



Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 12/17, p. 89-112

DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11996>
ISSN: 1308-2140, ANKARA-TURKEY

Article Info/Makale Bilgisi

Referees/Hakemler: Yrd. Doç. Dr. Abdullah BALIKÇI – Yrd. Doç. Dr. Muhammet Emin TÜRKOĞLU

This article was checked by iThenticate.

MESLEKİ ÖĞRENME TOPLULUKLARI OLARAK OKULLAR: OKULLARDA UYGULANMASI VE GELİŞTİRİLMESİ

Ramazan CANSOY* - Hanifi PARLAR**

ÖZET

Okulların mesleki öğrenme toplulukları (MÖT) olarak yapılanmalarının amacı, yönetici ve öğretmenlerin destek kültürü temelinde, iyi uygulamaları ortaya koyarak öğretimi daha etkin hale getirmek ve öğrenci öğrenmelerini üst düzeylere çıkarmaktır. Bu bağlamda öğretmenler öğrencilerin durumlarıyla ilgili analizler ve değerlendirmeler üzerinde yoğunlaşarak öğrenci öğrenmelerini tespit ederler. Neyi, nasıl öğreteceklerine yönelik planlar yaparlar, yeterli hızda ve düzeyde öğrenemeyen öğrenciler için eylem planları hazırlayarak öğrenmedeki niteliği artırmaya çalışırlar. Başarılı öğrenme ürünleri ortaya koymaya çalışırlar. Aynı zamanda hızlı ve yeterli düzeyde öğrenen öğrenciler için de çalışmalar organize ederler. Mesleki öğrenme topluluğu anlayışının yoğun olduğu okullarda okulun teknik özü olan öğrenci öğrenmelerine odaklanılır. Öğretme daha geri planda yer alır. Çünkü öğretme belirli bilgilerin kavratılmasıyla ilgili iken öğrenmede öğrencinin bireysel özelliklerine, duygusal, bilişsel ve davranışsal niteliklerine dikkat edilir. Yani öğrenme de öğrenci özel biri olarak görülür. Bu bakımdan mesleki öğrenme topluluklarının çalışmaları bütün öğrencilerin öğrenebileceği ve başarılı olabileceği bir okul ortamını hedefler, iyileştirme ve geliştirme çalışmalarını kapsar. Böylece eğitimin daha nitelikli olmasını sağlar.

Araştırmada okulların mesleki öğrenme toplulukları olarak yapılanmalarıyla birlikte öğrenci öğrenmeleri ve eğitim niteliğindeki olumlu sonuçlarının konuya olan ilgiyi artırdığı görülmüştür. Bu bağlamda uluslararası alanyazında mesleki öğrenme toplulukları olarak okulların farklı özelliklerinin yoğun biçimde incelendiği tespit edilmiştir. Bunun aksine ulusal alanyazında konuyla ilgili çalışmaların henüz yeni olduğu ve konunun farklı yönleriyle ele alınması gerektiği görülmüştür. Dolayısıyla bu çalışmada mesleki öğrenme topluluklarının kavramsal çerçevesi, temel varsayımları, teorik temelleri, hedefleri, boyutları,

* Yrd. Doç. Dr. Karabük Üniversitesi Eğitim Bilimleri, El-mek: cansoyramazan@gmail.com

** Yrd. Doç. Dr. İstanbul Ticaret Üniversitesi Eğitim Bilimleri, El-mek: hanifiparlar@gmail.com

uygulama örnekleri incelenmiş, tartışılmış ve Türkiye'deki okullarda uygulanabilmesine yönelik bazı önerilere yer verilmiştir

Anahtar Kelimeler: Mesleki öğrenme toplulukları, okullarda mesleki öğrenme, öğretmen mesleki gelişimi, öğrenme toplumu olarak okul.

SCHOOLS AS PROFESSIONAL LEARNING COMMUNITIES: DEVELOPMENT AND APPLICATION OF THE CONCEPT IN SCHOOLS

ABSTRACT

The purpose of restructuring schools as professional learning communities (PLCs) is to make instruction more effective and maximise student learning through administrators' and teachers' implementing better practices based on a support culture. In this respect, teachers identify student learning by focusing on analyses and assessments on students' performance. They make plans regarding what and how to teach, and try to enhance the quality of learning by preparing action plan for students who cannot learn at the desired rate and level. They attempt to reveal successful learning products, and organise activities for students who learn quickly and sufficiently. In schools that have an emphasis on the understanding of a professional learning community, the focus is on student learning that is the technical essence of the school, and instructing is emphasised less. This is because instructing is about making students comprehend certain pieces of information, while learning makes references to their individual, emotional, cognitive and behavioural characteristics. In other words, a student is regarded as special in learning. From this perspective, the practices of professional learning communities aim to have a school environment in which all students can learn and succeed, and includes activities of improvement and development. In this way, they ensure higher quality of education.

In this study, positive contributions of the restructuring of schools as professional learning communities to student learning and the quality of education are found to increase the interest in this issue. Different characteristics of schools as professional learning communities are observed to be widely examined in the international literature. However, in the Turkish literature, studies on professional learning communities are quite new, and this phenomenon need to be examined from different aspects. Therefore, the present study focuses on the conceptual framework, basic assumptions, theoretical foundations, objectives, dimensions and samples of professional learning communities, and provides suggestions regarding its implementation in Turkish schools

STRUCTURED ABSTRACT

Professional learning communities improve student learning and teaching in schools (Hord, 1997). Schools monitor and assess student achievements with professional learning communities, make more

Turkish Studies

detailed examinations (Johnson, 2012; Morrisey, 2000) and try to solve learning and teaching-related problems (Darling-Hammond and Sykes, 1999; DuFour and Eaker, 1998). On the other hand, various and model practices among different teachers are learned with the cooperation among colleagues (Mangrum, 2004), good practices in education become widespread in schools (Hiebert and Morris, 2012), the improvement of teachers that are not sufficient at the professional level is ensured, and thus, school capacities are increased (Wang, Wang, Li and Li, 2017). As can be understood from these statements, it can be said that the approach of professional learning communities plays a vital role in increasing the qualification of education in schools and increasing the quality of learning, the most basic duty of the school. Therefore, in this study, the structuring of schools as professional learning communities is examined. On the other hand, there is a limited number of studies on the subject in the national literature (Dervişoğulları, 2014; Kalkan, 2015; Kılınç and Özdemir, 2016; Kılınç and Öğdem, 2013; Öğdem, 2015). Thus, there is a need for new studies that explain the conceptual structure related to this subject and introduce the forms of practices of professional learning communities in schools. In this context, some proposals for the conceptual framework of professional learning communities, basic assumptions, theoretical foundations, objectives, dimensions, practice examples and application in the Turkish National Education system were included.

Professional learning is an increase in the knowledge, skills, and experience of individuals in their professions. Within this process, a teacher constantly questions himself/herself, thinks about what and how a student learns and improves himself/herself (Timperley, Wilson, Barrar and Fung, 2007). It is observed that professional learning communities focus primarily on student learning and how students learn (Hord, 1997). With reference to the idea that the concept of the professional learning community can be learned in organizations, it is stated that it first emerged in the business sector (Thompson, Gregg, and Niska, 2004). Walker (2002) states that the origins of the concept of the learning community were influenced by Mary Follett's *constructive conflict*, *transformational leadership* of Burns, Senge's *learning organization*, Max Weber's *system theory*, and Getzel and Guba's *social system theory*.

In this study, on the basis of developing professional learning communities in schools, the concept of the professional learning community, its theoretical substructure, dimensions, basic assumptions, basic questions for assessing student learning, studies on its functionality and development, and practical examples in school are emphasized, respectively. In this context, according to different research results in relation to professional learning communities, a discussion about the educational institutions in Turkey being developed as professional learning communities was made and some proposals were developed.

According to this study, it is observed that practices of professional learning are performed on a school basis. It is stated that there are school and school-based professional development practices in the professional development of teachers and functionality of learning communities (Kılınç and Öğdem, 2013; McLaughlin and Talbert, 2006; Stoll, Bolam,

McMahon, Wallace and Thomas, 2006). These school-based practices refer to teaching activities for improving student learning and to the developing these teaching activities (McLaughlin and Talbert, 2006). The analysis and assessment of different data belonging to students, the discussion of factors that cause success or failure, and the development of proposals to make teaching practices more efficient are regarded to be important in school-based practices (Barth, 1990; Lee and Kim, 2016). In the education system in Turkey, group/department meetings or in-service training are performed in schools. However, it is observed that attitudes towards these meetings and training are not at a positive level and managers and teachers cannot carry out these studies effectively (Ayvacı, Bakırcı and Yıldız, 2014; Demirtaş, Üstüner, Özer and Cömert, 2008; Karasolak, Tanrıseven and Konokman, 2013; Maden and Gedik, 2011). In this respect, it can be proposed that these meetings and training should be structured on the basis of the professional learning community by focusing on school-based studies. However, this structuring should not be in such a way to increase the workload of the teacher because it is stated that forcing teachers to participate in more activities can become an unwieldy management task for teachers (Lee and Kim, 2016). Therefore, school-based practices should be planned by taking into account the environment and conditions of schools.

Awareness studies can be conducted to help administrators and teachers understand how schools can be improved within the context of the professional learning community and understand the processes. In this context, it is observed that different guidebooks have been prepared to create awareness in teachers and guide them, particularly in the West. These guidebooks can contribute to the creation of a common language related to practices for the improvement of student learning in schools. According to DuFour and Marzano (2011), the formation of a common language in schools as a professional learning community and the recognition of main concepts are important in terms of understanding what is wanted to be done in a school by employees. However, if teachers are given more applicable and concrete studies, there may have more beneficial and effective results in terms of both time and ease of practice. On the basis of learning communities, some concepts are observed to be at the forefront. These include the cooperation and information sharing on the basis of education improvement, continuity in learning, data-based assessment, action research, evidence-based assessment, goal setting for teacher learning, focusing on teaching, norms and values, experience sharing, reflective thinking, leadership sharing, and systematic assessment studies and decision-making cycle (Jolly, 2008). Therefore, school administrators can carry out studies with teachers for teachers to comprehend and interpret these concepts.

Course groups, class groups, professional learning teams between different grade levels can be formed in schools. In addition to this, learning community teams can be formed at interdisciplinary, inter-grade levels or different grade levels (Jolly, 2008). The formation of these teams can be shaped according to the environment and conditions of primary schools, secondary schools, and high schools. It is observed that school diversity, the number of students in classrooms, and school conditions vary in the National Education system. In this context, each school can

Turkish Studies

form its own teams according to the difficulty of courses and the type of the school, with an understanding of a data-based assessment.

