



T.C.

ALANYA ALAADDİN KEYKUBAT ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ İŞ BİRLİĞİNE
İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Yüksek Lisans Tezi

Gözde MÜRŞİDOĞLU

Danışman
Prof. Dr. Kamile DEMİR

ALANYA
2024

T.C.
ALANYA ALAADDİN KEYKUBAT ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ İŞ BİRLİĞİNE İLİŞKİN
GÖRÜŞLERİ

Yüksek Lisans Tezi

Gözde Mürşidoğlu

Anabilim Dalı: Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Program Adı: Eğitim Yönetimi

Danışman

Prof. Dr. Kamile Demir

ALANYA

(2024)

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Gözde Mürşidoğlu'nun "İngilizce Öğretmenlerinin mesleki iş birliğine ilişkin görüşleri" başlıklı tezi 06/06/2024 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği"nin ilgili maddeleri uyarınca, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında Yüksek Lisans olarak oy birliği/oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

Unvanı-Adı Soyadı İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Prof. Dr. Kamile DEMİR

Üye : Doç.Dr.Ahmet ŞAHİN

Üye : Doç. Dr.Ramazan GÖK

Prof. Dr. Derman VATANSEVER BAYRAMOL
Enstitü Müdürü

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilemeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmamın Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

.....

(İmza)

Gözde MÜRŞİDOĞLU

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim ve danışmanlık sürecinde, bilgi ve deneyimlerini sabır ve anlık geri bildirimleriyle yönlendiren danışman hocam Prof. Dr. Kamile DEMİR'e teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim boyunca desteklerini esirgemeyen ve her zaman bilgi paylaşımına hazır olan değerli hocalarım; Doç. Dr. Ahmet ŞAHİN ve Doç. Dr. Duygu KOÇAK'a teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma kapsamında ziyaret ettiğim okullarda çalışmamın veri toplama sürecinde şahsıma yardımcı olan değerli okul yöneticilerine ve gönüllü olarak araştırmaya katılarak bu çalışmanın önemli bir ayağını oluşturan saygıdeğer öğretmenlerimize teşekkürlerimi sunar, tez çalışmam süresince desteklerini hep hissettiğim aileme ve bu süreçte yanımda olan değerli arkadaşlarım Sinem ARSLAN DÖNMEZ ve Tuğçe ŞAHİN ERDEM'e teşekkürü borç bilirim.

ÖZET

İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ İŞ BİRLİĞİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Gözde MÜRŞİDOĞLU

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Mayıs, 2024 (98 sayfa)

Bu araştırmanın amacı İngilizce öğretmenlerinin yaptıkları mesleki iş birlikleri ve bu mesleki iş birliklerine ilişkin öğretmenlerin görüşlerini ortaya koymaktır. Nitel çalışma yöntemlerinden durum çalışması desenine göre yapılan bu çalışmada veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlere yüz yüze yapılan görüşmeler ile görüşme formundaki sorular yöneltilmiş ve verdikleri cevaplar kayıt altına alınıp daha sonra yazılı hale getirilip cevapların betimsel analizi yapılmıştır. Araştırma, Antalya İli Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı olan Alanya ilçesindeki devlet ve özel okulların lise ve ortaokul kademelerinde görev yapmakta olan 16 İngilizce öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın bulguları doğrultusunda öğretmenlerin okulda ve zümre içerisinde yaptıkları mesleki iş birliği çalışmalarını değerlendirilmiştir. Öğretmenler mesleki iş birliği çalışmalarını yürütürken en çok aralarındaki bilgi alışverişi ağının olumlu etkisinden bahsetmişlerdir. Çalışmada hem devlet hem de özel okul öğretmenleri yürütülen mesleki iş birliği çalışmalarının öğretmenlerin birbirlerinden öğrenmesine olanak sağlayıp, öğretmen dayanışmasını pekiştirdiğini ve etkili bir öğretimi sağladığını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, öğretmen görüşlerinden hareketle mesleki iş birliği çalışmalarının öğretmenlerin mesleki yeterliliklerine ve öğrenci başarısına olumlu katkısı olduğu belirlenmiştir. Bununla beraber öğretmenler mesleki iş birliği çalışmalarını yürütürken en fazla öğretmenler arası fikir ayrılıklarından kaynaklı problemlerden bahsetmiş; bu zorlukları iletişim, hoşgörü ve empati kurma becerileri sayesinde aştıklarını ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen iş birliği, Mesleki gelişim, Öğrenci başarısı, Öğretmen yeterlikleri.

ABSTRACT

ENGLISH TEACHERS' OPINION ON PROFESSIONAL COLLOBORATION

Gözde MÜRŞİDOĞLU

Department of Educational Scienses

Graduate School of Alanya Alaaddin Keykubat University,

May, 2024 (98 pages)

The purpose of this reseach is to reveal English teachers' professional collaborations and views on these collaborative activities. In this study, the case study, which is one of the qualitative reseach method, was used. Face-to-face interviews were conducted with the participating teachers, and the questions in the interview form were directed towards the teachers. Their responses were recorded and later transcribed into written form, followed by a descriptive analysis of the answers. The reseach was conducted with participation of 16 english teachers working at both private and public schools in Alanya district affiliated with Antalya Provincial Directorate of National Education.

The professional collaboration activities undertaken by teachers within the school and among their teaching teams have been evaluated in line with the findings of the research. While conducting professional collaboration activities, teachers have predominantly mentioned the positive impact of their knowledge exchange networks. Both public and private school teachers in the study indicate that the conducted professional collaboration activities facilitate learning from each other, strengthen teacher solidarity, and enable effective teaching. Therefore, depending on teachers' opinion, it has been determined that Professional collaboration effords positively contribute to teacher's Professional competencies and students's success.. However, teachers also mentioned that they encounter the most problems due to differences of opinion among them while carrying out professional collaboration activities. They stated that they overcame these challenges through communication, tolerance, and empathy skills.

Keywords: Teacher collaboration, Professional competenciency, Student achievement, Teacher competenciency

İÇİNDEKİLER

İÇ KAPAK SAYFASI	
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	i
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	ii
TEŞEKKÜR SAYFASI	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	viii
KISALTMALAR LİSTESİ	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	x
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Alt Problemler	3
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Sınırlılıklar	4
1.5. Tanımlar	5
2. LİTERATÜR	6
2.1. Mesleki Gelişim	6
2.2. Mesleki Gelişim Modelleri	8
2.2.1. Sparks ve Loucks-Horsley modelleri	8
2.2.2. Okul temelli mesleki gelişim modeli (OTMG)	9
2.2.3. Mackenzie mesleki gelişim modelleri	12
2.2.4. Ders İmecesini (Lesson study)	13
2.3. Mesleki Öğrenme Topluluğu Kavramı	15
2.4. Türkiye’de Öğretmen Mesleki Gelişimi	16
2.5. Öğretmen Mesleki Yeterlikleri	18
2.6. Öğretmen İş Birliği	20
2.6.1. Öğretmen iş birliğinin amaçları ve yapısı	21
2.6.2. Öğretmen iş birliğinin sağladığı avantajlar	25
2.6.3. Öğretmen iş birliğinin önündeki engeller	27
2.6.4. Öğretmen iş birliğine dayalı mesleki gelişim	29
2.7. Öğretmen Mesleki İş birliği ile ilgili Yapılan Araştırmalar	33
2.7.1. Yurt içinde yapılmış çalışmalar	33

2.7.2. Yurt dışında yapılmış çalışmalar	35
3. YÖNTEM	37
3.1. Araştırmanın Modeli	37
3.2. Çalışma Grubu	37
3.3. Veri Toplama Aracı	38
3.3.1. Yarı yapılandırılmış görüşme formu	39
3.4. Verileri Toplama Süreci	40
3.5. Verilerin Analizi	40
4. BULGULAR	43
4.1. Öğretmenlerin mesleki iş birliği bağlamında yaptıkları çalışmalara ilişkin görüşleri ve bulgular	43
4.2. Öğretmenlerin zümre içinde yapılan mesleki iş birliğine ilişkin görüşleri ve bulgular	46
4.3. Öğretmenlerin mesleki iş birliği çalışmalarında karşılaştığı sorunlar, bu sorunların kaynağı ve bu sorunlarla başa çıkma yöntemleri ile ilgili görüşleri ve bulgular	50
4.4. Öğretmenlerin yaptıkları mesleki iş birliği çalışmalarının mesleki gelişimlerine katkısına ilişkin görüşleri ve bulgular	53
4.5. Öğretmenlerin yaptıkları mesleki iş birliği çalışmalarının öğrenci başarısına etkisine ilişkin görüşleri ve bulgular	56
5. SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER	59
5.1. Sonuç ve Tartışma	59
5.2. Öneriler	66
5.2.1. Uygulayıcılara yönelik öneriler	66
5.2.2. Araştırmacılara yönelik öneriler	67
6. KAYNAKLAR.....	68
7. EKLER	80
EK-1: Etik Kurul İzni	80
EK-2: Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) İzin Belgesi	81
EK-3: Nitel Veri Toplama Araçları	82
EK-4: İntihal Raporu	84
ÖZGEÇMİŞ	85

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 2.1	Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri	19
Tablo 3.1	Görüşme katılımcı bilgileri	38
Tablo 4.1	Öğretmenlerin okulda yaptıkları mesleki iş birliklerine ilişkin görüşlerine dair bulgular	44
Tablo 4.2	Öğretmenlerin zümre içinde mesleki iş birliği konusundaki görüşlerine dair bulgular	46
Tablo 4.3	Öğretmenlerin mesleki iş birliği yaparken karşılaştıkları zorluklar ve buldukları çözümlere ilişkin bulgular	50
Tablo 4.4	Öğretmenlerin mesleki yeterliliğe katkı konusunda görüşlerine ilişkin bulgular	54
Tablo 4.5	Öğretmenlerin öğrenci başarısına fayda konusunda görüşlerine ilişkin bulgular	56



KISALTMALAR LİSTESİ

HİE	Hizmet İçi Eğitim
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
MGT	Mesleki Gelişim Topluluğu
MÖT	Mesleki Öğrenme Topluluğu
OECD	Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü
OTMG	Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli
YÖK	Yükseköğretim Kurulu
TALIS	Uluslararası Öğretim ve Öğrenme Araştırması
TEDMEM	Türk Eğitim Derneği
TEDP	Temel Eğitime Destek Programı



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1	OTMG Modeli süreç yapısı	11
Şekil 2.2	Model 1 Lawnmower yaklaşımı	12
Şekil 2.3	Model 2 Türbin yaklaşımı	13
Şekil 2.4	Ders imecesi döngüsü	14
Şekil 4.1	Analiz sonucunda ortaya çıkan tema ve kodlar	43



1. GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde problem durumuna, araştırmanın amacına ve araştırmada yanıt aranan alt problemlere, araştırmanın önemine, araştırmanın sınırlılıklarına ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Son yıllarda birçok ülkede öğretmenlerin sahip olduğu yeterliklerin öğrenci başarısının ana unsuru olduğu ortaya konmuş ve öğretmenlerin uzmanlaşmasına yönelik çalışmalar hız kazanmıştır. Dolayısıyla, öğretmenlerin mesleki gelişimine ve iş birliğine yönelik çalışmalar ve araştırmalar gün geçtikçe artmaktadır.

Öğretmen mesleki gelişimi, öğrencilerin var olan yeteneklerini geliştirmelerini sağlamak ve onları başarıya ulaştırabilmek için öğretmenlerin becerinin geliştirilmesi olarak tanımlanmaktadır (İlğan, 2013) ve alanyazında “hizmet içi eğitim”, “mesleki öğrenme”, “sürekli mesleki gelişim” gibi birbirlerinin yerine kullanılabilen kavramlarla ifade edilmektedir (Craft, 2000). Öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik çalışmalar öğretmenlerin kendilerini geliştirmesi ile öğrenme ve öğretme ortamını da geliştirerek örgütsel bir iyileşmeye de neden olmaktadır (Odabaşı ve Kabakçı, 2007). Dolayısıyla, öğretmen mesleki gelişim programları öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda şekillenir. Bu sebeple farklı içerik ve formatlara sahip olsalar da öğrencilerin öğrenmesini geliştirmek için öğretmene gereken eğitimi vermeyi amaçlamaktadır (Griffin, 1983). Bu sebeple, öğretmenlerin mesleki gelişim bağlamında birbirleriyle olan iletişimi ve bilgi alışverişleri öğrenci hakkında bilgi edinebilmek ve sorunları müzakere edebilmek açısından önemlidir.

Geleneksel yapıda öğretmenler gelişimlerini genellikle bireysel çabalarla sürdürmekte olup, meslektaşlarıyla yardımlaşma ve fikir alışverişleri yok denecek kadar azdır. Bu durum öğretmenlerin fikirlerini paylaşıp öğrenci gelişimi için neler yapabileceklerini konuşabildikleri mesleki gelişim uygulamalarına ihtiyaç duyduklarını göstermektedir (İlğan vd., 2011). Ayrıca yapılan çalışmalar işbirlikçi kültürden gelen öğretmenlerin bireysel çalışma kültüründen gelen öğretmenlere oranla daha başarılı olduklarını, bunun da öğretmenlerin özgüvenini arttırdığını ortaya koymaktadır (Hargreaves, 2019). Özetle, alanyazında öğretmenlerin mesleki gelişim sürecinde öğretmenlerin bir arada çalışması vurgulanmış, iş birliği yapmanın ve iletişim içerisinde olmanın önemine odaklanılmıştır. Friend ve Cook (1990) bu iş birliği sürecinde iki veya

daha fazla öğretmenin belirli zaman aralıklarında bir araya gelerek sınıf içi öğrenme faaliyetlerini, ders planlamasını, ödevleri, dersin ilerleyişini, değerlendirmeyi, ders tasarımı ve program değerlendirmesini içeren öğrenme ve öğretme konularındaki endişelerini ve sorunlarını müzakere ederler (Howland ve Picciotto, 2003). Dolayısıyla yapılan bu iş birliği çalışmaları, öğretmenlerin ortak bir amaç doğrultusunda bilgi ve tecrübelerini paylaşmak için bir araya gelmelerinin, örgütsel bağlamda daha etkili ve memnuniyet verici bir çalışma ortaya koyacağı için tatmin edici sonuçlar ortaya çıkacaktır (Englert ve Tarrant, 1995; Kelchtermans, 2006). Bu sonuçları elde edebilmek için öğretmenlerin sahip olması gereken iş birliği süreçlerine ilişkin Friend ve Cook (1990) şu özelliklerden bahsetmektedir (Akt: Yılmaz ve Çelik, 2020):

- Gönüllülük esaslı olması, yani zorunlu bir uygulama olmaması,
- Öğretmenlerin katkılarının eşit olduğunu hissetmeleri ve ortak hedefler doğrultusunda iş birliği yapmaları,
- Önemli kararlarda herkesin ortak fikrinin olması ve sorumluluktan kaçınması,
- Öğretmenlerin kaynakları eşit şekilde paylaşmasıdır.

Bu şekilde, öğretmenlerin kendilerini geliştirebilecekleri ve birbirlerine olan güven ve saygılarının doğal bir şekilde artacağı belirtilmektedir.

Little (1982) başarılı okulların iş ortamı üzerine yaptığı araştırmada, iş arkadaşlarıyla açık iletişim içerisinde olan ve birbirlerinden öğrenen öğretmenlerle, bu özelliklere sahip olmayan öğretmenler arasındaki farkı göstermektedir. Araştırmada, başarılı okullardaki öğretmenlerin, materyal ve fikir paylaşımına açık oldukları, ortak bir mesleki dil kullandıkları ve mesleki gelişime önem verdikleri belirlenmiştir. Benzer şekilde Moore (2009)'un, mesleki iş birliğinin yararları üzerine yaptığı araştırmada, öğretmenlerin çoğunun iş birliği içerisinde bulunmalarının kendilerini mesleki anlamda geliştirdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca, Hargreaves (2019) mesleki iş birliklerinin öğretmenlerin motivasyonları üzerine yaptığı çalışmasında, iş birliği içerisinde öğretmenlerin daha etkili bir şekilde çalıştıklarını ve daha başarılı olduklarını ortaya koymuştur.

Geleneksel yöntemlerle uygulanan öğretimde öğretmenlik daha çok soyutlanmış ve bireysel çalışma gerektiren bir meslek olarak ele alınmaktadır. Fakat araştırmalar iş birliği içerisindeki öğretmenlerin daha etkili bir öğretim ortaya koyduklarını ve öğrenci başarısının da yükseldiğini göstermektedir (Eaker, DuFour ve DuFour, 2002; Fullan, 2006). Bu da mesleki iş birliğinin yüksek olduğu okullarda öğretmenlerin yüksek performans sergilediğini, iş yüklerinin azaldığını ve hedeflerine daha kolay

ulaşabildiklerini ortaya koymaktadır (Gün, 2021). Bu sebeple, öğretmenlerin iş birliği üzerindeki görüşleri hem mesleki yeterliliklerini geliştirmek hem de yüksek öğrenci başarısı elde etmek için önemli olup her geçen gün önem kazanmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Alt Problemler

Bu araştırmada, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesindeki özel ve devlet okulların ortaokul ve lise kademelerinde uygulanan mesleki iş birliği çalışmalarına odaklanılarak, İngilizce zümresindeki öğretmenlerin mesleki iş birliği çalışmalarına dair görüşlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin mesleki iş birliği bağlamında yaptıkları çalışmalar nelerdir?
2. Öğretmenlerin mesleki iş birliği çalışmalarında karşılaştığı sorunlar, bu sorunların kaynağı ve bu sorunlarla başa çıkma yöntemleri nelerdir?
3. Öğretmenlerin mesleki iş birliği çalışmalarının mesleki gelişimlerine katkısı var mıdır?
4. Öğretmenlerin yaptığı mesleki iş birliğinin öğrenci başarısına katkısı var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bugünün modern dünyasında, ülkelerin sosyo-ekonomik düzeylerini yükseltmek ve donanımlı vatandaşlar yetiştirmek için uygulanan eğitim-öğretim programlarının önemini göz ardı etmek mümkün değildir. Bryk, Camburn ve Louis (1999) öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmayan bir eğitim sistemi ve zorla dayatılan uygulamaların çoğu zaman öğretmen ve öğrenci başarısında olumsuz bir etkiye sahip olduğunu belirtmekte; bu sebeple, eğitim sistemlerinin öğretmenlere destek olarak, onların ihtiyaçlarını dikkate alacak ve onları motive edecek bir yapıda olmasının kritik bir öneme sahip olduğunu ortaya koymuşlardır.

