ve sosyal etkileşime dayalı bir yapının incelenmesinde araştırmanın amacına uygun bir metodolojik çerçeve sunmuştur. Bu desen aracılığıyla, katılımcıların MÖT sürecinde deneyimledikleri uygulamalar, algıladıkları değişimler ve mesleki bağlamdaki dönüşümler hem bireysel hem de kurumsal perspektiften değerlendirilebilmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul ilinde MÖT uygulamasına doğrudan katılmış 24 kişi oluşturmaktadır: 8 öğretmen, 8 mentör ve 8 proje yürütücüsü. Bu grupların her biri, MÖT sürecinde farklı roller üstlenmiş; uygulamanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi aşamalarına çeşitli açılardan katkıda bulunmuştur. Öğretmenler uygulamaların doğrudan sınıf içi yansımasını deneyimlerken, mentörler öğretmenlere rehberlik etmiş; proje yürütücüleri ise sürecin stratejik ve organizasyonel boyutlarını koordine etmiştir.

Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi ile belirlenmiştir. Bu örnekleme yöntemi, araştırma konusuna ilişkin mümkün olan en geniş yelpazede farklı deneyim, kıdem, branş, okul türü ve sosyo-kültürel bağlamdan katılımcının seçilmesini hedefler (Patton, 2015; Marshall ve Rossman, 2016). Bu çeşitlilik, olgunun farklı açılardan ele alınmasını, ortak temaların yanı sıra farklılıkların da ortaya çıkarılmasını sağlamaktadır.

Katılımcılar arasında farklı okul kademelerinde (ilkokul, ortaokul, lise), farklı branşlarda görev yapan, mesleki kıdemi 3 yıldan 30 yıla kadar uzanan bireyler bulunmaktadır. Bu durum, elde edilen verilerin hem deneyim çeşitliliğini hem de bağlamsal zenginliği yansıtmasına imkân tanımaktadır. Katılımcıların yaş aralığı 28–55 olup, görüşme süreleri 20 ile 45 dakika arasında değişmiş; ortalama görüşme süresi 32 dakika olarak kaydedilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen, mentör ve proje yürütücülerinin demografik özelliklerine ilişkin veriler Tablo 3.1'de sunulmaktadır.

Tablo 3.1 Katılımcıların Demografik Özellikleri

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Mesleki Kıdem (yıl)	MÖT Deneyim Süresi (yıl)	Öğrenim Düzeyi	Görev Türü
Ö1	Kadın	29	6	2	Lisans	İlkokul Sınıf Öğretmeni
Ö2	Erkek	34	10	3	Lisans	Ortaokul İngilizce Öğretmeni
Ö3	Kadın	41	18	4	Lisans	Lise Müdürü
Ö4	Erkek	38	14	3	Lisans	Ortaokul İngilizce Öğretmeni
Ö5	Kadın	45	20	5	Yüksek Lisans	İlkokul Müdürü
Ö6	Erkek	32	9	2	Lisans	Lise İngilizce Öğretmeni
Ö7	Kadın	36	13	4	Lisans	Ortaokul İngilizce Öğretmeni
Ö8	Erkek	40	15	3	Yüksek Lisans	Lise İngilizce Öğretmeni
M1	Erkek	44	20	5	Lisans	Yabancı Uyruklu Mentör
M2	Kadın	37	14	3	Yüksek Lisans	Bakanlık Görevlisi Mentör
M3	Erkek	42	18	5	Lisans	Yabancı Uyruklu Mentör
M4	Kadın	39	15	3	Lisans	Bakanlık Görevlisi Mentör
M5	Erkek	46	22	6	Yüksek Lisans	Yabancı Uyruklu Mentör
M6	Kadın	35	12	3	Lisans	Bakanlık Görevlisi Mentör
M7	Erkek	48	25	6	Lisans	Yabancı Uyruklu Mentör
M8	Kadın	50	26	5	Yüksek Lisans	Yabancı Uyruklu Mentör
P1	Kadın	43	18	5	Lisans	Proje Yürütücüsü
P2	Erkek	47	22	6	Yüksek Lisans	Proje Yürütücüsü
P3	Kadın	41	17	4	Lisans	Proje Yürütücüsü
P4	Erkek	50	26	7	Lisans	Proje Yürütücüsü
P5	Kadın	39	14	4	Yüksek Lisans	Proje Yürütücüsü
P6	Erkek	45	20	5	Lisans	Proje Yürütücüsü
P7	Kadın	36	12	3	Lisans	Proje Yürütücüsü
P8	Erkek	49	25	6	Yüksek Lisans	Proje Yürütücüsü

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, önceden belirlenmiş soruların esnek bir biçimde yöneltilmesine ve katılımcıların kendi deneyimlerini ayrıntılı şekilde ifade etmelerine olanak tanır (Kvale ve Brinkmann, 2015). Bu teknik, hem araştırmacının belirlediği odak noktalarına yönelmeyi hem de katılımcıların konuyla ilgili ek bilgiler sunabilmesini sağlamıştır.

Görüşme formu hazırlanırken, MÖT literatürü ve araştırma amacına uygun olacak şekilde "paylaşılan vizyon", "iş birliği kültürü", "yansıtıcı düşünme", "pedagojik dönüşüm" ve "mesleki tatmin" gibi temalar etrafında açık uçlu sorular geliştirilmiştir. Hazırlanan taslak form, alanında uzman iki akademisyenin görüşüne sunularak kapsam geçerliliği değerlendirilmiş; pilot uygulama sonrasında tekrara düşen bir soru çıkarılmış ve toplam 10 ana sorudan oluşan nihai form oluşturulmuştur. Bu yapı, katılımcıların MÖT deneyimlerini kendi ifadeleriyle, detaylı ve bağlamsal olarak aktarmalarını mümkün kılmış; görüşmeler sırasında gerektiğinde derinleştirici sonda sorularla verilerin zenginleştirilmesi sağlanmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecine başlamadan önce Marmara Üniversitesi'nden etik kurul onayı alınmıştır. Araştırmaya katılacak kişilere, çalışmaya başlamadan önce bireysel olarak bilgilendirme yapılmış ve yazılı onamları alınmıştır. Resmî kurumsal izin süreci yerine, araştırmaya gönüllü olarak katılan her bireyden bireysel izin sağlanmıştır.

Görüşmeler, 22 Nisan–30 Haziran 2025 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara araştırmanın amacı, kapsamı, gizlilik esasları ve verilerin kullanım şekli hakkında ayrıntılı bilgi verilmiş; gönüllü katılımın esas olduğu vurgulanmıştır. Veri toplama sürecinde katılımcıların tercihine göre üç yöntem kullanılmıştır: yüz yüze görüşme, çevrim içi senkron görüşme (Zoom, Google Meet vb.) ve Google Form aracılığıyla asenkron veri toplama. Çevrim içi görüşmelerde senkron, görüntülü ve sesli iletişim kurulmuş; bu yöntem, zaman ve mekân esnekliği sağlayarak katılımcıların sürece erişimini kolaylaştırmıştır (Janghorban, Roudsari ve

Taghipour, 2014). Google Form aracılığıyla gerçekleştirilen veri toplama ise, katılımcıların soruları kendi zamanlarında ve rahat oldukları ortamlarda yanıtlamasına imkân vermiş; ayrıca maliyet, erişim ve veri organizasyonu açısından avantaj sağlamıştır (Wyatt, 2010).

Tüm görüşme ve form yanıtları dijital ortamda kaydedilmiş, veriler kelimesi kelimesine çözümlenmiş ve araştırmacı tarafından güvenli şekilde saklanmıştır (Miles, Huberman ve Saldaña, 2014).

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi, metinlerdeki anlamlı örüntüleri, temaları ve ilişkileri sistematik bir biçimde ortaya çıkarmayı amaçlayan bir yöntemdir (Krippendorff, 2018).

Analiz sürecinde öncelikle görüşme metinleri defalarca okunarak açık kodlar belirlenmiş, bu kodlar benzerlik ve farklılıklarına göre kategorilere ayrılmış ve kategorilerden ana temalar oluşturulmuştur. Kodlama sürecinde hem tümevarımsal hem de kuramsal yönlendirmeli yaklaşımlar birlikte kullanılmış; MÖT literatüründe yer alan ana bileşenler, verilerden çıkan yeni temalarla bütünleştirilmiştir.

Kodlama işlemi iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak yapılmış; elde edilen sonuçlar karşılaştırılarak %92 oranında görüş birliği sağlanmıştır. Uyuşmazlık durumlarında kodlar üzerinde tartışılmış ve ortak karara varılmıştır. Temalar, doğrudan alıntılarla desteklenmiş ve katılımcı kimliklerinin gizliliğini korumak amacıyla (Ö1, M3, P5 vb.) kodlar kullanılmıştır (Braun ve Clarke, 2006).

3.6. Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışmaları

Nitel araştırmalarda geçerlilik, elde edilen bulguların incelenen olguyu doğru ve bütüncül biçimde yansıtmasıyla ilgilidir (Lincoln ve Guba, 1985). Bu çalışmada geçerliliği artırmak için:

- Görüşme formu hazırlanırken kapsamlı literatür taraması yapılmış ve uzman görüşü alınmıştır,

- Pilot uygulama ile soruların anlaşılırlığı test edilmiştir,

- Bulgular, katılımcı doğrulaması (member check) ile teyit edilmiştir (Shenton, 2004).

Güvenirlik, araştırma sürecinin tutarlılığı ve bulguların tekrarlanabilirliği ile ilgilidir. Bu amaçla veri toplama, transkripsiyon ve analiz süreçleri ayrıntılı olarak belgelenmiş; kodlama sürecinde araştırmacılar arası uyum sağlanmıştır. Doğrudan alıntılarda katılımcı kodları kullanılarak anonimlik korunmuş, veri analizi süreci şeffaf şekilde raporlanmıştır.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Bu bölümde, Mesleki Öğrenme Topluluklarına (MÖT) ilişkin öğretmenler (Ö1–Ö8), proje yürütücüleri (P1–P8) ve mentörlerin (M1–M8) görüşlerine yönelik bulgular yer almaktadır. Bulgular, çalışma grubunu oluşturan katılımcılarla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerin içerik analizi yoluyla çözümlenmesi sonucunda ortaya çıkarılmıştır. Gerekli görülen yerlerde katılımcıların ifadelerine doğrudan alıntılar yapılarak bulgular desteklenmiştir. Alıntılar sunulurken, öğretmenler "Ö", proje yürütücüleri "P" ve mentörler "M" harfi ile kodlanmış ve numaralandırılmıştır (ör. Ö1, P3, M2). Mesleki Öğrenme Topluluklarına ilişkin katılımcı görüşleri incelenmiş, kodlanarak tematize edilmiştir. Bu bağlamda beş ana tema ve bunlara bağlı alt temalar belirlenmiştir. Temalar Tablo 4.1'de gösterilmiştir.

Tablo 4.1. Mesleki Öğrenme Topluluklarına İlişkin Temalar

Tema Kodu	Tema Adı	Alt Tema	Kodlar
T1	Mesleki Öğrenme Topluluklarının Öğretmenler Açısından Anlamı ve Katılım Gerekçeleri	-	Mesleki dayanışma, deneyim paylaşımı, sürekli öğrenme isteği, mesleki yalnızlığın azalması, motivasyon artışı
T2	MÖT'lerin Mesleki Gelişim Süreçlerine Etkileri	Pedagojik yöntemlerde gelişim	Yeni yöntem ve teknik öğrenme, teknoloji entegrasyonu, materyal çeşitliliği
		Yansıtıcı düşünme becerilerinde artış	Öz değerlendirme, ders analizleri, meslektaş gözlemi
		Mesleki tatmin ve yalnızlık algısındaki değişim	Aidiyet duygusu, motivasyon, iş doyumu
T3	MÖT Süreçlerinin Uygulanması ve İşleyişine İlişkin Görüşler	Toplantı ve etkinlik süreçlerinin yürütülmesi	Toplantı ve etkinlik süreçlerinin yürütülmesi
		İş birliği ve uygulama paylaşım mekanizmaları	Ortak ders planlama, iyi uygulama paylaşımı, eş gözlem
		Mentörlük sürecinin işleyişi	Rehberlik, yabancı mentör katkısı, geri bildirim
T4	MÖT'lerin Sınıf İçi Uygulamalara ve Öğrenci Çıktılarına Etkileri	Öğrenci katılımı ve motivasyon	Etkileşimli etkinlikler, grup çalışmaları, konuşma pratiği
		Akademik başarı ve dil kullanımı	Not artışı, kelime haznesi gelişimi, dilin aktif kullanımı
		Sınıf yönetimi ve materyal kullanımı	Zaman yönetimi, disiplin, materyal çeşitliliği
T5	MÖT'lerde Karşılaşılan Zorluklar ve Çözüm Yöntemleri	Zaman, iş yükü ve katılım engelleri	Yoğun program, ders saatleri ile çakışma
		Kurumsal destek ve yönetim ilişkileri	Yönetsel anlayış, kaynak sağlanması
		Çözüm stratejileri ve uyum süreçleri	Esnek planlama, görev paylaşımı
T6	MÖT'lerin Kurumsal Kültür ve İş Birliği Ağlarına Katkısı	Okul içi kültüre katkılar	Ortak vizyon, güven ortamı, mesleki dil birliği
		Okullar arası iş birliği ve paydaş katılımı	Bölgesel ağlar, proje iş birlikleri
T7	MÖT Süreçlerinin Sürdürülebilirliği İçin Öneriler	Yapısal ve organizasyonel öneriler	Zaman planlaması, bütçe desteği, dijital platform kullanımı
		Mesleki gelişim perspektifinden öneriler	Sürekli eğitim, mentörlük programlarının güçlendirilmesi

4.1. Mesleki Öğrenme Topluluklarının Öğretmenler Açısından Anlamı ve Katılım Gerekçeleri

Mesleki öğrenme toplulukları, öğretmenlerin bireysel deneyimlerini kolektif bir zemine taşıyarak ortak öğrenme ve gelişim fırsatları sunduğu için günümüzde öğretmen eğitiminin en önemli yapılarından biri olarak görülmektedir. Öğretmenler bu topluluklarda yalnızca yeni bilgi ve pedagojik tekniklere erişim sağlamamakta, aynı zamanda meslektaş dayanışması aracılığıyla profesyonel yalnızlıklarını azaltmakta ve mesleklerine olan bağlılıklarını güçlendirmektedir. Katılımcıların ifadeleri incelendiğinde, mesleki öğrenme topluluklarına katılımın temel gerekçeleri arasında mesleki dayanışma, deneyim paylaşımı, sürekli öğrenme isteği, mesleki yalnızlığın azalması ve motivasyon artışı gibi unsurlar öne çıkmaktadır.

Katılımcılara, mesleki öğrenme topluluklarına katılma kararlarında etkili olan motivasyon unsurları sorulmuştur. Elde edilen verilerin analizi sonucunda sekiz kod belirlenmiştir. Bu kodlar Tablo 4.1'de gösterilmektedir.

Tablo 4.2. Mesleki Öğrenme Topluluklarına Katılım Motivasyonları

Tema 1	Kod	Katılımcılar	f
Katılım Motivasyonları	Motivasyon artışı	M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, P1, P3, P5, P6, P7, P8	22
	Deneyim paylaşımı	M1, M3, M5, M7, M8, Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8	20
	Sürekli öğrenme isteği	M1, M3, M5, M7, M8, Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8	19
	Mesleki dayanışma	M2, M4, M6, M8, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö8, P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8	17
	Mesleki yalnızlığın azalması	M2, M4, M6, M8, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö8, P1, P3, P5, P6, P7, P8	15

Tablo 4.2. incelendiğinde, katılımcıların mesleki öğrenme topluluklarına katılım motivasyonlarının beş ana tema etrafında toplandığı görülmektedir: mesleki dayanışma, deneyim paylaşımı, sürekli öğrenme isteği, mesleki yalnızlığın azalması ve motivasyon artışı.

Kodların frekans dağılımına bakıldığında en çok vurgulanan motivasyon kaynağının motivasyon artışı olduğu anlaşılmaktadır (f=22). Çalışma grubundaki toplam 28 katılımcının 22'si bu kodu dile getirmiştir. Bu koda ilişkin Ö1, M5 ve P8'in görüşleri aşağıda verilmiştir.

> *"Kişisel gelişimim en önemli motivasyon kaynağım oldu. Yeni şeyler öğrenme, farklı yöntemleri tanıma ve uygulama fırsatı bana heyecan verdi." (Ö1)*
>
> *"Mentörlük bana öğretmen çeşitliliğini daha fazla takdir etmeyi öğretti. Gelecekte, daha bireyselleştirilmiş destek sunmaya ve teknolojiyi daha yoğun kullanmaya yönelik motivasyonumu arttırdı." (M5)*
>
> *"Aldığım geri bildirimler genellikle olumluydu. Bu da mesleki motivasyonumu olumlu yönde etkiledi. Katılımcıların ihtiyaçlarını dikkate alarak eğitim tarzımı daha esnek ve interaktif hale getirdim. Özellikle bilgi paylaşımını artırmaya ve farklı yöntemler kullanmaya daha çok önem vermeye başladım." (P7)*

Tablo 4.2'ye göre katılımcıların sıklıkla vurguladığı motivasyon kaynaklarından biri mesleki dayanışmadır (f=17). Katılımcılar, aynı mesleği icra eden bireylerle iş birliği içinde olmanın kendilerine güç verdiğini ve mesleki aidiyet duygularını pekiştirdiğini belirtmişlerdir. Bu koda ilişkin Ö3, M8 ve P3'in görüşleri aşağıda verilmiştir:

> *"Özellikle iş birliği kültürünü geliştirmeye odaklandım. Öğretmenlerin ortak vizyon oluşturması, dayanışma içinde çalışması ve öğrencilerin yararına ortak çözümler üretmesi için çaba gösterdim." (Ö3)*
>
> *"Mentörler olarak kendi aramızda deneyim, başarı ve zorluklarımızı paylaştık ve bir uygulama topluluğu (Community of Practice) oluşturduk.*

Bu dayanışma ortamı kolaylaştırıcılarla da güçlü bağlar kurmamı sağladı." (M8)

"En büyük motivasyonum mesleğime duyduğum sevgiydi. Meslektaşlarıma da eğitmenlik yaparak mesleğimizi daha verimli hale getirme arzusuyla bu sürece dahil oldum. Hem kendi birikimimi paylaşmak hem de öğretmenler arası dayanışmayı güçlendirmek beni motive eden temel unsurlardı." (P3)

Katılımcılar için öne çıkan diğer bir motivasyon kaynağı deneyim paylaşımıdır (f=14). Katılımcılar, öğretim sürecinde yaşadıkları tecrübeleri meslektaşlarıyla paylaşma ve onlardan yeni yöntemler öğrenme fırsatını önemli bulduklarını ifade etmişlerdir. Bu koda ilişkin P2 ve P7'nin görüşleri şöyledir:

"Asıl motivasyonum, öğrendiklerimi meslektaşlarımla paylaşmak ve birlikte büyümek oldu. Paylaşım yoluyla "pastayı büyütmek" anlayışıyla hareket ettim. Ayrıca hayat boyu öğrenme felsefesini benimsediğim için, alanımla ilgili her şeyi öğrenip paylaşmak ayrı bir motivasyon kaynağıydı." (P2)

"Farklı okullardan gelen meslektaşlarla tanışmak ve ortak problemlerimizi paylaşmak ilişkilerimizi güçlendirdi. Birbirimizin yaşadığı benzer zorlukları görmek, dayanışma duygusunu artırdı. Ayrıca farklı bakış açılarıyla tanışmak benim için zenginleştirici oldu." (P7)

Katılımcılar arasında öne çıkan bir diğer kod sürekli öğrenme isteğidir (f=13). Öğretmenler, mesleki öğrenme topluluklarının kendilerini güncel tutma ve mesleki gelişimlerini sürdürme fırsatı sunduğunu vurgulamışlardır. Bu koda ilişkin M3 ve M7'nin görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Benim önceliğim, kolaylaştırıcılara esneklik, yenilikçilik ve eleştirel düşünme gibi değerleri aktarmaktı. Onlara, öğretmenlikte tek bir doğru yöntem olmadığını, sürekli değişen şartlara uyum sağlamanın ve kendi pedagojik bakış açılarını geliştirmelerinin önemini vurguladım." (M3)

"Mesleki öğrenme topluluğuna katılmamın en önemli nedeni, kendimi geliştirme isteğim oldu. Öğretmenlikte belli bir rutine girmek kolay; ancak öğrencilerin ihtiyaçları değişiyor ve öğretmenlerin de sürekli kendini yenilemesi gerekiyor. Bu nedenle topluluk ortamını hem kendi gelişimim

hem de öğrencilerime daha etkili bir eğitim sunabilmem için büyük bir fırsat olarak gördüm." (Ö6)

Katılımcıların motivasyon kaynakları arasında mesleki yalnızlığın azalması da dikkat çekmektedir (f=11). Katılımcılar, benzer sorunlarla uğraşan öğretmenlerle bir arada olmanın yalnızlık hissini azalttığını belirtmişlerdir. Bu koda ilişkin Ö2 ve M6'nın görüşleri şöyledir:

"Meslektaşlarımla ilişkilerim daha güçlü hale geldi. Önceden yalnızca resmi toplantılarda görüştüğüm öğretmenlerle artık fikir alışverişi yapıyor, birbirimizin derslerine dair önerilerde bulunuyoruz. Bu süreçte karşılıklı destek duygusu gelişti. Kimi zaman kendi uygulamalarımı paylaştım, kimi zaman da başkalarının yöntemlerinden yararlandım. Bu paylaşım kültürü beni yalnızlaştırmak yerine meslektaşlarımla daha fazla iş birliği kurmaya yöneltti." (Ö2)

"Özellikle öğretmenlerin mesleki gelişim ile günlük sorumlulukları dengeleme sürecinde yaşadığım deneyimleri paylaştım. Bu paylaşımlar, kolaylaştırıcıların kendilerini yalnız hissetmemelerine yardımcı oldu." (M6)

4.2. MÖT'lerin Mesleki Gelişim Süreçlerine Etkileri

Mesleki öğrenme toplulukları öğretmenlere sadece bilgi paylaşımı değil, aynı zamanda derslerini yenileme, kendilerini değerlendirme ve mesleki anlamda daha tatmin olmuş hissetme imkânı sunmaktadır. Görüşler incelendiğinde, MÖT'lerin öğretmenlere yeni yöntemler ve teknikler öğrettiği, teknoloji kullanımını artırdığı ve ders materyallerini çeşitlendirdiği görülmektedir. Ayrıca, yapılan öz değerlendirmeler, meslektaş gözlemleri ve ders analizleri sayesinde öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerileri gelişmektedir. Bu durum, sınıf içi uygulamaların daha bilinçli ve planlı yürütülmesine katkı sağlar. Bunun yanında, MÖT'ler öğretmenlerin yalnızlık duygularını azaltmakta, kendilerini daha çok ait hissetmelerini sağlamakta ve iş tatminlerini artırmaktadır.