It can be stated that school administrators have important roles in the improvement of effective teaching and student learning in schools because in Turkey, teachers do not have enough opportunities to improve themselves after they start practicing their profession. In this regard, school administrators have a crucial importance. It may be more useful in this context if it is tried to establish a school culture that encourages the participation in the activities of professional learning communities. It is also important that school administrators take an active role. School administrators develop the professional learning community by exhibiting certain behaviors. For this development, school administrators encourage the determination of the aims of professional learning communities and student needs. They make plans that will facilitate the cooperation in the school. They create environments in which teachers can monitor each other's practices. They try to establish a democratic school structure. They discuss student learning with teachers based on data and take decisions on the implementation (Hord, 2009, pp. 42-43). They focus on collective success in schools. At the same time, they plan how they will monitor teaching with teachers. They examine at what level practices in the school ensure learning. They form a structure in which each teacher takes responsibility and follows each other. They regularly control learning outcomes and make joint assessments. They help solve the problems faced. They plan additional time for student learning (DuFour and Mattos, 2013, pp. 37-39).

It is observed that within the frame of professional learning, teachers ask questions about student learning together, seek solutions together, go into action and make assessments. In other words, teachers are expected to think about teaching activities. In this respect, it can be said that the decision-making cycle will be beneficial for teachers to focus on the right questions and make more consistent decisions. In other words, using this cycle, effective teaching activities and student learning can be systematically assessed. Thus, it will be determined what teachers and administrators will do on specific subjects related to teaching and student learning and decisions can be taken by making more effective assessments.

The approach presented by Huffman and Hipp (2003) in the development of the professional learning communities of schools may have some beneficial results in terms of student achievements and effective teaching practices. This approach presents a three-stage strategy for the development of professional learning dimensions. These are the initiation, implementation, and sustainment steps. Therefore, each school can determine the professional learning dimension it is weak at and conduct studies for strengthening, initiating, implementing, and sustaining these dimensions. On the other hand, studies can be concentrated on the dimensions of effective teaching and student learning. Therefore, activities related to the dimensions of shared personal practices that emphasize the observation of collective practices and effective practices emphasizing collaborative learning can reach certain levels with the approach presented by Huffman and Hipp (2003).

Summing up the above statements, in a comprehensive literature study, Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, and Thomas (2006, pp. 231-243) state that professional learning communities can be improved by strengthening the four basic dimensions in schools. These are focusing on learning processes, trying to do best with human and social resources, managing structural resources well, and interacting with the external environment. These dimensions and their properties are examined in detail as follows: (i) *The dimension of focusing on learning processes*: This is being an expert in the profession and being able to develop oneself, to learn in school, to use the data for self-assessment, to prioritize the support of collective learning. It also emphasizes the leadership skills of administrators, a learning culture in the school, the focus on student and teacher development and learning outcomes, the spread of leadership on a broad base, and good control of learning groups. (ii) *The dimension of trying to do the best with human and social resources*: It emphasizes the trust and positive working environment in the school and the ability to deal with problems such as a conflict or incompatibility in the group. (iii) *Good management of structural resources*: It emphasizes providing sufficient time for teachers to come together, the presence of suitable places for professional learning studies at school, and teachers' not feeling themselves separate from the school community. (iv) *Interacting with the external environment*: It emphasizes the professional support by the Ministry, the schools' being in relationships enhancing their activities with the environment, using environmental facilities for schools, and building networks to develop learning with other schools. It is also stated that a strong community can be established based on some social practices. These are to value colleagues, to care about mutual information sharing, to share, and to be open to criticism. These also include interaction-based learning and practices, empowering colleagues, thinking about student learning, and adopting the thought of us (Lieberman and Wood, 2002, pp. 22-32). As can be understood from these statements, it can be stated that it may be possible to establish many structures technically for the development of learning communities in schools, but without the social support and interaction, these communities cannot reach success.

In order for schools to be improved as a learning community, the organizational characteristics of schools should be well known and, according to these characteristics, the practices of learning communities should be structured. Also, administrators in the school management should make plans that will facilitate the formation of the learning community. In this context, opportunities should be created for teachers to monitor and assess students and meet with colleagues. It is observed that the planning, implementation, coordination, and assessment steps of learning communities should be followed well in their school practices. It can also be suggested that administrators should take active roles and activities should be planned for motivations, adaptation to changes, and contributions of professional learning communities.

It is technically possible to establish a professional learning community structure in schools. However, it can be speculated that without social support, interaction, and cooperation, it will be difficult for schools to achieve success as a professional learning community.

Turkish Studies

However, it is important to focus on human resources for schools to be structured as professional learning communities. On the other hand, it can be said that the formation of a culture that is focused on analyzing, improving, and assessing the results of student learning in schools, that is, of making data-based decisions and implementation, will strengthen learning communities.

According to this study, it can be stated that studies assessing professional learning communities in the context of the school are limited in the national literature, and there is not adequate study in this area. In this context, it is observed that Dervişoğulları (2014), Kalkan (2015), Kılınç and Özdemir (2015), Kılınç and Özdemir (2016), Kılınç and Öğdem (2013), and Öğdem (2015) discuss the professional learning community in the context of the school. Therefore, it can be stated that there is a need for new empirical and theoretical studies on the formation and expansion of the literature in this area. In this respect, in schools, the relationship between organizational and individual variables and the levels of being a professional learning community can be examined. Furthermore, qualitative research methods and successful professional learning practices can be analyzed, and more detailed results can be reached for their improvement in schools.

Keywords: Professional learning communities, professional learning in schools, teacher professional development, school as a learning community.

1. Giriş

Mesleki öğrenme toplulukları okullarda öğrenci öğrenmelerini ve öğretimini geliştirmektedir (Hord, 1997). Okullar mesleki öğrenme toplulukları ile öğrenci başarılarını izler ve değerlendirirler, daha detaylı incelemeler yaparlar (Johnson, 2012; Morrissey, 2000), öğrenme ve öğretim ile ilgili problemleri çözmeye çalışırlar (Darling-Hammond ve Sykes, 1999; DuFour ve Eaker, 1998). Diğer taraftan meslektaşlar arası işbirliği ile farklı öğretmenler arasındaki değişik ve örnek uygulamalar öğrenilir (Mangrum, 2004), öğretimde iyi uygulamalar okulda yaygınlaşır (Hiebert ve Morris, 2012), mesleki düzeyde yeterli olmayan öğretmenlerin gelişimi sağlanır ve böylece okul kapasiteleri artırılmış olur (Wang, Wang, Li ve Li, 2017). Bu ifadelerde anlaşılacağı gibi mesleki öğrenme toplulukları yaklaşımının, okullarda eğitim niteliğinin artması ve okulun en temel işi olan öğrenme kalitesinin artmasında hayati bir rol oynadığı söylenebilir. Dolayısıyla bu çalışmada okulların mesleki öğrenme toplulukları olarak yapılanması incelenmektedir. Diğer taraftan ulusal alanyazında konuyla ilgili sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır (Dervişoğulları, 2014; Kalkan, 2015; Kılınç ve Özdemir, 2016; Kılınç ve Öğdem, 2013; Öğdem, 2015). Dolayısıyla bu konuyla ilgili kavramsal yapıyı açıklayan ve okullarda mesleki öğrenme topluluklarının uygulama şekillerini ortaya koyan çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda mesleki öğrenme topluluklarının kavramsal çerçevesi, temel varsayımları, teorik temelleri, hedefleri, boyutları, uygulama örnekleri ve Türk Milli Eğitim sisteminde uygulanabilmesine yönelik bazı önerilere yer verilmiştir.

2. Mesleki öğrenme topluluğu: Kavramı, teorik temelleri ve boyutları

2.1. Kavramsal çerçeve

Mesleki öğrenme topluluğu eğitim bağlamında ele alındığında her bir kelime ayrı bir anlamı ifade etmektedir. *Meslek*, kendi alanında öğrencilere etkili bir biçimde faydalı olabilen, kendini sürekli yenilemeye yüksek düzeyde önem veren ve öğrenci öğrenmesiyle ilgili sorumluluk taşımaya

vurgu yapar. Öğrenme mesleğinde uzman olan kişilerin bilgi ve becerilerini artırmaya yönelik davranışlarıdır. *Topluluk* ise, bireyler bir grupta bir araya gelerek belirlenmiş konularla ilgili olarak derinlemesine öğrenme, ortak amaçlar geliştirme ve anlamlı bir takım etkileşimlere vurgu yapmaktadır (Hord, 2009). *Mesleki öğrenme topluluğu* kavramı ise, mesleki öğrenme ve topluluk kavramının bütünleşmesiyle oluşur. Bu modele göre, okullarda mesleki öğrenme topluluklarında mesleki uzmanlık bilgisi, öğrenci öğrenmesi ve öğrenci ihtiyaçları üzerinde odaklanılmaktadır (Morrisey, 2000). Mesleki öğrenme, bireylerin mesleklerindeki bilgi, beceri ve tecrübenin artmasıdır. Bu süreçte öğretmen sürekli kendini sorgular, öğrencinin neyi, nasıl öğreneceği üzerine düşünür ve kendini yeniler (Timperley, Wilson, Barrar ve Fung, 2007). Mesleki öğrenme topluluklarının temelde öğrenci öğrenmelerine yoğunlaştığı, öğrencilerin nasıl öğrenecekleri üzerine odaklandığı görülmektedir (Hord, 1997). Yani, nasıl öğretebiliriz anlayışı yerine öğrenciler nasıl öğrenebilirler anlayışına odaklanıldığı ve öğretmenlerin çalışmalarını bu bağlamda yaptıkları ifade edilebilir.

Mesleki öğrenme topluluklarının işlevselliği öğrenci öğrenmeleri ve bu öğrenmeleri geliştirmeye odaklanmalarından gelmektedir. *Öğretme*, bilgilerin farklı formatlarda öğrenciye aktarılmasıdır ve bilginin salt doğruluğu mantığı üzerine kurulmuştur. Yani, önemli olan hazır bilginin alınmasıdır. Anlam yerine ne sorularının cevabı aranır. Bilgi yüzeyseldir. *Öğrenmede* ise, bilgi hayatın bir parçası olur ve beceriye dönüştürülerek bir yaşam biçimi haline gelir. Öğrenme bireyselliğe vurgu yapar ve kişisel farkları göz önüne alır. *Öğretmen* ise, öğrenmede bireyselliği dikkate alarak bireylere farklı deneyimler ve ortamlar sunarak öğrenmelerini sağlar. Bu bağlamda düşünmeyi öğrenme, bilgi üretme, problem çözme, bireysel çalışma, benlik gelişimi ve sağlıklı iletişim öğrenme ve öğretme ile ilgili yeni değerler olarak ele alınmaktadır (Özden, 2010). Bu ifadelerden de anlaşılacağı gibi, öğrenci öğrenmelerine gittikçe daha fazla önem verilmesiyle birlikte öğretmenlerin de bu bağlamdaki uygulamalara ve işbirliğine yöneldikleri söylenebilir.