Pennington (1989) eğitim programının başarılı olup olmaması o eğitim programının yürütücüsü olan öğretmene bağlı olduğunu, bu nedenle öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerinin önemini vurgulamaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için iş birliği yapmaya açık bir tutum sergilemeleri, eğitim programlarının başarılı olabilmesi için önemli bir faktördür. Yüksek düzeyde mesleki iş birliği yapılan okullarda, eğitimcilik faaliyetlerini etkili bir şekilde koordine etmek amacıyla öğretmenlerin düzenli toplantılar düzenleyerek bir araya gelme, planlama yapma, konuları tartışma ve sınıf içi gözlemlerde bulunma imkânlarına sıkça rastlanmaktadır. Yapılan bu etkinlikler

öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarını zenginleştirmelerine, öğrenci başarılarını artırmalarına ve eğitim süreçlerini sürekli olarak iyileştirmelerine olanak tanımaktadır. Dolayısıyla, bu işbirlikçi kültüre sahip okullar, diğerlerine göre daha yüksek başarı verilerine sahip olduğu ortaya koyulmaktadır (Eschler, 2016).

Türkiye’de bir okulun gelişimi ve öğrenci başarısının artmasında öğretmen iş birliğinin önemi yapılan birçok çalışma ile ortaya konulmuştur. Yapılan bu çalışmaların birçoğu okul yöneticileri ile öğretmenler (Kubilay 2020; Tabak, 2021) veya veli ile öğretmenler arasındaki iş birliği konularına odaklanmakta öğretmenlerin mesleki iş birliğine ilişkin görüşlerini içeren çalışmalara pek rastlanmamaktadır. Ayrıca, okullarda görev yapan İngilizce öğretmenleri farklı bir kültüre ait bir dilin öğretiminde daha fazla aktiviteye ve iletişim odaklı çalışmalara ihtiyaç duydukları için diğer branşlardaki meslektaşlarına kıyasla daha sık mesleki iş birliği faaliyetleri yürütmektedirler. Bu araştırmada İngilizce öğretmenleri özellikle tercih edilmiştir. Buradan elde edilen bulgular, öğretmenlerin mesleki iş birliği çalışmalarına ilişkin görüşlerini ortaya koyarak, bu çalışmaların nasıl geliştirilebileceği ve çalışmaların daha etkili yürütülebilmesi için nelerin yapılması gerektiğine dair katkı sağlayabilecek çalışmalara kaynak olacağı öngörülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma, verilerin toplandığı 2022-2023 öğretim yılında Antalya ili sınırlarındaki Alanya ilçesin görev yapan Özel Ortaokullar, Özel Anadolu Liseleri, Devlet Ortaokulları, Devlet Anadolu Liselerinde görev yapan 16 İngilizce öğretmenin görüşleri ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Öğretmen: Devlet ve özel okullardaki ortaokul ve lise düzeyinde görev yapan İngilizce öğretmenleri.

Mesleki Gelişim Toplulukları (MGT): Eğitimin kalitesini arttırmak amaçlı öğretmenin mesleki alanda gelişimini sağlamak adına iş birliği ve paylaşımı destekleyen ve grup olarak yapılan faaliyetleri ortaya koyan topluluklar.

Mesleki İş birliği: Öğretmenlerin belirlenmiş hedeflere ulaşmak için kaynaklarını birleştirdiği, etkileşim içinde çalışıp birbirinden öğrendiği bir çalışma yöntemi.



2. LİTERATÜR

2.1. Mesleki Gelişim

Mesleki gelişim alanyazında birçok kez tanımlanmış olup en geniş anlamıyla bir mesleği yapan kişinin o alandaki gelişimini ifade etmek için kullanılmaktadır (Abou-Assali, 2014; Villegas- Reimers, 2003). İlk olarak 1990'lı yıllarında, bir örgütün nasıl yapıldığını açıklamaya çalışan "Mesleki gelişim" ifadesi örgütsel teori ile ortaya çıkmıştır (Leclerc, Moreau, Dumouchel ve Sallafranque-St-Louis, 2012). Süreklilik arz eden ve dinamik bir süreç olan mesleki gelişim, öğretmen ve eğitim alanında çalışanların kendilerini güncel değişimlere ayak uydurması ve kendilerini geliştirmesi anlamına gelmektedir (Niemi, 2015; Villegas- Reimers, 2003). Bu gelişim atmosferinde çalışan öğretmenlerin öğrenci başarısını sağlamak için kendilerini geliştirmeye açık ve pedagojik anlamda yeterli bir arka plana sahip olmaları gerekmektedir (Leclerc vd., 2012). Böylece mesleki yeterlikleri yüksek öğretmenler meslektaşlarına ve öğrencilerine faydalı olabilirler.

Alanyazında mesleki gelişim üzerine birçok çalışma ve tanıma rastlanmaktadır. Öğretmen mesleki gelişimi için ise sürekli eğitim, mesleki gelişim, mesleki öğrenme, hizmet içi eğitim, sürekli mesleki gelişim, sürekli kariyer gelişimi, yaşam boyu öğrenme kullanılan kavramlardan bazılarıdır (Woolfs, 1991). Glattenhorn (1995) mesleki gelişimi, kişilerin kariyerleri yolunda kendilerini geliştirme döngüsü, öğretmen mesleki gelişimini ise bir öğretmenin deneyim kazandıkça kendini geliştirmesi sonucunda elde ettiği kazanımlar olarak tanımlamaktadır. Sparks (2002) ise öğretmenlerin sürekli olarak en son gelişmeleri takip ederek kendilerini geliştirdikleri, öğrenci başarısını hedefleyen bir gelişim süreci olarak tanımlamaktadır (Özer, vd., 2018). Benzer şekilde, Guskey (2000) öğrencilerin daha iyi öğrenmelerini desteklemek amacıyla planlanan eğitimler ve aktivitelerin, öğretmenlerin bilgi, yetenek, davranış ve tutumlarına katkı sağlayarak gerçekleştiği bir süreç olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla farklı yaş, seviye ve ekonomik düzeye sahip öğrencilerle iletişim halinde olan öğretmenlerin, kullandıkları öğretim tekniklerini geliştirmeleri ve olaylara farklı bir gözle bakabilmeyi öğrenmelidirler. Bu da öğretmenlerin bu değişime kendilerini adapte edebilmek ve güncel tutabilmek için mesleki gelişim etkinliklerine ihtiyaç duyduklarını ortaya koymaktadır (Murphy ve Calway, 2008; Seferoğlu, 2004). Speck ve Knip (2005), mesleki gelişimin, işe gömülü, yetişkin öğrenen merkezli süreçler yoluyla olduğuna inanmaktadır. Yetişkin eğitimi odaklı bu kavram, mesleki gelişim çalışmaları ihtiyaçlarının farkında olan,

motivasyonu yüksek ve görev odaklı bireylerden oluştuklarından öğretmenlerin problemlere çözüm odaklı yaklaşımlara açık bir tutum sergileyecekleri ortaya koymuştur (İlğan, 2013). Bu sebeple öğretmenlerin mesleki gelişimi hizmet öncesinden başlayıp mesleğin içerisinde oldukları sürece devam eden bir süreç olması gerekmektedir. Bu mesleki gelişim içerisinde yürütülen faaliyetlerin öğretmenlerin akademik, sosyal ve fiziksel gereksinimleri göz önünde bulundurularak düzenlenmelidir. Dolayısıyla, mesleki gelişim etkinliklerini düzenleyen eğitim kurumları sürekli eğitimi destekleyen ve öğretmenler arasındaki geleneksel yapıyı zorlayan bir okul kültürü oluşturmalıdır (Librera, Eyck, Dolan, Brady ve Aviss-Spedding, 2004).

Günümüzde değişen hayat koşulları ve gelişen teknolojiyle beraber sadece hizmet öncesi alınan eğitim hayatları boyunca uygulamaları için yeterli olmadığından, öğretmenlere nitelik kazandıracak mesleki gelişim eğitimlerine ihtiyaç duymaktadırlar (Özer, 2005). Fakat yapılan birçok mesleki gelişim çalışmasının geleneksel yöntemlerle yapılması ve süreklilik odaklı olmaması verilen eğitimlerin sınıf içi uygulamalara katkı sağlanamamaktadır. Bu yüzden de mesleki gelişim etkinliklerinin etkileşimli ve sürekliliği olan eğitimler şeklinde verilmesi önem arz etmektedir (Değirmenci, 2018).

Yaşadığımız yüzyılda öğrenciler çevrelerine ayak uydurabilmek için sorunlara eleştirel bir düşünce yapısıyla yaklaşma, iş birliği yapma, girişkenlik, yazılı ve sözlü olarak kendini iyi ifade edebilme, meraklı olma gibi özelliklere sahip olmaları beklenmektedir (Wagner, 2008). Bu beklentilerin sebebi küreselleşmenin de etkisiyle daha rekabetçi bir ortamda verimlilik elde etmeye çalışılmasıdır ve bu da gelişim ve başarı için okulların çevreyle ve toplumla etkileşim içerisinde olmasını ve okulların öğrenen örgütler haline gelmesini zorunlu kılmaktadır. Bu sayede okullar çevresindeki değişimlere duyarlı hale gelir, kendilerine hedefler belirleyip gelişimin sürekliliğini sağlamaya çalışırlar (Jokić, Ćosic, Sajfert, Pečujlija ve Pardanjac, 2012). Bu süreklilikte yapılan çalışmalarla etkili mesleki gelişim faaliyetleri ortaya konulabilir.

Türkiye’de öğretmen gelişimi faaliyetlerini Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü hizmet içi eğitim çatısı altında düzenlemektedir. Hizmet içi eğitimi yönetmeliği 2022 yılında “Millî Eğitim Bakanlığı Personeli Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği” adıyla güncellenerek yayınlamış ve bu yönetmelik bünyesinde “Öğretmen-yönetici hareketlilik programları”, “Okul temelli mesleki gelişim (OTMG) programları”, Mesleki gelişim toplulukları (MGT) şeklinde yürütülmektedir (MEB, 2024).

Alanyazında baktığımızda birçok mesleki gelişim modeli bulunmaktadır, bu modelleri ülkeleri ihtiyaç ve yapısına uygun model seçilip uygulanmaktadır. Uygun

modelin seçilmesi için uygulanacak programın hedefleri ve değişkenleri göz önünde bulundurulmaktadır (Bümen, Ateş, Çakar, Ural ve Acar, 2012; Guskey, 2003).

2.2. Mesleki Gelişim Modelleri

Bu bölümde alanyazında en fazla bahsi geçenler modeller ele alınacaktır.

2.2.1. Sparks ve Loucks-Horsley modelleri

Loucks-Horsley ve Matsumoto (1999) mesleki gelişimi, öğrenci başarısını yükseltmek amacıyla tüm katılımcıların aktif olarak katılım gösterdiği planlı ve mesleki yenilikleri takip eden bir süreç olarak tanımlamaktadır. Amin (2005) ve Parwazalam (2014), Sparks ve Loucks-Horsley'in 1989 yılında oluşturduğu mesleki gelişim modelini geliştirilmiş ve şu ana başlıklar altında ele alınmıştır (Rauf, Ali ve Noor, 2017):

i. Öz yönetimli gelişim modeli (*Self-Directed Learning Model*); bu modelde, kişiler kendi gelişimlerini kendileri sağlar ve neye ihtiyacının olduğunu kendisi belirler. Dolayısıyla, bu gelişim modelinde öğretmen kendi seçtiği bir etkinliğe katılarak, mesleki sorunları çözmek veya mevcut becerilerini geliştirmek amacıyla hizmet eden bir yol izler (Baldan ve Güven, 2018).

ii. Gözlem ve değerlendirme modeli (*Observation-Assessment Model*); bu modelde öğretmenler klinik denetim veya koçlukta gibi gözlem ve değerlendirme yaparlar. Gözlem yapıldıktan sonra tek taraflı veya karşılıklı verilen dönütler öğretmenler için faydalı olacağı varsayılmaktadır (Rauf vd., 2017). Ayrıca, dönüt verilirken karşısındakini yermemek, yapıcı bir tutumla eleştirmek gözlemi yapılan öğretmeni motive edecektir.

iii. Gelişim-ilerleme modeli (*Development-Improvement Model*); bu modelde öğretmenler, çözüm bulunması veya iyileştirilmesi gereken durumlar üzerinde sorumluluk alır ve okul komiteleri veya program geliştirme eğitimlerine katılırlar (Rauf vd., 2017). Yapılan toplantılarda eğitimler deneyimlerini kalabalık gruplarla paylaşmakta ve büyük gruplar halinde yapıldığı için maliyeti az ve verimli geçmektedir (Guskey, 2003).

iv. Yetiştirme modeli (*Training model*); öğretmen, öğretme işini meslektaşlarından öğrenip, sınıfında uyguladığı bir modeldir. Bu modelin danışmanlık ve koçluk yapıldığında etkisi çok azdır. Modeli oluştururken karar mekanizması olan eğitimciler gerekli tüm bilgilere eksiksiz bir şekilde sahip olabilmek için okul-üniversite ortaklığı gibi iş birlikleri yaparak takım halinde çalışmaktadırlar (T/TAC W ve M, 2014).

v. Araştırma ve inceleme modeli (*Inquiry Model*); bu model eylem araştırması olarak da anılmaktadır. Bu modelde öğretmenler beraber veya tek başlarına çalışabilir, öğretme ve öğrenme adına daha çok gayri resmi çalışmalar yürütmektedirler. Öğretmenlere sınıf içerisinde topladıkları veriler hakkında soru sorma ve cevaplama fırsatı tanınırsa öğretme üzerine yeni öğretim stratejileri ve yöntemler geliştirebilirler (Rauf vd., 2017).

vi. Çalışma grupları modeli (*Teaching Instructional Practices*); öğretmenlerin iş birliği içinde çalışmalarını belirli bir plan dâhilinde gerçekleştirmelerini hedefleyen bir modeldir. Bu modelde, okuldaki herkesin dâhil olduğu çalışma grupları oluşturulup, var olan bir soruna farklı perspektiflerden yaklaşılarak çözüm arayışı gerçekleştirilmektedir (Guskey, 2003).

vii. Danışmanlık modeli; bu modelde, başarılı bir öğretmen, kendisinden daha az deneyimli olan öğretmene danışmanlık yoluyla bilgilerini aktarmaktadır ve iki tarafta birbirleriyle görüş alışverişi halindedirler (Bümen vd., 2012; Guskey, 2003).

2.2.2. Okul temelli mesleki gelişim modeli (OTMG)

Okul temelli mesleki gelişim “öğretmen ve okul yöneticilerine mesleki bilgi, beceri, değer ve tutumlarını geliştirmede, etkili öğrenme ve öğretme ortamları oluşturmada destek sağlayan süreçleri içeren bir uygulama” olarak tanımlanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2010). Günümüzde birçok ülke tarafından uygulanmaya devam eden bu model, okulun hedeflerine uygun olarak öğretmenlerin sürekli gelişiminin sağlanmasında etkilidir (Owen, 2003). OTMG modeli okulları öğrenen örgütler haline getirmektedir. Bu modelin uygulandığı okullarda öğretmenler bireysel ve gruplar halinde yapılan aktivitelere katılırlar ve iş birliği halinde sorunlara ortak çözümler bulmaya çalışırlar (Kösterelioğlu ve Kösterelioğlu, 2008).

Kruse ve Louis (1993)’in mesleki öğretme topluluklarını anlatırken örgütün yapısal ve örgüt içerisindeki insanların ilişkisel durumlarının önemini vurgulayarak okul temelli mesleki gelişim topluluklarının beş önemli boyutundan bahsetmektedir. Bunlar; yansıtıcı diyalog, uygulamaların özelleştirilmesinin kaldırılması, öğrenci öğrenmelerine odaklanma, iş birliği ve ortak değerler ve normlardır. Yansıtıcı diyalog ile öğretmenler belirli aralıklarla yaptıkları toplantıda öğrenci öğrenmesi hakkında mesleki görüşmeler yapıp problemlerle ilgili görüşler ve öz farkındalıkları artar. Uygulamaların özelleştirilmesinin kaldırılmasıyla öğretmenler meslektaş gözlemi yaparak verdikleri dönütlerle öğrenci öğrenmesini arttırmayı hedeflenmektedir. Öğrenci öğrenmelerine

odaklanması ile öğrencinin başarı elde etmesi temel amaçtır ve öğretmenlerin oluşturduğu işbirlikli ve ılımlı bir atmosfer ile bu hedefe ulaştırılacak etkinlikler düzenlenmektedir. İş birliği ile öğretmenler bilgi alışverişi yapar karşılaştıkları problemleri birlikte değerlendirir ve mesleki açıdan birbirlerine destek olurlar. Son olarak, Ortak değerler ve normlar ile okul misyon ve vizyonunu benimseyen öğretmenler bu doğrultuda hareket eder. Örgüt gelişimi için çabalarlar (Kruse ve Louis, 1993).

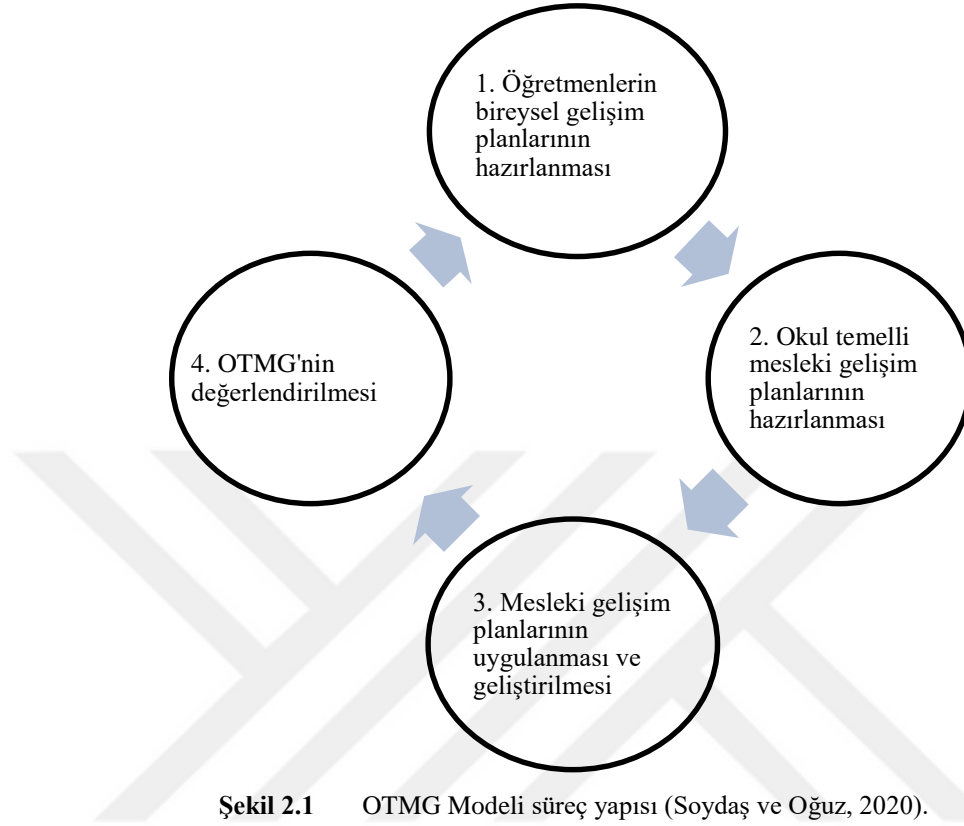
Türkiye’de 2002 yılında Avrupa Birliği komisyon ile seçilen pilot okullarda bu model uygulanmaya başlanmıştır. 2007 yılında, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürürlüğe konan OTMG çerçevesinde, katılımcıların dayanışma içinde hareket ederek öğretmenlerin eksik yönlerini geliştirmeleri ve yeterliklerini artırmaları hedeflenmektedir (MEB, 2009). Yapılan pilot çalışmalar sonucunda OTMG modelinin öğretmenin hem bireysel hem de mesleki açıdan olumlu etkisinin olduğu ortaya koyulmuş kademeli olarak ülke genelinde uygulanması önerilmiştir (MEB, 2008).