MÖT'lerin mesleki gelişime etkileri üç temel boyutta ele alınmış ve Tablo 4.3.'te gösterilmiştir: pedagojik yöntemlerde gelişim, yansıtıcı düşünme becerilerinde artış ve mesleki tatmin-yalnızlık algısındaki değişim.

Tablo 4.3. MÖT'lerin Mesleki Gelişim Süreçlerine Etkilerine İlişkin Katılımcı Görüşleri

Tema 2	Alt Tema	Kod	Katılımcılar	F
Mesleki Gelişim Süreçlerine Etkiler	Pedagojik yöntemlerde gelişim	Yeni yöntem ve teknik öğrenme	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8	24
		Teknoloji entegrasyonu	Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, M5, M8, P1, P8	10
		Materyal çeşitliliği	Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, M1, M5, M8	9
	Yansıtıcı düşünme becerilerinde artış	Meslektaş gözlemi	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8	24
		Öz değerlendirme, ders analizleri	Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, P1, P2, P3, P6, P7, P8	20
	Mesleki tatmin ve yalnızlık algısındaki değişim	Aidiyet duygusu	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, P1, P3, P5, P6, P7, P8	22
		Motivasyon	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, P1, P3, P5, P6, P7, P8	22
		İş doyumu	Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, M2, M3, M4, M5, M6, M7, P1, P3, P5, P6, P7, P8	16

Tüm katılımcılar (Ö, M ve P grupları) mesleki öğrenme topluluklarının en güçlü katkısının yeni yöntem ve teknikler öğrenmek olduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin, Ö2 *"Artık daha güncel yöntemler kullanıyorum. Önceden klasik yaklaşımlara ağırlık verirken şimdi çağın gereksinimlerine uygun, öğrenci merkezli yöntemleri uygulamaya çalışıyorum."* sözleriyle bu katkıyı vurgulamıştır. Benzer şekilde, P3 *"Süreç öğretim pratiğimi olumlu yönde etkiledi. Yeni öğretim tekniklerini sınıf ortamına taşıma fırsatı buldum."* demiştir. M3 ise kolaylaştırıcılara *"tek bir doğru yöntem olmadığını, değişen şartlara uyum sağlamanın önemini"* aktardığını belirtmiştir. Bu bulgular, MÖT'lerin katılımcıların pedagojik repertuarlarını

zenginleştirdiğini ve yenilikçi yaklaşımları benimsemelerine olanak sağladığını göstermektedir.

Katılımcıların büyük çoğunluğu, MÖT sürecinin en önemli katkılarından birinin yeni yöntem ve teknikler öğrenmek olduğunu belirtmiştir. Bu süreçte öğretmenler, klasik yaklaşımların dışına çıkarak daha öğrenci merkezli, etkinlik temelli ve yenilikçi uygulamalar geliştirme fırsatı bulmuşlardır.

> *"Artık daha güncel yöntemler kullanıyorum. Önceden klasik yaklaşımlara ağırlık verirken şimdi çağın gereksinimlerine uygun, öğrenci merkezli yöntemleri uygulamaya çalışıyorum." (Ö2)*

> *"Süreç öğretim pratiğimi olumlu yönde etkiledi. Yeni öğretim tekniklerini sınıf ortamına taşıma fırsatı buldum." (P3)*

> *"Öğretmenlikte tek bir doğru yöntem olmadığını, sürekli değişen şartlara uyum sağlamanın önemini vurguladım." (M3)*

MÖT'lerin katılımcıların pedagojik repertuarlarını genişletmelerine ve yenilikçi öğretim anlayışlarını benimsemelerine olanak sağladığını görülmektedir.

20 katılımcı, MÖT sürecinin teknoloji kullanımını öğretim süreçlerine entegre etme konusunda önemli katkılar sunduğunu vurgulamıştır. Katılımcılar, özellikle web araçlarının ve dijital uygulamaların öğrenme sürecini daha ilgi çekici ve etkileşimli hale getirdiğini belirtmişlerdir.

> *"Özellikle web tabanlı araçları daha fazla kullanmaya başladım. Bu araçlar hem öğrencilerin dikkatini çekiyor hem de dersi daha etkileşimli hale getiriyor." (Ö1)*

> *"Özellikle dijital araçları ve interaktif etkinlikleri derslerimde daha fazla kullanmaya başladım. Bu da derslerin daha ilgi çekici ve katılımcı bir hale gelmesini sağladı." (Ö7)*

> *"Dijital araçları öğretim sürecine nasıl entegre edebileceğimiz konusunda çalışmalar yaptım." (P1)*

Bu durum, MÖT'lerin öğretmenlerin dijital pedagojik yeterliklerini güçlendirdiğini ortaya koymaktadır.

Katılımcılar, MÖT sürecinde materyal hazırlama ve kullanma konusunda çeşitlilik kazandıklarını ifade etmişlerdir. Özellikle farklı görsel, işitsel ve teknolojik materyallerin kullanımıyla derslerin daha zengin ve işlevsel hale geldiği belirtilmiştir.

> *"Derslerimde daha fazla materyal kullanmaya başladım. Bu materyaller, öğrencilerin ilgisini çekiyor ve dersleri daha görsel ve işlevsel hale getiriyor." (Ö4)*

> *"Öğrencilerin farklı öğrenme stillerine nasıl yaklaştığıma dair örnekler verdim. Amacım, onların da sınıflarında benzer esnekliği gösterebilmeleriydi." (M5)*

> *"Katılımcılara öneriler sunarken aslında kendi öğretmenlik pratiğimde de daha eleştirel düşünmeye başladım. Bu sayede ders planlama ve sınıf yönetiminde kendimi geliştirdim." (P8)*

> Elde edilen bulgular, materyal çeşitliliğinin öğrencilerin derse ilgisini artırdığını ve öğretmenlere daha esnek bir öğretim ortamı sağladığını göstermektedir.
> Katılımcılar, MÖT sürecinin en önemli katkılarından birinin öz değerlendirme yapma, ders analizleri gerçekleştirme ve kendi öğretim uygulamalarını eleştirel gözle yeniden değerlendirme fırsatı sunduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler, aldıkları geri bildirimler sayesinde güçlü yönlerini fark etmiş, geliştirmeleri gereken alanları belirlemiş ve daha sistematik bir öğretim anlayışı geliştirmiştir.

> *"Aldığım geri bildirimler bana derslerimde hangi noktaların daha güçlü olduğunu, hangi alanlarda ise gelişime ihtiyaç duyduğumu gösterdi. Bu doğrultuda sınıflarımda daha interaktif bir ortam kurmaya yöneldim." (Ö1)*

"Öğrendiğim yeni yöntem ve araçların neredeyse tamamını sınıf içinde denedim ve bir kısmını hâlen kullanmaya devam ediyorum." (Ö3)

"Geri bildirimler doğrultusunda etkinliğe dayalı ve gerçek yaşamdan örneklere dayalı uygulamalar yapmaya başladım." (Ö2)

"Geri bildirim süreçleri hem öğretmenlerle etkileşimi artırdı hem de bana yeni farkındalıklar kazandırdı." (P6)

Çalışma grubundaki 18 kişi, MÖT'lerin öğretmenlerin kendi pratiklerini daha bilinçli şekilde analiz etmelerine, eleştirel bakış açıları geliştirmelerine ve uygulamalarını sürekli olarak iyileştirmelerine katkı sağladığını ifade etmiştir. Katılımcılar, meslektaş gözleminin hem mesleki öğrenmeyi hem de iş birliğini güçlendirdiğini vurgulamışlardır. Bu süreçte öğretmenler, birbirlerinin ders uygulamalarını gözlemleme, değerlendirme ve alternatif yöntemlerden haberdar olma fırsatı bulmuşlardır. Böylelikle yalnızca bireysel değil, kolektif öğrenme süreçleri de gelişmiştir.

"Meslektaşlarımla hâlâ düzenli olarak fikir alışverişi yapıyoruz. Bu sürecin öğretmenler için çok değerli olduğuna inanıyorum." (Ö1)

"Topluluk sayesinde meslektaşlarla sürekli fikir alışverişinde bulunma alışkanlığı kazandım. Bu durum hem profesyonel açıdan gelişmemi sağladı hem de öğretmenler arası dayanışmayı güçlendirdi." (Ö7)

"Farklı okullardan gelen meslektaşlarla tanışmak ve ortak problemlerimizi paylaşmak ilişkilerimizi güçlendirdi. Birbirimizin yaşadığı benzer zorlukları görmek, dayanışma duygusunu artırdı." (P6)

"Mentörler olarak kendi aramızda deneyim, başarı ve zorluklarımızı paylaştık ve bir uygulama topluluğu oluşturduk. Bu dayanışma ortamı kolaylaştırıcılarla da güçlü bağlar kurmamı sağladı." (M8)

Bu bulgular, meslektaş gözleminin öğretmenlerin yalnızlık hissini azaltarak iş birliğini artırdığını ve mesleki gelişim süreçlerinde güçlü bir destek mekanizması işlevi gördüğünü göstermektedir.

Katılımcılar, MÖT deneyiminin öğretmenlerde aidiyet duygusunu artırdığını vurgulamışlardır. Topluluk ortamı sayesinde öğretmenler, yalnız olmadıklarını hissetmiş, meslektaşlarıyla ortak bir amaç etrafında birleşerek mesleki dayanışma kültürünü güçlendirmiştir.

> *"Meslektaşlarımla hâlâ düzenli olarak fikir alışverişi yapıyoruz. Bu sürecin öğretmenler için çok değerli olduğuna inanıyorum." (Ö1)*

> *"Topluluk sayesinde meslektaşlarla sürekli fikir alışverişinde bulunma alışkanlığı kazandım. Bu durum hem profesyonel açıdan gelişmemi sağladı hem de öğretmenler arası dayanışmayı güçlendirdi." (Ö7)*

> *"Mentörler olarak kendi aramızda deneyim, başarı ve zorluklarımızı paylaştık ve bir uygulama topluluğu oluşturduk. Bu dayanışma ortamı kolaylaştırıcılarla da güçlü bağlar kurmamı sağladı." (M8)*

Bu ifadeler, mesleki öğrenme topluluklarının aidiyet duygusunu güçlendiren bir sosyal alan işlevi gördüğünü göstermektedir.

Katılımcılar, mesleki öğrenme topluluklarının mesleki motivasyonlarını artırdığını ifade etmişlerdir. Öğretmenler hem meslektaşlarıyla etkileşim kurmanın hem de yeni yöntem ve teknikleri öğrenmenin öğretmenlik mesleğine olan bağlılıklarını pekiştirdiğini belirtmişlerdir.

> *"Öğrencilerim için daha verimli oldum, daha sosyal oldum, güvenilen öğretmen oldum." (P1)*

> *"Öğrencilerimin başarılarının ve öğrenmeye yönelik isteklerinin arttığını gözlemledim. Bu durum benim de motivasyonumu artırdı." (Ö2)*

> *"Motivasyon için düzenli olarak onların katkılarını görünür kıldım. Grup çalışmalarında küçük başarıları bile öne çıkararak sürece bağlılıklarını artırdım." (M7)*

Bu bulgular, toplulukların yalnızca pedagojik gelişime değil, öğretmenlerin psikolojik ve duygusal motivasyonlarına da olumlu katkı sağladığını ortaya koymaktadır.

Katılımcılar, MÖT sürecinin mesleki tatminlerini artırdığını dile getirmişlerdir. Özellikle öğrenci merkezli etkinlikler, iş birliği ortamı ve geri bildirim süreçleri öğretmenlerin mesleklerini daha anlamlı ve tatmin edici görmelerine katkı sağlamıştır.

> *"Öğrenci odaklı eğitimin, öğrenciler için yaşayarak öğrenme ve öğrenirken eğlenme fırsatları sunduğunu gördüm. Bu yaklaşımın öğrenciler üzerinde olumlu etkiler yarattığını gözlemledim." (Ö5)*

> *"Geri bildirim süreci, değerlendirmeleri birlikte yapmamızı sağladı. Katılımcıların sürece aktif katılım göstermeleriyle olumlu yönde ilerleme kaydedildiğini görmek beni motive etti." (P5)*

> *"Bu toplulukların öğretmenlere farklı bakış açıları kazandırdığını düşünüyorum. Katılım sürecinde hem mesleki özgüvenimin arttığını hem de kendimi daha güncel eğitim yaklaşımlarıyla donattığımı hissettim." (Ö6)*

Bu ifadeler, mesleki öğrenme topluluklarının öğretmenlerin mesleki tatmin düzeylerini yükselttiğini ve öğretmenlik mesleğini daha anlamlı bir hale getirdiğini göstermektedir.

4.3. MÖT Süreçlerinin Uygulanması ve İşleyişine İlişkin Görüşler

Mesleki öğrenme topluluklarının işleyişinde, toplantı ve etkinliklerin düzenlenmesi, öğretmenler arası iş birliği mekanizmalarının kurulması ve uygulama paylaşım süreçlerinin geliştirilmesi temel unsurlar olarak öne çıkmaktadır. Katılımcılar, bu süreçlerin yalnızca rutin bir görev olmaktan öte, öğretmenler için yeni deneyimlerin paylaşıldığı, karşılaşılan sorunlara ortak çözümler üretildiği ve mesleki dayanışmanın güçlendiği ortamlar sunduğunu ifade etmişlerdir.

Elde edilen bulgular MÖT'lerin uygulama ve işleyiş süreçlerini iki ana tema altında toplamaktadır: "Toplantı ve etkinlik süreçlerinin yürütülmesi" ile "İş birliği ve uygulama paylaşım mekanizmaları".

Tablo 4.4.'te bu alt temalar ve ilişkili kodlar gösterilmektedir.

Tablo 4.4. MÖT Süreçlerinin Uygulanması ve İşleyişine İlişkin Bulgular

Tema 3	Alt Tema	Kod	Katılımcılar	F
MÖT Süreçlerinin Uygulanması ve İşleyişine İlişkin Görüşler	Toplantı ve etkinlik süreçlerinin yürütülmesi	Toplantı ve etkinlik süreçlerinin düzenli yürütülmesi	Ö1, Ö3, Ö5, Ö7, M1, M3, M5, P2, P3, P6	9
	İş birliği ve uygulama paylaşım mekanizmaları	İyi uygulama paylaşımı	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö7, M1, M6, P3, P4, P8	10
		Ortak ders planlama	Ö2, Ö4, Ö6, Ö8, M2, M4, P1, P5, P7	9
		Eş gözlem	Ö4, Ö6, Ö8, M2, M5, M7, P2, P6	8

Katılımcılar, mesleki öğrenme topluluklarının (MÖT) en önemli işleyiş boyutlarından birinin düzenli gerçekleştirilen toplantı ve etkinlikler olduğunu vurgulamışlardır. Bu toplantılar, öğretmenlerin sadece bilgi paylaşımı yapmalarına değil, aynı zamanda ortak sorunlara çözüm üretmelerine, yeni yöntemleri tartışmalarına ve mesleki dayanışmayı güçlendirmelerine imkân tanımıştır. Görüşmelerden elde edilen bulgular, toplantıların mesleki gelişim faaliyetlerinin sürdürülebilirliği açısından kritik bir rol oynadığını göstermektedir.

Bir öğretmen, toplantıların işlevselliğini şu sözlerle dile getirmiştir:

> *"Toplantılarda sadece gündem konuşulmadı, aynı zamanda karşılaştığımız sorunlara çözümler geliştirdik. Farklı okullardan gelen meslektaşlarla aynı masa etrafında olmak bana birçok açıdan yeni fikirler kazandırdı." (Ö6)*

M2 toplantıların öğretmenlerin uygulamalarına doğrudan katkı sunduğunu şu ifadelerle aktarmıştır:

"Her oturumda yeni bir bakış açısı kazanıyorduk. Özellikle öğrencilerin derse katılımını artıracak yöntemleri tartışmak, ders planlamalarımı daha verimli hale getirdi." (M2)

P1 de toplantıların öğretmenler için güven ortamı yarattığını vurgulamıştır:

"Öğretmenler fikirlerini özgürce ifade edebildiler. Bu ortamda farklı görüşler çatışma değil, zenginlik olarak görüldü." (P1)

2 yürütücü toplantı ve etkinlik süreçleri öğretmenlerin birbirlerinden öğrenmelerini kolaylaştırmış, motivasyonlarını artırmış ve mesleki gelişimlerini sürekli kılan bir mekanizma işlevi görmüştür.

Katılımcılar, MÖT süreçlerinin en değerli yönlerinden birinin öğretmenler arasında ortak ders planlamalarının yapılması olduğunu ifade etmişlerdir. Bu uygulama, öğretmenlerin farklı deneyim ve bakış açılarını bir araya getirmesine, derslerin daha sistemli ve zengin içerikle yürütülmesine katkı sağlamıştır. Ortak planlama süreci, özellikle dersin hedeflerinin belirlenmesi, kullanılacak materyallerin seçilmesi ve etkinliklerin çeşitlendirilmesi noktasında iş birliği kültürünü güçlendirmiştir.

Ö4 bu süreci şu sözlerle ifade etmiştir:

"Planlamaları tek başıma yaptığımda bazen eksik kaldığımı hissediyordum. Toplulukta ortak plan yaparken farklı fikirler duydum ve derslerime yeni bakış açıları kattım. Bu sayede hem hazırlık sürem kısaldı hem de derslerim daha verimli hale geldi." (Ö4)

M3 ortak ders planlamasının öğretmenler arası öğrenmeyi desteklediğini vurgulamıştır:

"Planların öğrenci merkezli olması ve uygulanabilirliğini tartıştık. Herkes kendi deneyiminden örnek verince ortaya daha güçlü bir ders tasarımı çıktı." (M3)

P2 de bu sürecin iş birliğine olan katkısını şu ifadelerle dile getirmiştir:

"Ortak planlama, öğretmenlerin yalnızca kendi sınıflarına değil birbirlerinin sınıflarına da katkı sunduğu bir süreç haline geldi. Bu durum dayanışmayı ve kolektif üretimi güçlendirdi." (P2)

Elde edilen veriler, ortak ders planlamalarının öğretmenler için yalnızca bir hazırlık faaliyeti değil; aynı zamanda kolektif öğrenmenin ve mesleki gelişimin merkezi bir aracı haline geldiğini göstermektedir.

Katılımcılar, mesleki öğrenme topluluklarında en çok fayda sağladıkları süreçlerden birinin iyi uygulama paylaşımları olduğunu belirtmişlerdir. Bu paylaşımlar sayesinde öğretmenler, kendi sınıflarında başarılı oldukları yöntemleri meslektaşlarıyla paylaşarak onların da faydalanmasını sağlamış; aynı zamanda farklı öğretmenlerin deneyimlerinden öğrenme fırsatı bulmuşlardır. İyi uygulama paylaşımı, öğretmenler arasında karşılıklı güveni artırmış, sınıf içi pratiklerin çeşitlenmesine ve yenilikçi yöntemlerin yaygınlaşmasına katkı sağlamıştır.

Ö1 bu sürecin derslerine etkisini şu sözlerle dile getirmiştir:

"Meslektaşlarımın yaptığı etkinlikleri dinledikçe kendi derslerimde de uygulamak istedim. Özellikle teknoloji tabanlı yöntemleri paylaşanlar bana çok şey kattı. Böylece öğrencilerim için dersler daha eğlenceli hale geldi." (Ö1)

M5 bu paylaşımların mesleki gelişime katkısını şu ifadelerle aktarmıştır:

"Kendi deneyimlerimi anlattım, ama asıl kazancım başkalarının farklı çözümlerini duymak oldu. Benzer sorunlara farklı yaklaşım yolları görmek öğretmenler için büyük bir kazanım." (M5)

P3 ise paylaşım kültürünün öğretmenler arasındaki dayanışmayı güçlendirdiğini şu şekilde ifade etmiştir:

"Öğretmenler sadece başarılarını değil, zorlandıkları noktaları da paylaştılar. Bu açıklık ortamı, onların yalnız olmadıklarını hissettirdi ve iş birliğini çok daha güçlü hale getirdi." (P3)

Çalışma grubundaki 10 katılımcı, iyi uygulama paylaşımlarının MÖT'lerde yalnızca bilgi aktarma değil, aynı zamanda deneyim alışverişi ve mesleki dayanışma mekanizması işlevi gördüğünü ortaya koymaktadır. Katılımcılar, mesleki öğrenme topluluklarının işleyişinde eş gözlemin öğretmenlere önemli katkılar sunduğunu belirtmişlerdir. Eş gözlem, öğretmenlerin birbirlerinin derslerine katılarak sınıf içi uygulamaları doğrudan gözlemlemeleri ve ardından yapıcı geri bildirimlerde bulunmaları şeklinde gerçekleşmiştir. Bu süreç, hem öğretmenlerin güçlü yönlerini fark etmelerine hem de geliştirilmesi gereken alanları belirlemelerine imkân tanımıştır.

Ö7 bu deneyimi şöyle ifade etmiştir:

> *"Meslektaşımın dersine girip onu gözlemlediğimde farklı bir bakış açısı kazandım. Aynı konuyu işlerken onun kullandığı yöntemlerden ilham aldım. Kendi dersime döndüğümde ben de daha farklı etkinlikler uygulamaya başladım." (Ö7)*

M4 eş gözlemin yansıtıcı düşünme becerisine katkısını şu şekilde vurgulamıştır:

> *"Gözlemlerden sonra yapılan geri bildirim toplantıları çok faydalı oldu. Öğretmenler birbirlerine yapıcı öneriler sundular. Bu durum onların hem öz değerlendirme yapmalarını sağladı hem de uygulamalarını geliştirmelerine yardımcı oldu." (M4)*

P6 da bu sürecin öğretmenler arası güveni artırdığını şu sözlerle dile getirmiştir:

> *"Eş gözlem sayesinde öğretmenler yalnızca birbirlerinin yöntemlerini görmediler; aynı zamanda birbirlerine güvenmeyi, destek olmayı ve açık iletişim kurmayı öğrendiler." (P6)*

Katılımcı görüşleri, eş gözlemin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlayan güçlü bir mekanizma olduğunu göstermektedir. Katılımcılar, bu sürecin hem kendi derslerini iyileştirmelerine hem de meslektaşlarıyla işbirlikçi bir öğrenme kültürü geliştirmelerine yardımcı olduğunu vurgulamışlardır.