Mesleki öğrenme topluluğu ile ilgili farklı tanımlamaların yapıldığı görülmektedir. Kavram öğrenci öğrenmelerini geliştiren ve sürekli öğrenen öğrenme grupları (Hord, 1997), kendiliğinden oluşan ve bir grup içinde devam eden keşfetme ve öğrenme çabası (Morrisey, 2000), liderliğin okulda daha geniş bir kesime yayılarak öğretim uygulamalarını geliştirme süreci olarak tanımlanmaktadır (McREL, 2003). Bunun yanında müfredat temelinde çalışmalarla öğrenmeyi geliştirmeye çalışan (Reichstetter, 2006), okuldaki tüm çalışanları öğrenci öğrenmelerine kanalize eden ve öğretmenleri bu konuda destekleyen çalışma grupları olarak ifade edilmektedir (Stoll, Bolam, Mahon, Thomas, Wallace, Greenwood, Hawkey, 2005). Aynı zamanda planlanan eylemler yoluyla öğrenci öğrenmelerini daha nitelikli bir seviyeye çıkarmaya yönelik süreci takip eden ve işbirliği yapan topluluk anlayışı olarak da ifade edilmektedir (DuFour, R., Eaker, ve Many, 2006). Özetle, mesleki öğrenme toplulukları öğrencilerin niteliğinin artmasına yönelik işbirliği temelinde, öğretmenlerin öğretim uygulamaları ve öğrenmeyi geliştirme çabalarının yoğun yaşandığı amaçlı ekiplerdir.

2.2. Teorik temelleri

Mesleki öğrenme topluluğu kavramının örgütlerinde öğrenebileceği fikrinden hareketle ilk olarak işletme sektöründe ortaya çıktığı belirtilmektedir (Thompson, Gregg ve Niska, 2004). Walker (2002) öğrenme topluluğu ile ilgili kavramın kökenlerinin Mary Follet' in *yapıcı çatışma*, Burns'ün *dönüşümcü liderlik*, Senge'nin *öğrenen örgüt*, Max Weber'in *sistem teorisi*, Getzel ve Guba'nın *sosyal sistem* teorisinden etkilendiğini ifade etmektedir. Mesleki öğrenme topluluğu kavramında farklı yaklaşımlar bulunmakla birlikte, 1980'li yıllarda öğretmen mesleki toplulukları kavramının tartışılmaya başlandığı görülmektedir (Schön, 1983). Aynı zamanda Hord'un (1997) çalışmalarının belirleyici olduğu görülmektedir. Hord (1997), mesleki öğrenme topluluğu kavramını Senge'nin öğrenen örgütlerle ilgili yaklaşımlarını temellendirerek hazırlamıştır. Kavram öğrenen örgüt düşüncesine dayanmaktadır. Öğrenen örgüt kavramı ise 1960'lı yıllarda Argyris'in çalışmaları ile

başlamış, Senge'nin 1990'lı yıllardaki Beşinci Disiplin adlı çalışması ile sistematik bir temele oturmuştur (Atak ve Atik, 2007). Senge (2011) öğrenen organizasyonları kolektif bir öğrenme kültürüyle hareket ederek, nasıl öğrenileceğini sürekli olarak öğrenen örgütler olarak ifade etmektedir. Örgüt içinde öğrenme kişisel ustalık, zihni modeller, paylaşılan vizyon, takım halinde öğrenme ve sistem düşüncesiyle birlikte bir bütün olarak gerçekleşmektedir. Kişisel uzmanlık bireylerin sürekli öğrenmesi ve gelişmesi, zihni modeller yapılan işe verilen anlam ve genellemeler, takım halinde öğrenme, bireylerin sahip oldukları anlayışların değişmesi ve öğrenme için açık olmaya duyulan isteği ifade eder. Paylaşılan vizyon, tüm çalışanların örgütün gitmesi gereken yönle ilgili paylaştıkları inançtır. Sistem düşüncesi ise, örgüt içindeki bütün parçaların bir araya gelmesi ve örgütün bir bütün olarak ele alınmasını ifade eder (Senge, 2011). Öğrenen örgüt özelliği bakımından okullar bu modele uygundur ve öğretmenlerin ekip olarak öğrenmelerine vurgu yapar. Ekip olarak problem çözme ve deneyimlerden öğrenme ve yeni bilgi üretme temelinde örgütsel bir değişim meydana gelir (Çelik, 2009). Bu bağlamda mesleki öğrenme topluluklarının merkezinde öğrenebilmek becerisinin geldiği görülmektedir.

Mesleki öğrenme topluluklarında öğretmenlerin öğrenmesi ile ilgili farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Thompson, Gregg ve Niska (2004), okullarda örgütsel öğrenme fikrinin öğrenci öğrenmeleri ve yetişkin öğrenmeleriyle ilgili olduğunu, öğretmenlerinde öğrenme faaliyetlerine katıldıkça öğrencilerin öğrenmelerinin gelişeceğini düşündüklerinden, eğitimcilerin bu konuya ilgi gösterdiğini belirtmektedirler. Bu bağlamda mesleki öğrenme topluluklarında öğrenmenin nasıl olduğuna dair farklı teori ve yaklaşımlar çerçevesinde açıklamalar getirilmiştir. Hord (1997), profesyonel öğrenme topluluğunda öğrenmenin yapılandırmacı yaklaşım bağlamında anlaşılabilirliğini ifade etmektedir. Yapılandırmacılık, öğrenmenin problem çözme ve deneyimler üzerinde düşünme sonucu yapılandırıldığını ifade eder. Öğrenmenin kişinin katıldığı ve faaliyette bulunduğu zaman inşa edildiğini, tutarsızlıklar üzerinde düşünüldüğünde ve etkileşimlere bağlı olarak oluştuğunu ifade eder (Cevizci, 2010; Vygotsky, 1978). Hord (1997), okuldaki işbirliğine dayalı mesleki öğrenmelerin yapılandırmacılıkla ilişkili olduğunu belirterek, bu ilişkinin ön bilgi ve deneyimlerle ve farklı bağlamlarda ortaya çıktığını belirtmektedir. Aynı zamanda öğrenmenin aktif ve yansıtıcı bir süreç olduğunu; öğrenmenin tutarsızlıklar üzerinde düşünme yoluyla gerçekleştiğini ifade etmektedir. Mesleki öğrenme topluluğu öğrenmelerini inceleme ve araştırma yoluyla problem çözme anlayışı ile yürüttüğünde öğrenen merkezli bir çevre oluşmasını sağlar (Hord, 1997). Lare ve Brazer (2013) çalışmalarında benzer şekilde sosyokültürel öğrenme teorisi bağlamında öğretmenlerin öğrendiğini ifade etmişlerdir. Çalışmalarında geliştirdikleri modele göre okul ve bölgenin öğrenme çıktıları ile ilgili beklentilerinin okulda öğretmenler arasındaki işbirliğinde önemli belirleyiciler olduğunu belirtmektedirler. Bu öğrenme sürecinde ise, mesleki öğrenme topluluklarındaki öğrenmenin, işbirliği içinde bazı uygulamaları birlikte tekrar ederek, karşılıklı anlatarak ve benzer uygulamaları modelleyerek öğrenmeyi gerçekleştirebilir. Bu bağlamda öğretmenler arasındaki öğrenmenin rutinlerle ve çift döngülü öğrenmelerle mesleki öğrenme topluluklarında öğrenmenin gerçekleşebileceği belirtilmektedir. Çift döngülü öğrenmeler yoluyla örgüt politikaları ve değerleri incelenerek hataların düzeltilmesi sağlanabilir (Argyris, 1999). Bu yaklaşımlara ek olarak mesleki öğrenme topluluğunda yetişkin öğrenme yaklaşımlarına göre öğrenmelerin olabileceği belirtilmektedir (Benedict, 2014). Bu bağlamda Knowles (1990)'e göre, yetişkinler yetişkin öğrenme ilkelerine göre öğrenme ile ilgili kendilerini gelişimlerine bağlı olarak yönlendirebilirler, deneyimleri ve yaşantıları öğrenme için bir kaynak sunarlar, farklı problemler üzerinde çalışarak ve tartışarak öğrenirler. Diğer taraftan kendilerine faydalı olacak, bilgilerinin temelinde ve uygulama fırsatı bulacakları şeyleri öğrenmek isterler. Brookfield (1986) ise yetişkinlerin sosyal ortamlarda işbirliğine dayalı çalışmalarla, hedef odaklı çalıştıklarında, öğrendiklerinin anlamlandırılmasıyla ve öğrendikleri üzerinde düşünerek ve gerektiğinde eyleme geçerek öğrendiklerini belirtmektedir.

Turkish Studies

2.3. Boyutları

Mesleki öğrenme topluluğu kavramına ait farklı çalışmalarda farklı sınıflandırmalar bulunmaktadır. Bunlardan Kruse ve Louis (1993), Hord (1997), DuFour ve Eaker (1998) ve Olivier, Hipp ve Huffman, (2003) sınıflandırmaları bulunmaktadır. Bu sınıflandırmalardan DuFour ve Eaker (1998) ile Hord'un (1997) çalışmalarının alanyazında yoğun biçimde tartışılmaktadır.

DuFour ve Eaker' e (1998) göre yapılan sınıflandırma *paylaşılan misyon, vizyon ve değerler, işbirliğine dayalı araştırma, işbirliği odaklı ekipler, eyleme dayalı çalışma, sürekli gelişmeye olan bağlılık ve sonuçlara odaklanma* şeklindedir. Bu boyutlar ve özellikleri şunlardır:

(i) Paylaşılan misyon, vizyon ve değerler: Okul çalışanları yaptıkları eylemleri ne için yaptıklarını bilirler ve okulda neyin önemli olduğunu farkındadırlar, sahip olunan ilkeler ortak anlayış etrafında şekillenmektedir.

(ii) İşbirliğine dayalı araştırma: Öğretim ve öğrenci öğrenmelerini geliştirmeye yönelik eylem planları hazırlama, uygulama, sonuçları bir arada değerlendirmeyi ifade eder.

(iii) İşbirliği odaklı ekipler: Gelişme ve öğrenme üzerinde yoğunlaşan, motivasyon unsurlarının yüksek olduğu, etkili ve üretken bir yapının kurulmasını sağlayan bir anlayışı ifade eder.

(iv) Eyleme dayalı çalışma: Öğrendiklerini ve kazandıkları deneyimleri harekete geçirmeyi ve proaktif olmayı ifade eder.

(v) Sürekli gelişmeye olan bağlılık: Dinamizm ve hareketi, ideal olana bağlılığa vurgu yapar ve varlık amaçları, başarmak istedikleri hedefler, geliştirme stratejileri ve sonuçların değerlendirilerek tedbirler alınmasını ifade eder.

(vi) Sonuçlara odaklanma: Çalışanların sonuçlara odaklanması, veriye dayalı değerlendirmeler ve iyileştirmeler yapmalarını ifade eder.