Okul Temelli Mesleki Gelişim ile (MEB, 2012);

- Okuldaki insan ve materyal kaynakları etkin biçimde kullanılarak öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının okul ortamında karşılanması,
- Öğrenciler için öğretim ve öğrenim kalitesinin artırılması,
- Öğretmenlerin kendi gelişimleri için daha fazla sorumluluk almaları ve öz değerlendirmeleri sonucunda eksik gördükleri yönleri ya da geliştirmek istedikleri yeterlik alanlarına yönelik Mesleki Gelişim Planı hazırlamaları ve uygulamaları,
- Öğretmenlerin deneyimlerini paylaşmaları ve daha az deneyimli meslektaşlarına rehberlik etmeleri,
- Öğretmenlerin öğretme-öğrenme stratejileri ile ilgili yeni yaklaşımlar konusunda daha bilinçli duruma gelmeleri,
- Meslektaşlarının yardım ve desteği ile bu yaklaşım ve stratejileri kendi uygulamalarına yansımaları,
- Okulların gelişim planları doğrultusunda öğretmenlerin deneyim ve uzmanlığından yararlanılması,
- Okulun çevre ile daha fazla etkileşimde bulunması ve çevrenin okulun sorunlarının çözümünde daha fazla kaynak olarak kullanılması, okulun çalışma kültürü ve değerler sisteminin gelişimine bağlı olarak beklenmektedir.

Bu model planlı ve sistemli bir süreçten oluşmaktadır. Bu süreç, okul yöneticilerine, öğretmenlere, koordinatör öğretmenlere ve zümre başkanlarına çeşitli sorumluluklar yükler. Bu sorumluluklar, bireysel mesleki gelişim sürecinin okul

gelişimiyle uyum içinde olmasını sağlar. Şekil 2.1’de de görüldüğü üzere OTMG modeli dört döngüsel temel aşamadan oluşmaktadır (Soydaş ve Oğuz, 2020).



Şekil 2.1 OTMG Modeli süreç yapısı (Soydaş ve Oğuz, 2020).

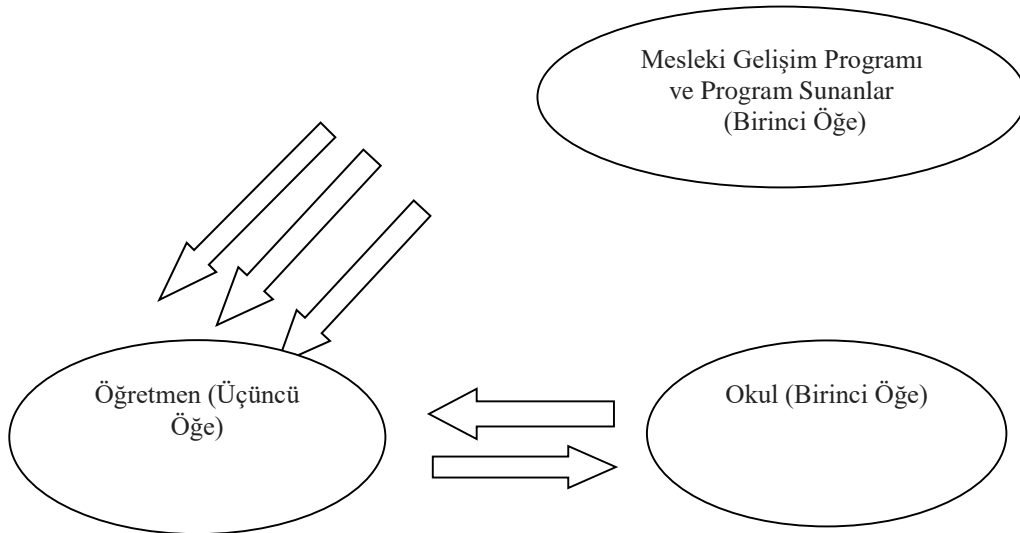
Bu modelde öğretmen kendi yeterliklerinin farkındadır ve ona göre bir gelişim planı hazırlar (Kaya ve Kartallıoğlu, 2010). Şekil 2.1’de de görüldüğü üzere döngüsel bir süreç olan OTMG modeline amaç öğrenciden yöneticiye kadar tüm okul paydaşlarının bu sürece katılıp birlikte sistemli bir şekilde hareket etmesidir (Soydaş ve Oğuz, 2020). Okul yaşayan ve sürekli değişen bir organizmadır. Bu organizmanın bir parçası olan öğretmenler de okul temelli mesleki gelişim uygulamaları gerçekleştirirken iş birliği içerisinde çalışmalarını ortaya koyarlar. Ortaya koydukları bu çalışmalar hem mesleki hem de teknolojik anlamda son gelişmelerden haberdar olmalarını ve bu gelişmelere ayak uydurmaları için birbirlerini teşvik etmelerini sağlamaktadır (Popp ve Goldman, 2016) Bu sebeple, OTMG tek seferlik etkinlikler kısa süreli bilgi aktarımına odaklandığı için daha kapsamlı öğrenme, iş birliği ve uygulama fırsatları sunar. Dolayısıyla öğretmenler, sürekli olarak öğrenmelerini geliştirebilir, diğer öğretmenlerle deneyimlerini paylaşabilir ve sınıfta uygulamalar gerçekleştirebilirler. Bu sürekli etkileşim ve uygulama odaklı yaklaşım, öğretmenlerin mesleki becerilerini daha derinlemesine geliştirmelerine ve öğrenci başarısını artırmalarına imkân tanır. Benzer şekilde, Guskey (2003) de bu modelin tek seferlik mesleki gelişim etkinliklerine oranla yapısı ve içeriğinden dolayı

daha etkili olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, bu model, mesleki deneyimlerin demokratik bir ortamda öğretmenler arasında aktarılmasının hem bireysel hem de örgütsel anlamda gelişime katkı sağlayacağını ortaya koymaktadır (MEB, 2009).

Kaya ve Kartallıoğlu (2010)'nun çalışması, OTMG'in öğretmenlerin yeterliklerini fark etmelerini ve eksikliklerini tamamlama isteklerini artıran, bireysel ve kurumsal gelişime katkı sağlayan bir model olduğunu ortaya koymaktadır. Alkhaldeh (2017) ortaya koyduğu çalışmada OTMG'in olumlu etkisinden bahsederken karşılaşılan zorluklardan bazılarını ortaya koymuştur. Bu zorluklardan en çarpıcı olanları; yöneticilerin ve bazı öğretmenlerin mesleki yetersizlikleri, öğretmenlerin aşırı iş yükü ve yönetsel beklentilerin fazlalığı ve bazı öğretmenlerin yeni yaklaşımlar karşısındaki bilgisizliği.

2.2.3. Mackenzie mesleki gelişim modelleri

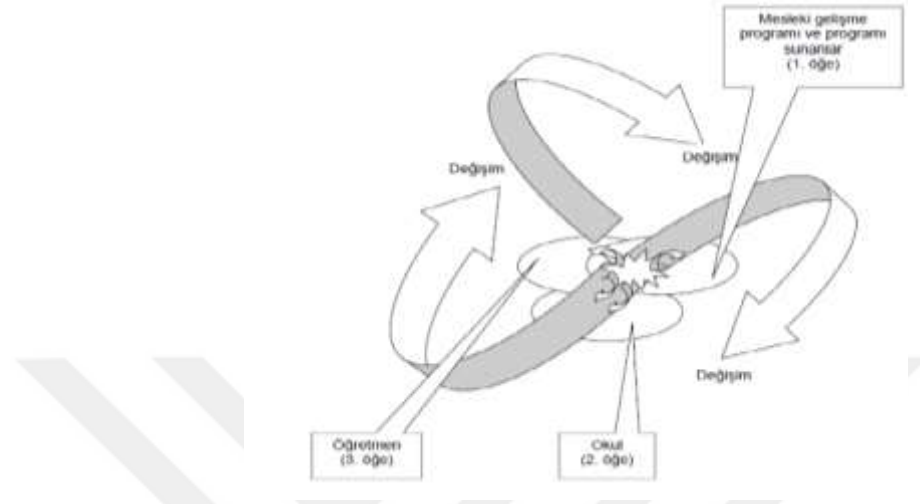
Mackenzie (1997) mesleki gelişim, okul ve öğretmen olarak üç ögesi bulunan iki farklı mesleki gelişim modelinden bahsetmektedir. Bu mesleki gelişim programları ve programları sunanlar, okul ve öğretmenler arasında dinamik bir bilgi alışverişi sağlayarak, mesleki gelişim faaliyetlerinin öğretime yansımaları sağlarlar. Bu model, iki farklı mesleki gelişim modelinden oluşmaktadır; Lawnmower Yaklaşımı ve Türbin Yaklaşımı. İlk modelde ögeler arası ilişki bulunmazken, ikincisinde iç içe döngüsel bir iletişim halindedirler (Ling ve Mackenzie, 2001).



Şekil 2.2 Model 1 Lawnmower yaklaşımı (Ling ve MacKenzie, 2001; Soydaş ve Oğuz, 2020).

Şekil 2.2'de de görüldüğü gibi, ilk modelde belirtilen üç öge arasında tek yönlü bir ilişki bulunmakta, dolayısıyla öğretmenler kendi tecrübe ve ihtiyaçlarını ortaya

koyamamaktadır. Bu model kısa süreli eğitimleri içerir ve öğretmene mesleki anlamda katkısı olabilmesi için motivasyonu çok yüksek öğretmenlerle çalışılması gerektiğini vurgulanmaktadır (Ling ve Mackenzie, 2001; Soydaş ve Oğuz, 2020). İkinci model olan Turbin yaklaşımında ise daha fazla etkileşimli ve değişken bir yapı görülmektedir.



Şekil 2.3 Model 2 Türbin Yaklaşımı (Ling ve MacKenzie, 2001).

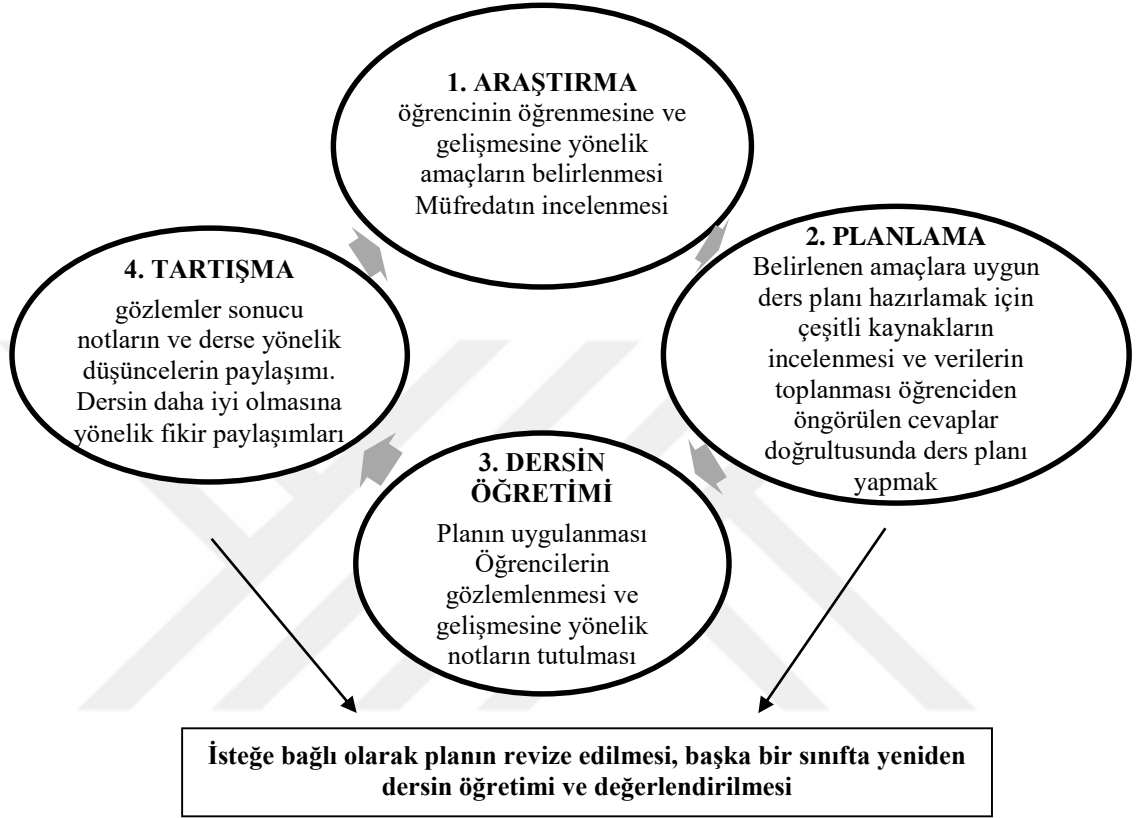
Şekil 2.3'te görüldüğü gibi bu modelde aynı öğeler bulunmasına rağmen öğeler arası sürekli değişen bir etkileşim vardır. Model, esnek bir yapıya sahiptir, dolayısıyla hedef, yolda (süreçte) katılımcıların ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde planlanmıştır. Eleştirel bir bakış açısının mümkün kılındığı bu modelde katılımcılar farklı amaca ulaşmak için farklı yolları takip edebilme yeteneğine sahip olurlar (Bayram, 2010). Dolayısıyla, düzenli bir örgütsel yapıyı gerektirdiği için olumlu bağlılık, paylaşılan liderlik ve rol, grup amacına yönelik düzenlemeler gibi unsurları içererek, grup başarısına ulaşma yolunu sağlamaktadır. (Ling ve MacKenzie, 2001).

2.2.4. Ders İmecesini (Lesson study)

Ders imecesi, son yıllarda farklı kültürlerde de merak uyandıran ve etkililiği kanıtlanan bir öğretmen gelişimi modelidir. Merkezi Uzakdoğu kökenli olan bu gelişim modeli 1800'lü yıllardan beri uygulanmaktadır. Ders imecesinin amacı, öğretmenlerin mesleki olarak birlikte çalışarak ders işleme yöntemlerini oluşturma, uzmanlaşma ve öğrencilere farklı yöntemlerle öğretim sağlamaktır (Yoshida, 2008). Bu sistemde derslerin işlenme şekilleri öğretmenler tarafından sistematik olarak sorgulanmaktadır (Abazoğlu, 2014).

Ders imecesi yaklaşımında, ders gözlemi yapmak ve tüm bu süreçlerin iş birliği içerisinde, imece usulüyle gerçekleştirilmesi büyük bir öneme sahiptir (Baba, 2007).

Süreklilik gerektiren bu yöntemde öğretmenler iş birliği içerisinde çalıştıkları için öz-yansıtma ve geliştirme alışkanlıklarına sahip olurlar (Abazoğlu, 2014). Başka bir deyişle, bu modelde öğretmenlerin gözlem ve müzakere ile öz farkındalıklarının gelişmesi ve öğretmenlerin kendilerini öğrencinin de gözünden görebilmesi öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlar (Güner ve Akyüz, 2017).



Şekil 2.4 Ders İmecesinin döngüsü (Lewis, Perry ve Murata, 2006).

Şekil 2.4'te de görüldüğü üzere, döngünün ilk aşaması olan araştırmada öğretmenler bir araya gelirler, çalışmak istedikleri konuyu belirlerler ve bu doğrultuda bir taslak plan oluştururlar (Yoshida, 1999). Daha sonra öğretmenler öğretime yönelik kaynaklardan aldıkları bilgilerle kendi deneyimlerini birleştirerek fikir paylaşımında bulunur ve planlama aşamasına geçerler. Planlama aşamasında ise, öğretmenler öğrencilerden gelecek olası sorulara uygun cevapları ve reaksiyonları müzakere ederek çözüm önerileri sunarlar (Murata, 2011). Daha sonra, gruptaki bir öğretmen dersin gerçekçi olması için planlanan dersi kendi sınıfında diğer öğretmenlerin gözetmenliğinde uygular. Gözetmenler dersin işlenişini gözlemlerken detaylı bir şekilde not alırlar. Son aşamadaysa, öğretmenler bir toplantı yapıp yapılan ders planı üzerine fikirlerini beyan eder ve gerekli gördükleri değişimleri yaparlar (Fernandez, Yoshida, Chokshi ve Cannon, 2001). Japonya'da yürütülen ders imecesi uygulamalarında bu toplantılara diğer okullardan gelen öğretmenlerin de katılmasına izin verilir ve çalışmadan herkesin

faaydalanabilmesi için toplantılar zaman zaman kamuya açık olarak gerçekleştirilir (Fernandez, 2002). Toshiakira Fujii'nin "Japonyadaki ders imecesinin yabancı ülkeler de uygulanması" adlı çalışmada, ders imecesini tanımlarken okul, bölge ve ulusal boyutlarıyla etkilerinden bahsetmiş, Japon kültürünün parçası haline gelen bu mesleki gelişim modelinde hiçbir özelliğinin diğerinden daha önemli olmadığını belirtip bu modelin özellikleri "hava" metaforunu kullanarak ortaya koymuştur.

2.3. Mesleki Ğrenme Topluluğu Kavramı

Mesleki Ğrenme toplulukların tarihsel gelişiminden bu yana yapılan tanımlara bakıldığında, Ğretmen iş birliği ve Ğretmen öğrenmesini geliştirmek için, Ğrenci başarısı odaklı hedefler ve yüksek düzeyde Ğretmen katılımı ile etkili ve sürekliliği olan öğrenme- öğretme faaliyetlerinin hepsine vurgu yapılmaktadır (DuFour ve Eaker, 2009; Hord, 2004; ÖĞdem ve zdemir, 2021). Okul gelişimi amacıyla oluşturulan MT mesleki gelişimin hedefi öğretmenlerin iş birliği içerisinde bilgi birikimlerini aktararak kendilerini geliştirmelerini ve bu gelişimin öğrenciye yansımalarını sağlamaktır. (DuFour, 2004). Bu kapsamda okullarda, mesleki öğrenme toplulukları öğrencileri odak noktası haline getirerek iş birliği içerisinde planlamalarını ve uygulamalarını gözden geçirir ve gerekli revizyonları yaparlar.