4.4. MÖT'lerin Sınıf İçi Uygulamalara ve Öğrenci Çıktılarına Etkileri

Mesleki öğrenme topluluklarının (MÖT) öğretmenlerin mesleki gelişimlerine sağladığı katkıların sınıf içi uygulamalara ve öğrenci çıktıları üzerinde de belirgin yansımaları olmuştur. Katılımcıların görüşleri, MÖT deneyimlerinin öğrencilerin derse katılımını artırdığı, motivasyonlarını yükselttiği ve öğrenme sürecine daha aktif biçimde katılmalarını sağladığını göstermektedir. Bunun yanı sıra, akademik başarıda ve özellikle yabancı dil kullanımında kayda değer ilerlemeler gözlenmiş; kelime haznesi gelişmiş, öğrencilerin dili günlük yaşamda daha etkin kullanmaları teşvik edilmiştir. Ayrıca, MÖT süreçlerinin öğretmenlerin sınıf yönetiminde daha planlı ve disiplinli olmalarına katkı sağladığı, materyal kullanımında çeşitlilik kazandırdığı da vurgulanmıştır.

MÖT'lerin sınıf içi uygulamalara ve öğrenci çıktıları üzerindeki etkileri üç temel alt tema çerçevesinde incelenmiştir: öğrenci katılımı ve motivasyon, akademik başarı ve dil kullanımı ile sınıf yönetimi ve materyal kullanımı. Tablo 4.5.'te bu alt temalara ilişkin kodlar ve katılımcı görüşleri incelenmiştir.

Tablo 4.5. Sınıf İçi Uygulamalar ve Öğrenci Çıktıları Üzerinde MÖT Etkileri

Tema 4	Alt Tema	Kod	Katılımcılar	F
MÖT'lerin Sınıf İçi Uygulamalara ve Öğrenci Çıktılarına Etkileri	Öğrenci katılımı ve motivasyon	Etkileşimli etkinlikler, grup çalışmaları, konuşma pratiği	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, M1, M3, M5, M7, P1, P3, P5, P7, P8	15
	Akademik başarı ve dil kullanımı	Not artışı, kelime haznesi gelişimi, dilin aktif kullanımı	Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, M3, M5, M7, P2, P3, P5, P6, P7, P8	14
	Sınıf yönetimi ve materyal kullanımı	Zaman yönetimi, disiplin, materyal çeşitliliği	Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, M1, M4, M6, P1, P3, P5, P6, P7	13

MÖT'lerin sınıf içi uygulamalara yansıyan en belirgin etkilerinden biri, öğrencilerin derse katılımı ve motivasyonunda gözle görülür bir artış olmasıdır. Katılımcılar, topluluklarda öğrendikleri etkileşimli etkinlikler, grup çalışmaları ve konuşma pratiği gibi uygulamaları sınıflarına taşıdıklarını, bu sayede öğrencilerin daha aktif ve istekli hale geldiğini vurgulamışlardır.

Ö2'nin ifadesi, bu etkiyi şu şekilde örneklemektedir:

"Etkinliğe dayalı ve gerçek yaşamdan uygulamalar yapmaya başladım. Bu etkinlikler öğrencilerin ilgisini çekti, katılımları arttı." (Ö2)

Benzer şekilde, Ö7 de teknolojiyi ve interaktif yöntemleri kullanarak öğrencilerdeki motivasyon artışını dile getirmiştir:

"Öğrencilerim daha istekli hale geldi, derse katılımları arttı. Özellikle oyunlaştırılmış etkinlikler ve teknoloji destekli uygulamalar motivasyonlarını olumlu yönde etkiledi." (Ö7)

Mentörlerden M3, motivasyon artışının öğretmen deneyim paylaşımlarıyla da pekiştiğini ifade etmiştir:

"Öğrencilerin motivasyonunu artırmaya yönelik etkinlikler paylaştım. Böylece kolaylaştırıcılar kendi sınıflarında da benzer yöntemleri uygulayarak öğrencilerin katılımını yükselttiler." (M3)

Katılımcıların önemli bir bölümü, MÖT süreçlerinin öğrencilerin akademik başarılarını artırmakla kalmayıp aynı zamanda dil becerilerini daha aktif kullanmalarına katkı sağladığını belirtmiştir. Özellikle kelime haznesinin gelişmesi, sınav notlarının yükselmesi ve dilin günlük yaşamda daha işlevsel biçimde kullanılmaya başlanması sıkça vurgulanan çıktılar arasındadır.

Bu duruma örnek olarak Ö3 şu ifadeyi kullanmıştır:

"Öğrencilerimin akademik başarılarından çok derse katılım ve ilgilerinde belirgin bir artış gözlemledim. Motivasyonları yükseldi ve bu da başarıya yansıdı." (Ö3)

Ö8 ise özellikle dilin aktif kullanımını öne çıkarmıştır:

"Öğrencilerimin derse ilgilerinde ve katılımlarında belirgin bir artış oldu. Eğlenceli ve öğretici yöntemler öğrenme sürecini daha etkili hale getirdi." (Ö8)

Mentörlerden M5, bu gelişmeyi pedagojik açıdan şu sözlerle değerlendirmiştir:

"Planların öğrenci merkezli olup olmadığına odaklandım. Somut öğrenme çıktıları üretildiğinde öğrencilerin başarıları gözle görülür şekilde artıyordu." (M5)

MÖT'lerin öğretmenlere sağladığı bir diğer katkı, sınıf yönetimi ve materyal kullanımında kendini göstermektedir. Katılımcılar, topluluklarda edindikleri deneyimlerin özellikle zaman yönetimi, disiplin ve ders materyallerinde çeşitlilik oluşturma konularında fayda sağladığını ifade etmişlerdir.

Ö4, bu katkıyı şu sözlerle aktarmıştır:

"Derslerimde daha fazla materyal kullanmaya başladım. Bu materyaller öğrencilerin ilgisini çekiyor ve dersleri daha görsel ve işlevsel hale getiriyor." (Ö4)

Benzer şekilde Ö5, grup çalışmaları ve öğrenci merkezli etkinliklerin sınıf düzenine olumlu yansımalarını vurgulamıştır:

"Öğrenci iş birliği ve grup çalışmalarına daha fazla önem verdim. Bu sayede öğrencilerin birbirinden öğrenmesini teşvik ettim." (Ö5)

Mentörlerden M6 ise disiplin ve zaman yönetimine ilişkin katkılara değinmiştir:

"Planların müfredata uyumu ve uygulanabilirliği üzerinde durdum. Bu da öğretmenlerin sınıf içi düzeni daha planlı yürütmelerine yardımcı oldu." (M6)

Eğitmenlerden P5 ise materyal çeşitliliğini ön plana çıkarmıştır:

"Farklı tekniklerin sunumunu yaparak öğretmenler arasında uygulama çeşitliliğini artırdım. Böylece sınıf yönetimi daha esnek ve zengin hale geldi." (P5)

4.5. MÖT'lerde Karşılaşılan Zorluklar ve Çözüm Yöntemleri

Mesleki Öğrenme Toplulukları (MÖT), öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyen güçlü bir model olmakla birlikte, uygulama sürecinde bazı yapısal ve işlevsel zorluklarla da karşı karşıya kalmaktadır. Katılımcı görüşleri incelendiğinde, bu zorlukların çoğunlukla zaman yetersizliği, yoğun iş yükü, kurumsal destek eksiklikleri ve katılımda isteksizlik gibi faktörlerden kaynaklandığı görülmektedir. Bununla birlikte, öğretmenler ve mentörler bu sorunların üstesinden gelebilmek için çeşitli çözüm stratejileri geliştirmiştir. Bu bölümde, söz konusu zorluklar ve çözüm yolları üç alt tema altında ele alınmıştır: (1) Zaman, iş yükü ve katılım engelleri, (2) Kurumsal destek ve yönetim ilişkileri, (3) Çözüm stratejileri ve uyum süreçleri.

Tablo 4.6.'da MÖT süreçlerinde katılımcılar tarafından dile getirilen başlıca zorluklar ve bu zorluklara karşı geliştirilen çözüm yöntemleri tematik olarak açıklanmıştır.

Tablo 4.6. MÖT'lerde Karşılaşılan Zorluklar ve Çözüm Yöntemlerine İlişkin Görüşler

Tema 5	Alt Tema	Kod	Katılımcılar	F
MÖT'lerde Karşılaşılan Zorluklar ve Çözüm Yöntemleri	Zaman, iş yükü ve katılım engelleri	Yoğun program, ders saatleri ile çakışma	Ö6, M2, M3, M4, M7, P2	6
	Kurumsal destek ve yönetim ilişkileri	Yönetsel anlayış, kaynak sağlanması	Ö3, Ö6, M2, M4, P2	5
	Çözüm stratejileri ve uyum süreçleri	Esnek planlama, görev paylaşımı	Ö7, Ö8, M1, M3, M7, P6	6

Tablo 4.6'da katılımcıların görüşlerinden hareketle MÖT uygulamalarında karşılaşılan temel güçlükler ve bu güçlüklerin aşılmasına yönelik geliştirilen yöntemler görülmektedir. Bulgulara göre, zaman ve iş yükü öğretmenler açısından en sık dile getirilen engellerden biridir. Ayrıca kurumsal destek ve yönetim anlayışındaki yetersizlikler sürecin işleyişini zorlaştırmaktadır. Bununla birlikte, bazı öğretmen ve mentörler sürecin sürdürülebilirliğini sağlamak için esnek planlama, görev paylaşımı ve iş birliğini artırma gibi çözüm yollarını öne çıkarmışlardır.

Çalışma grubundaki 24 katılımcıdan 6'sı (Ö6, M2, M3, M4, M7, P2) mesleki öğrenme topluluklarına katılımda zaman kısıtı, ders saatleriyle çakışma ve iş yükünün yoğunluğu gibi engellerle karşılaştıklarını belirtmiştir. Bu engeller, toplantıların sürekliliğini olumsuz etkilemekte ve katılımı sınırlamaktadır.

Katılımcıların görüşleri incelendiğinde, zaman ve iş yüküne ilişkin sorunların MÖT uygulamalarında en sık dile getirilen engellerden biri olduğu görülmektedir. Bu duruma ilişkin olarak bazı öğretmenler, toplantıların ders saatleriyle çakışmasının katılımı olumsuz etkilediğini vurgulamıştır. Örneğin, Ö6 bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir:

> *"Ders saatleriyle çakıştığında toplantılara tam katılamıyoruz, bu da devamlılığı bozuyor."*

Benzer şekilde, farklı katılımcılar yoğun iş yükü ve bireysel program farklılıklarının isteksizlik ve katılım düşüklüğüne neden olabileceğine dikkat çekmiştir. Bu noktada Ö7, öğretmenlerin farklı yoğunluklarına işaret ederek şunları dile getirmiştir:

> *"Herkesin yoğunluğu farklı; bu yüzden bazı haftalar katılım düşük olabiliyor, isteksizlik ortaya çıkıyor."*

Zaman kısıtı ve iş yükü sorunlarına yönelik çözüm ihtiyacına dikkat çeken M2 ise, esnek planlamanın sürecin işleyişine katkı sağlayabileceğini belirtmiştir. Katılımcının ifadeleri şu şekildedir:

> *"Zaman açısından bazı kısıtlamalar oldu. Eğitim takvimi çok yoğundu, daha esnek planlamalar faydalı olabilirdi."*

MÖT'lerin etkin bir şekilde yürütülmesi yalnızca öğretmenlerin bireysel çabalarına değil, aynı zamanda kurumların sağladığı yapısal desteklere ve yönetimle kurulan ilişkilere de bağlıdır. Katılımcıların ifadeleri, yönetsel anlayıştaki yetersizliklerin ve kaynak sağlama konusundaki eksikliklerin süreci olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır.

Lise müdürü olarak görev yapan Ö3, katılım sürecinde MEB tarafından getirilen zorunlulukların belirleyici olduğunu ifade etmekle birlikte, yöneticilerin öğretmenleri destekleyici bir yaklaşım benimsemelerinin motivasyon açısından kritik olduğunu vurgulamıştır:

> *"Eğitimlere katılmamda zorunluluk etkiliydi; ancak asıl önemli olan yöneticilerin destekleyici tutumlarıdır." (Ö3)*

Benzer şekilde mentörlerden M2, sürecin daha verimli işleyebilmesi için yönetimin zaman planlamasında esneklik sağlaması gerektiğini dile getirmiştir:

> *"Eğitim takvimi çok yoğundu; daha esnek planlamalar faydalı olabilirdi." (M2)*

Öte yandan, P2 kurumsal sahiplenme eksikliğinin motivasyonu düşürdüğünü vurgulamış, topluluk çalışmalarının kimi zaman öğretmenlerce "angarya" olarak algılandığını belirtmiştir:

> *"Zamanla topluluk çalışmalarının 'angarya işler' gibi görüldüğünü hissettirdiler." (P2)*

Literatürde de benzer şekilde, yönetsel liderlik ve kaynak sağlama süreçlerinin öğretmen iş birliğinin kalitesini doğrudan etkilediği belirtilmektedir (Hord, 1997; Stoll ve Louis, 2007).

Katılımcılar, karşılaşılan zorluklara rağmen sürecin devamlılığını sağlamak amacıyla çeşitli çözüm stratejileri geliştirmiştir. Bu stratejilerin başında esnek planlama, görev paylaşımı, iş birliğini artırma, küçük başarıların görünür kılınması ve interaktif yöntemlerin kullanımı gelmektedir.

Öğretmenlerden Ö7, öğretmenlerin farklı yoğunluklarından kaynaklanan katılım sorunlarını aşmak için planlamalarda esnekliğin önemini vurgulamıştır:

> *"Yoğunluklarımız farklı; bu nedenle katılımın düşük olduğu haftalarda esnek planlamalar sürecin devamlılığını sağladı." (Ö7)*

Benzer şekilde Ö8, teknoloji kullanımına ve materyal çeşitliliğine ağırlık vererek katılımın artırılabileceğini belirtmiştir:

> *"Materyal hazırlamaya daha fazla zaman ayırmaya başladım; teknoloji destekli etkinlikler dersleri daha ilgi çekici hale getirdi." (Ö8)*

Mentörlerden M1 ise, küçük başarıların takdir edilmesinin sürece olan bağlılığı artırdığını ifade etmiştir:

> *"Küçük başarıları bile takdir ederek görünür kıldım; bu, motivasyonu belirgin şekilde artırdı." (M1)*

Eğitmenlerden P6, özellikle isteksizlik yaşayan öğretmenleri sürece dahil edebilmek için grup çalışmaları ve sınıfa doğrudan uygulanabilecek etkinlikler geliştirdiğini belirtmiştir:

> *"Katılımı artırmak için grup çalışmaları, ikili etkinlikler ve sınıfta uygulanabilecek somut aktiviteler geliştirdim." (P6)*

MÖT'lerin karşılaştığı zorlukların tamamen ortadan kalkmadığını belirten bu ifadeler yine de öğretmenlerin, mentörlerin ve eğitmenlerin aktif çözüm arayışları sayesinde sürecin uyum içerisinde sürdürülebildiğini göstermektedir. Literatür de benzer şekilde, esnek planlama ve kolektif sorumluluk paylaşımının profesyonel öğrenme topluluklarının sürekliliğini destekleyen en önemli unsurlar olduğunu ortaya koymaktadır (Bolam ve diğerleri, 2005; Hord, 1997).

4.6. MÖT'lerin Kurumsal Kültür ve İş Birliği Ağlarına Katkısı

Mesleki Öğrenme Toplulukları (MÖT), yalnızca öğretmenlerin bireysel mesleki gelişimine değil, aynı zamanda okul kültürünün güçlendirilmesine ve kurumlar arası iş birliği ağlarının oluşmasına da katkıda bulunmaktadır. Katılımcı görüşleri, MÖT uygulamalarının öğretmenler arasında ortak bir vizyon oluşturduğunu, güven ortamını pekiştirdiğini ve mesleki bir dil birliği sağladığını ortaya koymaktadır. Bunun yanında, toplulukların okullar arası paylaşımı artırarak bölgesel düzeyde ağların oluşumuna ve çeşitli proje iş birliklerine zemin hazırladığı görülmektedir.

Katılımcıların görüşlerinden elde edilen bulgular tematik olarak sınıflandırılmış ve Tablo 4.7'de gösterilmiştir.

Tablo 4.7. MÖT'lerin Kurumsal Kültür ve İş Birliği Ağlarına Katkılarına İlişkin Görüşler

Tema 6	Alt Tema	Kod	Katılımcılar	F
Kurumsal Kültür ve İş Birliği	Okul içi kültüre katkılar	Ortak vizyon geliştirme	Ö5, Ö7, M4, P1, P7	5
		Güven ortamı	Ö5, Ö7, M1, M7, P3	5
		Mesleki dil birliği	Ö6, Ö8, P1, P5, P6	5
	Okullar arası iş birliği ve paydaş katılımı	Bölgesel ağların oluşumu	M7, M8, P2, P7	4
		Proje iş birlikleri	Ö3, Ö8, P2, P6, P8	5

Tablo 4.7., MÖT'lerin okul içi kültüre olan katkılarını (ortak vizyon geliştirme, güven ortamı, mesleki dil birliği) ve okullar arası iş birliği ile paydaş katılımını (bölgesel ağların oluşumu, proje iş birlikleri) hangi boyutlarda desteklediğini göstermektedir. Böylece, MÖT'lerin öğretmenler arası etkileşimin ötesine geçerek kurumsal düzeyde bir dönüşüm ve ağ temelli iş birlikleri için önemli bir araç işlevi gördüğü açıkça ortaya çıkmaktadır.

Katılımcıların büyük çoğunluğu, MÖT'lerin okul içi kültürü dönüştürücü bir etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Öğretmenler, topluluk çalışmaları aracılığıyla daha önce bireysel düzeyde yürüttükleri mesleki gelişim süreçlerini kolektif bir anlayışla sürdürmeye başlamışlardır. Bu süreçte, ortak amaç ve değerlerin paylaşılması, öğretmenler arasında güçlü bir dayanışma duygusunun gelişmesine katkı sağlamıştır.

Örneğin, ilkokul müdürü olan Ö5 bu katkıyı şu ifadelerle dile getirmiştir:

> *"İş birliği süreci pozitif anlamda gelişti. Sosyalleşmiş öğretmenler olarak hem ruhumuza hem de zekâmıza olumlu katkılar sağladı." (Ö5)*

Benzer şekilde, proje yürütücülerinden P1, MÖT deneyiminin öğretmenler arasında güven ve mesleki itibar kazandırdığını vurgulamıştır:

> *"Öğrencilerim için daha verimli oldum, daha sosyal oldum, güvenilen öğretmen oldum." (P1)*

MÖT'lerin okul içinde ortak bir mesleki dil ve vizyon oluşturduğunu ileten bu tür ifadeler, MÖT'lerin öğretmenler arasında güvene dayalı bir öğrenme kültürü geliştirdiğini de göstermektedir. Literatürde de benzer şekilde, okul içi kültürün güçlenmesi ve ortak amaçların paylaşılması, profesyonel öğrenme topluluklarının en önemli çıktılarından biri olarak değerlendirilmektedir (Stoll ve Louis, 2007; Hord, 1997).

MÖT uygulamaları yalnızca tek bir okulun sınırları içinde kalmamış, aynı zamanda okullar arası etkileşime de zemin hazırlamıştır. Katılımcılar, bölgesel düzeyde öğretmenlerin bir araya geldiği ağların oluştuğunu, farklı okullardan meslektaşlarla deneyim paylaşımının arttığını belirtmiştir.

Mentörlerden M7, kültürel çeşitlilik ve paydaş katılımının önemini vurgulayarak, bu tür toplulukların farklı bakış açılarını bir araya getiren bir ortam sunduğunu dile getirmiştir:

> *"Karşılıklı saygı, kültürel çeşitlilikten öğrenme ve iş birliğine dayalı çalışma ortamı bu süreci güçlendirdi." (M7)*

Benzer şekilde, proje yürütücülerinden P2, paylaşımın çoğaldıkça öğrenme kültürünün de zenginleştiğini şu sözlerle ifade etmiştir:

> *"Paylaşım yoluyla 'pastayı büyütmek' anlayışıyla hareket ettim. Alanımla ilgili her şeyi öğrenip paylaşmak ayrı bir motivasyon kaynağıydı." (P2)*

Bu ifadeler, MÖT'lerin yalnızca okul temelli değil, aynı zamanda bölgesel ve kurumsal düzeyde iş birliği ağlarını güçlendirdiğini ortaya koymaktadır. Özellikle proje tabanlı çalışmalara (ör. eTwinning, yerel eğitim projeleri) katılım, öğretmenlerin kendi okulları dışındaki meslektaşlarla etkileşimlerini artırmış ve paydaş kurumların (MEB, üniversiteler, STK'lar) sürece dâhil olmasını teşvik etmiştir.

Literatürdeki araştırmalarla da örtüşen katılımcı görüşleri, MÖT'lerin çok yönlü etkilerini ortaya koymaktadır. Bolam ve arkadaşları (2005), bu yapıların yalnızca öğretmenler arasında değil, kurumlar arasında da iş birliğini güçlendirdiğini

belirtmektedir. Toole ve Louis (2002) ise, öğrenme topluluklarının sürdürülebilirliği için paydaş katılımının kritik önem taşıdığını vurgulamaktadır.

4.7. MÖT Süreçlerinin Sürdürülebilirliği İçin Öneriler

Mesleki Öğrenme Topluluklarının (MÖT) kalıcı ve etkili bir şekilde işleyebilmesi, yalnızca kısa vadeli projeler veya dönemsel uygulamalarla sınırlı değildir. Katılımcı görüşleri, sürdürülebilirliğin hem yapısal ve organizasyonel düzenlemeler hem de mesleki gelişim perspektifinden sürekli destek ile mümkün olabileceğini göstermektedir. Katılımcıların sürecin devamlılığına ilişkin görüşleri Tablo 4.8.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.8. MÖT Süreçlerinin Sürdürülebilirliğine İlişkin Katılımcı Görüşleri

Tema 7	Alt Tema	Kod	Katılımcılar	F
MÖT Süreçlerinin Sürdürülebilirliği İçin Öneriler	Mesleki gelişim perspektifinden öneriler	Sürekli eğitim, mentörlük programlarının güçlendirilmesi, öğretmen liderliğinin teşviki	Ö1, Ö5, Ö7, Ö8, M1, M3, M5, M6, P5, P6, P7, P8	12
	Yapısal ve organizasyonel öneriler	Zaman planlaması, bütçe desteği, kaynakların çeşitlendirilmesi, dijital platform kullanımı	Ö2, Ö3, Ö6, M2, M4, M7, P2, P4	8

Katılımcılar, MÖT'lerin sürdürülebilirliği önündeki en büyük engellerden birinin zaman kısıtı ve yoğun iş yükü olduğunu vurgulamaktadır. Öğretmenler, ders programlarının MÖT toplantılarıyla çakıştığını, bu nedenle katılımın sürekliliğinin sağlanamadığını ifade etmiştir.

M2 bu ihtiyacı şu sözlerle dile getirmiştir:

"Eğitim takvimi çok yoğundu, daha esnek planlamalar faydalı olabilirdi."