Hord (1997) yaptığı sınıflandırmada boyutları paylaşılan ve destekleyici liderlik, paylaşılan değerler ve vizyon, kolektif öğrenme (yaratıcılık), destekleyici koşullar, paylaşılan kişisel uygulamalar şeklinde belirtmektedir. Bu boyutların özellikleri ise şunlardır:

(i) Paylaşılan ve destekleyici liderlik: Uygulamalarla ilgili sorumlulukların paylaşılması, gücün dağıtılması, kararlara aktif katılımın sağlanmasıdır. Okul üyelerinin öğrenmede yoğunlaşması ve okul geneline liderliğin yayılmasıdır.

(ii) Paylaşılan değerler ve vizyon: Öğrenci öğrenmesini daha nitelikli bir biçime getirmek için sahip olunan bazı ortak değerlere ve vizyona vurgu yapar.

(iii) Kolektif öğrenme ve uygulamalar: Farklı öğrenme ihtiyaçlarını sağlamaya yönelik yöntemlerin belirlenmesi, öğretim uygulamalarının paylaşılmasını ifade eder.

(iv) Destekleyici koşullar: Mesleki öğrenme topluluğunun bir araya gelmesini sağlar ve öğrenmeye yönelik bir kültür ve iklim oluşturulur. Kaynakların yeterliği, zaman yeterliği ve okul büyüklüğü gibi unsurlar yapıyı oluşturur. Topluluk üyeleri arasında güven, saygı ve olumlu ilişkileri ifade eder.

(v) Paylaşılan kişisel uygulamalar: Öğretmenler birbirlerinin çalışmalarını gözlemler, gerektiğinde geri bildirimde bulunurlar. Öğretim ile ilgili becerilerini geliştirmeye çalışırlar.

3. Mesleki öğrenme toplulukları: Temel varsayımlar ve işlevsellik

3.1. Temel varsayımları

Mesleki öğrenme topluluklarının okullarda işlevsel hale gelmesinde, 3 temel varsayıma odaklanmak önemlidir. Bunlar; *öğrenci öğrenmelerini sağlama, işbirliği kültürü ve sonuçlara odaklanmak* şeklindedir. Bu varsayımlar okul personelinin etkin öğretim ve öğrenci öğrenmelerinde işbirliği içinde çalışmalarına ve kendilerini sürekli yenileyerek ve daha nitelikli hale getirerek işlevselliğe vurgu yapar. Bu temel varsayımlar ve özellikleri şunlardır (DuFour, 2005; DuFour, ve Eaker, 1998; DuFour ve Marzano, 2011).

(i) *Öğrenci öğrenmelerini sağlama*: Öğrenmeyi sağlamada temel bazı sorulara odaklanılır. Bu sorular; “Her öğrencinin ne öğrenmesini istiyoruz?”, “Her öğrencinin öğrenip öğrenmediğini nasıl bileceğiz”, “Eğer bir öğrenci öğrenemez ise ne yapacağız?”. Bu bağlamda son soru, mesleki öğrenme topluluklarının geleneksel okullardan farkını ortaya koymaktadır. Diğer taraftan öğrenci öğrenmelerini sağlamak için ayrılacak zaman, öğrenmeyi geliştirecek müdahale biçimleri ve öğrenciye rehberlik yapmak önemine vurgu yapılmaktadır. Yani öğrencinin öğrenme ihtiyacının tespiti ve giderilmesine yönelik planlamalara, rehberlik ise öğrenmenin belirli bir düzeye çıkabilmesi için yapılacak faaliyetlere vurgu yapar.

(ii) *İşbirliği kültürü*: Öğretmenlerin etkin öğretim ve öğrenci öğrenmelerini geliştirmeye dönük davranışlarına vurgu yapar. Öğretmen görüşmeleri, "Ne öğretmek istiyoruz" sorusunun ötesine geçerek "Her öğrencinin öğrendiğini nasıl bileceğiz?" sorusuna odaklanır. Birlikte çalışarak öğrenci öğrenmeleriyle ilgili farklı değerlendirme türleri belirlenir. Öğrencilerin başarı düzeylerinin ortaya konulması, analizi ve sonuçlarını geliştirmeye dönük yöntemler belirlenir. Başarıyı sağlamak için grup üyeleri arasında bazı ilkeler belirlenir.

(iii) *Sonuçlara odaklanmak*: Öğrenci ilerlemesiyle ilgili kanıtlara odaklanılır ve mevcut düzeyi yükseltmek için hedefler ortaya konulur. Yani öğretmenler yaptıkları uygulamalardaki başarı düzeyini paylaşırlar. Temel ilke olarak iyileştirme hedeflerini sınıf dışındaki faktörlerle (ör. Öğrenci disiplini ve personel motivasyonu) sınırlandırmayı bırakarak, dikkatlerini öğrencinin öğrenmesine odaklanırlar. Öğretmenler kolektif bir bilinçle hareket ederek eğitim ve öğrenme hizmetindeki nitelikleri artırmaya çalışırlar. Başarılı öğrenme ürünleri ortaya koyarlar.

3.2. Mesleki öğrenme topluluklarının işlevselliğinde dört temel soru

Mesleki öğrenme topluluklarının daha işlevsel hale gelmesi ve daha etkin uygulamalar için bazı öneriler bulunmaktadır. Bu çalışmada mesleki öğrenmelerin okullarda uygulanması ile ilgili DuFour, Eaker ve DuFour (2005) tarafından önerilen model üzerinde odaklanılmaktadır. Okuldaki her düzeydeki mesleki öğrenme topluluğu çalışmaları şu dört temel soruya odaklanılmaktadır (DuFour, Eaker ve DuFour, 2005; Dufour, Dufour, Eaker ve Many, 2006; Rentfro, 2007, s.2-3):

(i) Öğrencilerin neyi bilmeleri gerekiyor? (Planlama/süreç): “Öğrenci kazanımları ve ders hedefleri nelerdir?. Konular hangi hızda işlenmelidir? Hangi materyaller kullanılacak? Materyal tasarlanacak mı? Hangi öğretim stratejilerinin kullanılması daha faydalı olur?” gibi konularda tartışmalar yürütülür.

(ii) Öğrencilerin öğrenip öğrenmediğini nasıl anlarız? (Veri toplama): “Öğrenci öğrenmelerini ortaya koymak için hangi tür ya da kaç tür veri kullanacağız? Nasıl değerlendirme yapacağız? Sınav türleri neler olacak? Farklı ölçme araçları kullanacak mıyız? Öğrenme düzeylerin nasıl tespit edeceğiz?” gibi konularda tartışmalar yürütülür.

(iii) Öğrenciler öğrenemediklerinde ne yapacağız? (Müdahale): “Öğrenciler öğrenemediğinde ne yapacağız? Ne tür müdahaleler yapmalıyız? Hangi tür destekler vereceğiz?”

Öğretim stratejilerimizi nasıl değiştirmemiz lazım? Bu konuda daha etkin bir öğretimi nasıl yapabiliriz? Halihazırda kullandığımız öğretim yöntemlerini nasıl farklılaştırabiliriz?” başlıklarına odaklanılır.

(iv) “Eğer öğrenciler kendilerine öğretilcekleri zaten biliyorlarsa ne yapmalıyız? (Zenginleştirme): Konuyu hızlı kavrayan öğrenciler için neler yapabiliriz? Bunlar için ne tür ek çalışmalar planlanabilir? Hangi stratejiler faydalı olabilir?” konularına odaklanılır.

Yukarıdaki dört temel sorunun uygulamadaki örneğinin daha iyi anlaşılması için yapılan bir çalışmada uygulama basamakları şu şekilde örneklendirilmektedir (Rentfro, 2007, s.2-3):

“ [Planlama ve süreç] *Uygulamanın yapıldığı ilkokulda öğretmenler haftada iki defa ortak planlama için buluşurlar. Toplantı bir öğretimi planlama ve ilerleme hızıyla ilgilidir. Diğer toplantı ise öğrenme sorunlarının belirlenmesi ve çözümüne odaklanır. Okulda farklı sınıf düzeylerinde oluşturulan ekipler bulunur. Bu ekipler problem yaşayan öğrencileri tartışır ve en iyi sonucu veren öğretim uygulamalarını ortaya koymaya çalışır. [...] Öğretmenler ve yöneticiler okul genelinde farklı sınıflarda yapılan çalışmalarını izlerler ve öğrenirler. Öğretmenler her Çarşamba bir saat erken işlerini bırakırlar ve bu sürede toplantı yaparlar. Ortalama 45 dk. Süren bu toplantılarda planlama yapılır. [Veri toplama] Her toplantıda öğrenci öğrenmeleriyle ilgili 4 ana soruya odaklanılır. Her ekip sorunlu öğrencileri, öğrenci düzeyindeki beklentileri ve öğrenci ilerlemelerini görmek için notlar alır, genel değerlendirmeler yapar ve gündemleri bulunur. Bu toplantılarda öğretmenler planlama vb. konularda haftalık sorumlulukları paylaşırlar. İşbirlikçi ekipler gündemlerini, toplantılardan ayrıntıları ve genel değerlendirme sonuçlarını yöneticilerle paylaşır. Yöneticiler haftalık ortak çalışma planına katılabilirler. [Veri toplama] Öğretmenler değerlendirme ve izleme yöntemlerini kullanarak öğrencilerini izlerler ve ek desteğe ihtiyacı olan öğrencileri belirlerler. Öğrencilere sistematik sınavlar uygulanır.[...] Tüm ekipler yılda üç defa yönetimle bir araya gelir. [Müdahale] İlk toplantı, ortak kazanımları değerlendirmelerinin sonuçlarını gözden geçirmek, risk altındaki öğrencileri belirlemek ve hedeflere ulaşmak için hedefleri ve eylem adımları yazmaktır. Sonraki toplantılar ilerlemeyi izlemek, problemleri tartışmak, müdahale yöntemleriyle ilgili beyin fırtınası yapmak ve başarıları kutlamak için kullanılır. İlerleme öğrenci öğrenci izlenir ve tüm değerlendirmelerin sonuçları öğrenme hedeflerini karşılamak için müdahalelerin türünü ve yoğunluğunu belirler”.*

4. Mesleki öğrenme topluluklarının okullarda geliştirilmesi: Genel çerçeve, karar verme döngüsü ve okullardaki uygulamaları

4.1 Okullarda geliştirilmesine yönelik bir model

Huffman ve Hipp (2003) yaptıkları çalışmada Hord ve Fullan’ın modelini bir araya getirerek Tablo 1’deki okullarda mesleki öğrenme topluluklarının okullarda yapılandırılması ile ilgili bir model oluşturmuşlardır (akt., Hipp, K.K. ve Huffman, J.B. 2003). Bu model Fullan’ın (2007) değişim süreci için önerdiği başlangıç aşaması, uygulama aşaması ve kurumsallaştırma aşamalarından oluşmaktadır. Bu modelde Hord (1997) tarafından önerilen mesleki öğrenme topluluklarına ait boyutların, okullarda hangi yöntemlerle uygulanabileceği ve geliştirilebileceğine yönelik sistematik bir çerçeve sunulmaktadır. Bu çerçevede öğrenci öğrenmelerini daha nitelikli bir düzeye getirmek için öncelikle yönetici ve öğretmenlerin birlikte ortaya koymaları gereken faaliyetlere odaklanılmaktadır. Örneğin, bu çerçevede Hipp ve Huffman (2003) kolektif öğrenme ve uygulamalar ile paylaşılan kişisel uygulamaların birbirinden tam olarak ayrılamayacağını, bu yüzden her iki boyutun birlikte değerlendirilmesi gerektiğini ve birlikte yürüyebileceğini belirtmektedirler. Aynı zamanda farklı boyutların geliştirilebilmesi de değişimi başlatma, uygulama ve sürdürme mantığı ile devam etmektedir. Diğer taraftan destekleyici koşulların ise, Senge’nin (2011) sistem yaklaşımına karşılık geldiğini ve bütün boyutları kuşattığını ifade etmektedir. Yani, destekleyici

ortam ve koşullar ve bir destek kültürünün bu boyutların bir bütün olarak güçlenmesinde kritik bir öneme sahip olduğu belirtilmektedir.