Hord ve the Southwest Educational Lab (1997) MT' Ğretmenlerin eşit sorumluluklara sahip olduğu, öğrenciyi ortak bir vizyon çerçevesinde geliştirmeyi hedefleyen, üyelerinin samimi ve karşılıklı bir ilişki içerisinde oldukları topluluklar olarak tanımlamaktadır. Achinstein ise MT' "bir okulda ortak işlerle uğraşan; öğretime, öğrencilere ve okula yönelik bir dizi değer, norm ve yönelimi belli bir dereceye kadar paylaşan ve karşılıklı bağımlılığı teşvik eden yapılarla iş birliği içinde çalışan bir grup insan" olarak tanımlamıştır (Achinstein, 2002).

DuFour ve Eaker (2009) mesleki bir öğrenme topluluğu olarak faaliyet gösteren bir okulun üyelerini ve bu üyelerin görevlerini şu maddelerle tanımlamışlardır:

- Ortak bir misyon, vizyon, değerler ve hedefleri kolektif olarak takip etmek.
- Ğrenmeye odaklanan işbirlikçi ekiplerde karşılıklı bağımlılık içinde çalışmak.
- En iyi uygulamalar ve mevcut gerçeklik hakkında sürekli olarak kolektif sorgulama yapmak.
- ÖĞrenci başarısı ve okulun hâkim uygulamalarını geliştirmek.

- Eylem yönelimi ve deneysellik sergilemek.
- Sürekli gelişimi teşvik etmek için sistematik süreçlere katılmak.
- Sonuçlar üzerine durmaksızın odaklanmayı sürdürmek.

DuFour ve Eaker'ın yukarıdaki tanımıyla, bir MÖT üç büyük fikir üzerinde özetlenmektedir. Bunlar; öğrencilerin öğrenmesini sağlamak, bir iş birliği kültürü oluşturmak ve sonuçlara odaklanmak. Öğrenme süreci, sonuçlarını öğrenci başarısı üzerinde gösterdiğinden, öğrencinin öğrenmesi ve bu öğrenme sürecinin sonucu çok fazla dikkat gerektirmektedir. Öğrenci başarısının yanı sıra mesleki öğrenme faaliyetlerindeki artış da etkili bir MÖT'ün göstergesidir. Başarılı bir MÖT'ün diğer göstergeleri de (a) kaynakların ve yapıların en uygun hale getirilmesi, (b) bireysel ve kolektif öğrenmenin teşvik edilmesi, (c) etkili bir MÖT'ün açık bir şekilde teşvik edilmesi ve desteklenmesi ile (d) liderlik ve yönetimin etkili bir şekilde sağlanmasıdır (Bolam vd., 2005).

Mesleki gelişimin hedeflendiği MÖT sadece öğretmen öğrenmesine değil bir topluluğun genel gelişimine odaklanarak ortak değerlere ve işbirlikçi kültüre sahip olup iletişime ve katılıma büyük önem vermektedirler (Westheimer, 1999). Bu öğrenme sürecini Strickland (2009) dört ila altı kişilik öğretmen veya yönetici grupların düzenli zaman aralıklarıyla bir araya gelerek istenilen hedeflere ulaşabilmek için bilgi alışverişinde bulunduğu çalışma olarak ortaya koymuştur. Bu çalışmalar sürecinde öğretmenler yaptıkları uygulamalar üzerine karşılıklı değerlendirmeler yaparlar. Yaptıkları değerlendirmelerle öğretmenlerin mesleki açıdan gelişimi ve öğrenci başarısının artması hedeflenmektedir.

Mesleki öğrenme topluluklarının ana noktası iş birliği kültürünün varlığıdır. Bu kültür öğretmenlerin okul genelinde hedeflerine ulaşmak için birlikte çalışmalarını gerektiği fikrine sahip olmalarından kaynaklanmaktadır (Hord, 2004). Bu nedenle, öğretmenler birlikte çalışmak için yapılar ve ağlar oluştururlar. Dolayısıyla, MÖT'ü karakterize eden güçlü bir işbirlikçi ağ, öğretmenlerin sınıf uygulamalarını analiz etmek ve geliştirmek için birlikte çalışmalarını gerektiren sistematik bir süreçtir (Öğdem ve Özdemir, 2021).

2.4. Türkiye'de Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi

Öğretmenlerin mesleki gelişimi için sürekli eğitim, mesleki gelişim, mesleki öğrenme, hizmet içi eğitim, sürekli mesleki gelişim, sürekli kariyer gelişimi, yaşam boyu öğrenme kullanılan kavramlardan bazılarıdır (Woolls, 1991). Araştırmalar, hayat boyu öğrenmeyi ilke edinmiş ve yeteneklerini geliştirip kusursuz hale getirip uygulayan

öğretmenlerin başarılı öğretmenler olduklarını ortaya koymaktadır (Caena, 2011). Bu sebeple de öğretmenlerin başarılarının sürekliliği ve kendilerini güncel tutmalarında mesleki gelişim faaliyetleri büyük önem taşımaktadır.

Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişimi, 1960’tan bu yana merkezi olarak 1982’den itibaren MEB, Hizmet içi Eğitim Daire Başkanlığı tarafından ulusal düzeyde, yerel olarak ise Valilikler tarafından yürütülmektedir. Verilecek olan eğitimler önce öğretmen ihtiyaç analizleri yapıp bu doğrultuda planlanmakta ve yürütülmektedirler (MEB, 2012). Hizmet içi Eğitim, yaşam boyu öğrenmenin bir parçası olarak ele alınmakta olup eğitim plan-program faaliyetlerinin en önemli parçası olan öğretmenlerin alanlarına uygun bir program yürütebilmesini ve modern çağın gerektirdiği donanımlarına sahip olabilmelerini hedeflemektedir (Yücelan, 2022). Bu hedefe ulaşmak için sürekli bir yenilenme ve var olan eksikliklerin giderilmesi için çalışmalar ve eğitimler düzenlenmektedir. Bu doğrultuda, 1997 yılında öğretmen yetiştirme programlarındaki eksiklikler belirlenerek öğretmen niteliği vurgulanarak eğitim fakülteleri yeniden yapılandırılmıştır. İlk ve ortaöğretim öğretmen yetiştirme işlemi üniversitelerin çatısı altında eğitim fakülteleri ve fen-edebiyat fakültelerinde gerçekleştirilmeye başlanmış, tezsiz yüksek lisans programları da uygulamaya başlanmıştır (Azar, 2011).

Türkiye’de MEB mesleki ve kişisel gelişim amaçlı hizmet içi eğitimleri için 1993 yılında illeri yetkilendirilmiştir. Dolayısıyla, nitelikli öğretmen yetiştirmek amaçlı mesleki gelişim eğitimleri yerel olarak devam etmektedir. Bunun yanı sıra, her yıl öğretmenleri kişisel ve mesleki açıdan geliştirmek, öğretmenlere yeni bakış açıları sunmak ve ihtiyaçlara yönelik programlar hazırlayıp uygulamak amaçlı Haziran ve Eylül aylarında valiliklerce belirlenen “mesleki çalışmalar” düzenlenmektedir (MEB, 2020). Bakanlık tarafından öğretmenler için hazırlanan bu hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılım bazen zorunlu olduğu gibi genel olarak başvuru yapılarak katılım sağlanmaktadır (Demir ve Demir, 2021). Bu faaliyetlere katılım oranı öğretmenlerin mesleki tecrübenin artmasıyla azalabilmektedir (Gümüş, 2013).

Yapılan çalışmalar öğretmenlerin, insan yetiştirmede önemli bir rol oynadığı ve çağın gerekliliklerine uygun olarak bilgilerinin güncel tutulmalarının önemi açıkça ortaya konmaktadır. Bu sebeple, mesleğe başlamadan önce alınan eğitimlerin belli bir süre sonra güncelliğini yitirdiği bilinmektedir (Özey ve Babacan, 2019). Dahası, internetin de hızla hayata girmesiyle öğrenciler arasındaki farklılıklar yaş ve sosyo-ekonomik farklılıklardan daha öteye geçmekte olup mesleki değişimi ve devinimi zorunlu kılmaktadır (Demir ve Demir, 2021). Bu yüzden öğretmenlerin kendilerini güncel tutmalarını destekleyen

Öğretmenlik Meslek Kanunu 03.02.2022 yılında yürürlüğe konulmuştur. Kanuna göre, Uzman Öğretmenlik ve Başöğretmenlik Eğitim Programına katılabilmek için meslekte on yılını doldurmuş milli eğitim bünyesinde çalışan öğretmenler 180 saatlik Uzman Öğretmenlik Eğitim Programına; uzman öğretmenlikte on yılını dolduranlar ise Başöğretmenlik Eğitim Programına MEBSSİS üzerinden katılabilmekte, yüksek lisans eğitimini bitirmiş olan öğretmenler meslekte uzmanlık, doktora programını bitirmiş olanlar ise başöğretmenlik eğitiminden muaf tutulmaktadır (MEB, 2022).

2.5. Öğretmen Mesleki Yeterlikleri

Drucker'ın (1959, 1993) da belirttiği gibi 20. yüzyıldan itibaren insanların bilgi edinme şekilleri değişmektedir ve son dönemde, hızla gelişen teknolojiye ayak uydurabilmek ve çalışanların da iş yaşamında başarıyı yakalamak için mesleki anlamda kendilerini geliştirmelerinin önemi belirtilmektedir (Aküzüm ve Özmen, 2014). Benzer şekilde Kress (2010), günümüzde eğitimin durağanlıktan değişime doğru evrildiğini belirterek bu değişime ayak uydurmak için öğretmenlerin mesleki açıdan kendilerini geliştirmeleri gerektiğini ortaya koymaktadır.

Eğitim alanında öğrenci başarısı ile öğretmen yeterlikleri eşgüdümlü (Koşar ve Çiğdem, 2005) olduğundan öğretmen ve yöneticilerin mesleki gelişimlerine verilen önem eğitim ve öğretimin gelişmesinde etkili olmaktadır. Bir öğretmenin, öğrencilere alanındaki bilgileri en etkili şekilde aktarabilmesi için öğretmenlik mesleğiyle ilgili bilgiye sahip olması yanında, genel kültür bilgisine de ihtiyacı vardır. Bu ihtiyacın karşılanmasında öğretmenin mesleğini daha iyi icra etmesine yardımcı olmaktadır (Gelen ve Özer, 2008). Dolayısıyla, mesleki yeterliliği yüksek olan öğretmenler öğrencilerin neye ihtiyacının olduğunu belirler ve öğrenme ihtiyaçları doğrultusunda derslerini adapte edebilir. Bu değişim öğrencilerle arasındaki olumlu ilişkinin hem sebebi hem de sonucudur (Westergård, 2013).

Birçok ülkede olduğu gibi Türkiye'de de öğretmen adaylarının ihtiyacı olan meslek alan bilgisi ve genel kültür birçok üniversitenin lisans düzeyinde sağlanmakta ve bunlar hizmet öncesi eğitim olarak adlandırılmaktadır. Fakat teoride öğrenilenler ile gerçek okul ortamında farklılıklar nedeniyle vasıflı öğretmenin birçok farklı bilgi ve beceriye sahip olması beklenmektedir. Bu sebeple, dünyadaki değişimlere ve gelişmelere açık olmak ve gelişmeleri takip edebilmek için öğretmenlerin mesleklerini icra ederken de HİE ya da mesleki gelişim etkinliklerine katılımları ve kendilerini geliştirmeleri mesleki yeterliklerinin gelişimi ve güncelliği açısından önemlidir (Özer, 2008). Bu

nedenle de ülkemizde hizmet içi eğitimler verilmektedir. Bu eğitimlerden MEB sorumludur ve her yıl Hizmet İçi Eğitim (HİE) Yönetmeliğinde belirtilen “Eğitim Kurulu” merkez ve taşradaki örgüt görüşlerini göz önünde bulundurarak Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı Planlama Kurulu tarafından HİE planı hazırlayıp MEB ve üniversitelerle iş birliği halinde uygulanmaktadır. MEB hazırladığı HİE yönetmeliği ile mesleki gelişimini sağlayan öğretmenin kendisiyle beraber örgüt içerisinde herkesi geliştirmeyi hedeflemektedir (Odabaşı, 2008). Ayrıca, öğretmenler alınan bu eğitimler sayesinde mesleki yeterliklerini güncel tutmaktadırlar (Saban, 2000).

Öğretme ve öğrenmenin altında yatan temel bir faktör olan öğretmen etkililiği üzerine günümüzde birçok çalışma yapılmaktadır. Bu konuda 2002 yılında yapılan Finansman Anlaşmasıyla projeleri yürürlüğe konulan Temel Eğitime Destek Programı (TEDP) öğretmen yeterlikleri üzerine çalışmalar arasındadır. Çalışmada 21. yy. öğretimin nitelikleri üzerinde durulmuş, öğretmenlerin sadece akademik değil, öğretim beceri ve yeteneklerin de öğretim yeterliklerini etkilediği sonucuna varılmıştır. Çalışma sonunda “Kişisel ve Meslekî Değerler-Meslekî Gelişim, Öğrenciyi Tanıma, Öğrenme ve Öğretme Süreci, Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme, Okul, Aile ve Toplum İlişkileri” olarak altı yeterlilik ve birçok performans göstergesi ortaya konmuştur (MEB, 2006).

Son dönemde teknolojinin de hayata olan entegrasyonu öğretmen yeterliklerindeki değişimi gerekli kılmış bu sebeple 2017 yılında yeterlik güncelleme gereksinimi görülmüştür. Dolayısıyla, MEB ve YÖK (Yükseköğretim Kurulu)’ün yürüttüğü “Milli Eğitim Geliştirme Projesi” kapsamında birçok eğitim sistemi incelenmiş ve öğretmenlik mesleği yeterlikleri ile ilgili mesleki bilgi, mesleki beceri ile tutum ve değerler olarak bu üç alanda yer alan 11 yeterlik belirlemiştir. Bu yeterlikler aşağıdaki Tablo 2.1’de gösterilmektedir (MEB, 2017).

Tablo 2.1 Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri(Soydaş ve Oğuz, 2020).

MESLEKİ BİLGİ	MESLEKİ BECERİ	TUTUM VE DEĞERLER
Alan Bilgisi	Eğitim Öğretimi Planlama	Milli, Manevi ve Evrensel Değerler
Alanında sorgulayıcı bir bakış açısını kapsayacak bir şekilde ileri düzeyde kurumsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir.	Eğitim öğretim süreçlerini etkin şekilde planlar.	Milli, manevi ve evrensel değerleri gözetir.
Alan Eğitimi Bilgisi	Öğrenme Ortamları Oluşturma	Öğrenciye Yaklaşım
Alanının öğretim programına pedagojik alan bilgisine hâkimdir	Bütün öğrencileri için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlar	Öğrencinin gelişimini destekleyici tutum sergiler

Mevzuat Bilgisi	Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme	İletişim ve İşbirliği
Birey ve öğretmen olarak, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır	Öğrenme ve öğretme sürecini etkili bir şekilde yürütür	Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşlarıyla etkili iletişim ve işbirliği kurar
	Ölçme ve Değerlendirme	Kişisel ve Mesleki Gelişim
	Ölçme ve değerlendirme, yöntem teknik ve araçlarının amacına uygun kullanır	Öz değerlendirme yaparak, kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır

Tablo 2.1 incelendiğinde, mesleki gelişim için en önemli faktörün mesleki gelişim etkinlikleri ve süreçleri olduğu görülmektedir. Ayrıca, bir öğretmenin gelişmesi gereken alanlardaki ihtiyaçlar, yeterliliğine bağlı olarak değişiklik gösterebilir (Soydaş ve Oğuz, 2020). Bu nedenle MEB, etkili öğretmenlerin yetiştirilmesi amacıyla düzenlediği hizmet içi eğitim ve seminerlerin yanı sıra performans değerlendirme sistemiyle de öğretmen yeterliliklerini en üst düzeyde tutmayı hedeflemektedir (MEB, 2017). Gereken yeterliliklere sahip olan öğretmenlerin örgüte olan bağlılıkları ve motivasyonlarının arttığı ve daha verimli çalıştıkları, dolayısıyla verimli çalışan kaliteli bir hizmet sunduğu ortaya koyulmaktadır (Selimoğlu ve Yılmaz 2009).

TEDMEM, 2021 yılında yayınladığı öğretmen mesleki sürecini değerlendiren raporda öğretmenlerin yeterliklerinin belirlenmesi ve öğretmen yetiştirme sürecinin değerlendirilmesi için Öğretmenlik Uygulaması, Staj Değerlendirmeleri ve Örnek Ders Anlatımı gibi yöntemler kullanılarak öğretmen adaylarının üst düzey bilişsel yetenekleri ve öğretmenlik mesleğine uygunlukları, bu uygulamaların sağladığı verilerle birlikte değerlendirilerek öğretmenlerin seçilme ve atanma süreçleri iyileştirilebileceği belirtilmiştir. Ayrıca, hesap verebilirliği artırmak ve daha objektif bir sözlü değerlendirme yapabilmek için adayların sözlü değerlendirme süreci görüntü ve ses kaydıyla belgelendirilerek daha adil ve liyakat temelli bir değerlendirme sağlanabileceği de önerilmiştir (TEDMEM, 2021).

2.6. Öğretmen İş Birliği

İş birliğinin tanımlanması net ve kesin olmasa da kendi tarihi içinde iş birliği; Louis Marks ve Kruse tarafından başarılı öğretmen topluluklarının özellikleri arasında gösterilmiştir. Bunlar: Paylaşılan değerler, etkin diyalog, öğrenci öğrenimine odaklanma ve iş birliği olarak ortaya koyulmaktadır (Louis, Mark ve Kruse, 1996). İş birliği en az iki gönüllü eş katılımcının bir amacı paylaşarak etkileşimli bir planlama veya problem çözme sürecine dâhil olması olarak tanımlanabilmektedir (Shiple, 2009; West, 1990). Ek olarak, Friend ve Cook (2007) iş birliğini meslektaşların bir araya gelip bireysel

uzmanlığına katkı sağlayacak mesleki bilgi paylaşımı, DuFour (2011) ise öğretmenlerin mesleki uygulamaları analiz etmek ve etkilemek için bir araya geldiği, öğrencilerin, ekiplerin ve okulların sonuçlarını iyileştiren sistematik bir süreç olarak tanımlamaktadır.