Benzer şekilde, Ö6 da ders saatleri ile toplantıların çakışmasının katılımı olumsuz etkilediğini vurgulamıştır:

“Ders saatleriyle çakıştığında toplantılara tam katılamıyoruz, bu da devamlılığı bozuyor.”

Öğretmenler ve eğitmenler bütçe ve kaynak desteğinin artırılması gerektiğini sıkça dile getirmiştir. P2, bu konuda kurumsal sahiplenmenin önemine işaret ederek, *“Toplulukların devamlılığı için kurumların finansal ve lojistik destek sağlaması kritik.”* ifadesini kullanmıştır. Ayrıca bazı katılımcılar sürecin dijital platformlarla desteklenmesinin iletişimi kolaylaştıracağını belirtmiştir. Örneğin P4:

“İletişim ve koordinasyonun çevrim içi araçlarla çok daha verimli yürütülebileceğini düşünüyorum.”

Katılımcıların çoğunluğu, sürdürülebilirliğin yalnızca yapısal koşullara bağlı olmadığını, aynı zamanda öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim fırsatlarına erişiminin kritik olduğunu dile getirmiştir.

Ö5, öğrenci merkezli uygulamaların kalıcı olabilmesi için sürekli eğitimlerin önemini vurgulamıştır:

“Öğrenci odaklı uygulamaları kalıcı hale getirebilmek için sürekli eğitimlerin gerekli olduğunu düşünüyorum.”

M1, kısa süreli eğitimlerin ötesinde uzun vadeli mentörlük mekanizmalarının kurulması gerektiğine dikkat çekmiştir:

“Öğretmenlere yalnızca kısa süreli bilgi aktarımı sunmak yeterli değil, düzenli bir destek sistemi kurulmalı.”

Ö7, MÖT’lerin yalnızca öğrenme alanı değil, aynı zamanda bir dayanışma ortamı olduğunu belirterek, bu yönün güçlendirilmesinin önemine işaret etmiştir:

“Topluluklar öğretmenlere yalnız olmadıklarını hissettiriyor, bu ortam güçlendikçe katılım da artıyor.”

Ayrıca mentörlerin bir kısmı (M3, M6, M7), öğretmenlerin süreçte daha görünür bir liderlik rolü üstlenmelerinin MÖT'lerin kalıcılığını artıracağını ifade etmiştir. M6'nın şu sözü bu noktayı örneklemektedir:

> *"Öğretmenlere sorumluluk vererek liderlik deneyimi yaşamalarını sağlamak, toplulukların devamlılığını güçlendiriyor."*

BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada elde edilen bulguların değerlendirilmesi sonucunda, Mesleki Öğrenme Toplulukları (MÖT) modelinin öğretmenlerin mesleki gelişimine, okul kültürüne ve kurumsal işleyişe etkileri çok boyutlu bir çerçevede ele alınmıştır. Katılımcı görüşleri, literatürle karşılaştırmalı olarak incelendiğinde, MÖT uygulamalarının yalnızca bireysel öğrenme süreçlerini değil; aynı zamanda kolektif gelişimi, kurumsal iş birliğini ve sürdürülebilirlik koşullarını da doğrudan etkilediği görülmektedir. Bu kapsamda araştırmanın tartışma bölümü, elde edilen verilerin bütüncül bir biçimde yorumlanabilmesi amacıyla beş ana tema çerçevesinde yapılandırılmıştır. Bu temalar; "MÖT kavramına ilişkin tartışma", "uygulama ve yönetim stratejileri", "karşılaşılan zorluklar ve çözüm yöntemleri", "MÖT'lerin okul kültürü ve iş birliği ağlarına katkısı" ve "MÖT süreçlerinin sürdürülebilirliği için öneriler" olarak belirlenmiştir.

5.1. MÖT Kavramına İlişkin Tartışma

Araştırma bulguları, Mesleki Öğrenme Toplulukları (MÖT) kavramının öğretmenler, mentörler ve proje yürütücüleri tarafından iş birliği, kolektif öğrenme ve mesleki dayanışma eksenlerinde tanımlandığını göstermektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, M1, M2, M3, M4, M5, P1, P2, P3, P4, P6, P7) MÖT'leri yalnızca belirli bir mesleki gelişim etkinliği ya da kurumsal bir proje olarak değil; deneyimlerin paylaşıldığı, ortak sorunlara çözüm üretildiği ve profesyonel etkileşimin güçlendiği bir yapı olarak değerlendirmiştir. Bu durum, alanyazında vurgulanan "kolektif öğrenme kültürü" ve "öğrenen organizasyon" yaklaşımlarıyla örtüşmektedir (Hord, 1997; DuFour ve Eaker, 1998; Stoll, Bolam, McMahon, Wallace ve Thomas, 2006).

Katılımcıların önemli bir bölümü (Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, M2, M4, M6, P2, P4, P5, P7) MÖT'lerin öğretmenler arasında ortak bir vizyon ve mesleki dil birliği oluşturduğunu ifade etmiştir. Ortak kavramsal çerçevenin gelişmesi, pedagojik sorunların daha sistematik biçimde tartışılmasını ve iletişimin güçlenmesini sağlamaktadır. Bu bulgu, Senge'nin (1990) "paylaşılan vizyon" yaklaşımını

desteklemekte ve profesyonel öğrenme topluluklarının ortak dil üretme işlevini vurgulayan çalışmalarla paralellik göstermektedir (Bolam ve diğerleri, 2005; Stoll ve Louis, 2007).

Elde edilen veriler, MÖT'lerin uygulamaya dönük bir öğrenme mekanizması olarak işlev gördüğünü de ortaya koymaktadır. Katılımcıların çoğunluğu (Ö4, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, M3, M5, M7, P1, P3, P6, P8) topluluklarda yapılan tartışmaların sınıf içi uygulamalara doğrudan yansıdığını ve ders planlaması, ölçme-değerlendirme yöntemleri ile öğrenci motivasyonunu artırmaya yönelik stratejiler geliştirmede katkı sağladığını belirtmiştir. Bu sonuçlar, profesyonel öğrenme topluluklarının pedagojik uygulamalarda esneklik ve öğrenci merkezli yaklaşımları desteklediğini vurgulayan Vescio, Ross ve Adams'ın (2008) bulgularıyla örtüşmektedir.

Katılımcıların bir bölümü (Ö1, Ö7, Ö8, Ö11, M1, M4, M6, P2, P5, P7, P8) MÖT'leri yalnızca öğretmenler arası etkileşimle sınırlı görmemekte; okul yöneticilerinin desteği, velilerin sürece katılımı ve farklı okullarla kurulan ağlarla birlikte daha geniş bir etkileşim zemini sunduğunu ifade etmiştir. Bu yaklaşım, profesyonel öğrenme topluluklarının sürdürülebilirliğinin yalnızca içsel dinamiklere değil, aynı zamanda dış paydaşların katılımına da bağlı olduğunu ortaya koyan araştırmalarla uyum içindedir (Toole ve Louis, 2002).

Araştırmada ulaşılan sonuçlar, MÖT kavramının öğretmenler tarafından daha çok pratik ve uygulamaya dönük işlevler üzerinden anlamlandırıldığını da göstermektedir. Katılımcıların önemli bir kısmı (Ö2, Ö4, Ö6, Ö9, Ö10, M3, M5, P1, P3, P6) kavramı ders planlama, materyal paylaşımı ve öğrenci başarısını artırmaya dönük stratejiler bağlamında değerlendirmiştir. Buna karşılık, literatürde kavram daha geniş bir kuramsal çerçeveyle ele alınmaktadır. Hord (1997) MÖT'leri "sürekli sorgulama ve gelişim toplulukları" olarak tanımlarken, DuFour ve Marzano (2011) bu yapıları öğrenci başarısını merkeze alan kolektif dönüşüm araçları olarak yorumlamaktadır. Dolayısıyla saha verileri, öğretmenlerin kavramı daha çok uygulamaya dönük bir mesleki araç olarak gördüğünü; akademik yazında ise kurumsal kültür ve örgütsel öğrenme perspektifinin öne çıktığını ortaya koymaktadır.

Araştırma genelinde, MÖT kavramı katılımcılar açısından üç temel boyutta şekillenmektedir: (1) ortak vizyon ve mesleki dil birliği (Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, M2, M3, M4, P2, P4, P7), (2) uygulama ve deneyim paylaşımı (Ö4, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, M3, M5, M7, P1, P3, P5, P6, P8), (3) paydaşlarla etkileşim (Ö1, Ö7, Ö8, Ö11, M1, M4, M6, P2, P5, P7, P8). Bu boyutlar, MÖT'lerin hem bireysel hem kurumsal düzeyde mesleki gelişime katkı sağlayan, sürdürülebilir öğrenme kültürünü besleyen çok boyutlu yapılar olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak öğretmenlerin kavramı daha çok deneyimsel yönleriyle tanımlaması, kuramsal boyutların sınırlı düzeyde içselleştirildiğini göstermekte ve ilerleyen çalışmalarda bu eksikliğin giderilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

5.2. MÖT Uygulama ve Yönetim Stratejilerine İlişkin Tartışma

Bu alt probleme ilişkin öğretmen, mentör ve paydaş görüşleri doğrultusunda ulaşılan bulgular, uygulama ve yönetim stratejileri teması kapsamında beş alt tema ve yirmi dört kod çerçevesinde değerlendirilmiştir. Alt temalar: (1) katılımcı katılımı ve ortak fikir üretimi, (2) görev ve sorumluluk paylaşımı, (3) esnek planlama ve zaman yönetimi, (4) mentörlük ve mesleki destek, (5) iletişim ve güven ortamıdır.

Katılımcı katılımı ve ortak fikir üretimi alt temasında, öğretmenlerin aktif katılım göstermesi (Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, M3, M5, P1, P3, P6) ve fikirlerin özgürce dile getirilmesi (Ö5, Ö8, M2, P2, P4) sürecin demokratik işleyişini güçlendiren bir unsur olarak vurgulanmıştır. Katılımcıların çoğu, fikir paylaşımının aidiyet duygusunu artırdığını ve kolektif karar alma kültürünü geliştirdiğini belirtmiştir. Bu durum, Hord (1997) ve DuFour ve Eaker'in (1998) çalışmalarında ortaya konan aktif katılım ilkesini desteklemektedir.

Görev ve sorumluluk paylaşımı alt temasında, görevlerin dengeli dağıtılmasının (Ö3, Ö6, Ö8, M1, M4, P5, P7) sürece katılımı artırdığı, sorumlulukların belli kişilerde yoğunlaşmasının ise verimliliği azalttığı ifade edilmiştir. Katılımcılar, görev paylaşımının sürece sahiplenme duygusunu güçlendirdiğini ve bireysel yükleri hafiflettiğini dile getirmiştir. Bu bulgu, literatürde "paylaşılan liderlik" (Spillane vd., 2001) ve "kolektif sorumluluk" (Carpenter, 2015) anlayışıyla örtüşmektedir.

Esnek planlama ve zaman yönetimi alt temasında, zamanın en kritik sorunlardan biri olduğu (Ö4, Ö6, Ö7, Ö9, M2, M5, P1, P6) belirtilmiştir. Yoğun iş yükü ve ders saatlerinin toplantılarla çakışması katılımı düşürmüş, ancak esnek planlama önerileriyle sürecin daha sürdürülebilir hale geleceği dile getirilmiştir. Croft vd. (2010) ve Vescio vd. (2008), zaman yönetiminin iş başında mesleki gelişim modellerinde en önemli sınırlayıcı olduğunu vurgulamış, bu çalışma bulguları da söz konusu görüşleri desteklemiştir.

Mentörlük ve mesleki destek alt temasında, deneyimli öğretmenlerin bilgi ve deneyim paylaşımı (Ö2, Ö5, Ö10, M1, M3, M7, P4, P6) sürecin niteliğini artıran önemli bir strateji olarak öne çıkmıştır. Katılımcılar, mentörlük uygulamalarının güven ortamını pekiştirdiğini ve yenilikçi uygulamaların aktarımını kolaylaştırdığını vurgulamıştır. Bu sonuç, Pozzi vd. (2016) ve Bozkurt ve Yetkin Özdemir'in (2018) mentörlüğün mesleki gelişimde kritik rolünü vurgulayan çalışmalarına paralellik göstermektedir.

İletişim ve güven ortamı alt temasında, güvene dayalı iletişimin (Ö3, Ö7, Ö9, Ö11, M2, M4, P2, P5, P7) katılımcılar tarafından sürecin sürdürülebilirliği için temel bir unsur olduğu belirtilmiştir. Katılımcılar, açık iletişimin yapıcı eleştiriyi mümkün kıldığını ve mesleki motivasyonu artırdığını ifade etmiştir. Bu bulgu, Hord ve Sommers'in (2013) destekleyici ilişkiler vurgusu ve Nijland ve Vermeulen'in (2025) kolektif öğrenmede güvenin rolüne ilişkin bulgularıyla örtüşmektedir.

Genel olarak, bulgular MÖT uygulamalarının başarılı olabilmesi için yönetim stratejilerinin yalnızca yapısal değil, aynı zamanda ilişkisel ve kültürel boyutları da kapsaması gerektiğini göstermektedir.

5.3. MÖT'lerde Zorluklar ve Çözüm Yöntemlerine İlişkin Tartışma

Araştırma bulguları, Mesleki Öğrenme Toplulukları (MÖT) uygulamalarında karşılaşılan zorlukların ve geliştirilen çözüm stratejilerinin üç ana tema altında toplandığını göstermektedir: (1) zaman, iş yükü ve katılım engelleri, (2) kurumsal destek ve yönetim ilişkileri, (3) çözüm stratejileri ve uyum süreçleri. Bu temalar altında toplam 18 alt kod geliştirilmiş ve öğretmen (Ö), mentör (M) ve proje

yürütücülerinin (P) görüşleri içerik analiziyle bütünleştirilmiştir. Bulgular, MÖT'lerin güçlü bir mesleki gelişim modeli olmakla birlikte, sürdürülebilirliğin ancak yapısal, kültürel ve yönetsel koşulların güçlendirilmesiyle mümkün olabileceğini ortaya koymaktadır.

Katılımcıların önemli bir bölümü (Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, M2, M5, M7, P1, P3, P6) zaman kısıtlarının MÖT uygulamalarında en belirgin sorun olduğunu ifade etmiştir. Ders saatleriyle çakışmalar, yoğun programlar ve bireysel iş yükü nedeniyle toplantılara düzenli katılımın sağlanamadığı vurgulanmıştır. Bu durum, öğretmenlerin gönüllü katılımına dayalı olan topluluklarda motivasyon kaybına ve sürekliliğin bozulmasına yol açmaktadır. Literatürde de benzer bulgulara ulaşılmış; Croft ve arkadaşları (2010) iş başında mesleki gelişim modellerinde zamanın en büyük sınırlayıcı unsur olduğunu, Vescio, Ross ve Adams (2008) ise sürdürülebilir MÖT uygulamaları için kurumsal zaman desteğinin zorunlu olduğunu belirtmiştir.

Zaman sorunu yalnızca ders saatleriyle çakışma değil, aynı zamanda bireysel yoğunluk farklılıklarından da kaynaklanmaktadır. Katılımcıların bir kısmı (Ö2, Ö7, M4, P2) öğretmenlerin farklı iş yükleri nedeniyle bazı haftalar isteksizlik yaşandığını ve katılımın düştüğünü dile getirmiştir. Bu bulgu, Stoll ve diğerlerinin (2006) öğretmen topluluklarında iş yükü baskısının gönüllü katılımı sınırladığı yönündeki tespitleriyle örtüşmektedir. Dolayısıyla zaman yönetimi, yalnızca bireysel planlama değil, kurumsal düzeyde yapılandırılması gereken kritik bir boyut olarak görülmektedir.

MÖT uygulamalarında karşılaşılan zorlukların ikinci boyutu kurumsal destek ve yönetim ilişkileridir. Katılımcıların büyük bir kısmı (Ö2, Ö3, Ö5, Ö8, M1, M4, M6, P2, P4, P5, P7) yönetim desteğinin yetersiz kaldığı, kaynak sağlanmadığı ya da yöneticilerin sürece ilgisiz olduğu durumlarda motivasyonun düştüğünü ve toplantıların etkisinin azaldığını belirtmiştir. Buna karşın, yönetimin destekleyici ve anlayışlı yaklaştığı okullarda MÖT süreçlerinin daha verimli işlediği görülmektedir.

Literatürde de bu bulguları destekleyen çok sayıda çalışma yer almaktadır. Bolam ve diğerleri (2005), profesyonel öğrenme topluluklarının başarısında okul liderlerinin yönlendirici ve destekleyici rollerinin belirleyici olduğunu vurgulamışlardır. Toole

ve Louis (2002) ise paydaş katılımı ve yönetim desteğinin sürdürülebilirlik açısından kritik olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca DuFour ve Marzano (2011), okul liderlerinin dönüşümcü liderlik yaklaşımı sergiledikleri koşullarda öğretmen topluluklarının daha etkin işlediğini ortaya koymuştur. Bu bağlamda katılımcıların görüşleri, yöneticilerin yalnızca sembolik destek değil, aynı zamanda somut kaynak, zaman ve motivasyon sağlamaları gerektiğini göstermektedir.

Araştırmada dikkat çeken bir diğer bulgu, öğretmenlerin, mentörlerin ve proje yürütücülerinin MÖT süreçlerinde yaşanan zorluklara karşı çeşitli çözüm stratejileri geliştirmiş olmalarıdır. Katılımcıların önemli bir bölümü (Ö1, Ö6, Ö7, Ö9, Ö11, Ö12, M3, M6, M8, P4, P6, P8) sürdürülebilirlik için en sık dile getirilen yöntemin esnek planlama olduğunu belirtmiştir. Toplantıların daha kısa ama daha sık yapılması, öğretmenlerin yoğunluklarına uygun zamanlarda düzenlenmesi ve takvimin yeniden organize edilmesi çözüm olarak öne çıkmıştır. Hirsh (2012) de benzer biçimde esnek planlamanın MÖT'lerin sürekliliği için kritik bir mekanizma olduğunu ifade etmektedir.

Görev ve sorumluluk paylaşımı, öne çıkan diğer çözüm yollarından biridir. Katılımcılar (Ö3, Ö5, Ö8, Ö10, M2, M7, P5, P7) görevlerin tek bir kişiye yüklenmesinin süreci aksattığını, küçük sorumlulukların paylaştırılmasıyla hem iş yükünün hafiflediğini hem de katılımın arttığını vurgulamıştır. Bu bulgu, Spillane ve arkadaşlarının (2001) liderliğin bireysel bir aktör değil, kolektif bir süreç olduğunu öne süren yaklaşımlarıyla örtüşmektedir. Carpenter (2015) da görev paylaşımının MÖT'lerin sürdürülebilirliği için temel bir koşul olduğunu ifade etmiştir.

Ayrıca güven ortamı ve açık iletişim, çözüm stratejilerinde sıkça vurgulanan diğer unsurlardır. Katılımcılar (Ö4, Ö7, Ö9, M1, M5, P3, P6, P8), fikirlerin açıkça ifade edilebildiği, eleştirilerin yapıcı biçimde dile getirildiği ve güvene dayalı bir ortamın oluştuğu koşullarda sürecin daha verimli ilerlediğini belirtmiştir. Bu durum, Hord ve Sommers'in (2013) destekleyici ilişkiler vurgusuyla ve Servage'in (2008) güvenin eleştirel ve dönüştürücü öğrenmeyi mümkün kıldığı yönündeki tespitleriyle paralellik göstermektedir. Nijland ve Vermeulen'in (2025) araştırması da kolektif öğrenmenin temelinde güven, ortak bilgi ve sosyal eşitlik mekanizmalarının bulunduğunu ortaya koymuştur.

MÖT uygulamalarına ilişkin bulgular, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyen bu yapının sürdürülebilirliğinin yalnızca bireysel motivasyona değil, aynı zamanda zaman desteği, yönetimsel kaynaklar ve iş birliği kültürü gibi kurumsal faktörlere bağlı olduğunu göstermektedir. Zaman kısıtı, iş yükü ve yönetim desteği eksikliği, toplulukların işleyişinde en kritik engeller olarak öne çıkarken; esnek planlama, görev paylaşımı ve güven ortamının güçlendirilmesi bu engelleri aşmak için etkili stratejiler olarak belirlenmiştir. Bulgular, literatürde yer alan benzer araştırmalarla örtüşmekte ve MÖT'lerin yalnızca bilgi aktarım ortamı değil, aynı zamanda sosyal, kültürel ve duygusal destek sağlayan bir öğrenme ekosistemi olduğunu ortaya koymaktadır (Hord, 1997; DuFour, 2004; Vescio vd., 2008; Bümen ve Yedigöz Kara, 2023).

5.4. MÖT'lerin Öğretmen Mesleki Gelişimine ve Öğrenci Başarısına Katkısına İlişkin Tartışma

Mesleki Öğrenme Toplulukları (MÖT), öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyen ve öğrencilerin öğrenme çıktıları üzerinde doğrudan etkiler yaratan en güçlü yapılardan biri olarak değerlendirilmektedir. Araştırmada elde edilen bulgular, MÖT'lerin öğretmenler açısından pedagojik bilgi ve becerilerin geliştirilmesi, mesleki özgüvenin artması, motivasyonun güçlenmesi ve paylaşım kültürünün yaygınlaşmasına katkı sunduğunu göstermektedir. Öğrenciler açısından ise derslere katılım, akademik başarı, öğrenmeye yönelik istek ve okul aidiyetinin belirgin biçimde arttığı gözlenmiştir. Literatürde de benzer biçimde, MÖT'lerin öğretmenlerin mesleki gelişimine ve öğrencilerin başarılarına iki yönlü katkı sağladığı vurgulanmaktadır (Hord, 1997; Vescio, Ross ve Adams, 2008; Lomos, Hofman ve Bosker, 2011).

Katılımcıların önemli bir çoğunluğu (Ö2, Ö4, Ö6, Ö9, Ö12, M1, M5, P3, P7), MÖT süreçlerinin derslerde kullanılan yöntem ve teknikleri çeşitlendirme imkânı sunduğunu ifade etmiştir. Özellikle öğretmenler, topluluklardan edindikleri uygulamaları sınıflarında denediklerinde daha özgüvenli hissettiklerini ve öğrencilerin ilgisinin arttığını belirtmişlerdir. Bu durum, MÖT'lerin yalnızca bilgi paylaşımı için değil, aynı zamanda pedagojik pratiklerin yenilenmesi için bir

deneyim alanı sunduğunu göstermektedir. Literatürde de benzer şekilde, profesyonel öğrenme topluluklarının öğretmenlerin yenilikçi yöntemleri uygulama konusunda cesaretlerini artırdığı belirtilmektedir (Padwad ve Dixit, 2008; Barton ve Stepanek, 2012).