Profesyonel öğrenme topluluklarının yapılandırılması ve sürdürülmesi uzun süreli çalışmalar sonucu olabilmektedir. O halde böyle bir model, okulların mesleki öğrenme toplulukları olarak yapılanmasında bir çerçeve sunarak belirsizlikleri azaltabilir. Uygulayıcılar hangi boyutlarda eksik olduklarını görererek kendilerini bu boyutlarda geliştirmeye çalışabilirler.

Tablo 1: Mesleki öğrenme topluluklarının örgütlenmesi

Mesleki öğrenme topluluklarının örgütlenmesi					
YÖNETİCİ VE ÖĞRETMEN FAALİYETLERİ	Gelişim aşamaları			ÖĞRENCİ ÖĞRENMELERİ VE OKUL GELİŞİMİ	
		Başlatma	Uygulama		Kurumsallaştırma (sürdürme)
	Paylaşılan ve destekleyici liderlik	Çalışanların liderliğini destekleme, yeni roller ve liderlik fırsatları oluşturma	Gücü, yetkiyi ve sorumluluğu paylaşma		Geniş tabanlı karar verme
	Paylaşılan değerler ve vizyon	Öğrenci öğrenmelerine yönelik Değerleri ve vizyonu kabullenme	Öğrenci öğrenmelerine odaklanma ve öğrencilerle ilgili yüksek beklentiler		Öğretim ve öğrenmeye rehberlik etme
	Kolektif öğrenme ve uygulamalar	Bilgi paylaşımı ve iletişim, birlikte öğrenme ve yenilikleri tartışma	Öğrenci öğrenmelerine dönük işbirliği ve problem çözümü		Verilere dayalı öğrenmeler için stratejiler geliştirme
	Paylaşılan kişisel uygulamalar	Etkili uygulamaları Gözlemleme, paylaşma, güçlü ve zayıf noktaları tespit etme	Yeni bir uygulamanın sonuçlarını paylaşma, mentörlük ve koçluk yapma, geri bildirimde bulunma		Öğrenci çalışmalarını ve ilgili uygulamaları takip-analiz etme
Destekleyici koşullar	İlişkilere önem verme ve bunu sağlamaya yönelik uygun koşulları sağlama	Güven ve saygı, öğretmenlere değer verme, gerektiğinde kutlama	Yeni yöntemler deneme ve okulda bir değişim kültürü oluşturma		
<i>Kaynaklar, fırsatlar ve iletişim</i>					
Dış destek ve ilişkiler (Bakanlık-veliler- Toplum katılımı)					

Kaynak: (Huffman, J.B. ve Hipp, K.K., 2003' den akt., Hipp, K.K. ve Huffman, J.B. 2003)

4.2. Mesleki öğrenme topluluklarında karar verme döngüsü

Okullarda mesleki öğrenme topluluklarındaki çalışmaların ve yapılacak etkinliklerin düzenli olarak takip edilmesi önemlidir. Ana hedeften sapmadan etkin öğretim ve öğrenci öğrenmeleri odaklı

bir görüşme, toplantı ya da buluşma amaca ulaşılabilmesi bakımından önemli görülmektedir. Bu bağlamda karar verme süreçlerinin iyi yönetilmesi gerekir.

Okulda mesleki öğrenme topluluklarının öğrenci öğrenmelerini geliştirmelerine yönelik Jolly (2008) tarafından karar verme döngüsü ortaya konulmuştur (Şekil 1). Bu döngüde öncelikle öğretmenlere karar verme aşamalarının neler olduğu ve nasıl bir yol izleneceği açıklanır. Daha sonra sırasıyla şunlar yapılır: Öğrenci öğrenmeleri farklı veri kaynakları temel alınarak analiz edilir. Bu analizler bilişsel, davranışsal ya da duyuşsal boyutta olabilir. Bu analiz sonuçlarına göre öğrencilerin öğrenmelerindeki zayıf ve güçlü yönleri tespit edilir ve gruptaki öğretmenlerin iyileştirmeye yönelik öğrenme alanları tespit edilir. Hedefler belirlenir. Hedefler belirlenirken öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarına dayalı olmasına dikkat edilir. Aynı zamanda hedeflerin açık, işbirliğine dayalı olarak geliştirilmesi, ölçülebilir ve gerçekçi olması gerekir (SMART (net, ölçülebilir, başarılı olabilir, gerçekçi, zamana dayalı) tekniği uygulanır). Bundan sonra eylem planları hazırlanır ve gruptakiler birbirlerini desteklerler. Eylem planları ve uygulamalar için öğretmenler harekete geçerler. Bu sırada karşılaştıkları zorlukları birbirleriyle periyodik olarak tartışılır. Gerekirse öğretim stratejilerini değiştirirler. Öğrenci öğrenmelerini izlemeye devam ederler ve ihtiyaç halinde yeni stratejileri denerler ve araştırırlar. Bu noktada öğretmenlerin öğrenci öğrenmelerini geliştirmeye yönelik öğrenme ve uygulamalara katılması, desteklemesi kritik bir öneme sahiptir. Sonuçta farklı zamanlarda öğrenci ilerlemeleri değerlendirilir ve hedefler tekrar düzenlenir.

Ekip bilgilerini artırdıkça ve öğrencilerle ilgili daha fazla bilgi edindikçe, odak ve hedeflerde yeniden düzenlemeler yapılabilir. Bu döngü bu şekilde devam eder. Böylece öğretmen ya da yöneticiler karar alma döngüsünü etkin biçimde kullanmış olurlar. Karar alma döngüsünün merkezinde ise döngü boyunca fikirlerin yansıtılması, tartışılması ve ortak bir fikre ulaşılması bulunur.



Şekil 1: Mesleki öğrenme topluluklarında karar verme döngüsü

(Jolly, A. (2008). Team to Teach. A facilitator's guide to Professional learning teams adlı kaynaktan tool 5.4 ve 5.5'den alınmış ve adapte edilmiştir)

Bu döngü boyunca mesleki öğrenme topluluklarının etkililiğinin ortaya konulabilmesi bazı soruların sorulması faydalı olabilir ve verimliliği artırabilir. Bu şekilde daha etkin öğretim stratejileri ortaya konulabilir. Bunlar: (i) Öğretime yeterli düzeyde hazır mıyız? (ii) Öğrencilerin çalışmalarının niteliklerini değerlendirme uyumlu muyuz ve belirlenen kriterleri uygulayabilir miyiz? (iii) Her öğrencinin öğrenmesini zamanında izlemek için ortak biçimlendirici değerlendirmeler geliştirdik mi? (iv) Değerlendirme sistemimiz öğrenmede zorluk çeken öğrencileri ortaya çıkarıyor mu ve bu öğrencileri yeterli bilgi düzeyine çıkarıncaya kadar destekleyebilir miyiz? (v) Öğrencilerle ilgili öğrenmeye yönelik verileri verimli kullanabiliyor muyuz ve bu değerlendirmeler sınıf içi uygulamalarımızı etkili bir şekilde geliştirmeyi sağlıyor mu? (vi) Net, ölçülebilir, gerçekçi, sonuç odaklı, zamana dayalı hedefler koyabiliyor muyuz? (vii) Sürekli iyileştirme süreçleri rutin çalışma pratiğine yerleştiriliyor mu? (viii) En iyi uygulamalarla ilgili ortak çalışmalarımız var mı? (ix) Bütün öğrencilerin yüksek düzeyde öğrenmesine kolektif bir sorumlulukla yaklaşabiliyor muyuz? (x) Toplantılarımızı ana konu olan öğrenci öğrenmelerinin iyileştirilmesinde yoğunlaştırabiliyor muyuz? (DuFour, 2011, s.160).

4.3. Mesleki öğrenme toplulukları bağlamında okullardaki uygulama örnekleri

Okulların birer mesleki öğrenme topluluğu olarak yapılanmalarına yönelik bazı faaliyetler yapılabilir. Okullardaki uygulamalarda yapıya ve insana yönelik bazı faaliyetler ise şu şekilde ifade edilmektedir (Kruse, Louis ve Bryk, 1994, s. 159-163):

- i. *Yansıtıcı görüşme:* Yönetici ve öğretmenler okuldaki sorunlarla, öğrencilerin durumları ve karşılaşılan problemlerle ilgili kısa ve özlü, konu odaklı görüşmeler yaparlar.
- ii. *İyi uygulama paylaşımları:* Öğretmenler öğretim yöntemlerini, felsefelerini paylaşırlar ve bu alanda birbirlerine danışmanlık yaparlar ve güçlendirirler.
- iii. *Kolektif olarak odaklanma:* Öğretmenler arasında tüm öğrencilerin öğrenebileceklerine dair bir inanç bulunur. Topluluklarda oluşan norm ve değerler öğretmenlerin informal yollarla birbirlerini denetlemesini sağlar.
- iv. *İşbirliği:* Birlikte çalışma öğretmenleri öğrenci öğrenmelerine yönelik materyaller üretmeye ve etkin öğretim teknikleri geliştirmeye, kullanmaya teşvik eder.
- v. *Paylaşılan normlar ve değerler oluşturma:* Profesyonel bir topluluğa katılan öğretmenler, öğrenci öğrenmelerini geliştirmeye dönük ilkeler belirler.
- vi. *Görüşme zamanları planlama:* Paylaşımlar için uygun zamanlar oluşturulur.
- vii. *Yalnızlığı azaltma:* Öğretmenler arasında fiziksel yakınlık artırılır. Öğretmen odaları gibi okuldaki tasarımlarda buna dikkat edilir.
- viii. *Toplantılar planlama:* Öğretmenler arasında birlikteliği ve paylaşımı artıracak formal toplantılar planlanır.
- ix. *İletişimi geliştirme:* İletişimi güçlendirmek için her türlü bilgisayar, telefon vb. iletişim imkânları kullanılır.
- x. *Normlarla kontrol etme:* Katı kurallar yerine öğretmenleri güçlendirme ve okullarda norm ve inançların daha değerli kılınmasıyla öğrenci öğrenmelerine yönelik sorumluluk alabilirler. Yani sosyal olarak öğretmenler birbirlerini denetlerler.
- xi. *Yeniliklere ve gelişime açık olma:* Okulda yenilik ve değişim çabuk kabul edilir.
- xii. *Uzmanlığa değer verme:* Öğretmenler uzmanlıkları dolayısıyla saygı görürler ve takdir edilirler.