Vangrieken vd. (2015) öğretmen iş birliğinin yapılması gereken işleri karşılıklı etkileşim halinde gerçekleştirmesi ve bu iş birliği boyunca yeteneklerini ortaya koymada sıkıntı yaşayan öğretmenlere ayna tutup yaşadıkları sıkıntıların sebeplerinin anlaşılmasının sağlanıldığını belirtmektedir. İş birliği danışmanlık, birlikte planlama, birlikte öğretme, koçluk gibi bileşenleri içermektedir (Mofield, 2020). Dolayısıyla, iş birliği esnasında öğretmenler hem aralarında öğrenci durumları, müfredat ve öğretim yetkinliklerini nasıl geliştirecekleri hakkında bilgi alışverişinde bulunmakta hem de kendi yetkinliklerini geliştirebilmektedirler (Horn ve Little, 2010).

İşbirliğine dayalı faaliyetler, bir konunun diğer öğretmenlerle nasıl öğretileceğini tartışmayı, öğretim materyallerini planlamayı ve hazırlamayı içerir. Ayrıca, öğretim deneyimlerini paylaşmak, öğretim hakkında bilgi edinmek amacıyla diğer sınıfları ziyaret etmeyi ve yeni fikirler denemek için diğer öğretmenlerle birlikte çalışmayı içerir. (Cerit, 2009).

2.6.1. Öğretmen iş birliğinin amaçları ve yapısı

Öğretmenlerin işbirlikçi tutumunu daha iyi anlamak için, öğretmen iş birliğinin odağı ve derinlik düzeyi hakkında fikir edinmek önemlidir. İş birliğinin tanımı konusunda bir fikir birliği olmadığı için literatürde farklı yaklaşımlar ortaya çıkmaktadır. İş birliği konusunda bağımsızlıktan karşılıklı bağımlılığa kadar uzanan dört farklı adım açıklanmaktadır. Bunlar hikâye anlatımı ve fikir taraması, yardım ve destek, paylaşım ve son olarak da ortak çalışmadır. Little'ın (1990) belirttiği iş birliğinin bağımsızlık aşamaları için hikâye anlatımı ve fikir taraması, karşılıklı bağımlılık adımları için ise yardım ve destek ile paylaşım yer almaktadır. Bu terimler göz önünde bulundurulduğunda, iş birliğinin kapsamının ılımlı etkileşimden planlama, eylem ve değerlendirmenin çoğaldığı ve bunun da daha fazla çatışma getirdiği görülmektedir. Karşılıklı bağımlılığın en üst seviyesi olarak kabul edilen son adım olarak ortak çalışma, iş birliğinin ileri seviyesi hâline gelmektedir. Ortak çalışma süreci öğretim işinin sorumluluğunun paylaşıldığı bir süreçtir (Little, 1990).

Vangrieken'in incelemesine göre, öğretmenlerin aynı sınıf seviyesindeki meslektaşlarıyla iş birliği yapma eğiliminde olduğu belirtilmektedir. Ayrıca, Howland ve Picciotto (2003)'nın da belirttiği gibi özerklikleri yüksek başarılı öğretmenler kurumlar

için son derece değerli olmalarına rağmen, yapılan çalışmalar çok iyi eğitim görmüş ve iyi bir plana sahip öğretmenlerin dahi az da olsa iş birliğine ihtiyaç duyduklarını göstermiştir. Dolayısıyla, iş birliği, kıdemi ne olursa olsun öğretmenlerin zayıf yönlerini fark edip güçlendirmelerinde önemli bir rol oynamakta ve gelişimlerine katkıda bulunmaktadır.

Gajda ve Koliba (2008) araştırmasında, eğitimde iş birliği ve ortak çalışmayı ifade eden çerçeve geliştirme çalışmalarıyla ilgili olarak iş birliğinin amaçları şunlardır: öğretim için hedeflerin belirlenmesi, uygulamaların kamusal paylaşımı, işbirlikçi davranışların gözlemlenmesi ve incelenmesi, ekip performansı ile ilgili geri bildirimlerin sağlanması, hesap verebilirlik ve diğerlerine karşı sorumluluk. Bu çalışmalar, eğitimde iş birliği ve ortak çalışma kavramlarının önemini vurgulamaktadır.

Havnes (2009) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen iş birliğini, öğretmenlerin etkileşim süreçleri, bireysellik, koordinasyon ve iş birliği açısından sınıflandırmıştır. Bu dört süreç, ortak bir girişim için anlayışın düzenlenmesini, pedagojik sezgilerin paylaşılmasını ve netleştirilmesini, sınıf faaliyetinin içeriği ve sürecine odaklanmayı, sorumlulukların ve yapılacak işlerin koordinasyonunu kapsamaktadır. Ayrıca, bu süreçler hiyerarşik bir düzen içinde yer alırken, sadece bireysel öğretmen sorumluluğu ve özerkliği üzerine odaklanılmaktadır.

Hargreaves ve Dawe (1990) iş birliğini bir kültür olarak tanımlamış ve bu nedenle öngörülemez, kendiliğinden, gönüllü, gelişim odaklı, iş birliğinin yapılacağı zamanın ve mekânın da önceden belirlenmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra, iş birliği yapan öğretmenlerin birlikte çalışmanın verimli, eğlenceli ve değerli olduğuna inanmaları önemlidir. Çünkü planlı toplantılar önemli ve gereklidir, ancak öğretmenler arasındaki iş birliğinin ana yolu sadece bunlarla sınırlı değildir.

Herpe (2014) öğretmen iş birliğinin yapısını ortaya koymak amacıyla 4 ana unsurdan bahsetmektedir:

I. İşin içine gömülü işbirlikli zaman (*Job-Embedded Collaboration Time*)

Öğretmenler genellikle öğretimi planlama ve öğrenci başarısını tahlil etmek gibi görevleri beraber yapmayı tercih ederler. Bu şekilde, işin içine gömülü işbirlikli zaman ve bilgi paylaşımları öğretmenlere daha fazla kontrol duygusu vererek daha keyifli çalışmalarını sağlar (Lieberman & Pointer Mace, 2008; Mundry 2005).

Supovitz (2002) yaptığı çalışmada öğretmenin iş birliği için ayırdığı zamanını (işbirlikli zamanın) ortak hedefler doğrultusunda verimli kullandığında ve sonuçları analiz edebildiğinde etkili olabileceğini ortaya koymuştur. Ayrıca, Saunders, Goldenberg

ve Gallimore (2009) okul müdürlerinin düzenlediği sınıf seviyesinde öğretmenlerle ayda bir veya iki yapılan 45-50 dakikalık toplantılarda yapılan bilgi paylaşımları ve katılımlarının öneminden bahseder. Bunun nedeni Dufour (2003)'un da bahsettiği gibi, bu toplantılar sorumluluklar ve beklentilerin ortaya koyulduğu bir alan olduğu için öğretmenler arasındaki ilişkiyi güçlendirmesidir.

II. Ortak hedefler (*Common Goals*)

İş birliği içerisinde olan bir okul, topluluk halinde hareket ettiği için örgüt yararına ortak hedef ve amaçları doğrultusunda bir araya gelip bu hedefleri detaylı bir şekilde ortaya koymaktadırlar (Cook ve Friend, 1991). Öğretmenler bir araya geldiklerinde yaşadıkları ortak öğrenme güçlüklerinden, öğrencilerin algısından, öğrenciler için en uygun etkinliğin seçimine kadar her konu hakkında görüşlerini paylaşırlar (Richmond ve Manokore, 2010).

Gallimore, Ermeling, Saunders ve Goldenberg (2009) yapılan bu paylaşımların öğrenci başarısı üzerinde çok önemli bir etkisinin olduğunu ortaya koymaktadır. Levine ve Marcus (2007) ise paylaşılan ortak vizyon ve hedeflerle grup içerisinde büyük bir sinerjinin ve desteğin olacağını, bunun da öğrenmede başarıyı getireceğini belirtmektedir. Ayrıca, Doran (1981) hedeflerin yerine getirilmesinde, Türkçe de belirli, ölçülebilir, sonuç odaklı ve zamana bağlı olmanın, kısaca İngilizcesi S.M.A.R.T olarak ifade edilen, hedeflerin gerçekleşmesindeki önemini ortaya koymuştur. DuFour (2004) da bu hedefleri gerçekleştirmekteki amacın öğretmenlerin öğrencilerin neyi nasıl öğrendiğini ve hedeflere ulaşamadığında ne yapılması gerektiğinin tespit edilmesi olduğunu belirtmektedir.

III. Sonuç odaklılık (*Results Orientation*)

Süreç değerlendirmede yapılan işin işe yarayıp yaramadığını göstermesi açısından verilerin önemi büyüktür (Schmoker, 2000). Dolayısıyla, işbirlikli çalışmalarını yürüten öğretmenler yaptıkları çalışmaların öğrenci başarısına olan etkisini görmek için sonuçlarından yararlanırlar. Yapılan toplantılardaki grup üyeleri dersin işleyişi hakkında yorum yapıp tavsiyeler vermekle kalmayıp, kaynak ve etkinlikleri paylaşır, ortak değerlendirme yapabilirler (Horn ve Little, 2010). Dufour (1999) sonuçların öğretmenlerin başarılarını veya gelişime ihtiyacı olan yönlerini ortaya koyduğundan, bunlara önem vermeyen müdürler tarafından yönetilen okulların başarılı olamayacağını belirtmiştir. Gallimore, Ermeling, Saunders ve Goldenberg (2009) akademik başarıyı inceledikleri araştırmada, ortak hedeflere sahip olup sonuçlara odaklanmanın öğretmenlerin motivasyonunu arttırdığını ortaya koymuştur.

VI. Birbirine bağımlı olarak çalışma (*Working Interdependently*)

Tschannen-Moran (2001) birlikte çalışmada öğretmenlerin birbirlerine olan güvenin önemine değinmiş, bu güvenin sağlanması için öğretmenlerin iyi niyetli, dürüst, öğretmen yeterliliklerine sahip olmalarının ve iletişime açık ilişki kurabilmelerinin önemini belirtmiştir. Wenger, McDermott ve Snyder (2002) ise toplulukların süregelen ilişkileri sonucunda iş hayatında da fikir alışverişi haline olduklarını, ihtiyaç duyduklarında yardımlaşmaları gruba aidiyet hissini kuvvetlendirdiğini ve ortak bir kimlik oluşturduğunu belirtmektedir.

Lavie (2006) iş birliğinin kültürel söylem ve etkililik olarak iki özelliğini araştırmıştır. Öğretmen iş birliğine ilişkin kültürel söylem, işbirlikçi gruplardaki inançlar ve değerler hakkında bir görüş sağlarken; etkililik ise paylaşılan vizyon, uygulamalarda fikir birliği ve artan beklentiler gibi liderlik becerilerine odaklanmaktadır. Okul bir topluluk olarak düşünüldüğünde, önemseme, diğerlerini kabul etme, okul topluluğunda kapsayıcılık gibi unsurlar göz önünde bulundurulmalıdır. Lavie, yeniden yapılanma ile birlikte öğretmenlerin sınıf dışındaki rollerini de dikkate almıştır.

Englert ve Tarrant (1995)'ın belirttiği gibi mesleki gelişim için yapılan işbirlikli çalışmada meslektaşlar takım olarak hareket ettiği için karşılıklı etkileşim içerisindedirler. Dolayısıyla birlikte geliştirdikleri programın nasıl işlediğini tecrübe edip birlikte değerlendirirler.

Friend ve Cook (1990) süreci açıklamak için bazı iş birliği özelliklerinden bahsetmişlerdir. Bunlar;

- Yönetim tarafından zorunlu tutulmayarak gönüllülük esaslı olması;
- Öğretmenlerin katkılarının eşit olduğunu hissetmeleri; hayal kırıklığı ve iletişimsizlik olmaması açısından ortak hedefler doğrultusunda işbirliği yapılması;
- Verilecek önemli bir kararda herkesin ortak fikrinin olması ve sonuçların gerektirdiği sorumluluklardan kaçılmaması;
- Öğretmenlerin kaynakları eşit şekilde paylaşmasıdır.

Böylece, öğretmenler kendilerini geliştirecek ve birbirlerine olan güven ve saygıları da doğal bir şekilde artacağını ortaya koyulmuştur (Yılmaz ve Çelik, 2020).

Alanyazına bakıldığında iş birliğinin eğitimde önemini ortaya koyan pek çok çalışmaya rastlanmaktadır bunlardan bazıları;

Kougioumtzis ve Patriksson (2009) İsveç ve Yunanistan'daki öğretmenler üzerine iş birliğini vurgulamak amaçlı yaptığı bir çalışmaya 1160 öğretmen katılmıştır.

Çalışmanın sonuçlarına göre iş birliği kategorilere göre ele alınmıştır: Resmi iş birliği, iş birliğinden mahrum bırakılmış uygulamalar (deprivatized practices) ve kişiselleştirilmiş etkileşim. Planlı toplantılar resmi iş birliği kapsamında değerlendirilirken, iş birliğinden mahrum bırakılmış uygulamalar ise öğretmenlerin kendi öğretim tekniklerinin bir kısmını meslektaşlarıyla paylaşmasını ifade etmektedir. Kişiselleştirilmiş etkileşim ise paylaşım ve birlikte çalışmanın özel tutulduğu mesleki yakınlık olarak ifade edilmektedir.

Wiggins ve Damore (2006) etkili iş birliğini değerlendirmek için bir çerçeve üzerinde çalışmışlardır. İşbirlikçi bir grup, olumlu tutum, faydalar, ekip süreci, kaynaklar, liderlik ve mesleki gelişim unsurları ile tanımlanmıştır. Bu unsurlar içerisinde iş birliği seviyeleri, iş birliğinin yapısına göre başlangıç seviyesi, gelişmekte olan seviye ve etkili seviye olarak sınıflandırılmıştır.

Buton'un (2015) öğretmen öğrenmesi ve iş birliği üzerine yaptığı nitel bir araştırmada 22 ortaokul öğretmeniyle görüşmeler yapılmıştır. Mesleki gelişim çalışmalarını iş birliği içerisinde yürüten etkili öğretmenlerin 3 özelliği ortaya konulmuştur. Bunlar; ortak hedefler, öğrenci öğreniminde ortak sorumluluk ve öğretim tekniklerinde gelişime odaklılıktır. Sonuçta iş birliği içerisindeki öğretmenlerin öğretim tekniklerinde gelişmeler olduğu ortaya koyulmuştur, bununla öğrenci başarısını yükselttiği ortaya koyulmuştur.

2.6.2. Öğretmen iş birliğinin sağladığı avantajlar

Inger (1993) iş birlikçi öğrenmenin öğretmenlere yardımlaşma, kaynakların çoğalması, yeniliğe açık olma durumu gibi birçok yararı olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle okul deneyimi, öğretmen adaylarının öğrendiklerini uygularken karşılaşılabilecekleri sorunları görebilmeleri ve bu konuda ne yapacaklarını gözlemlenmeleri açısından büyük örnek taşımaktadır (Ulusoy, 2009). Başarılı bir iş birliği için bir topluluğun ortak hedefler doğrultusunda, sonuçlara odaklanarak, yapısal ve kalıcı öğrenmeyi destekleyen öğretmenlerden oluşmalı ve belirli aralıklarla öğretmenler birbirlerine dönütler vermelidirler (Bunker, 2008) bu yüzden de Warren ve Payne (1997) de öğretmenlerin beraber zaman geçirmeleri ve ders planlamalarının, gelişimleri için hayati rol oynadığına odaklanmıştır.

Öğretmen iş birliği son 20 yıldır çok fazla gündemde olup yapılandırıp güçlendirilmesi öğretmenin kendisini ve okulun gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır (Moolenaar, 2012). Cook, Friend ve Reising (1993) öğretmenlerin sadece meslektaşlarıyla değil öğrencilerle de iş birliği içerisinde çalışmasının yenilikleri takip

edebilmek açısından önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sayede öğretmenler ders programlarında yaşadıkları sıkıntılar hakkında çekinmeden müzakere edebilir ve kendilerini geliştirebilirler. Kendisini geliştiren ve çekinmeden fikirlerini açıkça ortaya koyabilen öğretmenlerin öz yeterlikleri de güçlü hale gelmektedir. Bunun sonucunda Bandura (1997)'nin de bahsettiği öz yeterlikleri güçlü olan bireyler başarılı olmak için kararlılıkla ve kendisine düşen görevleri yerine getirirken daha rahat ve stressiz hareket ederler. Öğretmen öz yeterlik inançlarının yüksek olması hem meslektaşlarıyla hemde yöneticileriyle iş birliği halinde hareket etmelerinde önemli bir etken olduğu ortaya koyulmaktadır (Sehgal, Nambudiri ve Mishra, 2017).

Ghods ve Laal (2012) işbirlikçi öğrenmenin yararlarını 4 ana kategoriye ayırıp şu şekilde özetlemektedirler;

I. Sosyal faydaları;

- Öğrenenlere sosyal destek sağlamada yardımcı olur.
- Öğrenci ve çalışanlar arasındaki farkındalığı sağlamaya yol açar.
- Örnek oluşturmada ve iş birliğinin uygulanmasında olumlu bir iklim oluşturur ve öğrenen örgütleri geliştirir.

II. Psikolojik faydaları;

- Öğrenci odaklı öğrenimi geliştirir ve öğrencinin kendine güveni yükselir.
- Endişeyi azaltır ve öğretmenlere karşı olumlu davranışları geliştirir.

III. Akademik faydaları;

- Eleştirel düşüncüyü destekler ve öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlar.
- Sınıf sonuçları iyileştirilir.
- Öğrencinin problem çözme yeteneklerini geliştirmeye uygundur.
- Özellikle öğrencinin bir müfredata motive bir şekilde odaklanmasına yardımcı olur.
- Öğretimde farklı değerlendirme teknikleri sunar.

IV. Alternatif öğrenci ve öğretmen değerlendirme teknikleri; işbirlikçi öğretim teknikleri farklı değerlendirme tekniklerinin kullanılmasını sağlar.

Tüm bu faydaları göz önünde bulundurulduğunda iş birliğinin bireyi geliştirdiği ve çalışma ortamını iyileştirerek başarıyı yükselttiği ortaya koyulmaktadır. Kısacası, iş birliği, yeni bakış açıları, fırsatlar ve tutumlar arayan bir ortamı destekleyen bir etki gerçekleştirmektedir.