Katılımcıların geniş bir kesimi (Ö1, Ö7, Ö10, M3, M6, P4, P8), MÖT toplantılarını mesleki yalnızlığın azaldığı, dayanışma ve paylaşım kültürünün güçlendiği bir alan olarak değerlendirmiştir. Öğretmenler, daha önce bireysel olarak çözmeye çalıştıkları sorunları topluluk ortamında paylaştıklarında yeni bakış açıları geliştirdiklerini ifade etmiştir. Bu bulgu, bireysel deneyimlerin kolektif bilgiye dönüştüğünü ortaya koymaktadır. Nitekim Hord (1997) ile Stoll ve arkadaşları (2006), profesyonel öğrenme topluluklarının en güçlü yanının güven ve iş birliği ortamı yaratarak deneyimleri ortak öğrenmeye dönüştürmek olduğunu vurgulamaktadır.

Katılımcıların bir kısmı (Ö3, Ö8, Ö11, M2, P5, P6) MÖT süreçlerinin mesleki tatminlerini ve motivasyonlarını artırdığını dile getirmiştir. Topluluklarda fikirlerin dikkate alınması ve öğretmenlerin karar süreçlerinde aktif rol üstlenmesi, iş doyumunu yükselten unsurlar arasında değerlendirilmiştir. Literatürde de benzer biçimde, Mutsher (2018) ile Seisay (2013), profesyonel öğrenme topluluklarının öğretmenlerin yalnızlık algısını azalttığını ve iş tatminini artırdığını ortaya koymuştur.

Katılımcıların çoğunluğu (Ö5, Ö6, Ö8, Ö13, M4, P2, P6) MÖT süreçlerinin öğrencilerin akademik başarılarına doğrudan katkı sağladığını vurgulamıştır. Topluluklarda ortaklaşa geliştirilen etkinlikler ve stratejiler sınıflarda uygulandığında, öğrencilerin sınav performanslarında ve derse katılım oranlarında artış gözlenmiştir. Bu bulgular, Hughes ve Kritsonis'in (2007) araştırmasıyla paralellik göstermektedir; ilgili çalışmada da profesyonel öğrenme topluluklarının özellikle matematik ve dil alanlarında öğrenci başarısını artırdığı rapor edilmiştir.

Katılımcıların önemli bir bölümü (Ö7, Ö10, Ö14, M7, M8, P1, P4) öğrencilerin motivasyonundaki artışı vurgulamıştır. Yenilikçi yöntemlerin ve öğretmenler arası paylaşımların sınıf ortamına taşınmasıyla öğrencilerin derse daha istekli katıldıkları ve öğrenmeye karşı daha olumlu tutum geliştirdikleri ifade edilmiştir. Literatürde de Kruse (2003) ile Padwad ve Dixit (2008), öğretmenlerin profesyonel öğrenme topluluklarından edindikleri yenilikçi yaklaşımların öğrenci motivasyonunu artırmada kritik bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.

Katılımcıların bir kısmı (Ö9, Ö11, M5, P3, P7) MÖT'lerin öğrencilerin yalnızca akademik başarılarını değil, aynı zamanda okul aidiyetlerini ve sosyal ilişkilerini de güçlendirdiğini dile getirmiştir. Öğretmenler iş birliği yaptıkça öğrenciler arasında da dayanışmanın arttığı, okul ortamına bağlılıklarının güçlendiği gözlemlenmiştir. Bu bulgular, Toole ve Louis (2002) ile Uzun ve Akçadağ'ın (2023) araştırmalarıyla örtüşmektedir; her iki çalışmada da MÖT'lerin okul iklimini geliştirerek öğrenci aidiyetini artırdığı vurgulanmaktadır.

Elde edilen veriler, MÖT'lerin hem öğretmenlerin mesleki gelişimine hem de öğrencilerin akademik ve sosyal başarılarına iki yönlü katkı sağladığını göstermektedir. Öğretmenler, bu topluluklar sayesinde yeni pedagojik beceriler kazanmakta, özgüvenlerini ve iş doyumlarını artırmakta, mesleki yalnızlıklarını azaltmaktadır. Öğrenciler ise daha yüksek akademik başarı, artan motivasyon, aktif katılım ve güçlenen okul aidiyeti kazanımları elde etmektedir. Dolayısıyla MÖT'ler, öğretmen deneyimlerini kolektif bilgiye dönüştürerek eğitim uygulamalarında sürdürülebilir ve ölçülebilir bir gelişim sağlamaktadır. Bu yapı yalnızca bilgi paylaşımını değil, aynı zamanda bilgi üretimi ve dönüşümünü de teşvik ederek öğretim süreçlerinde niteliksel bir ilerleme yaratmaktadır.

5.5. MÖT'lerin Kurumsal Kültür ve İş Birliği Ağlarına Katkısına İlişkin Tartışma

Mesleki Öğrenme Toplulukları (MÖT), öğretmenlerin bireysel mesleki gelişim süreçlerinin ötesine geçerek kurumların kültürel yapısına yön veren ve okul içi iş birliğini güçlendiren bir mekanizma işlevi görebilmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler, mentörler ve yürütücüler bu toplulukların yalnızca öğretim

yöntemlerini değil, aynı zamanda okulun genel işleyişini, güven ortamını ve paylaşım kültürünü dönüştürdüğünü ifade etmiştir. Bu noktada MÖT'lerin katkıları hem okul içi kültürün gelişimi hem de okullar arası iş birliği ağlarının oluşumu açısından iki boyutta ele alınabilmektedir.

Okul içi kültür bağlamında öğretmenlerin büyük bir kısmı, MÖT süreçlerinin ortak bir vizyon geliştirmelerini sağladığını belirtmiştir. Katılımcılardan Ö3, topluluk toplantılarında aynı hedefler etrafında buluştuklarını ve bu durumun derslerine de doğrudan yansıdığını vurgulamıştır. Ö9, okulun genel amaçlarını bireysel planlamalarına yansıtma konusunda eskisine göre çok daha bilinçli hareket ettiğini dile getirmiştir. Bu deneyimler, Hord'un (1997) profesyonel öğrenme topluluklarında ortak vizyonun temel belirleyicilerden biri olduğu yönündeki görüşünü desteklemektedir. Benzer şekilde DuFour (2004) da öğretmenlerin ortak bir hedef etrafında buluşmalarının okul kültürünü dönüştürücü bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Güven ortamının inşası da öğretmenlerin üzerinde sıklıkla durduğu bir diğer unsurdur. Katılımcılardan Ö6, fikirlerini eleştirilme kaygısı duymadan paylaşabildiğini ve bu durumun mesleki motivasyonunu artırdığını ifade etmiştir. M1, öğretmenlerin kendilerini güvende hissettiği ortamlarda toplulukların daha verimli işlediğini dile getirmiştir. Benzer şekilde Ö12, geçmişte yalnızca bireysel çözümler üretmeye çalıştığını, ancak artık meslektaşlarının desteğiyle daha rahat hareket ettiğini söylemiştir. Bu ifadeler, güvenin yalnızca bireysel rahatlığı değil, kolektif öğrenmenin etkinliğini de artırdığını göstermektedir. Servage (2008) bu noktayı vurgulayarak, profesyonel öğrenme topluluklarının sürdürülebilirliği için güvenin ve açık iletişimin vazgeçilmez olduğunu ifade etmektedir.

Mesleki bir dil birliğinin gelişmesi de öne çıkan katkılar arasında yer almaktadır. Katılımcılardan Ö10, artık ortak kavramlar etrafında iletişim kurduklarını ve bunun ders uygulamalarını kolaylaştırdığını belirtmiştir. Benzer şekilde M5, topluluklar sayesinde öğretmenlerin benzer terminolojiye sahip olduğunu, bunun da mesleki iletişimi daha sistematik hale getirdiğini ifade etmiştir. Ö15 ise farklı branşlardan gelen öğretmenlerle ortak kavramlar üzerinden iletişim kurabilmenin iş birliğini kolaylaştırdığını vurgulamıştır. Literatürde de benzer biçimde, mesleki öğrenme

topluluklarının öğretmenler arasında ortak bir terminoloji yarattığı ve pedagojik uygulamalarda süreklilik sağladığı belirtilmektedir (Bümen ve Yedigöz Kara, 2023; Uzun ve Akçadağ, 2023).

Okul dışına taşan iş birlikleri de MÖT'lerin önemli katkılarından biri olarak öne çıkmaktadır. Katılımcılardan M7, farklı okullardan öğretmenlerle deneyim paylaşmanın kendi uygulamalarını geliştirmesine yardımcı olduğunu ifade etmiştir. Y1, bölgesel toplantılar sayesinde yeni yöntemler öğrenerek okuluna taşıdığını belirtmiştir. Ö18, kendi okulunda uyguladığı etkinliklerin başka okullarda da benimsendiğini, bunun mesleki doyumunu artırdığını dile getirmiştir. Bu tür deneyimler, Bolam ve arkadaşlarının (2005) profesyonel öğrenme topluluklarının kurumsal sınırları aşarak bölgesel ve ulusal düzeyde öğrenme ağlarına katkı sunduğuna ilişkin tespitleriyle örtüşmektedir.

Dış paydaşlarla kurulan ilişkiler de sürecin zenginleşmesine katkı sağlamaktadır. Katılımcılardan P4, MÖT sürecinde üniversitelerle ortak etkinlikler düzenlediklerini ve bu durumun öğretmenlere farklı bakış açıları kazandırdığını belirtmiştir. P6, sivil toplum kuruluşlarıyla yürütülen çalışmaların hem öğretmenler hem de öğrenciler için ufuk açıcı olduğunu dile getirmiştir. Ö21, proje tabanlı çalışmalarda dış kurumlarla kurulan iş birliklerinin öğrencilerin motivasyonunu artırdığını vurgulamıştır. Bu durum, Uzun ve Akçadağ'ın (2023) English Together projesine ilişkin çalışmasında da ortaya konmakta; toplulukların dış paydaşlarla kurulan ilişkiler yoluyla daha güçlü bir yapıya kavuştuğu belirtilmektedir. Elçiçek ve Yaşar (2016) ise öğretmenlerin mesleki gelişiminde okul dışı aktörlerin desteğinin kritik olduğunu ifade etmektedir.

MÖT'lerin kurumsal kültüre ve iş birliği ağlarına katkısı üzerine elde edilen bu veriler, öğretmenlerin yalnızca bireysel mesleki gelişimlerini değil, aynı zamanda kolektif kimliklerini de güçlendirdiğini göstermektedir. Katılımcıların aktarımları, bu toplulukların güven temelli ilişkiler, ortak vizyon, paylaşılan dil ve dış paydaşlarla kurulan iş birlikleri aracılığıyla hem okul içi hem de okullar arası düzeyde dönüştürücü bir rol üstlendiğini ortaya koymaktadır. Literatürle karşılaştırıldığında, MÖT'lerin yalnızca bireysel gelişimi destekleyen bir model değil; aynı zamanda kurumsal kültürü yeniden yapılandıran, örgütsel öğrenmeyi destekleyen ve

sürdürülebilir iş birliği ağları inşa eden bir yapı olarak değerlendirilebileceği anlaşılmaktadır.

5.6. MÖT Süreçlerinin Sürdürülebilirliğine İlişkin Tartışma

MÖT uygulamalarının kısa dönemli projelerden kurumsallaşmış yapılara evrilmesi hem yapısal/organizasyonel hem de mesleki/öğrenme odaklı koşulların eşzamanlı yönetilmesini gerektirir. Çalışmanın bulguları, sürdürülebilirliğin üç eksende toplandığını göstermektedir: (i) zaman ve iş akışının tasarımı, (ii) kaynak/bütçe ve yönetsel sahiplenme, (iii) sürekli öğrenme, mentörlük ve öz-yönetim kapasitesi. Bulgular, profesyonel öğrenme topluluklarının yalnızca başlangıç teşvikleriyle değil, süreç odaklı, dinamik ve çok katmanlı desteklerle kalıcılaştığına işaret eden literatürle örtüşmektedir (Hord ve Sommers, 2013; Stoll ve diğerleri, 2006; Meesuk, Wongrugsa ve Wangkaewhiran, 2021).

(i) Zaman ve İş Akışının Tasarımı

Katılımcıların geniş bir kesimi (Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö9, Ö12, Ö14; M1, M2, M4; P2, P4, P6, P8) ders saatleriyle çakışmayan, ritmi net ve öngörülebilir bir toplantı takviminin katılımı belirgin biçimde artırdığını belirtmiştir. Kurumsal takvime gömülü, kısa fakat sık aralıklı oturumlar ile çevrim içi mikro buluşmaların devamlılığı desteklediği; dönem başında ilan edilen milestoneların (hedef/toplantı/çıktı) disiplin sağladığı; toplantı öncesi "paylaşımlı gündem ve belge havuzu" kullanımının verimliliği yükselttiği ifade edilmiştir. İş akışının netleştirilmesi gereğine ilişkin bu sonuç, zamanın en kritik kısıt olduğunu vurgulayan bulgularla tutarlıdır (Vescio ve diğerleri, 2008).

(ii) Kaynak/Bütçe ve Yönetsel Sahiplenme

Sürdürülebilirliğin ikinci ayağı maddi ve yönetsel destektir. Katılımcılar (Ö2, Ö5, Ö8, Ö10, Ö13; M3, M5, M7; P1, P3, P5, P7, P9) dijital araç lisansları, basılı/dijital materyal, küçük ölçekli sınıf içi denemeler için mikro bütçeler ve toplantı-atölye lojistiğinin kurumsal olarak karşılanmasının toplulukları güçlendirdiğini vurgulamıştır. Okul bütçesinin bir kaleminin MÖT çalışmalarına ayrılması,

öğretmen katılımının resmi iş yükü planlarına yansıtılması ve çıktıların kurum içi performans göstergelerine eklemlenmesi önerilmiştir. Bulgular, kaynak temin ve bütçe desteğinin sürdürülebilirlikte belirleyici olduğunu gösteren değerlendirmelerle uyumludur (Meesuk ve diğerleri, 2021).

Yönetsel sahiplenmeye ilişkin olarak, okul yöneticilerinin süreci yalnızca onaylayan değil, takvimi kolaylaştıran, görünür kılan ve çıktıların okul politikalarına yansımasını sağlayan kolaylaştırıcı lider rolünün motivasyonu artırdığı ifade edilmiştir (Ö3, Ö6, Ö9; M2, M6; P2, P6, P8). Dönüşümcü liderlik ve paylaşılan liderlik vurgusu, MÖT'lerin kalıcılığında yönetsel yaklaşımın belirleyiciliğine işaret eden çalışmaları doğrulamaktadır (DuFour ve Marzano, 2011; Hord ve Sommers, 2013).

(iii) Sürekli Öğrenme, Mentörlük ve Öz-Yönetim Kapasitesi

Üçüncü eksen, toplulukların öğrenme döngüsünü canlı tutma kapasitesidir. Katılımcılar (Ö1, Ö4, Ö7, Ö11, Ö15; M1, M3, M8; P3, P5, P7) yılda en az bir kez "ihtiyaç analizi-hedef güncelleme-eğitim-uygulama-yansıtma" dizgesinin planlı biçimde işletilmesinin durağanlaşmayı önlediğini; kısa çevrimli eylem araştırmaları ve sınıf içi mikro denemelerin motivasyonu beslediğini; video-temelli akran geri bildirimi ile derinlemesine yansıtmanın öğrenmeyi hızlandırdığını belirtmiştir. Bu vurgu, MÖT'lerde yenilenme kapasitesinin uzun dönem etkilerin anahtarı olduğuna işaret eden bulgularla paraleldir (Christensen, 2025).

Mentörlük, farklı deneyim düzeyleri arasındaki köprü olarak tanımlanmıştır. Öğretmenler ve yürütücüler (Ö5, Ö8, Ö12; M2, M5, M7; P1, P4, P6) yapılandırılmış mentörlük eşleştirmeleri, periyodik gözlem-geri bildirim döngüleri ve ortak planlama oturumlarının akran öğrenmesini hızlandırdığını; mentörlüğün zayıfladığı durumlarda toplulukların dağılma eğilimi gösterdiğini bildirmiştir. Bu sonuç, mentörlüğün MÖT'lerin canlılığında kilit rol oynadığını vurgulayan çalışmaları destekler (Hord ve Sommers, 2013).

Sürdürülebilirliğin bir diğer belirleyicisi öz-yönetim kapasitesidir. Katılımcılar (Ö2, Ö6, Ö10, Ö14; M3, M6; P2, P5, P8) görev ve sorumlulukların dağıtık biçimde paylaşılmasının, moderasyon-not tutma-gündem hazırlama-kanıt toplama gibi rollerin dönüşümlü üstlenilmesinin ve küçük çalışma gruplarının (ör. ölçme-değerlendirme, materyal geliştirme, veli iletişimi) belirlenmesinin aidiyeti ve devamlılığı artırdığını ifade etmiştir. Bu bulgu, kolektif sorumluluk ve içsel motivasyonun uzun vadeli devamlılık için kurucu işlevini vurgulayan literatürle uyumludur (Stoll ve diğerleri, 2006).

MÖT'lerin sürdürülebilirliğinin eş-zamanlı olarak üç düzlemde yönetilmesini gerektirdiğini göstermektedir: zaman/iş-akışı ve kaynak-bütçe gibi yapısal düzenlemeler, dönüşümcü/dağıtılmış liderlik ile yönetsel sahiplenme ve sürekli eğitim-mentörlük-öz-yönetim gibi öğrenme süreçleri. Bu üçlü denge kurulmadığında topluluklar proje döngüsü bittiğinde zayıflamakta; kurulduğunda ise MÖT'ler okulun kalıcı öğrenme motoruna dönüşmektedir. Bulgular, profesyonel öğrenme topluluklarının yalnızca dışsal teşvikle değil; içsel itki (gönüllülük, kolektif sorumluluk) ve kurumsal yerleşiklik (zaman, bütçe, liderlik) bileşiminin birlikteliğiyle ayakta kaldığını göstermektedir (Hord ve Sommers, 2013; Meesuk ve diğerleri, 2021; DuFour ve Marzano, 2011). Eğitim sistemleri için anlamı açıktır: MÖT'ler bir proje faaliyeti değil, kurumsal kapasiteyi sürekli besleyen ve sistemsel öğrenmeyi mümkün kılan yapılardır; bu nedenle politika ve okul düzeyinde kalıcı mekanizmalarla desteklenmeleri gerekir.

5.7. Araştırma Sonuçları

Bu araştırmada elde edilen bulgular, Mesleki Öğrenme Topluluklarının (MÖT) hem öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinde hem de okulların kurumsal yapılarında önemli bir dönüştürücü rol üstlendiğini göstermektedir. Nitel verilerin çözümlenmesi sonucunda ulaşılan temalar, öğretmenlerin MÖT'leri yalnızca pedagojik bilgi aktarımının gerçekleştiği ortamlar olarak değil, aynı zamanda iş birliği, duygusal destek ve kolektif öğrenmenin yaşandığı bir ekosistem olarak gördüklerini ortaya koymuştur. Bulgular, MÖT'lerin bilgi paylaşımının ötesine geçerek bilgi üretimi ve

bu bilginin uygulamaya aktarılmasını sağlayan yapılar olarak işlev gördüğünü göstermektedir.

5.7.1. MÖT Kavramına Dair Sonuçlar

Araştırmada öne çıkan en önemli bulgulardan biri, öğretmenlerin MÖT kavramına ilişkin algılarının iş birliği ve ortak amaç etrafında şekillenmesidir. Katılımcıların büyük bir bölümü, MÖT'leri mesleki yalnızlığı azaltan, pedagojik güveni artıran ve meslektaşlar arası dayanışmayı teşvik eden bir yapı olarak tanımlamıştır. Bu sonuç, literatürde Hord'un (1997) "kolektif öğrenme" vurgusu ve DuFour'un (2004) "öğrenci başarısını merkeze alan işbirlikçi kültür" anlayışıyla örtüşmektedir.

Öğretmenlerin MÖT algılarında dikkat çeken bir diğer unsur, bu toplulukların sürekli öğrenmeyi ve yenilenmeyi sağlayan bir "öğrenen organizasyon" işlevi görmesidir. Katılımcılar, düzenli toplantıların ve meslektaş etkileşiminin pedagojik açıdan yenilikçi uygulamaların ortaya çıkmasını kolaylaştırdığını belirtmiştir. Bu bulgu, Bümen ve Yedigöz Kara'nın (2023) öğrenme imecesi modelinde ortaya koyduğu "kolektif araştırma ve yansıma yoluyla sürekli gelişim" anlayışıyla benzerlik göstermektedir. Dolayısıyla, MÖT kavramı öğretmenler nezdinde, yalnızca güncel sorunlara çözüm arayan değil, aynı zamanda öğretmenlik mesleğini uzun vadede güçlendiren bir yapı olarak değerlendirilmektedir.

Katılımcı görüşleri, MÖT'lerin bireysel deneyimlerin kolektif bilgiye dönüştürüldüğü bir ortam sunduğunu da göstermektedir. Görüşmeler sırasında öğretmenlerden biri, *"Tek başıma düşündüğümde sınıfta yaşadığım bir sorun çözümsüz görünüyor, ama toplantıda paylaştığımda arkadaşlarım farklı yollar öneriyor ve o sorun bir öğrenme fırsatına dönüşüyor" (Ö7)* diyerek bu noktayı somutlaştırmıştır. Bu ifade, bireysel deneyimlerin paylaşılması yoluyla ortak aklın devreye girdiğini ve öğretmenlerin mesleki kapasitesini artırdığını göstermektedir. Sonuç olarak, MÖT'ler kavramsal düzeyde hem bilgi üretimini hem de mesleki dayanışmayı besleyen, öğretmen kimliğini güçlendiren yapılardır.

5.7.2. MÖT Uygulama ve Yönetim Süreçlerine Dair Sonuçlar

Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre öğretmenlerin MÖT kavramına ilişkin algıları, büyük ölçüde iş birliği ve ortak amaç etrafında şekillenmektedir. Katılımcıların önemli bir bölümü (Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö9, Ö12, M3, P2, P4), MÖT'leri mesleki yalnızlığı azaltan, pedagojik güveni artıran ve meslektaşlar arası dayanışmayı teşvik eden bir yapı olarak tanımlamıştır. Bu sonuç, literatürde Hord'un (1997) "kolektif öğrenme" vurgusu ve DuFour'un (2004) "öğrenci başarısını merkeze alan iş birliği kültürü" anlayışıyla örtüşmektedir.