- xiii. *Bilgi temelleri oluşturma*: Mesleki topluluk bilişsel ve beceri temelli olarak uzmanlığa önem verir ve yeni öğretmenler arasında meslekte uzmanlık güçlendirilir.
- xiv. *Kuşatıcı davranışlar ortaya koyma*: Okul yöneticileri formal davranmak yerine kuşatıcı davranır, öğretim ve öğrenmeye vurgu yapar.
- xv. *Sosyalleşmeye yardımcı olma*: Okuldaki yeni öğretmenlerin sosyalleşmesi sağlanır.

Yukarıda ifade edilenlerle birlikte başarılı öğrenme topluluklarının izlediği bazı yollar bulunur. Bunlar şu şekildedir (Lieberman ve Miller, 2011, s.19): Düzenli toplantılar yoluyla, güvene dayalı mesleki ilişkiler kurma, uygulamadaki problemlerle ilgili açık amaçlar ve kolektif bir odak geliştirme, gözlem, problem çözme, karşılıklı destek, tavsiye verme ve akran öğretme ve öğrenme faaliyetleri yapma olarak sayılabilir. Hord (1997, s.43-48), profesyonel öğrenme topluluklarının çalışmaları daha etkin yapabilmeleri için bazı önerilerde bulunmuştur. Bu bağlamda okullardaki bölümler arasındaki fiziki ayrılıklar ve uzaklıklar azaltılabileceği, belirli konularda çalışma gruplarının oluşturulabileceği ve gerçek problemlerle ilgili çalışmalar yapılabileceği ifade edilmektedir. Bunların yanında öğretmenlerin okuldaki sorunlarla ilgili belli konularla ilgili eylem araştırması yaparak planlama, uygulama, gözleme ve yansıtma şeklinde sonuçları paylaşımlarının önemli olduğu ifade edilmektedir.

Mesleki öğrenme topluluklarındaki çalışmaların okullardaki işleyişinde bazı noktalara dikkat edilmesi önerilmektedir (Department of Teaching and Learning Services, 2010; Jolly, 2008; Llywodraeth Cymru Welsh Government, 2013).

(i) Okullarda mesleki topluluklarına ait oluşturulan takımlar aynı branşlar arasında, farklı branşlar arasında ya da aynı sınıf düzeylerinde ihtiyaca göre farklı biçimlerde oluşturulabilir. Ancak bu toplulukların 3 kişiden az 6 kişiden fazla olması verimliliği azaltabilir. Bu bakımdan grup üye sayısı ne çok az olmalı, ne de çok fazla olmalıdır.

(ii) Öğrenme toplulukları bazı düzenli toplantılar yaparlar. Bu toplantılar belirli normlar çerçevesinde oluşturulur. Örneğin toplantılara yeterli düzeyde katkı sağlamak ve alınan kararlarla ilgili sorumluluk almak önemli bazı normlar arasındadır. Toplantıya katılanlar tarafından oluşturulan normlar ekiplerin etkili ve verimli olmasını, tüm üyelerin sürece katkıda bulunmalarını ve diyalogo açık tutmalarını sağlar.

(iii) Toplantıların bir gündemi olur ve önceki toplantıdan kalan sorular cevaplanır. Toplantılarda net, ölçülebilir, zamana dayalı, başarılı olabilir ve gerçekçi hedefler koyulmaya çalışılır. Yani bir sonraki buluşmaya ya da değerlendirmeye kadar ortaya konulan bu hedefleri gerçekleştirmeye yönelik kararlar alınır. Sonraki toplantılarda ya da buluşmalarda bu kararların alınması ve elde edilen sonuçların değerlendirilmesi gerekir. Mesleki öğrenme topluluklarının buluşmaları her hafta olabileceği gibi bir yıl içinde birkaç defa olacak şekilde de planlanabilir. Sistematiik yaklaşım etkililik açısından önemlidir.

(iv) Mesleki öğrenme takımları oluşturulduktan sonra oluşturulan takımlar, öğrencilerin sınav sonuçlarına ya da farklı verilere bağlı olarak öğrencilerin öğrenip öğrenemediğini ortaya koyarlar. Bu bağlamda öğrenilemeyen konular ya da öğrenemeyen öğrenciler tespit edilir. Daha sonra iyileştirme çalışmaları planlanır. Yani, öğretmenler toplantılarda farklı uygulamalar yoluyla öğrenci öğrenmelerini ve öğretim hizmetinin niteliğini artırmaya yönelik eylemler ve eylem basamakları belirler. Takımlardaki öğretmenler planlanan bu eylemleri uygularlar. Daha sonra uygulamaların etkilerini gözlemlerler. Uygulamadaki başarı ya da başarısızlıkları tespit ederler ve açıklamaya çalışırlar. Yeterli düzeyde iyileştirilemeyen durumları yeniden ele alarak, gerekirse yeni bazı eylem ve müdahale planları hazırlarlar ve uygulamanın sonuçların gözlemleyip değerlendirirler.

(v) Öğrenmenin yeterli düzeyde sağlandığı öğrencilere zenginleştirme programları uygulanır. Başarısız öğrencilerde sorun çözülmez ise sorun çözülmeye kadar toplantılar, süreçler, müdahale programları ve eylem planları devam ettirilir.

Bu ifadelerden de anlaşılacağı gibi, mesleki öğrenme topluluğu olarak birçok uygulamanın planlı, programlı ve sistemli olarak yapılması gerektiği görülmektedir. Bu bağlamda uygulamalar kapsamında çok çeşitli etkinlik çeşitlerinin kullanılmasının faydalı olacağı ifade edilebilir. Bunların yanında birçok önerinin ortak noktasının öğretmenleri güçlendirme, daha etkin öğretim yapmalarını sağlama ve öğrenci öğrenmelerini daha nitelikli hale getirmeye dönük çalışmalarda odaklandığı görülmektedir. Yani okullarda öğretmenlerin karşılıklı etkileşim içinde bulunmaları ve daha etkili öğretim yapmaya yönelik paylaşımlara önem vermelerinin mesleki öğrenme topluluklarının verimini artıracığı ifade edilebilir.

5. Sonuçlar, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada mesleki öğrenme topluluklarının okullarda geliştirmesi temelinde sırasıyla; mesleki öğrenme topluluğu kavramı, teorik altyapısı, boyutları, temel varsayımları, öğrenci öğrenmelerini değerlendirmeye yönelik temel sorular, işlevsellik kazanmasına ve geliştirilmesine yönelik çalışmalar ve okullardaki uygulama örnekleri üzerinde durulmaktadır. Bu bağlamda mesleki öğrenme toplulukları ile ilgili farklı araştırma sonuçlarına göre Türkiye'deki eğitim kurumlarının mesleki öğrenme toplulukları olarak geliştirilebilmelerine yönelik bir tartışma yapılarak bazı öneriler geliştirilmiştir.

Bu çalışmaya göre, mesleki öğrenmeye ait uygulamaların okul temelli yapıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde ve öğrenme topluluklarının işlevselliğinde, okul ve okul temelli mesleki gelişim uygulamalarının bulunduğu belirtilmektedir (Kılınc ve Ögdem, 2013; McLaughlin ve Talbert, 2006; Stoll, Bolam, McMahon, Wallace ve Thomas, 2006). Okul temelli bu uygulamalar, öğrenci öğrenmelerini iyileştirmeye yönelik öğretim faaliyetlerine ve bu öğretim faaliyetlerini geliştirmeye gönderme yapmaktadır (McLaughlin ve Talbert, 2006). Okul temelli uygulamalarda öğrencilere ait farklı verilerin analizi ve değerlendirilmesi, başarı ya da başarısızlığa neden olan faktörlerin tartışılması, öğretim uygulamalarını daha etkin hale getirmeye yönelik önerilerin geliştirilmesi önemli görülmektedir (Barth, 1990; Lee ve Kim, 2016). Türkiye'de eğitim sisteminde okullarda zümre/bölüm toplantıları ya da hizmetiçi eğitimler yapılmaktadır. Ancak bu toplantı ve eğitimlere yönelik tutumların olumlu düzeyde olmadığı, yönetici ve öğretmenlerin bu çalışmaları etkin bir şekilde yürütemedikleri görülmektedir (Ayvacı, Bakırcı ve Yıldız, 2014; Demirtaş, Üstüner, Özer ve Cömert, 2008; Karasolak, Tanrıseven ve Konokman, 2013; Şahin, Maden ve Gedik, 2011). Bu bakımdan okul temelli çalışmalara ağırlık verilerek bu toplantı ve eğitimlerin mesleki öğrenme topluluğu temelinde yapılandırılması önerilebilir. Ancak bu yapılandırma öğretmenin iş yükünü artıracak şekilde olmamalıdır. Çünkü öğretmenleri daha fazla etkinliğe katılmaya zorlamanın öğretmenler için hantal bir yönetim görevi haline gelebileceği belirtilmektedir (Lee ve Kim, 2016). O halde, okul temelli uygulamalar okulların ortam ve koşulları göz önüne alınarak planlanmalıdır.

Yönetici ve öğretmenlerin okulların mesleki öğrenme topluluğu bağlamında nasıl geliştirilebileceği ve süreçleri anlamaları için farkındalık çalışmaları yapılabilir. Bu bağlamda özellikle Batı'da öğretmenlerde farkındalık oluşturmak ve yol göstermek adına farklı kılavuz kitaplar hazırlandığı görülmektedir. Bu kılavuz kitaplar, okullarda öğrenci öğrenmelerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalarla ilgili ortak bir dil oluşmasına katkıda bulunabilir. DuFour ve Marzano'a (2011) göre, mesleki öğrenme topluluğu olarak okullarda ortak bir dil oluşması ve temel kavramların bilinmesi okulda yapılmak istenen şeylerin çalışanlar tarafından anlaşılabilmesi bakımından önemlidir. Bunun yanında öğretmenlere daha uygulanabilir ve somut çalışmalar verilirse, gerek

zaman gerek uygulama kolaylığı açısından daha faydalı ve etkili sonuçları olabilir. Öğrenme toplulukları temelinde bazı kavramların ön plana çıktığı görülmektedir. Bunlar öğretimi geliştirme temelindeki işbirliği, bilgi paylaşımı, öğrenmede süreklilik, veri temelli değerlendirme, eylem araştırması, kanıt temelli değerlendirme, öğretmen öğrenmeleriyle ilgili hedef koyma, öğretime odaklanma, norm ve değerler, tecrübe paylaşımı, yansıtıcı düşünce, liderliğin paylaşılması ve sistematik değerlendirme çalışmaları ve karar alma döngüsü sayılabilir (Jolly, 2008). Dolayısıyla bu kavramların öğretmenler tarafından kavranabilmesine ve anlamlandırılabilmesine yönelik okul yöneticileri öğretmenlerle çalışmalar yürütebilir.