Darling-Hammond ve Richardson (2009) yaptığı araştırmada, mesleki gelişimin işin içine gömülü (job-embedded) olmasının kişilerin öğrenme isteklerini arttırarak iş verimliliğine olumlu katkı sağladığını vurgulamıştır. Bunun yanı sıra araştırma, işbirlikçi ve samimi bir ortamda ortaya koyulan çalışmaların topluluk bilincini arttırarak okul ve sınıf gelişimini desteklediğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, Eschler (2016) resmi ve gayri resmî işbirlikli çalışmaları yürüten Finlandiyalı öğretmenlerle yaptığı görüşme sonucunda iş birliğinin öğretmenlerin mesleki öğrenimine ve öğretim tekniklerini geliştirmelerine katkısı olduğunu belirtilmektedir. Çalışmada, yüksek kalitede öğretmenlere sahip olan Finlandiya'nın öğretmen öğrenmesini destekleyen bir politika sürdürdüğü için başarılı bir sistemi devamlılığını sağlamaktadır.

Main ve Bryer (2005), işbirlikçi grupların 3 yıl boyunca gözlemlendiği uzun vadeli bir araştırma yürütmüştür. Yerel ortaokullardaki öğretim gözlemlenmiştir. Bu gözlemler, katılımcı-gözlemci olarak ortaokul sınıflarının öğretimi sırasında, ortaokul programı olan bir devlet okulunun tek bir vaka çalışmasını yürütürken gerçekleşmiştir. Araştırmada toplanan verilere göre birçok değişkene bağlı olarak öğrenci öğrenmesinde artış gözlemlenmiştir. Benzer şekilde Sheptytsky (2005) de ortaokul öğretmenleriyle yaptığı araştırmada iş birliği içerisinde ki öğretmenlerin kendilerini güvende hissettikleri için yaptıkları paylaşımların mesleki ve bireysel gelişimlerini olumlu etkilediğini ve tüm paylaşımların öğrenci başarısına olumlu katkısı olduğu ortaya koymuştur.

2.6.3. Öğretmen iş birliğinin önündeki engeller

Mesleki iş birliği içerisindeki öğretmenlerin öğretim yöntemlerini ve öğrenci durumlarını samimi bir şekilde birbirleriyle paylaşmaları iş birliğinin faydalı olabilmesi için önemlidir. Bu yüzden yalnızlaşan ve mesleki paylaşımlardan kaçınan öğretmenler mesleki iş birliğine ve öğretmen gelişimine ket vurabilmektedir. Elliott (2005), öğretmen iş birliğinin önündeki engeller arasında zaman, idari desteğin eksikliği, araştırmaların uygulamaya dönüştürülememesi, uygulamaların geliştirilememesi, olumsuzlukların fark edilememesi ve üretkenliği bozan kalıplar yer almaktadır. İş birliği, öğretmenlerin güvene dayalı bir atmosferde, deneyimlerini, hikâyelerini ve bilgilerini paylaşmalarına olanak tanır, böylece herkes birbirinden bir şeyler öğrenme fırsatına sahip olabilir. Ancak tüm üyelerin kendilerinden ne beklediğini ve ne istendiğini bilmeleri için sürecin başında yönergeler belirlenmelidir. Bu ilkeler arasında üyelerin toplantılara katılmaları, birbirlerini kesintisiz olarak dinlemeleri, sadece kendileriyle ilgili konuşmaları ve hikâyeler anlatmaları, başkalarını suçlamamaları veya yargılamamaları, diğer üyelerin

yorum ve değerlendirmelerine açık olmaları ve sürecin gizli olduğunu unutmamaları yer alır (Atabey ve Şahin, 2011). Dolayısıyla bu tutumlardan uzak bir ortamda çalışan öğretmenlerin iş birliği çalışmaları sekteye uğramaktadır.

Hargreaves (2000) çağdaş mesleki gelişimi öğretmenlerin iş birliği yapma çabalarındaki artış olarak tanımlamaktadır. Bu çabaların, yalnızca müfredat ve öğretim reformunun zorluklarıyla değil, iş birliğinin kendine özgü zorlukları ve karmaşıklığı ile da mücadele etmesi gerektiğini vurgulamaktadır. İş birliği yapmadaki zorluklar kavramsal, faydacı, tutumsal ve mesleki dört kategoriye ayrılabilir. Kavramsal engeller öğretmenlerin mesleki rollerini tanımlayan algılar sonucunda ortaya çıkar. Örneğin, bir sınıf öğretmeni, İngilizce öğrenen öğrencilere eğitim vermenin, İngilizce öğretmenin görevine karışmak olduğunu düşünebilir. Pragmatik engeller ise kaynak ve zaman yetersizliği, sorumlulukların fazla olması gibi faktörler öğretmenlerin iş birliği yapmasını engellemektedir. Bu, özellikle büyük okullarda veya aynı seviyeye giren öğretmenlerin bir araya gelemediğinde ortaya çıkabilmektedir. Diğer bir kavram olan tutumsal zorluklar ise öğretmenlerin iş birliğine ait inançları ve bu iş birliğinden beklentileridir. En baskın tutumsal zorluk öğretmenlerin değişime olan korkularıdır. Eski inanışları bırakıp yeni davranışlar edinmek öğretmenler için korkutucu ve zor olabilmektedir (Zimmerman, 2006).

Gökçe (2000)'ye göre, iş birliği ve ortak planlama için birkaç ortak engel vardır. Bunlar arasında, iş birliği zamanını etkili bir şekilde kullanmak için gereken becerilerin eksikliği, yardım isteme konusunda isteksizlik, liderlik eksikliği, görev dışı olması, net bir amacın olmaması, etkili iş birliği vizyonunun olmaması ve oturumlar sırasında tartışılan akademik içeriğin eksikliği ile meslektaş etkileşimlerinin kurulması yer almaktadır.

Olivares (2014)'e göre, öğretmenlerin iş birliği sürecinde deneyimli öğretmenlerin özerkliklerinden memnun olması nedeniyle (buy-in) ortak çalışma probleminin baş göstermesi gelmektedir. Bu sorun deneyimli öğretmenlerin kariyerleri boyunca çoğu zaman yalnız çalışmaları ve belli bir tecrübeye sahip olmaları nedeniyle kendilerini yeterli gördüklerinden iş birliğini zaman kaybı olarak algılamasıdır. Dolayısıyla, tecrübeli öğretmenlerin 'ben en iyisini bilirim' tavırlarının iş birliğine ciddi bir engel olduğu ortaya koyulmuştur. Fakat bir öğretmenin başarısı ve özerkliği ne kadar yüksek olursa olsun, yapılan çalışmalar, iyi eğitim almış ve iyi bir plana sahip öğretmenlerin dahi az da olsa iş birliğine ihtiyaç duyduklarını göstermiştir. Çünkü mesleki iş birliği öğretmenlerin zayıf yönlerini fark edip güçlendirmelerinde önemli bir

rol oynamaktadır (Howland ve Picciotto, 2003). Lortie (1975) ise öğretmenlerin yalnızlaşmasını üç farklı şekilde ifade edilmektedir. Bunlardan ilki, “yumurta sandığı” (egg-crate) olarak adlandırılan öğretmenin sınıfa girip kapıyı kapattıktan sonra diğer öğretmenlerle ilişkisini kesmesi olarak tanımlanmaktadır. İkincisi, “psikolojik izolasyon” yani; öğretmenlerin karşılıklı etkileşimlerinde verdikleri tepkilerini ifade eder. Sonuncu ifade ise “uyarlanabilir izolasyon”; yeni talepleri karşılamak için mücadele ederken “beyni aşırı yoran” durumunu tanımlamaktadır (Ostovar-Nameghi ve Sheikahmadi, 2016).

Öğretmen iş birliği ve dayanışmasındaki diğer bir engelde okul içerisindeki bürokratik yapıdan kaynaklanmaktadır (Yirci, 2017). Öğretmenler ve idareciler okul içinde farklı politikaları ve görüşleri temsil etmektedir. Öğretmenler istenmeyen yönetsel görevleri yerine getirmek zorunda kalmaktadır, dolayısıyla bu durum iş birliğinin çatışmaya dönüşmesine neden olabilmektedir. Siyasi perspektifler, meslektaşlığı teşvik etmek için idari olarak kontrol edilen iş birliği kültüründe fark edilebilir; bu durum samimi olmayan bir iş birliğine vurgu yapmaktadır (Bakioğlu, 1998).

2.6.4. Öğretmen iş birliğine dayalı mesleki gelişim

İşbirliğine dayalı öğrenmenin altında yatan ana fikir, adından da anlaşılacağı üzere, öğretmenlerin iş birliği ve anlam müzakeresi yoluyla öğrenmelerini teşvik etmektir. İş birliği terimi Friend ve Cook (1990)'un tanımladığı anlamda kullanılmaktadır: “Kişilerarası iş birliği, ortak bir hedef doğrultusunda çalışırken gönüllü olarak ortak karar alma sürecine katılan en az iki eşit taraf arasındaki doğrudan etkileşim tarzıdır”. Sosyal inşacı bir bakış açısıyla, öğrenenler arka plan bilgilerini paylaştıkça ve iş birliğine dayalı ve işbirlikçi faaliyetlere katıldıkça, grup olarak bilgi inşa ederler. Bilginin paylaşılmasını, müzakere edilmesini ve yapılandırılmasını destekleyen işbirlikçi öğrenme ortamı etkili öğrenmeyi teşvik eder (Özdemir, 2016).

Davranışçı yaklaşıma göre, insanlar deneyimlerle öğrenir ve bulunduğu ortamlarla etkileşim halinde geçerek öğrenir bu şekilde o ortama adapte olur. Dolayısıyla eğitimde de öğrenme bulunduğu ortam ile iletişim içerisine olmayı ve uyumlanmayı içermektedir (Adams, 2006). Dolayısıyla öğretmenlik mesleğinin de değişen hayat şartlarına ve çevresine uyum sağlayan öğreticiler yetiştirmek için sürekli mesleki gelişime ihtiyaç duyması şaşırtıcı değildir (Fullan, 1995). Mesleki gelişim takım çalışması akran koçluğu mentörlük ve mesleki görüş alışverişleri gibi iş birliği gerektiren çalışmalarını içermektedir (Hargreaves, 1998).

Öğretmenlik mesleği genellikle karar vermenin izole edildiği ve meslektaşlarla iş birliği yoluyla sorun çözmenin sınırlı olduğu şeklinde son derece bireysel bir çalışma alanı olarak tanımlanır. Fakat öğretmenlerin gelişen öğrenme teorileri ile güncel kalmaları ve araştırmaları uygulama ile bütünleştirmeleri beklenir (Collins, 1998). Bu yüzden, mesleki gelişim topluluklarında yapılan iş birliğinin öğretmenlerin mesleki gelişime olan katılımının artması amaçlı beraberce öğrenilen bilginin değeri vurgulanmaktadır. Ayrıca, okul veya grupta bilinçli olarak düzenlenen planlı aktivitelerin doğrudan veya dolaylı bir şekilde doğal öğrenmeyi kapsadığı belirtilmektedir (Day, 1999).

Varsayım, araştırmacıların yeni ilkeleri öğretmenlere aktarması ve öğretmenlerin de araştırma bulgularını uygulamasıdır. Bu yaklaşımlara dayanan öğretmen eğitimi modelleri, öğretmenleri öğretim ilkelerinin uygulanmasını sağlayabilecek teknisyenler olarak görür. Bu modeller genellikle prosedürel becerileri aktarmak üzere tasarlanmış uzman güdümlü, yukarıdan aşağıya atölye çalışmalarından oluşur (Butler, Lauscher, Jarvis-Selinger ve Beckingham, 2004). Bununla birlikte, mesleki gelişime ilişkin son tartışmalarda, geleneksel yaklaşımlar sınıf uygulamaları üzerindeki etkilerinin yetersizliği nedeniyle eleştirilmektedir.

Burbank ve Kauchak (2003)'ün özetlediği gibi geleneksel araştırmalar, erişilebilir ve konuyla ilgili olmamaları, bulgularının tutarsız ya da çelişkili olarak algılanma eğilimleri nedeniyle genellikle sınıf öğretmenlerini etkilemekte başarısız olmaktadır. Öğretmenlere sunulan araştırmaların çoğu, kanıt toplama sürecinin katı, resmi bilim kurallarına dayandığı bilimsel bir modeli takip eder; bu, öğretmenler de dâhil olmak üzere birçok eğitimcinin şu anda sorguladığı bir bilgi üretme yöntemidir.

Öğretmenlere dayatılan pasif rol, sınıfların karmaşık bağlamlarını inceleyen aktif yorumlayıcı süreçlere katılmalarını engellemektedir. Bunun yerine, öğretmenler yüzeysel düzeyde formal ve pratik bilgi arasında ayırım yapmak zorunda kalmakta, bu da çoğu zaman yanlış ya da eksik uygulamalara yol açmaktadır. Araştırmacılar ve öğretmenler arasındaki boşluğu dolduracak çözümler bulmak amacıyla Butler vd. (2004) öğretmenlerin öğrenmeleri ve mesleki uygulamalarındaki değişimler arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Bu araştırmanın, araştırmacıların ve öğretmenlerin yeni öğretim ilkelerini sınıflara yerleştirmek için birlikte çalıştıkları 2 yıllık bir işbirlikçi araştırma ortaklığından ortaya çıkmıştır. Çalışmalarının sonucunda öğretmenlerin uygulama üzerine düşündüklerini, öğretim hakkında yeni bilgiler inşa ettiklerini ve olumlu öğretimsel değişimler gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, çalışmalarında

yapılan tanıtıcı hizmet içi çalıştayların sınıf içi uygulamalarda köklü değişiklikler yapmak için yeterli olmadığı da belirtilmiştir. Bilginin birlikte yapılandırılması ve deneyim üzerine düşünme yoluyla kavramsal çerçevelerin gözden geçirilmesi için sürekli fırsatlar sunulmasını önermişlerdir.

Öğretmenler ve öğretmen eğitimcileri arasındaki iş birliğinin etkisini araştırmaya yönelik bir başka çalışma da Erickson, Brandes, Mitchell ve Mitchell, (2005) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu ortaklıkların uzun vadeli sürdürülebilirliğini ve başarısını araştıran araştırmacılar, mesleki gelişim topluluklarının devamlılığına ilişkin daha fazla bilgi sağlamayı da amaçlamıştır. Çalışmalarının sonucunda, bu tür bir iş birliğine dayalı ortaklığın, tüm katılımcılar için işlevsel ve amaca yönelik bilgi sağlayan verimli ve keyifli bir öğrenme ortamı yarattığını savunmuşlardır. Çalışmanın bulgularından hareketle, iş birliğine dayalı mesleki gelişim modelini temsil eden özellikleri ana hatlarıyla belirtmektedir (Erickson vd., 2005):

- Okul personeli, projenin en başında grubun yapısı ve niteliği ile ilgili müzakerelere dâhil edilmelidir.
- Proje, tüm katılımcıların gerçek ve mevcut ihtiyaçlarını karşılamalıdır.
- İşbirliğine dayalı araştırmanın birkaç yıl boyunca sürdürülmesine ihtiyaç vardır.
- Projenin amaçları ve altında yatan teorik perspektifler konusunda hem okul hem de öğretmen eğitimcileri arasında güçlü bir mutabakat olmalıdır. Tüm katılımcıların öğrenme konusunda benzer bir bakış açısına sahip olması ya da bu bakış açısını geliştirmesi önemlidir.
- Grup düzenli olarak (tercihen haftada bir) toplanmalı ve toplantıların başkanı hem okul hem de üniversite katılımcılarıyla yakın bir irtibat halinde olmalıdır.
- Grup üyeliği gönüllü ve esnek olmalıdır, ancak genel grup istikrarı önemli bir özelliktir.
- Katılımcılar, iş birliğine dayalı grupların beslenmesi ve sürdürülmesi işlevleri açısından önemli olan farklı rollerin farkında ve bunlara karşı duyarlı olmalı ve her bir katılımcının rolünün zaman içinde değişebileceğini kabul etmelidir.
- Grup için bazı kaynaklar sağlanmalıdır, ancak bunlar öncelikle düzenli toplantılara katılmak için yeterli ve ortak zaman bloklarının düzenlenmesi alanında olmalıdır.

Öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin farklı tanımlar vardır. Tanımlar farklı araştırmalarda farklılık gösterse de temelinde iş birliği olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle, iş birliği; öğretmenlerin mesleki gelişimi açısından vazgeçilmez bir ihtiyaç olarak değerlendirilmektedir. Yapılan 3 farklı çalışmanın sonuçları incelendiğinde, mesleki gelişim etkinliklerin 10 farklı özellik dikkat çekmektedir (Darling-Hammond, E, Gardner e Espinosa, 2017):

- Sınıf temelli uzman koçluk ilişkisi öğrenme için iyi fırsatlar sağlar.
- Öğretmenler, mesleki bağlamda yeni bilgiler edinmek için işbirlikçi öğrenme kaynaklarına ihtiyaç duyarlar.
- Önerilen yaklaşımlar, öğretmenlerin önyargılarını aşmak için mantıksal ilkelere dayanmalıdır.
- Öğretmenler, içinde buldukları bağlama uygun yaklaşımları benimsemeleri için kendilerine rehberlik edebilecek yönergeleri takip etmeleri konusunda teşvik edilmelidir.
- Çok çeşitli konulara ilişkin mesleki gelişim programları çok etkili değildir. Bu nedenle öğretmenler, kapsamı daha sınırlı olan özel öğrenme fırsatlarından yararlanmalıdır.
- Öğretmenlerin eğitim aldıkları konularda uygulanan etkili uygulama modellerine erişimleri sağlanmalıdır.
- Öğretmenlerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak etkili mesleki gelişim programları hazırlanmalıdır.
- Mesleki gelişim programlarının başarısı, okul liderlerinin bağlılığı teşvik etme derecesine bağlıdır.
- Öğretmenlerin, bu programlarının hazırlanmasına aktif katılımı ve görüşlerine başvurulması, eğitimlerden daha fazla fayda sağlanması için önemli bir faktördür.

Öğretmen gelişimi çalışmalarını sentezleyen bu 3 çalışma da öğretmenler arasında sosyal ve işbirlikçi öğrenmeye duyulan ihtiyacı vurgulamaktadır. Bu bağlamda teknoloji, coğrafi olarak uzak öğretmenler için bir iş birliği fırsatı yaratmaktadır. Dünyanın pek çok köşesinde ülkeler, etkisiz uygulamaları bir kenara bırakarak okul temelli, farklılaştırılmış ve iş birliğine dayalı programları tercih etmektedir. Gelişmiş ve ekonomik açıdan uygun ülkelerle karşılaştırıldığında, düşük gelirli ülkeler etkili programlar uygulamakta daha fazla zorluk çekmektedir. Ancak Mcleavy vd. (2018), düşük gelirli ülkelerde etkili programlar geliştirmek için 7 temel öneri sunmuştur ve bunlardan biri teknolojinin rolünü vurgulamaktadır:

- Öğretmeni bir profesyonel, öğrenen ve birey olarak odak noktasına koymak,
- Mesleki gelişim için standartların geliştirilmesi, uygulanması, ölçülmesi ve kurumsallaştırılması,
- Öğretmen iş birliğini teşvik etmek için mesleki gelişim fırsatlarının yaratılması,
- Öğretmenlere sürekli destek sağlanması,
- Yüksek kaliteli öğretmen eğitmenleri yetiştirmek,
- Eğitim sisteminin tüm aşamalarında öğretim liderliğinin oluşturulması,
- İçeriğe, mesleki gelişime ve mesleki öğrenme topluluklarına erişim sağlamak için farklı türde teknolojilerin kullanılması.