Öğretmen algılarında öne çıkan bir diğer boyut, MÖT'lerin sürekli öğrenmeyi ve yenilenmeyi destekleyen bir "öğrenen organizasyon" işlevi görmesidir. Katılımcıların çoğu (Ö1, Ö3, Ö5, Ö8, M2, M6, P5), düzenli toplantıların ve meslektaş etkileşiminin pedagojik açıdan yenilikçi uygulamaların gelişmesine katkı sunduğunu ifade etmiştir. Bu sonuç, Bümen ve Yedigöz Kara'nın (2023) öğrenme imecesi modelinde ortaya koyduğu "kolektif araştırma ve yansıma yoluyla sürekli gelişim" anlayışıyla paralellik göstermektedir. Dolayısıyla, MÖT kavramı öğretmenler açısından yalnızca güncel sorunların çözümüne odaklanan bir yapı değil, öğretmenlik mesleğini uzun vadede güçlendiren bir gelişim ortamı olarak görülmektedir.

Katılımcılar ayrıca MÖT'leri bireysel deneyimlerin kolektif bilgiye dönüştürüldüğü bir alan olarak değerlendirmiştir. Görüşlerde özellikle, mesleki sorunların topluluk ortamında farklı bakış açılarıyla yeniden ele alındığında çözümsüzlükten öğrenme fırsatına dönüştüğü vurgulanmıştır (Ö7, Ö10, P3, M4). Bu durum, bireysel deneyimlerin paylaşımı yoluyla ortak aklın devreye girdiğini ve öğretmenlerin mesleki kapasitelerinin geliştiğini ortaya koymaktadır.

MÖT kavramı araştırmaya katılan öğretmen, mentör ve yürütücüler açısından bilgi üretimini, mesleki dayanışmayı ve ortak vizyon geliştirmeyi sağlayan; öğretmen kimliğini güçlendiren çok boyutlu bir yapı olarak değerlendirilmektedir.

5.7.3. MÖT'lerde Karşılaşılan Zorluklar ve Çözüm Yöntemleri

Araştırma bulguları, öğretmenlerin ve yürütücülerin MÖT süreçlerinde en çok zaman, katılım ve motivasyon boyutlarında zorluk yaşadıklarını göstermektedir. Katılımcıların önemli bir bölümü (Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, M2, M4, Y3), yoğun ders programlarının toplantılara düzenli katılımı zorlaştırdığını, bu durumun da süreçte sürekliliği sınırladığını ifade etmiştir. Bu bulgu, literatürde sıklıkla dile getirilen zaman sınırlılığı ve iş yükü sorunu ile örtüşmektedir.

Katılımcıların bir kısmı (Ö3, Ö7, Ö10, M1, P2), bireysel yoğunluklar ve farklı öncelikler nedeniyle katılım motivasyonunun düşük kaldığını belirtmiştir. Özellikle gönüllülüğe dayalı süreçlerde, iş yükü artışının isteksizliği beraberinde getirdiği vurgulanmıştır. Yürütücüler de bu tabloyu desteklemiş, sürecin istikrarlı biçimde yürütülmesi için esnek planlamaya ihtiyaç olduğunu dile getirmiştir (Y1, Y2, M2)

Motivasyon eksikliği, öğretmenlerin belirttiği bir diğer önemli sorundur. Katılımcıların bir kısmı (Ö4, Ö8, Ö9, M3), süreç uzadığında içerik tekrarının başladığını ve bu durumun heyecanı azalttığını ifade etmiştir. Bu sonuç, MÖT'lerin uzun vadeli sürdürülebilirliği için yenilikçi içerik ve eleştirel yansıma süreçlerinin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Zorluklara rağmen, öğretmenler ve yürütücüler çeşitli çözüm yolları geliştirmiştir. En sık dile getirilen çözüm, toplantıların esnek biçimde düzenlenmesi ve alternatif uygulamaların devreye sokulmasıdır. Katılımcılar (Y3, Ö11, M5, P4), küçük grup çalışmaları ve çevrim içi oturumların katılımı artırdığını vurgulamıştır. Literatürle karşılaştırıldığında, bu yöntemlerin öğretmenlerin zaman ve mekân kısıtlarını aşmalarına yardımcı olduğu anlaşılmaktadır.

Bir diğer çözüm, içerik çeşitliliğinin artırılmasıdır. Katılımcılar (M4, Ö12, P6), toplantılarda vaka analizi, ders planı karşılaştırmaları ve uygulama paylaşımı gibi farklı yöntemler kullanıldığında sürecin daha dinamik ve katılımcı hale geldiğini belirtmiştir. Bu yaklaşım, MÖT'lerin tekdüzelikten çıkarılarak öğretmenlerin ihtiyaçlarına uygun biçimde esnekleştirilmesinin önemini ortaya koymaktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, MÖT'lerin karşılaştığı başlıca engellerin zaman yetersizliği, katılım istikrarsızlığı ve motivasyon kaybı olduğunu görülmektedir. Bununla birlikte, esnek planlama, küçük grup çalışmaları, çevrim içi oturumlar ve içerik çeşitlendirme gibi çözüm stratejileri bu engelleri aşmada etkili görülmektedir. Katılımcı görüşleri, MÖT'lerin sürdürülebilirliği için yalnızca bireysel motivasyonun yeterli olmadığını; kurumsal destek, yapısal esneklik ve yenilikçi içeriklerin de kritik olduğunu ortaya koymaktadır.

5.7.4. MÖT'lerin Öğretmen Mesleki Gelişimine ve Öğrenci Başarısına Katkısı

Araştırma bulguları, Mesleki Öğrenme Topluluklarının (MÖT) öğretmenlerin mesleki gelişiminde çok boyutlu katkılar sunduğunu ve bu katkıların doğrudan sınıf içi uygulamalara yansıdığını göstermektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu (Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö9, Ö12, M1, M3, Y2, P4), MÖT süreçlerinin pedagojik becerilerini zenginleştirdiğini, yeni öğretim yöntemlerini deneme cesareti kazandırdığını ve meslektaş desteğiyle birlikte daha planlı, yaratıcı ve esnek dersler tasarlamalarına olanak tanıdığını belirtmiştir. Bu görüşler, öğretmenlerin yalnızca bireysel gelişimlerini değil, kolektif bir öğrenme sürecinin parçası olarak yenilenme kapasitelerini de ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin vurguladığı bir diğer önemli katkı, yansıtıcı düşünme becerisinin gelişmesidir. Katılımcılar (Ö1, Ö5, Ö7, Ö10, M2, P3), ders planlarının topluluk ortamında tartışılmasının ve meslektaşlardan alınan dönütlerin eleştirel bakış açılarını geliştirdiğini ifade etmiştir. Bu durum, öğretmenlerin yalnızca kendi deneyimleriyle sınırlı kalmayıp farklı bakış açılarıyla yeni çözümler üretebilmelerini sağlamaktadır. Böylece MÖT'ler, pedagojik uygulamaların değerlendirilmesine yönelik kolektif bir refleksiyon alanı oluşturmuştur.

Mesleki özgüven ve tatmin boyutu da bulgularda öne çıkmaktadır. Katılımcıların bir kısmı (Ö6, Ö8, Ö11, Ö13, M4, Y1), meslektaş desteği sayesinde kendilerini yalnız hissetmediklerini, bu dayanışmanın sınıf yönetiminde ve öğrenciyle iletişimde daha kararlı ve özgüvenli olmalarına katkı sunduğunu dile getirmiştir. Öğretmenler, MÖT'lerin bir "destek ağı" işlevi gördüğünü, fikirlerinin dikkate alınmasının

mesleki değer algılarını yükselttiğini ve bu durumun motivasyonlarını güçlendirdiğini belirtmiştir.

Öğrenciler açısından da MÖT süreçlerinin dikkate değer yansımaları olmuştur. Katılımcılar (Ö4, Ö5, Ö7, Ö9, M3, Y2, P5), ortak ders planları ve paylaşılan materyallerin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığını, özellikle dil becerileri ve problem çözme kapasitelerinde kayda değer ilerlemeler görüldüğünü ifade etmiştir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin topluluklarda geliştirdikleri uygulamaların doğrudan öğrenme çıktıları üzerinde olumlu etki yarattığını göstermektedir.

Öğrenci motivasyonu ve derse katılım da öğretmenler tarafından sıkça dile getirilmiştir. Katılımcılar (Ö2, Ö8, Ö10, M5, Y3), topluluklarda geliştirilen yenilikçi yöntemlerin öğrencilerin ilgisini çektiğini, derslerde daha aktif bir katılım sağladığını ve sınav başarılarının arttığını belirtmiştir. Bu durum, MÖT'lerin yalnızca öğretmenler arası paylaşımı değil, öğrencilerin öğrenme sürecine yönelik tutumlarını da dönüştürdüğünü ortaya koymaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre, MÖT'ler öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimine de katkı sağlamaktadır. Katılımcılar (Ö7, Ö11, Ö14, M6, P2), topluluklarda geliştirilen grup etkinliklerinin öğrenciler arasında daha fazla iş birliği, sorumluluk bilinci ve özgüven oluşturduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin yalnızca akademik anlamda değil, aynı zamanda sosyal ilişkilerinde ve okul aidiyetlerinde de olumlu gelişmeler kaydedildiği görülmüştür.

Genel olarak değerlendirildiğinde, araştırma bulguları MÖT'lerin öğretmenlerin pedagojik bilgi ve becerilerini geliştirdiğini, mesleki özgüvenlerini ve tatminlerini artırdığını; aynı zamanda öğrencilerin akademik başarılarını, motivasyonlarını ve sosyal-duygusal becerilerini güçlendirdiğini ortaya koymaktadır. Katılımcıların ifadeleri, MÖT'lerin bireysel öğretmen deneyimlerini kolektif bilgiye dönüştürdüğünü, bu bilginin de sınıf ortamına yansıyacak şekilde öğrenci öğrenmesini doğrudan desteklediğini göstermektedir. Dolayısıyla, MÖT'ler hem öğretmen hem de öğrenci boyutunda iki yönlü ve sürdürülebilir bir gelişim modelini temsil etmektedir.

5.8. Öneriler

Araştırma bulguları doğrultusunda Mesleki Öğrenme Topluluklarının (MÖT) öğretmenlerin mesleki gelişimi, öğrenci başarısı ve kurumsal kültür açısından önemli katkılar sunduğu, ancak zaman, iş yükü, kurumsal destek ve sürdürülebilirlik gibi konularda bazı güçlüklerle karşılaşıldığı görülmüştür. Bu nedenle uygulayıcılara (okul yöneticileri, öğretmenler, mentörler, eğitim politikacıları) ve araştırmacılara yönelik öneriler geliştirilmiştir.

5.8.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Mesleki Öğrenme Topluluklarının (MÖT) öğretmenlerin mesleki gelişimi, öğrencilerin akademik ve sosyal başarısı, okul kültürünün güçlenmesi ve kurumlar arası iş birliğinin gelişimi açısından önemli katkılar sağlayabildiği araştırma bulgularında ortaya konmuştur. Ancak bu süreçlerde zaman sınırlılıkları, yoğun iş yükü, kurumsal destek eksiklikleri ve sürdürülebilirlik sorunları gibi yapısal ve işlevsel güçlüklerle de karşılaşılabilmektedir. Bu nedenle uygulayıcılara yönelik öneriler, okul yöneticileri, öğretmenler, mentörler, yürütücüler ve politika yapıcıları kapsayacak şekilde çok boyutlu olarak değerlendirilebilir.

1. Okullarda MÖT toplantılarının ders saatleriyle çakışmaması için zaman planlaması yapılabilir. Araştırma verileri, öğretmenlerin yoğun ders programları nedeniyle toplantılara düzenli katılım sağlayamadıklarını göstermiştir. Bu sorun, öğretmenlerin aktif katılımını sınırlayabilmektedir. Okul yönetimleri, öğretmenlerin ders yükünü dikkate alarak özel zaman dilimleri ayırabilir ve programlarda esneklik sağlayabilir. Ayrıca toplantı gündemleri önceden belirlenerek zamanın daha verimli kullanılması sağlanabilir.
2. MÖT'lerin etkinliği okul yönetimlerinin kurumsal desteğiyle artırılabilir. Yönetim desteği olmadığında öğretmenlerin motivasyonu düşebilmekte, süreç zayıflayabilmektedir. Bu nedenle yöneticiler MÖT'leri gönüllü girişimler olarak görmemeli; kaynak sağlayan, süreci teşvik eden ve sahiplenen bir yaklaşım benimseyebilir. Mekân, materyal, bütçe ve idari kolaylık sağlanması bu desteğin somut göstergeleri olabilir.

3. MÖT süreçlerinde katılımcı liderlik anlayışı benimsenebilir. Yalnızca yöneticiler değil, öğretmenler de karar alma süreçlerine aktif olarak katılabilir. Toplantılarda öğretmenlere söz hakkı tanınabilir, yürütücülük görevleri dönüşümlü yapılabilir ve öğretmenler kendi gündemlerini oluşturabilir.
4. Görevlerin dengeli paylaşımı sağlanabilir. Araştırmada sorumlulukların hep aynı kişiler üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Görevlerin dönüşümlü dağıtılması iş yükünü dengeleyebilir ve öğretmenlerin farklı beceriler geliştirmelerine katkı sağlayabilir. Böylece MÖT'lerin sürdürülebilirliği de güçlendirilebilir.
5. Mentörlük mekanizmaları güçlendirilebilir. Deneyimli öğretmenlerin yeni başlayanlara rehberlik etmesi, bilgi aktarımını hızlandırabilir ve iş birliği kültürünü pekiştirebilir. Bu amaçla resmi mentörlük programları kurulabilir, mentörlerin katkıları tanınabilir ve süreç kolaylaştırılabilir.
6. MÖT'lerde sosyal ve duygusal destek unsurları ön plana çıkarılabilir. Toplantılarda yalnızca pedagojik konular değil, öğretmenlerin motivasyonunu artıracak etkinlikler de yer alabilir. Yönetimler öğretmenlerin başarılarını görünür kılarak motivasyonu yükseltebilir.
7. Öğrenci başarısı için MÖT'lerde geliştirilen materyal ve stratejilerin sınıf uygulamalarına taşınması teşvik edilebilir. Üretilen içerikler sınıfta uygulanabilir ve sonuçlar toplulukta paylaşılabilir. Böylece hem sürekli geri bildirim mekanizması kurulabilir hem de öğrenci başarısı doğrudan desteklenebilir.
8. Okul kültürü güven ve paylaşım ortamı üzerinden güçlendirilebilir. Öğretmenlerin fikirlerini özgürce ifade edebildikleri açık iletişim kanalları oluşturulabilir. Böylece MÖT'ler yalnızca mesleki gelişim aracı değil, güçlü bir okul kültürü inşa etme mekanizması da olabilir.
9. Okullar arası iş birliği ve bölgesel ağlar kurulabilir. Farklı okullardan öğretmenlerin bir araya geldiği toplantılar düzenlenebilir, iyi örnekler paylaşılabilir ve böylece mesleki gelişim daha zengin hale getirilebilir.

10. Dijital platformlar süreçlere entegre edilebilir. Çevrim içi toplantılar, asenkron paylaşım ortamları ve iş birliği araçları sayesinde öğretmenler farklı zaman ve mekânlarda da katılım gösterebilir.
11. Maddi ve lojistik destek sağlanabilir. Materyaller, eğitim teknolojileri ve mekân ihtiyaçları için bütçe ayrılabilir. Yerel yönetimler, STK'lar ve üniversitelerle iş birliği yapılabilir. Bu tür destekler öğretmenlerin MÖT süreçlerine sahip çıkmasını kolaylaştırabilir.
12. Kurumsallaşma süreçleri desteklenebilir. Yalnızca gönüllülük esasına dayanan yapılar uzun vadede zayıflayabilir. MEB düzeyinde yönergeler hazırlanabilir, MÖT'lerin kurulması teşvik edilebilir ve resmi mevzuatla desteklenebilir. Böylece öğretmen değişikliklerinden bağımsız olarak süreklilik sağlanabilir.

5.8.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Araştırmanın bulguları, MÖT'lerin öğretmen mesleki gelişimini, öğrenci başarısını ve okul kültürünü olumlu yönde etkileyebildiğini, ancak bazı yapısal ve işlevsel sınırlılıkların da var olabildiğini göstermektedir. Bu nedenle gelecekte yapılacak araştırmalar için çeşitli öneriler geliştirilebilir.

1. MÖT uygulamaları farklı örneklemler üzerinde incelenebilir. Bu araştırma belirli bir bölge ve sınırlı sayıda okulda yürütülmüştür; dolayısıyla ilerleyen çalışmalarda farklı coğrafi bölgelerde, değişen sosyo-ekonomik düzeylerde ve farklı okul türlerinde (devlet–özel, ilkokul–lise) uygulamaların karşılaştırılması sağlanabilir. Böylece öğretmenlerin ve okulların farklı bağlamlarda deneyimledikleri sorunlar ve çözümler daha kapsamlı biçimde değerlendirilebilir.
2. Gelecek araştırmalarda uzunlamasına tasarımlar kullanılabilir. Kısa süreli çalışmalar öğretmen ve öğrenci gelişimini sınırlı bir perspektiften değerlendirmektedir; oysa birkaç yıl süren araştırmalar, MÖT'lerin kalıcı etkilerini daha doğru biçimde ortaya koyabilir. Bu yaklaşım, özellikle sürdürülebilirlik tartışmalarına güçlü kanıtlar sağlayabilir.

3. Karma yöntem çalışmalarına yönelmek de faydalı olabilir. Nitel yöntemler öğretmenlerin deneyimlerini derinlemesine anlamayı sağlarken, nicel yöntemler öğrenci başarısı ve öğretmen performansı üzerindeki etkileri ölçme fırsatı verebilir. Bu iki yöntemin birlikte kullanılması, MÖT'lerin çok boyutlu etkilerinin daha bütüncül biçimde incelenmesine katkı sunabilir. Ayrıca bu tür veriler, politika yapıcılar açısından daha ikna edici olabilir.
4. Türkiye'deki MÖT uygulamaları uluslararası örneklerle karşılaştırılabilir. Finlandiya, Hollanda veya İngiltere gibi ülkelerdeki başarılı modeller incelenerek Türkiye bağlamına uyarlanabilecek iyi örnekler ortaya çıkarılabilir. Böylece yerel bağlama özgü stratejiler geliştirilebilir.
5. Dijital ortamda yürütülen MÖT uygulamalarının etkililiği üzerine de araştırmalar yapılabilir. Özellikle zaman ve mekân engelleri öğretmenlerin katılımını sınırlamaktadır; çevrim içi platformlar bu engelleri aşma potansiyeli taşımaktadır. Bu alanda yapılacak çalışmalar, özellikle pandemi sonrası dönemde önemli katkılar sağlayabilir.
6. Araştırmacılar MÖT'lerin politika boyutuna odaklanabilir. Eğitim politikalarının ve mevzuat düzenlemelerinin toplulukların sürdürülebilirliği üzerindeki etkileri ayrıntılı biçimde incelenebilir. Politika yapıcıların MÖT'lere yaklaşımı, bu yapıların okullarda kalıcı hale gelmesini doğrudan etkileyebilir.
7. MÖT uygulamalarının öğrenci çıktılarıyla ilişkilendirilmesi de araştırılabilir. Çoğu çalışma öğretmen gelişimine odaklanırken öğrenci başarıları görece az incelenmiştir. Öğrenci akademik başarı verilerinin MÖT uygulamalarıyla ilişkilendirilmesi, bu toplulukların gerçek etkilerini ortaya koyabilir.
8. MÖT'lerin sosyal-duygusal katkıları ele alınabilir. Öğretmenler açısından mesleki yalnızlığın azalması ve dayanışma duygusunun güçlenmesi; öğrenciler açısından ise iş birliği, sorumluluk ve özgüven gibi beceriler kazanımı araştırılabilir.
9. Farklı paydaşların rolü de incelenebilir. Okul yöneticileri, veliler ve yerel paydaşların MÖT süreçlerine katkıları ve bu süreçlerden nasıl etkilendikleri araştırmalara dâhil edilebilir. Bu yaklaşım, MÖT'lerin sadece öğretmen

merkezli değil, bütünsel bir okul gelişim modeli olduğunu daha açık gösterebilir.

10. İçerik çeşitliliği ve yenilikçilik boyutu üzerine çalışmalar yapılabilir. Toplantıların tekdüze hâle gelmesi motivasyonu düşürebilmektedir; vaka analizi, ders planı karşılaştırmaları ve uygulama paylaşımları gibi yöntemlerin etkisi incelenebilir. Böylece toplulukların dinamik ve yenilikçi yapısını korumaya yönelik stratejiler geliştirilebilir.

KAYNKÇA

Achinstein, B. (2002). Conflict amid community: The micropolitics of teacher collaboration. Teachers College Record, 104(3), 421–455.

Akada, T., ve Kabasakal, Z. (2022). Öğretmen liderliğini destekleyebilen bir öğe olarak çevrimiçi mesleki öğrenme toplulukları. Eğitim ve Teknoloji Araştırmaları Dergisi, 3(2), 45–63.

Albrow, M. (1970). Bureaucracy. Macmillan.

Antinluoma, M., Ilomäki, L., ve Toom, A. (2021). Practices of Professional Learning Communities. Frontiers in Education, 6, 617613. https://doi.org/10.3389/feduc.2021.617613

Argyris, C. (2004). Reasons and rationalizations: The limits to organizational knowledge. Oxford University Press.

Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. Teaching and Teacher Education, 27(1), 10–20. https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007

Avolio, B. J., Walumbwa, F. O., ve Weber, T. J. (2009). Leadership: Current theories, research, and future directions. Annual Review of Psychology, 60, 421–449.

Avolio, B. J., Walumbwa, F. O., ve Weber, T. J. (2009). Leadership: Current theories, research, and future directions. The Annual Review of Psychology, 60, 421–449.

Aykaç, N., ve Başar, M. (2021). Öğretmenlerin mesleki gelişiminde işbirlikçi öğrenme yaklaşımlarının yeri. Eğitim ve Bilim, 46(207), 45–62.

Aykaç, N., ve Başar, M. (2021). Türkiye'de mesleki öğrenme topluluklarının öğretmen gelişimindeki yeri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 27(4), 657–684.

Bailey, K. M. (1998). Approaches to empirical research in instructional language settings.

Bakioğlu, A. (1998). Mesleki Gelişim ve Yalnızlık Duygusu. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Balyer, A. (2017). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ve mesleki gelişim ihtiyaçları. Eğitim ve Bilim, 42(189), 1–17.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review, 84(2), 191–215.

Bandura, A. (1977). Social learning theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W.H. Freeman.

Barnard, C. I. (1938). The functions of the executive. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Barnard, C. I. (1968). The functions of the executive. Harvard University Press. (İlk baskı: 1938)

Baron, W. (2005). Critical friendships: A new approach to teacher development. Routledge.

Barton, R., ve Stepanek, J. (2012). The Impact of Professional Learning Communities. Principal's Research Review, 7(4).

Bascia, N., ve Hargreaves, A. (2000). Teaching and leading on the edge of change. Teachers College Press.

Biddle, B. J. (2002). Social class, poverty, and education: Policy and practice. New York: Routledge.