Okullarda ders grupları, sınıf grupları ve farklı sınıf düzeyleri arası mesleki öğrenme takımları kurulabilir. Bunun yanında disiplinlerarası, sınıf düzeyleri arası ya da farklı sınıf düzeylerinde öğrenme topluluğu takımları kurulabilir (Jolly, 2008). Bu takımların kurulması ilkökul, ortaokul ve lise düzeyinde okulların ortam ve koşullarına göre biçimlendirilebilir. Milli Eğitim sistemi içerisinde okul çeşitliliği, sınıflardaki öğrenci sayısı ve okul şartlarının değişkenlik gösterdiği görülmektedir. Bu bağlamda her okul, derslerin ağırlığına ve okul çeşidine göre, veriye dayalı bir değerlendirme anlayışıyla kendi takımlarını oluşturabilir.

Okullarda etkin öğretim ve öğrenci öğrenmelerinin gelişiminde okul yöneticilerinin önemli rolleri olduğu ifade edilebilir. Çünkü Türkiye’de öğretmenler mesleğe atıldıktan sonra kendilerini geliştirme bakımından yeterli fırsata sahip değildirler. Bu bakımdan okul yöneticilerinin kritik bir önemi vardır. Bu bağlama mesleki öğrenme toplulukları etkinliklerine katılımı teşvik edici bir okul kültürü oluşturmaya çalışılması daha faydalı olabilir. Ayrıca, okul yöneticilerinin aktif rol alması önemlidir. Okul yöneticileri bazı davranışlar göstererek mesleki öğrenme topluluğunu geliştirirler. Bu gelişime yönelik okul yöneticileri mesleki öğrenme topluluklarının amaçlarının ve öğrenci ihtiyaçlarının belirlenmesinde teşvik edici davranırlar. Okulda birlikteliği kolaylaştıracak planlamalar yaparlar. Öğretmenlerin birbirlerinin yaptıkları uygulamaları izleyecekleri ortamlar oluştururlar. Demokratik okul yapısını yerleştirmeye çalışırlar. Öğretmenlerle veriye dayalı olarak öğrenci öğrenmeleri üzerinde görüşürler, uygulamaya yönelik kararlar alırlar (Hord, 2009, s.42-43). Okullarda kolektif başarıya odaklanırlar. Aynı zamanda öğretmenlerle öğretimi nasıl izleyecekleriyle ilgili planlamalar yaparlar. Okuldaki uygulamaların öğrenmeyi ne düzeyde sağladığını incelerler. Öğretmenlerin her birinin sorumluluk almalarını ve birbirlerini takip ettikleri bir yapı oluştururlar. Öğrenme çıktılarını düzenli olarak kontrol eder ve ortak değerlendirme yaparlar. Karşılaşılan sorunların çözümüne yardımcı olur. Öğrenci öğrenmeleri için ek zaman planlarlar (DuFour ve Mattos, 2013, s.37-39). Bunların yanında, okul liderleri erişilebilirler ve öğretmenlerin sınıftaki öğretim faaliyetlerini desteklerler. Okulda yeni bilgilerin uygulanmasını sağlarlar. Okuldaki toplantıları verimli ve üretken hale getirirler. Öğretmenleri ortak bir amaç etrafında toplarlar ve okul tabanlı yönetim davranışları gösterirler. Her türlü kaynağı elde etmeye çalışırlar (Hord, 1997, s.29-42). Bu ifadelerden anlaşılacağı gibi okul yöneticilerinin okulda samimi, karşılıklı güvene dayalı ve öğrenci öğrenmelerini odağa alarak öğretmenlerin mesleki topluluklar olarak çalışmalarını kolaylaştıracığı ifade edilebilir.

Mesleki öğrenme çerçevesinde öğretmenlerin öğrenci öğrenmeleriyle ilgili birlikte sorular sordukları ve birlikte çözüm arayarak eyleme geçtikleri ve değerlendirmeler yaptıkları görülmektedir. Yani, öğretmenlerin öğretim faaliyeti üzerinde düşünmeleri beklenmektedir. Bu bakımdan öğretmenlerin doğru sorulara odaklanması, daha tutarlı kararlar alabilmesi için karar verme döngüsünün bu süreçte faydalı olacağı söylenebilir. Bir başka ifadeyle, bu döngü kullanılarak etkin öğretim faaliyetleri ve öğrenci öğrenmeleri bir sistematik içinde değerlendirilebilir. Böylece öğretmenlerin ve yöneticilerin öğretim ve öğrenci öğrenmeleriyle ilgili belirli konularda ne yapacakları belirlenmiş olur ve daha etkili değerlendirmeler yapılarak kararlar alınabilir.

Okulların mesleki öğrenme topluluklarının gelişiminde Huffman ve Hipp (2003) tarafından sunulan yaklaşımın, öğrenci başarıları ve etkin öğretim uygulamaları açısından bazı yararlı sonuçları olabilir. Bu yaklaşım, mesleki öğrenme boyutlarının gelişmesine yönelik üç aşamalı bir strateji sunmaktadır. Bunlar başlatma, uygulama ve sürdürme basamaklarıdır. Dolayısıyla her okul zayıf olduğu mesleki öğrenme boyutunu tespit ederek bu boyutlar güçlendirmeye yönelik başlatma, uygulama ve sürdürmeye yönelik çalışmalar yapabilir. Diğer taraftan, etkin öğretim ve öğrenci öğrenmelerine dönük boyutlarla ilgili çalışmalara yoğunlaşılabilir. Dolayısıyla birlikte öğrenmeye vurgu yapan kolektif uygulamalar ve etkili uygulamaları gözlemlemeye vurgu yapan paylaşılan kişisel uygulamalar boyutlarıyla ilgili etkinliklerin Huffman ve Hipp (2003) tarafından ortaya konulan yaklaşımla belirli seviyelere çıkartılması sağlanabilir.

Yukarıdaki ifadeleri özetleyecek şekilde Stoll, Bolam, McMahon, Wallace ve Thomas (2006, s.231-243) yaptıkları kapsamlı bir alanyazın çalışmasında, mesleki öğrenme topluluklarının okullarda dört temel boyutun güçlendirilmesiyle geliştirilebileceğini belirtmektedirler. Bunlar; öğrenme süreçlerine odaklanmak, insan ve sosyal kaynaklarla en iyisini yapmaya çalışmak, yapısal kaynakları iyi yönetmek ve dış çevre ile etkileşim kurmak şeklindedir. Bu boyutlar ve özellikleri detaylı olarak şu şekilde ele alınmaktadır: (i) *Öğrenme süreçlerine odaklanmak boyutu*: Mesleğinde uzman olma ve kendini geliştirebilme, okulda öğrenebilme, verileri kendilerini denetleme için kullanabilme, kolektif öğrenmeyi desteklemeyi ön plana çıkarmaktır. Bunun yanında yöneticilerin liderlik becerileri, okulda bir öğrenme kültürü, öğrenci ve öğretmen gelişimine ve öğrenme sonuçlarına odaklanma, liderliğin geniş bir tabana yayılması ve öğrenme gruplarının iyi kontrol edilmesine vurgu yapmaktadır. (ii) *İnsan ve sosyal kaynaklarla en iyisini yapmaya çalışmak boyutu*: Okulda güven ve olumlu bir çalışma ortamına, gruptaki çatışma ya da uyumsuzluk gibi sorunlarla baş edilebilmeye vurgu yapmaktadır. (iii) *Yapısal kaynakları iyi yönetmek*: Öğretmenlerin bir araya gelebilmesi için yeterli zaman verilmesi, okulda mesleki öğrenme çalışmaları yapılabilecek uygun mekânların olması ve öğretmenlerin kendilerini okul toplumundan ayrı hissetmemelerine vurgu yapar. (iv) *Dış çevre ile etkileşim kurmak*: Mesleki olarak Bakanlık tarafından destek verilmesi, okulların çevre ile etkinliklerini artıracak ilişkiler içinde olmaları, çevre imkânlarını okullar için kullanabilmelerine ve diğer okullarla öğrenmeyi geliştirecek ağlar kurmalarına vurgu yapar. Aynı zamanda güçlü bir topluluğun sosyal bazı uygulamalar temeline gerçekleşebileceği ifade edilmektedir. Bunlar meslektaşlarına değer vermek, karşılıklı olarak bilgi paylaşımını önemsemek, paylaşımlarda bulunma ve eleştirilere açık olmaktır. Bunların yanında etkileşime dayalı öğrenme ve uygulamalar, meslektaşlarını güçlendirme, öğrenci öğrenmeleri üzerinde düşünme ve biz düşüncesini sahiplenmek sayılabilir. (Lieberman ve Wood, 2002, s.22-32). Bu ifadelerden de anlaşılacağı gibi, okullarda öğrenme topluluklarını geliştirmek için teknik olarak birçok yapıyı kurmanın mümkün olabileceği, ancak sosyal destek ve etkileşim olmadan bu toplulukların başarıya ulaşamayacağı ifade edilebilir.

Okulların birer öğrenme topluluğu olarak geliştirilebilmesi için okulların örgüt özellikleri iyi bilinmeli ve bu özelliklere göre öğrenme topluluklarının uygulamaları yapılandırılmalıdır. Aynı zamanda okul yönetiminde görevli yöneticiler öğrenme topluluğu oluşumunu kolaylaştıracak planlamalar yapmalıdırlar. Bu bağlamda öğretmenlere öğrencileri izleme, değerlendirme ve meslektaşlarıyla görüşme fırsatları oluşturmalıdırlar. Öğrenme topluluklarının okullardaki uygulamalarında planlama, uygulama, koordinasyon ve değerlendirme basamaklarının iyi takip edilmesi gerektiği görülmektedir. Bunun yanında yöneticilerin aktif rol almaları sağlanmalı, mesleki öğrenme topluluklarının motivasyonları, yeniliklere uyumları ve katkı sağlanmalarına yönelik faaliyetler planlanması önerilebilir.

Okullarda teknik olarak bir mesleki öğrenme topluluğu yapısını kurmak mümkündür. Ancak sosyal destek, etkileşim ve işbirliği olmadan okulların mesleki öğrenme topluluğu olarak başarıya

ulaşmalarının zor olacağı yorumu yapılabilir. Bununla birlikte okulların mesleki öğrenme topluluğu olarak yapılandırılabilmesi için insan kaynaklarına odaklanması önemli görölmektedir. Diğer taraftan okullarda öğrenci öğrenmeleri ile ilgili sonuçları analiz etme, iyileştirme ve değerlendirme odaklı, yani veriye dayalı kararlar alma ve uygulama kültürünün oluşturulmasının öğrenme topluluklarını güçlendireceği ifade edilebilir. Bunlarla birlikte, öğretmenler arasında işbirliği ve güven kültürü oluşturmak için okul temelli çalışmalar yapılabilir. Oluşacak işbirliği ve güven kültürü, öğretmenlerin birbirlerine destek olmalarını, materyal paylaşımını ve mesleki öğrenmeleri artırabilir.