2.7. Öğretmen Mesleki İş birliği ile ilgili Yapılan Araştırmalar

2.7.1. Yurt içinde yapılmış çalışmalar

Cerit (2009), “Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeyleri ile İş birliği Yapma Düzeyleri Arasındaki İlişki” adlı çalışmasında sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven düzeyleri ve iş birliği yapma düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bulgular 19 ilköğretim okulunda görev yapan 229 sınıf öğretmeninden elde edilmiştir. Öğretmenlerin örgütsel güven ve işbirliği yapma düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri göz önünde bulunduğunda sınıf öğretmenlerinin öğrencilere yönetici ve ailelerden daha çok güvendiği ortaya konulmuş, okulun işleyişinde karar verme yetkisi yüksek olan öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiş örgütsel güvenle işbirliği arasındaki ilişkiyle ilgili yapılan analiz sonuçlarında güven düzeyi yüksek olan okullarda işbirliği yapma oranı yüksek çıkmıştır.

Bozak, Yıldırım ve Demirtaş'ın (2011) “An Alternative Method for Professional Development of Teachers: Peer Observation” adlı çalışmasında meslektaş gözlemi (peer observation) kavramını tanımlamayı amaçlamışlardır. Gönüllülük esaslı olan meslektaş gözlemi ön görüşme, gözlem ve gözlem sonrası görüşme olarak 3 kademedен oluşmaktadır. Araştırma sonucunda, öğretmenler sürekli iletişim içerisinde olduklarından mesleki iş birliğinin artmasına ve gelişimlerine katkı sağladığı ortaya koyulmuş ve Türkiye’de de uygulanması gerektiği önerilmiştir.

Can (2019) “Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim ihtiyaçları ve bireysel mesleki gelişim planı önerisi” adlı çalışmasında öğretmenlerin, mesleki gelişim söz konusu

olduğunda hangi unsurları engel olarak algıladığını ve önerdiklerini ortaya koymuştur. Dolayısıyla algılanan engellerin belirlenmesi ve ortadan kaldırılması açısından bir referans niteliğinde olan bu çalışmanın ana amacı öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin önündeki engelleri belirlemek ve bu alana yönelik öneriler geliştirebilmek olmuştur. Hem okul idarecileri hem de öğretmenler, mesleki gelişimin önündeki engelleri yasal, pedagojik, yönetsel ve toplumsal şeklinde gruplandırmışlardır. Yetersiz öğretmen seçimi, yetiştirme ve istihdam sağlama, eğitim politikalarındaki belirsizlik, eğitim sisteminin sürekli değişmesi, öğretmen iş birliğinin yetersizliği, öğretmenlerdeki amaç ve güdülenme eksikliği ile öğretmenlerin kariyer gelişimlerinin sağlanamaması; yalnızca öğretmenler açısından mesleki gelişimin önündeki engeller değil, aynı zamanda eğitim sisteminin yapısına olumsuz etki eden engeller olarak ifade edilmiştir. Başta “yaşam boyu öğrenme imkânlarının sağlanması” olmak üzere eğitimde “sistem” olarak yapılacak her türlü reformun devlet politikası olarak eğitimdeki tüm paydaşlarla birlikte yürütülmesi önerilmiştir

Kubilay (2020) “Yönetici ile öğretmen iş birliği düzeyinin öğretmen öz-yeterlik algıları üzerine etkisi” adlı çalışmasında 21 devlet 21 özel okul örneklem olarak alınmış toplam 213 yönetici ve öğretmen üzerine incelemeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda müdürlerin yöneticilik ve okul örgütü içerisinde takım çalışmalarına yatkınken öğretmenlerin sınıf içerisinde ve zümre çalışmalarında daha yatkın oldukları ortaya konulmuştur. Kıdemleri ve tecrübeleri yüksek öğretmenlerin öz yeterlikleri de yüksek çıkmıştır. Dolayısıyla özyeterlikler yükseldikçe takım çalışması ve iş birliği yapma düzeyinin yüksek olabileceği ortaya konulmuştur.

Kılınç, Bellibaş ve Polatcan, (2020) “Learning-centred leadership and change in teacher practice in Turkey: exploring the mediating effects of collaboration.” adlı araştırmasında öğretmen iş birliğinin önemi araştırılmış ve öğrenme merkezli liderlik uygulamalarının öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısına odaklanılmıştır. Araştırma sonucunda mesleki iş birliği yapmada okuldaki müdürlerin öğrenme merkezli liderlik uygulamaları öğretmenleri bu iş birliğine teşvik etmekte dolayısıyla iş birliği içerisinde olan öğretmenlerin mesleki yeterliklerinde ve sınıf içi uygulamalarının başarısında artış olduğunun görüldüğü belirtilmektedir.

Pürsün, Okutan ve Atbaşı (2021) “Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi ile özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin iş birliğine ilişkin görüşleri” adlı çalışmada amaç özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde görev yapan öğretmenlerin verimliliğinin arttırılmasına katkı sağlamaktır. Araştırma sonucunda iş birliğinin öğrenci

gelişimine katkısı olduğu ortaya koyulmuştur. İşbirliğine engel teşkil eden öğeler arasında; iletişime açık olmamak, inat, hoşgörüsüzlük ve önyargıların oluşturduğu belirtilmiştir. Dolayısıyla, öğretmenlere belirli aralıklarla bilgilendirici, hatırlatıcı ve motive edici seminerlerin düzenlenmesinin iş birliğine olan katılımın arttıracığı ortaya koyulmuştur.

Yılmaz'ın (2022) “Öğretmenlerin Mesleki İş birliği: Mevcut Durum, Engeller ve Öneriler” adlı çalışmasında Türkiye’de öğretmenlerin mesleki iş birliğine dair görüşleri ve yapılan iş birliği çalışmaları incelenmiştir. İncelemenin sonucunda, öğretmenler mesleki iş birliği çalışmalarının öğretmen iş doyumunu, kuruma aidiyet, motivasyon ve performanslarına katkıda bulunduğu ortaya koyulmuş, iş birliği yapmayan öğretmenlerin mizaç farklılıklarını ve rekabet ortamının iş birliğinin önündeki önemli engellerden olduğunu ortaya koymuştur.

2.7.2. Yurt dışında yapılmış çalışmalar

Goddard, Goddard ve Tschannen-Moran (2007)’in “A Theoretical and Empirical Investigation of Teacher Collaboration for School Improvement and Student Achievement in Public Elementary Schools” adlı çalışmasında öğretmen iş birliğinin öğrenci başarısında pozitif etkisinin olup olmadığını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırma 47 ortaokulda 452 öğretmen ve 2,536 dördüncü sınıf öğrencisi ile Amerika’daki kırsal bir bölgede yürütülmüştür. Araştırma sonucuna göre öğretmen iş birliğinin yüksek olan okullardaki öğrencilerin matematik ve okuma başarılarının istatistiksel olarak yüksek çıktığı bu sebeple de öğretmen iş birliğinin öğrenci başarısına pozitif bir etkisi olduğu ortaya koyulmuştur.

Boudreaux’un (2015) “An Examination of Principals’ Perceptions of Professional Development in an Urban School District” adlı çalışmasında okul idarecilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin algıları değerlendirilmiştir. Zaman, yeterli kaynak, okul gelişim planına uyum, veriye dayalı, yansıtıcı, takip, iş birliği, değerlendirme, uygulama ve öğrenci öğrenimi gibi değişkenler açısından yapılan görüşmelerde müdür ve müdür yardımcılarının görüşlerinden yola çıkarak algıları incelenmiştir. Okul idarecileri, mesleki eğitim uygulamalarının görev yaptıkları okullarda düzgün biçimde uygulanabileceğine inandıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmanın bir sonucu da öğretmenler açısından mesleki gelişimi sağlamak için daha fazla çaba gösterilmesine ilişkin görüşler olmuştur.

Whalen, Majocha ve Van Nuland (2019). “Novice teacher challenges and promoting novice teacher retention in Canada.” Bu araştırma, öğretmen yıpranmasının ve meslekte uzaklaşmanın çoğalmasında sonucunda mesleğe yeni başlayan altı öğretmenin üzerindeki mesleğin ilk üç yılında yaşadıkları deneyimlerini ve karşılaştıkları zorlukları ortaya koymak amaçlı yapılmıştır. Araştırmada yapılan mentorluk programında öğretmenlerin karşılaştıkları zorlukları ortaya koyulmuştur. Araştırma sonucunda mentorlarla veya mentorluk programına erişimi olan öğretmenlerin işlerine olan bağlılıklarının arttığı ortaya koyulmuştur.

Dodman’ın (2021) “Professional Development in Education” çalışmasında iş birliğinin mesleki gelişimdeki önemi ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Belirlenen öğretmen grubundan 2 yıl boyunca elde edilen veriler, gönüllü öğretmen grubunun mesleki gelişimlerini ne şekilde düzenlediklerini ortaya koymuştur. Sonuçlara göre mesleğe yeni başlayan bir öğretmenin, diğer öğretmenlere iş birliği yapması sonucunda mesleki gelişimine olumlu etki gerçekleştiği saptanmıştır.

3. YÖNTEM

Bu çalışmanın amacı İngilizce öğretmenlerinin çalıştıkları kurumlardaki mesleki iş birliği çalışmalarına yönelik görüşlerinin ortaya konulmasıdır. Katılımcılar devlet ve özel okulların lise ve ortaokul kademelerinde görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerinden oluşmaktadır. Çalışmanın bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve süreci ayrıntılı bir şekilde anlatılıp verilerin çözümlenmesine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan durum çalışması deseninde yürütülmüştür. Durum çalışması, bir olay veya olgunun incelenmesine olanak veren ve sebeplerini ortaya koymayı amaçlayan bir yöntemdir (Şimşek ve Yıldırım 2011). Bu çalışmada konu edilen durum, özel ve devlet okullarının ortaokul ve lise kademelerinde görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerinin iş birliği halinde yürüttükleri çalışmalar, yaptıkları çalışmalar sonucu elde ettikleri deneyimler, varsa kazanımlar ve iş birliği yaparken karşılaştıkları sorunlarla başa çıkabilme yöntemlerini ortaya koymak amaçlı olduğundan bu yöntem tercih edilmiştir.

Çalışma durum çalışması desenlerinden biri olan çoklu durum desenine göre tasarlanmıştır. Çoklu durum deseni, birden fazla kendi başına bütüncül olarak algılanabilecek durumların karşılaştırılmasıdır. Her bir durum kendi içerisinde bütüncül olarak ele alınır ve daha sonra birbirleriyle karşılaştırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada da ele alınan özel ve devlet okulların ortaokul ve lise kademelerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin iş birliğini nasıl değerlendirdikleri karşılaştırmalı olarak ele alınmış ve yürüttükleri mesleki gelişim çalışmaların öğretmen gelişimi ve öğrenci başarısına katkısı üzerinde durulmuştur.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Antalya İli Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Alanya ilçesindeki devlet ve özel okulların lise ve ortaokul kademelerinde görev yapmakta olan İngilizce öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu veri doygunluğuna bağlı kalınarak 16 öğretmenden oluşmaktadır. Bu çalışmada amaçlı örneklem çeşitlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme dayalı olarak özel ve devlet okullarında çalışan farklı tecrübe ve deneyimlere sahip İngilizce öğretmenleri seçilmiştir.

Öğretmenlerin kişisel bilgilerinin gizli tutulması adına her katılımcı için Ö1, Ö2... gibi kodlar kullanılmıştır. Öğretmenlerin önce demografik bilgileri alınmış daha sonra araştırma soruları yöneltilmiştir. Demografik bilgileri Tablo 3.1’de gösterilmektedir.

Tablo 3.1 Görüşme katılımcı bilgileri

Kod	Görev yaptığı okulun kademesi	Okul türü	Mesleki kıdem	Çalışılan okuldaki süre	Zümre başkanlığı	Cinsiyet
Ö1	Devlet okulu	Ortaokul	7 yıl	2 yıl	Yok	Kadın
Ö2	Devlet okulu	Ortaokul	10 yıl	5 yıl	Var	Kadın
Ö3	Devlet okulu	Ortaokul	25 yıl	25 yıl	Yok	Kadın
Ö4	Devlet okulu	Ortaokul	25 yıl	11 yıl	Yok	Erkek
Ö5	Özel okul	Ortaokul	6 yıl	2 yıl	Yok	Kadın
Ö6	Özel okul	Ortaokul	8 yıl	8 yıl	Var	Erkek
Ö7	Özel okul	Ortaokul	10 yıl	2 yıl	Var	Kadın
Ö8	Özel okul	Ortaokul	13 yıl	8 yıl	Yok	Kadın
Ö9	Devlet okulu	Lise	20 yıl	3 yıl	Yok	Kadın
Ö10	Devlet okulu	Lise	20 yıl	9 yıl	Yok	Kadın
Ö11	Devlet okulu	Lise	13 yıl	6 yıl	Yok	Kadın
Ö12	Devlet okulu	Lise	25 yıl	2 yıl	Yok	Erkek
Ö13	Özel okul	Lise	6 yıl	4 yıl	Yok	Erkek
Ö14	Özel okul	Lise	13 yıl	4 yıl	Var	Kadın
Ö15	Özel okul	Lise	8 yıl	2 yıl	Yok	Erkek
Ö16	Özel okul	Lise	5 yıl	2 yıl	Yok	Kadın

Araştırmaya katılan öğretmenlerin özellikleri incelendiğinde, 11 kadın 5 erkek olmak üzere toplam 16 İngilizce öğretmeni araştırmaya katılmıştır. Erkek öğretmenlerinin 2’si devlet 3’ü özel okullarda, kadın öğretmenlerin ise 6’sı devlet 5’i özel okullarda görev yapmaktadırlar. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri ise 5 yıl ile 25 yıl arası değiştiği, çalıştıkları okullardaki deneyimleri ise 2 yıl ile 25 yıl arasında değişkenlik göstermektedir. Öğretmenlerin 4’ü İngilizce öğretmenliği dışında zümre başkanlığı görevleri de bulunmaktadır. Bu öğretmenlerden üç tanesi ortaokul zümresinde bir öğretmen de lise zümresinde görev yapmaktadır.

Devlet okulunda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin mesleki kıdemleri 7 yıl ile 25 yıl arası, çalıştıkları okullardaki deneyim süreleri ise 2 yıl ile 9 yıl arası değişkenlik göstermektedir. Özel okullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin mesleki kıdemleri 5 yıl ile 13 yıl arası, öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki deneyimleri ise 2 yıl ile en fazla 8 yıl arası değişkenlik göstermektedir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada İngilizce öğretmenlerinin görüşleri nitel veri toplama araçlarından yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme soruları araştırmanın amacı

ve alt amaçları göz önünde bulundurularak hazırlanmış, öğretmenlerle yüz yüze görüşmeler yapılmıştır.

3.3.1. Yarı yapılandırılmış görüşme formu

Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde, öğretmenlere araştırmacı tarafından önceden hazırlanmış görüşme formundaki sorular sorulur. Fakat araştırmacı, görüşmenin akışına uygun bir şekilde konuyu detaylandırmak için ek sorular sormaktadır (Bogdan ve Biklen, 2007; Patton, 2002). Dolayısıyla bu araştırmada da yapılan görüşmelerde katılımcılara yaptıkları mesleki iş birliği çalışmalarlarıyla ilgili görüşlerini açık ve detaylı bir şekilde belirtebilmeleri ek sorular sorulmuştur. Görüşmeler ortalama 15 ile 20 dakika arası sürmüştür.

Yarı yapılandırılmış görüşme soruları geliştirme sürecinde izlenen aşamalar şunlardır;

- Problemi tanımlama aşaması
- Madde yazma-Taslak form oluşturma
- Uzman görüşü alma ve ön uygulama formu oluşturma
- Ön uygulama analizleri ve son şekil verme (Büyüköztürk vd., 2016).

Problemi tanımlama aşaması: Araştırma amaçlarının açık ve net olması sağlanmaktadır. Anahtar kelimeler oluşturularak daha etkili bir literatür taraması yapılmaktadır (Karasar, 2007).

Madde yazma-Taslak form oluşturma: Araştırmacı alt problemlerden de faydalanarak ulaşmak istediği verilere yönelik maddeler yazmaktadır. Literatür taraması madde yazımı için en önemli koşullardan birisidir. Konu ile ilgili kuramsal çerçeveye tam anlamıyla hâkim olunmaktadır ve madde yazma işlemi tamamlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2016).

Uzman görüşü alma ve ön uygulama formu oluşturma: Amaçlanan verilere ulaşmak için hazırlanan maddeleri alanında uzman kişilerden görüşü alınmaktadır. Uzman görüşüne göre yarı yapılandırılmış formdaki sorular tekrar gözden geçirilmektedir (Büyüköztürk vd., 2016).

Bu araştırmada da görüşme formundaki sorular oluşturulmadan önce, 'öğretmen iş birliği' ve 'öğretmenlerin mesleki gelişimi' üzerine literatür taraması yapılmıştır. Daha sonra, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda öğretmen görüşme soruları hazırlanmış

ve iki alan uzmanının görüşleri alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda sorularda gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Bu aşamaların sonucunda yarı yapılandırılmış görüşme soruları geliştirilmiştir (bkz. Ek 3). Bu araştırmada, öğretmenlerin mesleki iş birliği yapma düzeylerinin belirlenmesine katkı sağladığı ve öğretmenlerin tecrübe ettikleri olaylar, araştırmanın konusuyla ilgili deneyim örneklemi çıkardığı için araştırmanın veri toplama sürecinde yarı yapılandırılmış görüşme formu tercih edilmiştir.

3.4. Verileri Toplama Süreci

Bu araştırma, dördü özel dördü devlet okulu olmak üzere toplam sekiz farklı okulda yürütülmüştür. Ortaokul ve lise kademelerinden dörder kişi olmak üzere toplam 16 İngilizce öğretmeni ile görüşmeler yapılmıştır.

Araştırmanın yapılacağı okullar belirlenerek öncelikle okul müdürleriyle görüşülmüş çalışmanın amacı belirtilmiş ve okuldaki öğretmenlerle yüz yüze görüşme yapmaya uygun yer ve zaman hakkında bilgi alındıktan sonra çalışmaya gönüllü olan öğretmenlerle uygun saatler belirlenip yüz yüze görüşmeler yapılmıştır.