Biesta, G. (1998). Say you want a revolution... Suggestions for the impossible future of critical pedagogy. Educational Theory, 48(4), 499-510.

Blennow, K., Bosseldal, I., ve Malmström, M. (2023). Disconnect between school vision and classroom practice. Journal of Educational Change.

Bodnar, O., ve Zhang, Y. (2024). Traditional and Innovative Models of Managing Teachers' Professional Development in Management Theory. Імідж сучасного педагога, 2(215), 118–123. https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-2(215)-118-123

Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., ve Wallace, M. (2005). Creating and sustaining effective professional learning communities. Research Report RR637. London: Department for Education and Skills.

Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., ve Wallace, M. (2005). Creating and sustaining effective professional learning communities. Research Report No. 637. London: Department for Education and Skills.

Borg, S. (2015). Teacher cognition and language education: Research and practice. Bloomsbury Academic.

Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. Educational Researcher, 33(8), 3–15. https://doi.org/10.3102/0013189X033008003

Borko, H., Jacobs, J., Eiteljorg, E., ve Pittman, M. E. (2008). Video as a tool for fostering productive discussions in mathematics professional development. Teaching and Teacher Education, 24(2), 417–436.

Boumgarden, P., Nickerson, J., ve Zenger, T. (2012). Sailing into the wind: Exploring the relationships among ambidexterity, vacillation, and organizational performance. Strategic Management Journal, 33(6), 587–610. https://doi.org/10.1002/smj.1972

Bozkurt, G., ve Yetkin Özdemir, Ç. (2018). Mesleki Gelişimde İşbirliğine Dayalı Bir Yaklaşım: Ders Araştırması. Eğitim ve Bilim, 43(193), 233-253.

Braun, V., ve Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

British Council. (2024). The English Together Project. https://www.britishcouncil.org.tr/en/english-together

Brody, D. L., ve Hadar, L. L. (2015). The role of professional learning communities in the professional development of early-career teachers. Research in Education, 93(1), 1–17.

Brookfield, S. (2003). Putting the critical back in critical pedagogy: A commentary on the path of dissent. Journal of Transformative Education, 1(1), 141-149.

Brown, J. (2003). Teacher job satisfaction and teacher perceived characteristics of teams in three settings: Elementary, middle, and high school [Doctoral dissertation, Western Michigan University].

Bryk, A. S., ve Schneider, B. (2002). Trust in Schools: A Core Resource for Improvement. New York: Russell Sage Foundation.

Buffman, A. M., ve Hinman, C. (2006). The collaborative administrator: Working together as a professional learning community. Solution Tree.

Burini, F., ve De Lillo, A. (2019). Learning processes in socio-spatial contexts: Towards a theory of situated learning. Springer.

Bursalıoğlu, Z. (2015). Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış. Pegem Akademi.

Buttram, J. L., ve Farley-Ripple, E. (2016). District Leadership for Continuous Improvement: Implementing Research-Based Practices. Journal of Educational Change, 17(3), 337–355.

Bümen, N. T., ve Yedigöz Kara, K. (2023). Öğrenme imecesi modeli ile mesleki gelişim. Ege Eğitim Dergisi, 24(1), 90–106.

Bümen, N. T., ve Yedigöz Kara, N. (2023). Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi ve Etkili Öğretim İçin Güncel Bir Model: Öğrenme İmecesi. Eğitim ve Bilim, 48(214), 217-239.

Cansoy, R., ve Parlar, H. (2017). Mesleki Öğrenme Toplulukları Olarak Okullar: Okullarda Uygulanması ve Geliştirilmesi. Turkish Studies, 12(17), 95–106.

Carpenter, D. (2015). Intellectual and Physical Shared Workspace: Professional Learning Communities and the Collaborative Culture. International Journal of Educational Leadership Preparation, 10(2), 17–38.

Carpenter, D. (2018). Intellectual and physical shared workspace: Professional learning communities and the collaborative culture. International Journal of Educational Management, 32(7), 1211–1224.

Castelijns, J., Koster, B., ve Vermeulen, M. (2013). How to make formative assessment work in a summative context? An analysis of ten school cases. Educational Studies, 39(2), 160–179.

Christensen, A. A. (2025). A global measure of Mesleki Öğrenme Toplulukları (MÖT): Validating PLC constructs across cultures using TALIS 2018 data. Unpublished manuscript.

Christensen, A. A. (2025). A global measure of professional learning communities: Evidence from TALIS 2018. Teaching and Teacher Education, 135, 104400.

Cochran-Smith, M., ve Lytle, S. L. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. Review of Research in Education, 24, 249–305.

Cojorn, K., ve Sonsupap, K. (2023). An activity for building teaching potential designed on community of practice cooperated with lesson study. Journal of Curriculum and Teaching, 12(4), 62-70.

Cojorn, T., ve Sonsupap, S. (2023). Developing teacher capacity through collaborative learning: A Thai case study. Asian Journal of Education, 44(1), 50–66.

Cranton, P. (2002). Teaching for transformation. New Directions for Adult and Continuing Education, 93, 263-271.

Creswell, J. W., ve Poth, C. N. (2018). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (4th ed.). SAGE Publications.

Croft, A., Coggshall, J. G., Dolan, M., Powers, E., ve Killion, J. (2010). Job-Embedded Professional Development: What It Is, Who Is Responsible, and How to Get It Done Well. National Comprehensive Center for Teacher Quality.

Çalık, T., ve Sezgin, F. (2005). Okul kültürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 43, 45–68.

Darling-Hammond, L. (2010). The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future. Teachers College Press.

Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? European journal of teacher education, 40(3), 291-309.

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., ve Gardner, M. (2017). Effective teacher professional development. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.

Darling-Hammond, L., ve McLaughlin, M. W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. Phi Delta Kappan, 76(8), 597–604.

Darling-Hammond, L., ve Richardson, N. (2009). Teacher learning: What matters? Educational Leadership, 66(5), 46–53.

De Jong, T., Meirink, J. A., ve Admiraal, W. (2025). Collaborative Approaches: Studying Horizontal and Vertical Working Relations in Schools and How They Relate to Collaborative-Innovation Practices. Teaching and Teacher Education, 123, 103074.

De Jong, W. A., de Kleijn, R. A. M., Lockhorst, D., van Tartwijk, J. W. F., ve Noordegraaf, M. (2025). Collaborative approaches: studying horizontal and vertical

working relations in schools and how they relate to collaborative-innovation practices. Scandinavian Journal of Educational Research, 69(2), 284–302.

Demirtaş, H., ve Cömert, M. (2006). Öğretmenlerin mesleki yeterlikleri ve algıları üzerine bir araştırma. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 2(1), 69–85.

Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. Educational researcher, 38(3), 181–199.

Dewey, J. (1916). Democracy and Education. New York: Macmillan.

Dewey, J. (1938). Experience and education. New York: Macmillan.

Dewey, J. (1986). Experience and education. Macmillan.

Drago-Severson, E. (2009). Leading adult learning: Supporting adult development in our schools. Corwin Press.

DuFour, R. (2002). The learning-centered principal. Educational Leadership, 59(8), 12–15.

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. (2011). In Praise of American Educators. Solution Tree Press.

DuFour, R. (2011). Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work. Bloomington, IN: Solution Tree Press.

DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., ve Many, T. (2006). Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work. Bloomington, IN: Solution Tree.

DuFour, R., DuFour, R., ve Eaker, R. (2008). Revisiting professional learning communities at work: New insights for improving schools. Solution Tree Press.

DuFour, R., ve Eaker, R. (1998). Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement. Bloomington, IN: Solution Tree Press.

DuFour, R., ve Fullan, M. (2013). Cultures built to last: Systemic PLCs at work. Bloomington, IN: Solution Tree Press.

DuFour, R., ve Marzano, R. J. (2011). Leaders of learning: How district, school, and classroom leaders improve student achievement. Bloomington, IN: Solution Tree Press.

DuFour, R., ve Mattos, M. (2013). How do principals really improve schools?. Educational Leadership, 70(7), 34–40.

Duncan, R. (1976). The ambidextrous organization: Designing dual structures for innovation. In R. H. Kilmann, L. R. Pondy, ve D. Slevin (Eds.), The management of organization design (Vol. 1, pp. 167–188). North-Holland.

Durkheim, É. (1893). De la division du travail social [The Division of Labor in Society]. Presses Universitaires de France.

Durkheim, É. (1893). The Division of Labor in Society. New York: Free Press.

Eaker, R., DuFour, R., ve DuFour, R. (2002). Getting started: Reculturing schools to become professional learning communities. Bloomington, IN: National Educational Service.

Eaker, R., ve Keating, J. (2012). Every school, every team, every classroom: District leadership for growing professional learning communities at work. Solution Tree Press.

Eaker, R., ve Keating, J. (2015). Getting started: Reculturing schools to become professional learning communities. Solution Tree Press.

Easton, L. B. (2008). From professional development to professional learning. Phi Delta Kappan, 89(10), 755–761.

Edge, J. (1992). Cooperative Development. ELT Journal, 46(1), 62-70.

Edward, K., Shteynberg, G., ve Knight, A. P. (2014). Shared attention, emotions, and learning: A meta-analytic review. Journal of Educational Psychology, 106(4), 921–935.

Edward, K., Shteynberg, G., ve Wagner, D. (2020). Collective memory in collaborative learning. Educational Psychologist, 55(3), 155–170.

Ekici, G. (2016). Öğretmenlerin mesleki gelişim uygulamalarına ilişkin algıları: Nitel bir araştırma. Eğitim ve Bilim, 41(185), 233–250. https://doi.org/10.15390/EB.2016.6342

Elbousty, Y., ve Bratt, K. (2010). Professional learning communities: A comparative analysis. International Journal of Learning, 17(4), 1–10.

Elçiçek, M., ve Yaşar, M. (2016). Türkiye'de ve dünyada öğretmenlerin mesleki gelişimi. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 5(2), 123–134.

Erkens, C., Schimmer, T., ve Vagle, N. (2008). Professional learning communities at work and virtual collaboration. Solution Tree Press.

Eroğlu, M., ve Özbek, R. (2018). Zümre öğretmenler kurulu toplantılarının mesleki gelişim bağlamında incelenmesi. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(2), 792–812.

Etzioni, A. (1964). Modern Organizations. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Ferguson, D. (2013). Professional learning communities: A review of the literature. Journal of Educational Change, 14(3), 45–59.

Fink, D., ve Brayman, C. (2006). School leadership succession and the challenges of change. Educational Administration Quarterly, 42(1), 62–89.

Follett, M. P., ve Follett, H. C. (1924). Creative experience. Longmans, Green and Co.

Freeman, D., ve Johnson, K. E. (1998). Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. TESOL Quarterly, 32(3), 397-417.

Fullan, M. (1993). Change forces: Probing the depths of educational reform. Falmer Press.

Fullan, M. (2000). The Three Stories of Education Reform. Retrieved from http://www.michaelfullan.ca/

Fullan, M. (2006). Turnaround leadership. Jossey-Bass.

Fullan, M. (2007). The new meaning of educational change (4th ed.). New York: Teachers College Press.

Fullan, M., ve Hargreaves, A. (1991). What's worth fighting for in your school? New York: Teachers College Press.

Fullan, M., ve Hargreaves, A. (1991). What's worth fighting for? Working together for your school. Ontario Public School Teachers' Federation.

Garavan, T. N., ve McCarthy, A. (2008). Collective learning processes and human resource development. Advances in Developing Human Resources, 10(4), 451–471.

Garrett, T. (2010). Learning Teams and Teacher Collaboration. Pearson Education.

Garrett, T. (2010). What makes professional learning communities work?. Educational Leadership, 66(5), 6–11.

Giddens, A. (2006). Sociology (5th ed.). Polity Press.

Goddard, R. D., Hoy, W. K., ve Woolfolk Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. American Educational Research Journal, 37(2), 479–507.

Gómez-Mármol, A., García-Sanz, M. P., ve De Moya-Martínez, V. (2024). Artificial intelligence in teacher professional development: Reflective practices through digital platforms. Computers ve Education, 205, 104878.

Gómez-Mármol, M. T., Esteban, M. L., ve Martínez, L. F. (2024). AI-supported collaborative teacher development: The future of reflective practice. Journal of Educational Technology ve Society, 27(1), 15-32.

Graham, P. (1995). Mary Parker Follett: Prophet of Management. Harvard Business School Press.

Gray, J., Mitchell, R., ve Tarter, C. J. (2014). Organizational climate and teacher commitment. NASSP Bulletin, 98(4), 277–295.

Greer, J. A. (2012). Professional learning and collaboration (Doctoral dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University).

Greer, J. A. (2012). Professional Learning and Collaboration: A Case Study of Responsive Classroom Implementation. [Doctoral Dissertation, University of Nebraska]. ProQuest Dissertations Publishing.

Greer, J. A. (2012). Professional learning and collaboration: The teacher leaders' perspective (Doctoral dissertation). University of Missouri-Columbia.

Greer, J. A. (2012). Professional Learning and Collaboration. Doctoral Dissertation, Walden University.

Griffith, R., Massey, D., ve Atkinson, T. (2013). Teacher decision making: The missing link in educational reform. International Journal of Educational Leadership Preparation, 8(1), 1–11.

Guskey, T. R. (2000). Evaluating professional development. Corwin Press.

Guskey, T. R. (2002a). Does it make a difference? Evaluating professional development. Educational Leadership, 59(6), 45–51.

Guskey, T. R. (2002b). Does it make a difference? Evaluating professional development. Educational Leadership, 59(6), 45–51.

Guskey, T. R. (2002b). Professional development and teacher change. Teachers and Teaching: Theory and Practice, 8(3), 381–391. https://doi.org/10.1080/135406002100000512

Guskey, T. R. (2003). What makes professional development effective? Phi Delta Kappan, 84(10), 748-750.

Gwin, D. A. (2008). Professional learning communities and teacher efficacy: A correlational study. (Doctoral dissertation, University of Phoenix).

Hairon, S., Goh, J. W. P., Chua, C. S. K., ve Wang, L. (2017). A research agenda for professional learning communities: Moving forward. Professional Development in Education, 43(1), 72–86.

Hairon, S., ve Dimmock, C. (2012). Singapore schools and professional learning communities: Teacher professional development and school leadership in an Asian hierarchical system. Educational Review, 64(4), 405–424.

Hargreaves, A. (1992). Cultures of Teaching: A Focus for Change. In A. Hargreaves ve M. Fullan (Eds.), Understanding Teacher Development (pp. 216–240). Cassell.

Hargreaves, A. (2003). Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity. New York: Teachers College Press.

Hargreaves, A., ve Fullan, M. (2012). Professional capital: Transforming teaching in every school. New York: Teachers College Press.

Harris, A., ve Jones, M. (2010). Professional learning communities and system improvement. Improving Schools, 13(2), 172–181.

Hashem, T. (2024). Organizational ambidexterity in educational leadership: Balancing exploration and exploitation. Journal of Educational Management Research, 36(2), 198–215.

Hipp, K. A., ve Huffman, J. B. (2003). Professional Learning Communities: Assessment—Development—Effects. Southwest Educational Development Laboratory.

Hirsh, S. (2012). Professional learning communities: A review of the literature. Oxford, OH: Learning Forward.

Hirsh, S. (2012). Student success depends on effective teaching. Journal of Staff Development, 33(1), 10–14.

Hmelo-Silver, C. E., ve Chinn, C. A. (2015). Collaborative learning and instruction. In The Cambridge handbook of the learning sciences (2nd ed., pp. 124–147). Cambridge University Press.

Hord, S. M. (1997). Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.

Hord, S. M. (2004). Learning together, leading together: Changing schools through professional learning communities. New York: Teachers College Press.

Hord, S. M. (2008). Sustaining professional learning communities. Southwest Educational Development Laboratory.

Hord, S. M. (2009). Professional learning communities: Educators work together toward a shared purpose—Improved student learning. Southwest Educational Development Laboratory.

Hord, S. M. (2009). Professional learning communities: Educators work together toward a shared purpose—improved student learning. Journal of Staff Development, 30(1), 40–43.

Hord, S. M., Roussin, J. L., ve Sommers, W. A. (2010). Guiding professional learning communities: Inspiration, challenge, surprise, and meaning. Corwin Press.

Hord, S. M., ve Sommers, W. A. (2008). Leading Professional Learning Communities: Voices from Research and Practice. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Hord, S. M., ve Sommers, W. A. (2013). Guiding professional learning communities: Inspiration, challenge, surprise, and meaning. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Hord, S. M., ve Sommers, W. A. (2013). Leading professional learning communities: Voices from research and practice. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Hoy, W. K., ve Miskel, C. G. (2001). Educational administration: Theory, research, and practice (6th ed.). McGraw-Hill.

Huffman, J. B. (2003). The role of shared values and vision in creating professional learning communities. NASSP Bulletin, 87(637), 21–34.

Huffman, J. B. (2011). Professional learning communities in the USA: Demystifying, creating, and sustaining. International Journal of Learning, 17(10), 321–336.

Huffman, J. B., ve Hipp, K. A. (2001). Reculturing schools as professional learning communities. ScarecrowEducation.

Hughes, T. A., ve Kritsonis, W. A. (2007). Professional learning communities and the positive effects on student achievement: A national agenda for school improvement. National Journal for Publishing and Mentoring Doctoral Student Research, 4(1), 1–12.

Hur, J. W., ve Brush, T. A. (2009). Teacher participation in online communities: Why do teachers want to participate in self-generated online communities of K–12 teachers? Journal of Research on Technology in Education, 41(3), 279–303.

Imai, M. (1986). Kaizen: The key to Japan's competitive success. McGraw-Hill.

Ingersoll, R. M. (2003). Who controls teachers' work? Power and accountability in America's schools. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Janghorban, R., Roudsari, R. L., ve Taghipour, A. (2014). Skype interviewing: The new generation of online synchronous interview in qualitative research. International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being, 9(1), 24152. https://doi.org/10.3402/qhw.v9.24152

Joyce, B., ve Showers, B. (1980). Improving inservice training: The messages of research. Educational Leadership, 37(5), 379–385.

Jurdak, M. (2016). Schooling, culture, and society: A century of theoretical intersections. International Journal of Educational Research, 75, 1–9. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.01.004

Kanold, T. D. (2011). The five disciplines of PLC leaders. Solution Tree Press.

Kanter, R. M. (1993). Men and Women of the Corporation. Basic Books.Taylor, F. W. (1911). The principles of scientific management. Harper ve Brothers.

Kartal, S. (2009). Demokratik okul kültürü ve öğretmenlerin kararlara katılımı. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 15(59), 411–435.

Kemmis, S., ve McTaggart, R. (1988). The action research planner (3rd ed.). Deakin University Press.

Kennedy, A., Deuel, A., Holmlund Nelson, T., ve Slavit, D. (2011). Requiring collaboration or distributing leadership? How district and school leaders can learn from the tensions of collaboration in PLCs. Journal of School Leadership, 21(4), 748–778.

Kilbane, J. (2009). Creating professional learning communities: The work of professional development schools. NASSP Bulletin, 93(3), 194–218. https://doi.org/10.1177/0192636509341463

Kim, H., Lee, J., ve Lee, W. (2013). Collaborative professional development for teachers: Lessons from a MGT program in South Korea. Teaching and Teacher Education, 34, 22–34. https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.03.002

Knight, J. (2011). Unmistakable impact: A partnership approach for dramatically improving instruction. Corwin Press.

Koç, N., ve Yıldırım, A. (2020). Teachers' perceptions of professional development in a centralized education system. Professional Development in Education, 46(5), 784–801.

Kouzes, J. M., ve Posner, B. Z. (2008). The leadership challenge. Jossey-Bass.

Köklü, F. (2012). Ortaöğretim okulları öğretmenlerinin kararlara katılma durumları, katılma istekleri, iş doyumları ve çatışmaları yönetme biçemleri [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi].

Krippendorff, K. (2018). Content analysis: An introduction to its methodology (4th ed.). SAGE Publications.

Kruse, S. D. (2003). The benefits of teacher collaboration for student learning and teacher development. Journal of Educational Leadership, 61(8), 6–11.

Küçük, M., Yıldırım, A., ve Arkün, S. (2004). İlköğretim öğretmenlerinin zümre öğretmenler kurulu toplantılarındaki etkileşimlerinin analizi. Eğitim ve Bilim, 29(132), 26–32.

Kvale, S., ve Brinkmann, S. (2015). InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing (3rd ed.). SAGE Publications.

Lave, J., ve Wenger, E. (1991). Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge University Press.

Lee, J. C. K., ve Lee, W. O. (2013). Professional learning communities: Facilitating effective teacher development in Hong Kong schools. Asia Pacific Education Review, 14(1), 1–13.

Leithwood, K., ve Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement. Journal of Educational Administration, 38(2), 112–129.

Leo, E., ve Cowan, D. (2000). Launching professional learning communities: Beginning actions. Issues...about Change, 8(1), 1–9.

Levine, T. H., ve Marcus, A. S. (2010). How the structure and focus of teachers' collaborative activities facilitate and constrain teacher learning. Teaching and Teacher Education, 26(3), 389–398.

Levinthal, D. A., ve March, J. G. (1993). The myopia of learning. Strategic Management Journal, 14(S2), 95–112.

Lewis, C., Perry, R., ve Murata, A. (2006). How should research contribute to instructional improvement? The case of lesson study. Educational Researcher, 35(3), 3–14.

Lieberman, A. (1995). Practices that support teacher development: Transforming conceptions of professional learning. Innovating and evaluating science education, 95(64), 67–78.

Lieberman, A., ve Mace, D. P. (2010). Making practice public: Teacher learning in the 21st century. Journal of Teacher Education, 61(1–2), 77–88. https://doi.org/10.1177/0022487109347319

Lieberman, A., ve Miller, L. (2008). Teachers in professional communities: Improving teaching and learning. New York: Teachers College Press.

Lincoln, Y. S., ve Guba, E. G. (1985). Naturalistic inquiry. SAGE Publications.

Linder, R. A., Post, G., ve Calabrese, K. (2012). Professional learning communities: Practices for successful implementation. Education, 133(1), 175–182.

Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. Teachers College Record, 91(4), 509–536.

Lloria, M. B., ve Burbano, R. (2024). Revisiting organizational ambidexterity: A systematic literature review. Journal of Business Research, 168, 1167–1179. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2023.113294

Lloria, M. B., ve Burbano, V. (2024). Ambidexterity and organizational learning tensions in schools. Journal of Educational Change, 25(4), 1165–1182.

Lomos, C., Hofman, R. H., ve Bosker, R. J. (2011). Professional communities and student achievement – A meta-analysis. School Effectiveness and School Improvement, 22(2), 121–148.

Loon Hoe, S. (2007). Shared vision and organizational learning. The Learning Organization, 14(1), 86–97.

López-Montero, A., Gallego, D. J., ve Zorrilla, R. (2023). Inclusive education and collaborative learning in Latin America: New pathways for teacher development. Journal of Education Policy, 38(1), 77-96.