Bu çalışmaya göre mesleki öğrenme topluluklarını okul bağlamında değerlendiren çalışmaların ulusal alanyazında sınırlı düzeyde olduğu ve bu konuda yeterli düzeyde araştırma yapılmadığı ifade edilebilir. Bu bağlamda Dervişoğulları (2014), Kalkan (2015), Kılınç ve Özdemir (2015), Kılınç ve Özdemir (2016), Kılınç ve Öğdem (2013) ve Öğdem'in (2015) mesleki öğrenme topluluğunu okul bağlamında tartıştikları görölmektedir. Dolayısıyla bu alandaki alanyazının oluşmasına ve genişlemesine yönelik araştırmalara ihtiyaç olduğu ifade edilebilir. Bu bakımdan okullarda, örgütsel ve bireysel farklı değerşkenlerle mesleki öğrenme topluluğu olma düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Argyris, C. (1999). *On organizational learning* (2nd ed.). Malden, MA: Blackwell Business.
- Atak, M. ve Atik, İ. (2007). Örgütlerde sürekli eğitimin önemi ve öğrenen örgüt oluştırma sürecine etkisi. *Havacılık ve Uzay Teknolojileri Dergisi*, 3(1), 63-70.
- Ayvacı, H. K., Bakırcı, H. ve Yıldız, M. (2014). Fen bilimleri öğretmenlerinin hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri ve beklentileri, *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 357-383.
- Barth, R.S. (1990). *Improving schools from within. Teachers, parents, and principals can make the difference*. San Fransisco, CA: Jossey-Bass.
- Benedict, C. M (2014). *Professional learning community: Increasing efficiency for student success* (Unpublished doctoral thesis). Rutgers, The State University of New Jersey.
- Brookfield, S. (1986). *Understanding and facilitating adult learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bullough, R. V. (2007). Professional learning communities and the eight-year study. *Educational Horizons*, 85(3), 168-180.
- Cevizci, A. (2010). *Eğitim sözlüğu*. Ankara: Say Yayınları.
- Çelik, V. (2009). *Yönetim ve liderlik kuramları*. (V. Çelik Ed.), Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi (s.34-49). Ankara: Pegem.
- Darling-Hammond, L., & Sykes, G. (1999). *Teaching as the Learning Profession: Handbook of Policy and Practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc., 94104.
- Demirtaş, H., Üstüner, M., Özer, N. ve Cömert, M. (2008). Öğretmenler kurulu toplantılarının etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 55-74.

- Department of Teaching and Learning Services (2010). Creating and sustaining a professional learning community. Retrieved from http://isd194.org/download/communications_master/upper_nav./staff/teaching_and_learning/PLC_Handbook.pdf
- Dervişoğulları, M. (2014). *Profesyonel öğrenme topluluklarının boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- DuFour, R. & Marzano, R.J. (2011). *Leaders of learning: how district, school, and classroom leaders improve student achievement*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- DuFour, R. & Mattos, M. (2013). How do principals really improve schools?. *Educational Leadership*, 70(7), 34-39.
- DuFour, R. (2005). What is a professional learning community. In A DuFour, R., & Eaker, R. (Eds.). *On common ground: The power of professional learning communities*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- DuFour, R. (2011). Professional learning communities: A Bandwagon, an idea worth considering or our best hope for high levels of learning?. *Middle School Journal*, 39(1), 4-8. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ775771.pdf> adresinden indirilmiştir. <https://doi.org/10.1080/00940771.2007.11461607>
- DuFour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. Bloomington, IN: National Education Service.
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., & Many, T. (2006). *Learning by doing: A handbook for Professional learning communities at work*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- DuFour, R., Eakar, R. & DuFour, R. (2005). What is a professional learning community. In A DuFour, R., & Eaker, R. (Eds.). *On common ground: The power of professional learning communities*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. Amsterdam: Teachers College Press.
- Hiebert, J., & Morris, A. K. (2012). Teaching, rather than teachers, as a path toward improving classroom instruction. *Journal of Teacher Education*, 63(2), 92-102. <https://doi.org/10.1177/0022487111428328>
- Huffman, J.B., & Hipp, K.K. (2003). Professional learning community organizer in J.B. Huffman, & K.K., Hipp., (Eds.). *Professional learning communities :Initiation to implemantation* (in-press) Lanham, MD:Scarecrow Press.
- Hipp, K.K. & Huffman, J.B. (2003, January). *Professional learning communities: Assesment, development and effects. Paper presented at the international Congress for school effectiveness an improvement* (Sydney, Australia) Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED482255.pdf>
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED410659.pdf>
- Hord, S. M. (2009). Professional learning communities. *National Staff Development Council*, 30(1), 40-43.

- Johnson, S. M. (2012). Having it both ways: Building the capacity of individual teachers and their schools. *Harvard Educational Review*, 82(1), 107-122. <https://doi.org/10.17763/haer.82.1.c8515831m501x825>
- Jolly, A. (2008). *Team to Teach. A facilitator's guide to Professional learning teams. National staff development council*. Retrived from <https://learningforward.org/docs/default-source/docs/teamtoteach-tools.pdf>
- Kalkan, F. (2015). *İlköğretim okullarında mesleki öğrenme topluluğu ile bürokratik yapı ve örgütsel güven arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karadolak, K., Tanrıseven, I. ve Konokman, G.Y. (2013). Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim etkinliklerine ilişkin tutumlarının belirlenmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 997-1010.
- Kılınç, A. Ç. ve Özdemir, S. (2016). *Liderlik kapasitesi*. Ankara: Pegem
- Kılınç, A. Ç. ve Ögdem, Z. (2013). *Mesleki bir öğrenme toplumu olarak okul kavramı*. Özdemir, S. (Ed.).Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama (s.333-355). Ankara : Pegem.
- Knowles, M. (1990). *The adult learner: A neglected species* (4th Ed.). Houston, TX: Gulf Publishing.
- Kruse, S. D., and Louis, K. (1993). *An emerging framework for analyzing school-based professional community*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, GA..
- Kruse, S., Louis, K.S., & Bryk, A. (1994). *Building professional community in schools. issues in restructuring schools*, Issue Report No. 6. Retrieved from <http://dieppestaff.pbworks.com/w/file/fetch/66176267/Professional%20Learning%20communities.pdf>
- Lare, M.D.V., & Brazer, S.D. (2013). Analyzing learning in professional learning communities: a conceptual framework, *Leadership and Policy in Schools*, 12 (4), 374-396, <https://doi.org/10.1080/02188791.2016.1148854>
- Lee, M., & Kim, J. (2016). The emerging landscape of school-based professional learning communities in South Korean schools, *Asia Pacific Journal of Education*, 36:2, 266-284, <https://doi.org/10.1080/15700763.2013.860463>
- Lieberman, A., & Miller, L. (2011). Learning communities. *Journal of Staff Development*, 32(4), 16-20. Retrieved from <http://www.rockyview.ab.ca/home/professional-learning/rvs-pl-model/assets/standards/LearningCommunities.pdf>
- Lieberman, A., & Wood, D.R. (2002). *Inside the National Writing Project: Connecting network learning and classroom teaching*. New York: Teachers College Press.
- Llywodraeth Cymru Welsh Government (2013). Professional learning communities. Guidance document no(108/2013). Retrieved From <http://learning.gov.wales/resources/collections/professional-learning-communities?lang=en>
- Mangrum, J. (2004). *The evolution of a professional learning community: The role of dialogue initiated through faculty Paideia seminars*. University of North Carolina.
- McLaughlin, M.W., & Talbert, J.E. (2006). *Building school-based teacher learning communities*. NY: Teachers College Press.

Turkish Studies

- Mid-continent Research for Education and Learning (McREL). (2003). *Sustaining school improvement: Professional learning community*
<https://www.plc.washington.org/cms/lib/WA07001774/Centricity/Domain/19/MCREL-rubric.pdf>
- Morrisey, M. S. (2000). *Professional learning communities: An ongoing exploration*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory. Retrieved from <http://www.willettsurvey.org/TMSTN/PLCs/plc-ongoing.pdf>
- Olivier, D.F., Hipp, K. K., and Huffman, J. B. (2003). Professional learning community assessment. In J. B. Huffman & K. K. Hipp (Eds.). *Reculturing schools as professional learning communities*. Lanham, MD: Scarecrow Education.
- Olivier, D. F., and Hipp, K. K. (2010). Assessing and analyzing schools. In K. K. Hipp and J. B. Huffman (Eds.). *Demystifying professional learning communities: School leadership at its Best*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Öğdem, Z. (2015). *Mesleki öğrenme topluluğu olarak ilköğretim okullarında takım liderliği ve örgüt iklimi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özden, Y. (2010). *Eğitimde yeni değerler*. (8.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Reichstetter, R. (2006). Defining a professional learning community: A literature review. *E & R Research Alert*, 6(5), August 20, 2014. http://www.rider.edu/files/tlc-DefiningPLC_LitReview.pdf
- Rentfro, E.R. (2007). Professional learning communities impact student success. *Leadership Compass*, 5(2), 1-3.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Routledge
- Senge, P. M. (2011). *Beşinci disiplin* (15.Baskı). (A. İldeniz ve A. Doğukan Çev.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., & Hawkey, K. (2005). What is a Professional learning community: A summary Retrieved from http://www.lcll.org.uk/uploads/3/0/9/3/3093873/plc_source_materials_summary.pdf
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221-258
<https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Şahin, E., Maden, S. ve Gedik, M. (2011). Zümre öğretmenler kurulu toplantılarının etkililiğinin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi (Erzurum ili örneği), *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 155-172.
- Thompson, S. C., Gregg, L., & Niska, J. M. (2004). Professional learning communities, leadership, and student learning. *Research in Middle Level Education Online*, 28(1), 1-15.
<https://doi.org/10.1080/19404476.2004.11658173>
- Timperley, H., Wilson A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). Teacher professional learning and development. International Bureau Of Education.
http://edu.aru.ac.th/childeddu/images/PDF/benjamaporn/EdPractices_18.pdf

-
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA:Harvard University Press
- Walker, D. (2002). *Consrutivist leadership: Standards, equity, and learning-Weaving whole cloth from multiple strands*. In Lambert, L., Walker, D., Zimmerman, D.P., Cooper, J.E., Lambert, M.D., Gardner, M.E., and Szabo, M. (2002). *The Constructivist leader*.(pp.1-34). NY: Teachers College Press.
- Wang, D., Wang, J., Li, H., & Li, L. (2017). School context and instructional capacity: A comparative study of professional learning communities in rural and urban schools in China. *International Journal of Educational Development*, 52(2017), 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.10.009>