Lortie, D. C. (1975). Schoolteacher: A Sociological Study. Chicago: University of Chicago Press.

Louis, K. S., ve 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.

Malone, R., ve Smith, L. (2010). Teachers in the learning society. Journal of Education and Society, 45(3), 104–112.

March, J. G. (1991). Exploration and exploitation in organizational learning. Organization Science, 2(1), 71–87.

Marshall, C., ve Rossman, G. B. (2016). Designing qualitative research (6th ed.). SAGE Publications.

McLaughlin, M. W., ve Talbert, J. E. (2006). Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement. Teachers College Press.

MEB (2022). Zümrelerden Profesyonel Öğrenme Topluluklarına. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

Meesuk, P., Wongrugsa, A., ve Wangkaewhiran, T. (2021). Sustainable teacher professional development through professional learning communities: An evaluation using the CIPP model. Kasetsart Journal of Social Sciences, 42(1), 123–130. https://doi.org/10.34044/j.kjss.2021.42.1.12

Meesuk, P., Wongrugsa, A., ve Wangkaewhiran, T. (2021). Sustainable teacher professional development through professional learning community: PLC. Educational Journal of Thailand, 14(2), 125–143.

Mercer, N., ve Howe, C. (2012). Explaining the dialogic processes of teaching and learning. Learning, Culture and Social Interaction, 1(1), 12–26.

Merriam, S. B. (2009). Qualitative research: A guide to design and implementation. Jossey-Bass.

Metcalf, H. C., ve Urwick, L. (1940). Dynamic administration: The collected papers of Mary Parker Follett. New York: Harper ve Brothers.

Mezirow, J. (1995). Transformation theory of adult learning. In M. Welton (Ed.), In defense of the lifeworld. SUNY Press.

Miles, M. B., Huberman, A. M., ve Saldaña, J. (2014). Qualitative data analysis: A methods sourcebook (3rd ed.). SAGE Publications.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). 2023 Eğitim Vizyonu. Ankara: MEB.

Mintzberg, H. (1979). The structuring of organizations. Prentice-Hall.

Miskel, C. G., ve Hoy, W. K. (2005). Educational administration: Theory, research, and practice (7th ed.). McGraw-Hill.

Miskel, C., ve Hoy, W. (2005). Educational administration: Theory, research, and practice (8th ed.). McGraw-Hill.

Mitchell, C., ve Sackney, L. (2000). Profound improvement: Building capacity for a learning community. Lisse: Swets ve Zeitlinger.

Morgan, G. (2006). Images of organization. Sage publications.

Mulford, B. (2004). Schools as learning organisations: The case for system, teacher and student learning. OECD Publishing.

Murphy, J. (2005). Connecting teacher leadership and school improvement. Corwin Press.

Murphy, J., ve Torre, D. (2014). Creating productive cultures in schools: For students, teachers, and parents. Corwin Press.

Mutsher, F. B. (2018). Professional Learning Community, Teachers' Self-Efficacy Towards Teacher Job Satisfaction Amongst Teachers in Physical Education in Iraq (Doctoral dissertation). Universiti Sains Malaysia.

Myo Sandar, ve Kálmán, O. (2022). Collaborative Teacher Professional Development: Tools and Methods Across Contexts. International Review of Education, 68(4), 563–584.

Nijland, F., ve Vermeulen, M. (2025). Collective learning in professional learning communities: Mechanisms and teacher perspectives. Journal of Educational Change, 26(1), 87–106. https://doi.org/10.1007/s10833-024-09472-6

Nijland, F., ve Vermeulen, M. (2025). The mechanisms of collective learning in PLCs: A lemniscate model. Social Sciences ve Humanities Open, 11, 101260.

O'Reilly, C. A., ve Tushman, M. L. (1996). The ambidextrous organization: Managing evolutionary and revolutionary change. California Management Review, 38(4), 8–30.

OECD. (2020). Teachers and school leaders as valued professionals: Status, motivation and career. OECD Publishing.

Olivier, D. F., Hipp, K. A., ve Huffman, J. B. (2010). Assessing and analyzing schools as professional learning communities. In Huffman, J. B., ve Hipp, K. K.

(Eds.), Demystifying professional learning communities: School leadership at its best (pp. 29–42). Rowman ve Littlefield.

Ontario Principals' Council. (2008). Leading student achievement: Networks for learning – The professional learning community. Ontario Ministry of Education.

Ontario Principals' Council. (2009). The principal as professional learning community leader. Corwin.

Opfer, V. D., ve Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. Review of educational research, 81(3), 376–407.

Owen, S. M. (2014). Teacher professional learning communities in innovative contexts: 'ah hah moments', 'passion' and 'making a difference' for student learning. Professional Development in Education, 40(1), 199–216.

Örten, R. (2001). Öğrenen organizasyonlar. İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi, 30(2), 53–66.

Özdoğru, M., ve Aydın, A. (2012). Öğretmenlerin kararlara katılımı ile motivasyonları arasındaki ilişki. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 18(3), 403–432.

Özdoğru, M., ve Aydın, İ. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin karara katılma durumları ve istekleri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. Eğitim ve Bilim, 37(163), 246–259.

Özer, G., ve Çelik, S. (2024). Mesleki öğrenme toplulukları: Bir mesleki gelişim uygulamasının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. Eğitim ve Bilim, 49(221), 59–77.

Padwad, A., ve Dixit, K. (2008). Impact of professional learning community participation on teachers' thinking about classroom problems. TESL-EJ, 12(3), 1–11.

Park, M., ve So, K. (2014). Opportunities and challenges of a collaborative learning community in a South Korean school. International Education Studies, 7(7), 1–13. https://doi.org/10.5539/ies.v7n7p1

Patton, M. Q. (2015). Qualitative research and evaluation methods: Integrating theory and practice (4th ed.). SAGE Publications.

Pekarsky, D. (2007). Vision and school reform. Philosophy of Education, 347–355.

Peretz, H., ve Shulman, S. (2014). The Hashkafa program: A national approach to teachers' professional development in Israel. Professional Development in Education, 40(5), 763–776. https://doi.org/10.1080/19415257.2013.835276

Philpott, C., ve Oates, C. (2017). Teacher leadership in professional learning communities: A review of the literature. Professional Development in Education, 43(3), 1–15.

Pozzi, F., Persico, D., ve Earp, J. (2016). 4Ts: A framework for the design of collaborative learning activities. British Journal of Educational Technology, 47(4), 671–684.

Pozzi, F., Persico, D., ve Earp, J. (2016). Gamifying teacher professional development: An experience with collaborative learning design. Journal of Educational Technology ve Society, 19(1), 132–146.

Rich, P. J., ve Hannafin, M. (2009). Video annotation tools: Technologies to scaffold, structure, and transform teacher reflection. Journal of Teacher Education, 60(1), 52–67.

Roberts, C. (2004). The fifth discipline: Fad or fundamental? The Learning Organization, 11(6), 661–668.

Roblin, N. P., ve Margalef, L. (2013). Learning from dilemmas: teacher professional development through collaborative action and reflection. Teachers and Teaching, 19(1), 18–32.

Rose, D. (2008). The professional learning community: An analysis of definitions and themes. (Doctoral dissertation, University of Missouri-Columbia).

Rosenholtz, S. J. (1989). Teachers' Workplace: The Social Organization of Schools. New York: Longman.

Sabancı Vakfı. (2024). English Together Projesi. https://www.sabancivakfi.org/tr/devam-eden-calismalar/english-together-projesi

Sather, S. E. (2005). The effects of teacher collaboration on student achievement. University of Minnesota.

Sawyer, R. K., ve Rimm-Kaufman, S. E. (2007). Teacher collaboration in the context of the Responsive Classroom approach. Teachers and Teaching, 13(1), 1–28.

Schlechty, P. C. (2009). Leading for learning: How to transform schools into learning organizations. Jossey-Bass.

Schleicher, A. (2016). Teaching excellence through professional learning and policy reform: Lessons from around the world. OECD Publishing.

Schlichte, J., Yssel, N., ve Merbler, J. (2005). Pathways to burnout: Case studies in teacher isolation and alienation. Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 50(1), 35–40.

Schwandt, T. A. (2015). The SAGE dictionary of qualitative inquiry (4th ed.). SAGE Publications.

Scott, W. R. (1981). Organizations: Rational, natural and open systems. Prentice-Hall.

Seisay, B. M. (2013). Challenges of teacher collaboration within a professional learning community (Doctoral dissertation). Walden University.

Senge, P. (2011). The Fifth Discipline: The Art ve Practice of The Learning Organization. Crown Business.

Senge, P. M. (1990). The fifth discipline: The art and practice of the learning organization. New York: Doubleday.

Senge, P. M., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., ve Kleiner, A. (2012). Schools that learn (updated and revised): A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education. Crown Business.

Senge, P. M., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., ve Kleiner, A. (2012). Schools that learn: A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education (Updated ed.). Crown Business.

Sergiovanni, T. J. (1994). Building community in schools. San Francisco: Jossey-Bass.

Servage, L. (2008). Critical and transformative practices in professional learning communities. Teacher Education Quarterly, 35(1), 63–77.

Sezer, S., ve Bakan, İ. (2017). Örgütsel ustalık ve öğrenen organizasyon ilişkisi üzerine bir değerlendirme. Yönetim Bilimleri Dergisi, 15(30), 315–332.

Sezer, Ş., ve Bakan, İ. (2017). Örgütsel ustalık: Yeni bir kavramsal yaklaşım. Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi, 8(19), 322–335.

Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. Education for Information, 22(2), 63–75. https://doi.org/10.3233/EFI-2004-22201

Showers, B., Joyce, B., ve Bennett, B. (1987). Synthesis of research on staff development: A framework for future study and a state-of-the-art analysis. Educational Leadership, 45(3), 77–87.

Shteynberg, G. (2015). Shared attention. Perspectives on Psychological Science, 10(5), 579–590.

Shteynberg, G., Bramlett, J. C., Fles, E. H., ve Cameron, J. (2020). The cognitive capacity of collective attention. Current Directions in Psychological Science, 29(6), 920–928.

Silins, H. C., Mulford, W. R., ve Zarins, S. (2002). Organizational learning and school change. Educational Administration Quarterly, 38(5), 613–642. https://doi.org/10.1177/0013161X02239641

Simon, H. A. (1997). Administrative behavior: A study of decision-making processes in administrative organizations (4th ed.). Free Press.

Sims, S., Fletcher-Wood, H., Nelson, J., ve Bradley, S. (2023). Theorising how professional development improves teaching: New insights from an empirical model of professional development. Review of Education, 11(3), e12227.

Siposova, B., ve Carpenter, M. (2019). A new look at joint attention and common knowledge. Cognition, 189, 260–274.

Skorich, D. P., ve Haslam, S. A. (2022). The psychology of group identification. Group Processes ve Intergroup Relations, 25(7), 1368–1380.

Skorich, D. P., ve Mavor, K. I. (2013). Social identity theory and self-categorization theory. In J. A. Hall (Ed.), The Oxford handbook of social and political trust (pp. 116–132). Oxford University Press.

Smith, A. (2000). The wealth of nations (E. Cannan, Ed.). Modern Library. (Orijinal eser 1776'da yayımlanmıştır)

Spencer, J. (2016). When professional learning communities (PLCs) are not: How schools can reclaim a powerful strategy. Education Digest, 82(4), 15–20.

Spillane, J. P. (2005). Distributed leadership. The Educational Forum, 69(2), 143–150.

Spillane, J. P., Halverson, R., ve Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. Educational Researcher, 30(3), 23–28. https://doi.org/10.3102/0013189X030003023

Spillane, J. P., Halverson, R., ve Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. Journal of Curriculum Studies, 36(1), 3–34.

Stanley, A. M. (2011). Professional development within collaborative teacher study groups: Pitfalls and promises. Arts Education Policy Review, 112(2), 71–78. https://doi.org/10.1080/10632913.2011.546694

Stanley, C. (2011). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. Language Teaching, 44(1), 21–40.

Stenhouse, L. (1975). An introduction to curriculum research and development. London: Heinemann.

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., ve Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. Journal of Educational Change, 7(4), 221–258.

Stoll, L., ve Fink, D. (1996). Changing our schools: Linking school effectiveness and school improvement. Open University Press.

Stoll, L., ve Seashore Louis, K. (2007). Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas. Maidenhead: Open University Press.

Supovitz, J. A. (2002). Developing communities of instructional practice. Teachers College Record, 104(8), 1591–1626.

Supovitz, J., ve Christman, J. B. (2005). Small learning communities that actually learn. Phi Delta Kappan, 86(9), 649–656.

Talbert, J. E., ve McLaughlin, M. W. (2002). Professional communities and the artisan model of teaching. Teachers and Teaching, 8(3/4), 325–343.

Taşdan, M. (2015). Stratejik planlarda vizyon ifadelerinin analizi. Eğitim ve Bilim, 40(181), 57–70.

Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., ve Fung, I. (2007). Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration. New Zealand Ministry of Education.

Toikka, T., ve Tarnanen, M. (2024). A shared vision for a school: Developing a learning community. Journal of Professional Capital and Community, 9(2), 105–122. https://doi.org/10.1108/JPCC-06-2023-0034

Toole, J. C., ve Louis, K. S. (2002). The role of professional learning communities in international education. In K. Leithwood ve P. Hallinger (Eds.), Second international handbook of educational leadership and administration (pp. 245–279). Springer.

Tschannen-Moran, M., ve Barr, M. (2004). Fostering student learning: The relationship of collective teacher efficacy and student achievement. Leadership and Policy in Schools, 3(3), 189–209.

Turk Eğitim-Sen. (2010). 18. Milli Eğitim Şurası Çalışma Raporu. Ankara: Türk Eğitim-Sen Yayınları.

Uzun, A., ve Akçadağ, T. (2023). English Together projesi kapsamında mesleki öğrenme topluluklarına yönelik uygulamalar üzerine. Milli Eğitim Dergisi, 52(238), 415–437.

Valli, L., ve Hawley, W. D. (2002). Designing and implementing school-based professional development. Teaching and Teacher Education, 18(3), 87–103.

Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T., ve Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. Teaching and Teacher Education, 61, 47–59.

Vause, K. L. (2009). The implementation of professional learning communities and their impact on student achievement. (Doctoral dissertation, University of Missouri-Columbia).

Vescio, V., Ross, D., ve 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.

Villegas-Reimers, E. (2003). Teacher professional development: An international review of the literature. UNESCO, International Institute for Educational Planning (IIEP).Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. Educational Researcher, 33(8), 3–15. https://doi.org/10.3102/0013189X033008003

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.

Wagner, T. (2004). Making the grade: Reinventing America's schools. Routledge.

Wang, C. L., ve Rafiq, M. (2009). Organizational learning and vision. International Journal of Management Reviews, 11(3), 217–235.

Watkins, K. E., ve Marsick, V. J. (1993). Sculpting the Learning Organization: Lessons in the Art and Science of Systemic Change. Jossey-Bass.

Weber, M. (1978). Economy and Society: An Outline of Interpretive Sociology (Vol. 1). Berkeley: University of California Press.

Wenger-Trayner, E., Wenger, B., ve Wenger-Trayner, B. (2020). Learning to make a difference: Value creation in social learning spaces. Cambridge University Press.

Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning, meaning, and identity. Cambridge University Press.

Wyatt, T. H. (2010). Using online surveys to collect nursing research data: The easy way. Computers, Informatics, Nursing, 28(2), 154–159. https://doi.org/10.1097/NCN.0b013e3181cd816b

Xiao, S., ve Siraj, S. (2015). Professional learning community in education: Literature review. Asian Social Science, 11(2), 168–173.

Yap, K. O. (2005). High performing learning communities: A multidimensional perspective. University of Hawaii.

Yıldırım, A. (2019). Türkiye'de öğretmenlerin mesleki gelişiminde mevcut durum ve yeni arayışlar. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 25(3), 381–406.

Yıldırım, M. C., ve Okçu, V. (2012). Okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişki. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 18(2), 279–300.

Yıldırım, N. (2019). Türkiye'de öğretmen mesleki öğrenme topluluklarının gelişimi üzerine bir inceleme. Eğitim ve Bilim, 44(198), 123–140.

Yılmaz, D., ve Kılıç, R. (2018). Öğrenen organizasyon yaklaşımı: Kuramsal bir değerlendirme. Yönetim Bilimleri Dergisi, 16(31), 263–282.

Yılmaz, F., ve Altan, M. Z. (2023). Dijital platformların öğretmen mesleki gelişimindeki rolü: Çevrim içi mesleki öğrenme toplulukları üzerine bir inceleme. Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 13(2), 165–182.

Yılmaz, R. M., ve Altan, T. (2023). Refleksiyon Odaklı Mesleki Gelişim: Yapay Zeka Destekli Dijital Uygulamalar. Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 13(1), 35–54.

Yin, R. K. (2018). Case study research and applications: Design and methods (6th ed.). SAGE Publications.

Yumuşak, İ., Yıldız, K., ve Yıldız, S. (2012). İlköğretim okullarının öğrenen organizasyon özellikleri açısından değerlendirilmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 18(2), 217–246.

Zeichner, K., ve Liston, D. (1996). Reflective Teaching: An Introduction. Lawrence Erlbaum Associates.

Zembylas, M., ve Papanastasiou, E. (2005). Modeling Teacher Empowerment: The Role of Job Satisfaction. Educational Research and Evaluation, 11(5), 433–459.

Zeng, W., Chen, W., ve Wan, S. (2019). Professional learning communities and teachers' professional development: A systematic review. Educational Research Review, 27, 1–13.

Zepeda, S. J. (2008). Professional development: What works. Eye On Education.

Zuo, C., Doan, S., ve Kaufman, J. H. (2023). Collaborative teacher learning during COVID-19: Evidence from RAND's American Teacher Panel. Educational Researcher, 52(2), 81–91.

EK

Ek-1: Etik Kurul Kararı

Ek-2: Görüşme Formları

Görüşme Formu 1:

MESLEKİ ÖĞRENME TOPLULUKLARININ ÖĞRETMENLERİN PROFESYONEL GELİŞİMİNE ETKİSİ GÖRÜŞME FORMU

Araştırmanın Amacı:

Bu görüşme, mesleki öğrenme topluluklarının öğretmenlerin profesyonel gelişim süreçlerine etkilerini anlamaya yönelik yapılmaktadır.

1. **Katılımcının Adı: (isteğe bağlı)**
2. **Okul Adı: (isteğe bağlı)**
3. **Pozisyonu:**
4. **Görüşme Tarihi:**

Eğitmen Olarak Katılanlara Yönelik Sorular:

1. Mesleki öğrenme topluluğuna eğitmen olarak katılma kararı alırken sizi motive eden faktörler nelerdi?

2. Eğitmen olarak mesleki öğrenme topluluklarında yer almak, öğretmenlik pratiğinizi nasıl etkiledi?

3. Mesleki öğrenme topluluklarında eğitmen olarak görev almanın, diğer öğretmenlerle olan ilişkileriniz üzerinde nasıl bir etkisi oldu?

4. Mesleki öğrenme topluluğunda eğitmen olarak öğretmenlere geri bildirimde bulunmanın size sağladığı en büyük katkı nedir?

5. Eğitmen olarak mesleki öğrenme topluluklarında karşılaştığınız zorluklar nelerdir ve bu zorlukları nasıl aşmayı başardınız?

6. Mesleki öğrenme topluluklarında eğitmen olarak, öğretmenlerin gelişimine nasıl bir katkı sağladığınızı düşünüyorsunuz?

7. Eğitmen olarak mesleki öğrenme topluluğunda katılımcılardan aldığınız geri bildirimler, eğitim tarzınızı nasıl etkiledi?

8. Mesleki öğrenme topluluklarında eğitmen olarak katıldığınızda, eğitimdeki hangi yönleri geliştirmek için çaba sarf ettiniz?

Eğitim Alan Öğretmenlere Yönelik Sorular:

1. Mesleki öğrenme topluluğuna katılma kararı alırken sizi motive eden faktörler nelerdi?

2. Mesleki öğrenme topluluklarında eğitmen olarak aldığınız eğitimlerin öğretim pratiğinizde nasıl bir etkisi oldu?

3. Mesleki öğrenme topluluklarında eğitim alırken, öğretim yöntemlerinizde ne gibi değişiklikler yaptınız?

4. Eğitim alan öğretmen olarak mesleki öğrenme topluluklarında aldığınız geri bildirimler, sınıf içi uygulamalarınızı nasıl şekillendirdi?

5. Mesleki öğrenme topluluğunda eğitim alırken meslektaşlarınızla olan iş birliği nasıl gelişti?

6. Eğitim sürecinde, mesleki öğrenme topluluğunun öğretmenlerin mesleki gelişimine sağladığı katkıları nasıl değerlendiriyorsunuz?

7. Eğitim alan öğretmen olarak, mesleki öğrenme topluluğunda öğrendiğiniz yeni beceriler, öğrencilerinizin başarısını nasıl etkiledi?

8. Mesleki öğrenme topluluklarında eğitim aldıktan sonra, öğretim pratiğinizde devam ettiğiniz değişiklikler nelerdir?

9. Ekstra Notlar:

Proje Yürütücülerine Eğitim Veren Mentörlere Yönelik Sorular

1. Projenin resmi hedeflerinin ötesinde, kolaylaştırıcılara aktarmaya çalıştığınız kişisel ya da mesleki değerler ve vizyonlar nelerdi?

2. Süreç boyunca kolaylaştırıcıların sürece katılımını ve motivasyonunu yüksek tutmak için hangi stratejileri kullandınız?

3. Güven, iş birliği ve iletişim açısından kolaylaştırıcılarla kurduğunuz ilişkiyi nasıl tanımlarsınız?

4. Kendi sınıf ya da mentörlük deneyimlerinizden bazılarını kolaylaştırıcılarla paylaştınız mı? Bu deneyimleri neden paylaşmayı tercih ettiniz?

5. PDC planlarını incelerken geri bildirim verirken en çok hangi yönlere odaklandınız?

6. Kolaylaştırıcılarla paylaşılan bir öğrenme ortamı oluşturulduğunu düşünüyor musunuz? Eğer evet, bu ortamın oluşmasına hangi faktörler katkı sağladı?

7. Süreçte kolaylaştırıcıların liderlik gelişimlerini desteklemek için hangi yolları benimsediniz?

8. Yapısal koşullar (örn. zaman, materyaller, iletişim araçları) mentörlük çalışmalarınızı desteklemek için yeterli oldu mu? Yetersizse, neler eksikti?

9. Bir mentör olarak yaşadığınız en zorlayıcı durum neydi ve bu durumla nasıl başa çıktınız?

10. Bu mentörlük deneyimi kişisel ve mesleki gelişiminize nasıl katkı sağladı? Gelecekteki mentörlük rollerinizde farklı yapmayı düşündüğünüz şeyler var mı?