Görüşmeler başlamadan önce görüşme amacı öğretmenlerle da paylaşılmıştır. Sorular yöneltilmeden önce öğretmenlerin hepsinden izinleri ses kaydı olarak alınmış olup, öğretmenlere istedikleri zaman görüşmeyi sonlandırabilecekleri hususunda önceden bilgi verilmiştir. Görüşmeler ortalama 15-20 dakika arası sürmüştür. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler 03.05.2023 tarihinde başlayıp 26.05.2023 tarihinde tamamlanmış olup, alınan ses kayıtları olduğu şekliyle, araştırmacı tarafından çözümlenip yazıya aktarılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Bu çalışma da bir nitel veri araştırması olup, doğası gereği öğretmenler algıları ve tecrübe aktarımlarına odaklanmaktadır. Sosyal bilimlerde vaka ve olguların nasıl ve ne şekilde gerçekleştiğini anlamamızı sağlayan veri analizi tekniğine nitel analiz denir. “Nitel araştırmalarda amaç ölçmekten çok, değişkenlerin derinlemesine incelenmesi ve çalışılmasıdır” (Akbulut, 2019). Verilerin analizi için betimsel analiz yapılmıştır. Bu analiz türünde katılımcı öğretmenlerin cevaplarından alıntılara yer verilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu sayede elde edilen bilgiler sistemli ve açık bir şekilde ifade edilebilmektedir (Patton, 2002). Nitel verilerin içerik analizi süreci, Yıldırım ve Şimşek’in (2021) önerdiği altı aşama takip edilerek gerçekleştirilmiştir;

1. Araştırmayı kabul eden öğretmenlerin yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara verdikleri cevaplar ses kaydı altına alınmıştır. Kayıt altına alınan veriler orijinal hallerine bağlı kalınarak yazılı metin haline getirilmiştir.
2. Yazıya geçirilen metinler veri analizi için tek tek okunarak kontrolü sağlanmıştır. Verilerin analizi ve temaların oluşturulması sürecinde, veriler incelenerek kavramların, sözcüklerin veya cümlelerin kendi içinde anlamlı bir yapı oluşturabilmesi için kodlama yapılmıştır.
3. Araştırma soruları doğrultusunda kodlar incelenerek araştırma soruları doğrultusunda benzerlik gösteren veya anlamlı kodlar birleştirilip temalar ve kodlar oluşturulmuştur
4. Son aşamada ise analiz edilen bulgular İngilizce öğretmenleriyle gerçekleştirilen bireysel görüşmelerden alınan doğrudan alıntılara yer verilerek sunulmuştur.

Geçerlilik ve Güvenirlik

Araştırma sonuçlarının inandırıcı olması, bir bilimsel araştırmanın en önemli öğelerindedir. Bu yüzden de “geçerlik” ve “güvenirlik” bilimsel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan iki ölçüttür (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Bu araştırmada, araştırmanın güvenilirliği temin etmek için, planlanma aşamasında bir görüşme formu hazırlanmış ve veriler bu formlarda belirlenen standartlara göre toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış ölçme aracının geliştirilmesi sürecinde ilgili literatür taranarak açık uçlu görüşme soruları araştırmacı tarafından hazırlanmış, iç geçerliliğini sağlamak için uzman görüşü (eğitim bilimleri alanında uzman öğretim üyesi) alınmıştır. Görüşmelerde istedikleri zaman görüşmeyi sonlandırabilecekleri bilgisi verildikten sonra öğretmenlerin sesli onayları alınıp başlatılmıştır. Her görüşme 15-20 dakika sürmüş elde edilen ses kayıtları yazıya geçirilirken bir hata olmaması için araştırmacı tarafından birkaç kez dinlenmiş ve araştırmacının kendisi tarafından bilgisayar ortamında yazıya aktarılmıştır. Yazıya geçirilen veriler bir uzman tarafından da okutularak söylenen ile kastedilen arasındaki farkın en aza indirilmesi amaçlanmıştır. Ardından, yazılı dokümanlar üzerinde çözümlenmeler ve analizler yapılmış ve veriler betimsel bir yaklaşımla detaylı olarak sunulmaya çalışılmıştır.

Araştırmalarda veri kaynaklarının çeşitlendirilmesi, yani farklı özelliklere sahip öğretmenlerin araştırmaya dâhil edilmesi, araştırılan olguya veya duruma ilişkin çeşitli algıların ve yanıtların ortaya çıkmasına imkân vermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu sebeple, bu araştırma da ortaokul ve liselerde yürütülmüş, öğretmenlerin görev

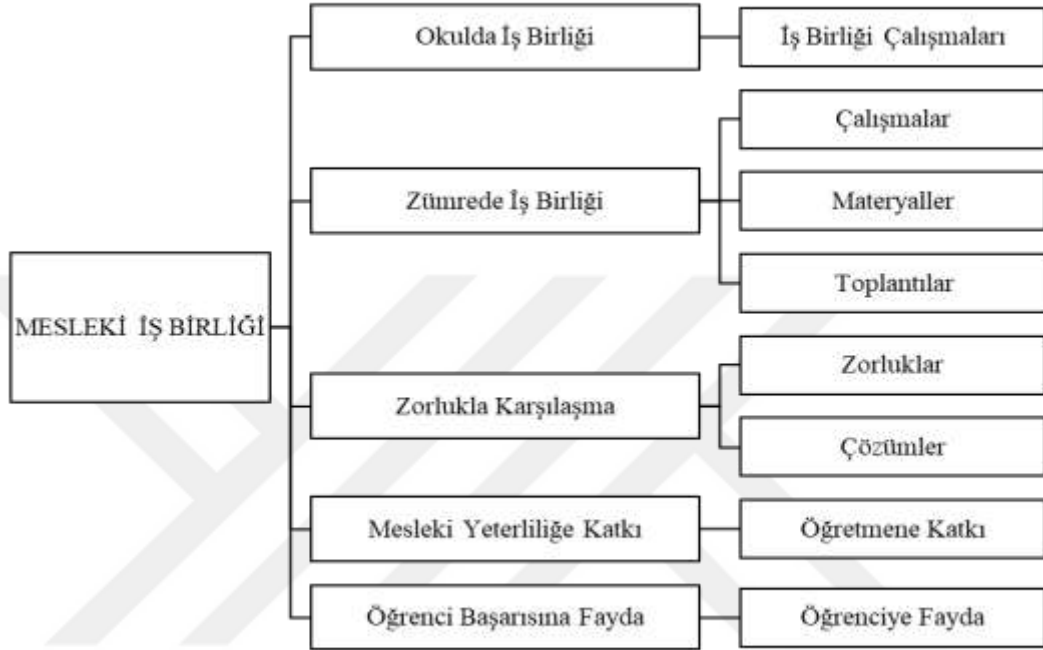
yaptıkları okul türü, mesleki ve görev yaptıkları okullardaki tecrübe farkları göz önünde bulundurularak görüşleri alınmıştır.

Etik Hususlar

Araştırma kapsamında veri toplayabilmek için Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan 20.02.2023 tarih ve 01/08 numaralı karar numaralı izni alınmış. Ayrıca Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden öğretmenlerle görüşme yapabilmek için uygulama izni başvurusunda bulunulmuş ve E-32368283-100-123266 sayılı karar ile veri toplama izni alınmıştır. Katılımcılar araştırmanın konusu hakkında önceden bilgilendirilmiş ve sesli onayları alınmıştır. Ayrıca, katılımcıların kimlik bilgilerinin gizliliğini korumak amacıyla isimleri yedine Ö1, Ö2 şeklinde kodlamalar yapılmıştır.

4. BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde devlet ve özel okulların lise ve ortaokul kademelerinde görev yapmakta olan 16 İngilizce öğretmeniyle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Analiz sonucunda 5 tema, 8 kategori ortaya çıkmıştır.



Şekil 4.1 Analiz sonucunda ortaya çıkan tema ve kodlar

Yapılan analizde elde edilen bulgular, araştırmanın nitel problemlerine uygun bir şekilde aşağıda sunulmuştur.

4.1. Öğretmenlerin mesleki iş birliği bağlamında yaptıkları çalışmalara ilişkin görüşleri ve bulgular

Çalışmada ilk olarak araştırmanın birinci alt problemi olan “Öğretmenlerin mesleki iş birliği bağlamında yaptıkları çalışmalar nelerdir?” sorusuna yönelik öğretmenlere “Okulumuzdaki öğretmenler hangi mesleki iş birliği çalışmalarını yapmaktadır? Açıklar mısınız?” soruları yönetilerek görüşleri alınmıştır. Bu soru ile öğretmenlerin çalıştıkları okullarda ne gibi iş birliği çalışmaları yürüttüklerini ifade etmeleri istenmiştir. Ortaya çıkan bulgular aşağıdaki şekilde Tablo 4.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.1 Öğretmenlerin okulda yaptıkları mesleki iş birliklerine ilişkin görüşlerine dair bulgular

Tema	Kodlar	Devlet okullarında görev yapan öğretmenler	Özel okullarda görev yapan öğretmenler
Mesleki İş birliği	Bilgi alışverişi	Ö1, Ö4, Ö11	Ö6, Ö7, Ö15, Ö16
Çalışmaları	Sınav sorusu hazırlama	Ö2, Ö9, Ö10	--
	Şube ve zümre toplantıları	Ö3, Ö4	Ö9, Ö14
	Etkinlik planlama	--	Ö5, Ö7, Ö8, Ö13

Tablo 4.1’de görüldüğü üzere yapılan mesleki iş birliği çalışmaları ağırlıklı olarak bilgi alışverişi olmak üzere, sınav sorusu hazırlama, şube ve zümre toplantıları son olarak etkinlik planlama olarak ifade edilmektedir.

Öğretmenlerin verdikleri cevaplar incelendiğinde mesleki iş birliği çalışmaları kategorisinde öğretmenlerin verdikleri cevaplar sonunda çıkarılan kodlara bakıldığında daha çok ‘Bilgi alışverişi’ lerinden bahsettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin üçü devlet okullarında dördü özel okullarda görev yapmakta olup toplam yedi öğretmen bilgi alışverişinden bahsetmiştir. Devlet okullarında görev yapan öğretmenler yaptıkları bilgi alışverişlerini şu şekillerde ifade edilmektedirler;

Ö1: “Yani aramızda konuşuyoruz. Durumlarını konuşuyoruz işte nasıl işte, diğer senin girdiğin sınıflar nasıl işte şunlar, nasıl bunlar, nasıl genel olarak bunları konuşuyoruz ve paylaşıyoruz başka da. Öğrencilerle ilgili başka bir şey yok.”

Ö4: “E zaman zaman birbirimizle tecrübelerimizi paylaştığımızda olur ya da bir sınıfta karşılaştığımız durumu anlatıp birbirimizle karşılıklı değerlendirme yaparız, o olayla ilgili o durumla ilgili bunlar da gerekli zaten. Yani adı konmamış zümre birliği zaman zaman”.

Özel okullarda görev yapan öğretmenler ise yaptıkları gönüllü bilgi alışverişlerini şu şekillerde ifade edilmektedirler;

Ö7:

“Pano fikrini ortaya atıyorlar. Fikirlerle bir “brainstorming” yapılıyor. Ondan sonra kimler görevli olmak isterler zaten arkadaşlarımız söylüyorlar diyorlar ki hocam ben kesme de iyi değilim, boyama da iyi değilim ama iğne tutumunda yardımcı olabilirim ya da şunu yapmam gerekiyorsa çıktılarını ben alayım. Diğer arkadaş diyor ki, benim kesmem, yapılandırma güzeldir. Dolayısıyla ben burada görev alayım. Gönüllülük esasına dayanınca halledilebilir.”

Ö15:

“Aksiyon almamız gereken bir konu varsa onu değerlendiriyoruz veya bir herhangi bir problemle karşılaştıysanız atıyorum onu dile getirip hani müdür yardımcımızdan veya müdürümüzden hani onu da o konuyu danışabiliyoruz. Ne yapabiliriz, nasıl çözebiliriz? Veya şöyle bir şey yaptık, hani

bunu konu hakkında bilginiz olsun falan o şekilde değerlendirmeler yapıyoruz. Yani hani iyi kötü çözülecek, çözülmeyecek işte atıyorum. Kutlanacak her şeyi paylaşıyoruz.”

Ö16:

“Tabi ki hatta daha önümüzdeki günlerde olacak. Henüz daha olmadı. İlçede düzenlenen bir kon.. sorry kompozisyon değil “debate”lerimiz var. Bir münazara yapılacak İngilizce bir münazara yapılacak. Bunun için okuldan kendi zümre ile beraber 3 tane asıl bir tane de yedek olmak üzere öğrenci seçtik. Tabi ki bunlar ilk önce başvuru yapan öğrenciler, kendileri istekli bir şekilde geliyorlar. Biz de zümrele beraber onların arasından seçim yaptık. Çünkü sadece 3 asıl ve 1 tane yedek katılabiliyordu. Bu yarışmaya böyle bir seçim yaptık.”

Sadece devlet okullarında görev yapan öğretmenler sınav sorusu hazırlamada yaptıkları iş birliklerinden bahsetmektedir. Ortak sınav sorusu hazırlama ile ilgili devlet okullarında görev yapan üç öğretmenden iki tanesi görüşlerini şu şekilde ortaya koymuşlardır;

Ö2:

“Bizim birlikte yaptığımız sınav hazırlama vardır. Hep birlikte hazırlarız, ÜDS’lerimiz vardır. Ünite Değerlendirme Sınavları, sınavları her dönem üç tane yaparız. Ünite başına, onda da herkesin iş bölümü vardır, iş bölümünü şöyle yapıyoruz; mesela ben dokuzların hepsine ben giriyorum. O yüzden dokuzlardan ben sorumlu olurum. Onuncu sınıflara en fazla kim giriyorsa hani o onların başkanı gibi olur bizde hani daha çok onu dinleriz, şöyle yapalım böyle yapalım, sorular hazırlanır, soruları birbirimize gösteririz. Hani şu olmamış, şunu çıkartalım mı? İş birliği yaparız, quizler yaparız. Yani birlikte girdiğimiz şubelerde arasında değiş tokuş yaparız.”

Ö10:

“Sınavları beraber kendi aramızda görüşüyoruz, çok fazla sınavımız var. Bu okulda performans notlarını da birinci performans notunu sınava bağladığımız için çok sınava hazırlıyoruz her dönem üç ÜDS, iki yazılı bir uygulama yazılısa altı sınavı birebir kendimiz hazırlamak zorundayız. Diğer arkadaşların işte kırtasiyelerin sağladığı e-kütüphane online hazır sorular varken biz bunları bazen kazanımlardan alıyoruz ama genelde kendimiz hazırlıyoruz. O yüzden sağlam soru hazırlamada iş birliği içerisindeyiz.”

Şube ve zümre toplantılarından toplam dört öğretmen bahsetmiş, bu konuyla ilgili görüşlerini belirten öğretmenlerin ikisi devlet ve ikisi özel okullarda görev yapmaktadır. Bu kod ile ilişkin devlet okulunda görev yapan Ö4 görüşlerini şu şekilde ifade etmektedirler: “Senede en az 2 defa resmi toplantıyı zaten yapıyoruz da onun dışında da böyle plansız öğretmenler odasında sohbetlerimizde vardır.” Özel okulda görev yapan Ö9 ise şu ifadeleri kullanmıştır, “Zümre toplantıları, planların hazırlanması, dağıtılması, yazılı sorularının hazırlanıp yine öğretmenlerce paylaşılması bu konuda yapıyoruz.”

Öğretmenlerin ifade ettikleri iş birliği çalışmalarından etkinlik planlama yalnızca özel okullarda görev yapan dört öğretmen tarafından bahsedilmiştir. Bu konuya ilişkin öğretmenler görüşlerini şu şekilde ifade etmektedirler;

Ö5:

“Ne tarz etkinlikler yapacağız bunları birlikte planlıyoruz. Sonra etkinliğe geçirirken tabii hani nasıl yaparız, nasıl şekilde nereye gidilecek bunları planlıyoruz, çok kısa bir süre içerisinde aslında onu yani birlikte planlıyoruz. Onun dışında etkinlikler tabi ekstra etkinlikler İngilizce zümresi ile alakalı olan yılbaşı, gerek yılbaşı olsun, cadılar bayramı gibi. Ondan sonra işte heceleme yarışması, bu tarz şeyler aktivite içerisinde 2-3 öğretmen olsa bile hani kendi sınıfımızın içerisinde yapıyorsak diğer öğretmenler de mutlaka buna destek veriyor.

Ö7:

“Yine söylediğim gibi yurt dışı gezileri, yurtiçi etkinlikler, sınavlar, projeler, yarışmalar, benim mesela ortaokulda bizim yaptığımız bilgi yarışmaları “Talent Show”lar var. Bunlar “Halloween”ler vesaire amaç kültür sentezini aşılabilmek birçok çocuğa, çünkü burası multi-culti bir okul. Birçok ırktan öğrencimiz var. Onlarla uyum süreci ile ilgili birçok etkinlik. Dolayısıyla bunlar yürüttüğümüz şeyler.” şeklinde ifade edilmektedir.

4.2. Öğretmenlerin zümre içinde yapılan mesleki iş birliğine ilişkin görüşleri ve bulgular

Çalışmada ikinci olarak araştırmanın birinci alt problemine ilişkin “öğretmenlerin mesleki iş birliği bağlamında yaptıkları çalışmalar” alt problemi doğrultusunda öğretmenler “Zümrenizde yaptığınız mesleki iş birliği çalışmaları nelerdir?” sorusuna cevap vermişlerdir. Ortaya çıkan bulgular aşağıdaki şekilde Tablo 4.2’de gösterilmiştir.

Tablo 4.2 Öğretmenlerin zümre içinde mesleki iş birliği konusundaki görüşlerine dair bulgular

Tema	Kodlar	Devlet okullarında görev yapan öğretmenler	Özel okullarda görev yapan öğretmenler
Mesleki iş birliği çalışmaları	Bilgi alışverişi	Ö1, Ö4, Ö9, Ö11	Ö5, Ö13, Ö16
	Sınav planlama	Ö2, Ö9, Ö10, Ö12,	Ö7, Ö14
	Etkinlikler	--	Ö7, Ö8
Materyaller	Kaynak paylaşımı	Ö1, Ö11	--
	Yeniden tasarlama	--	Ö5
	Dekor ayarlama	--	Ö8
	Adapte etme	--	Ö13
Toplantılar	Aylık toplantı	--	Ö6
	Esnek gündem	--	Ö8
	Sınav öncesi toplanma	Ö11	--
	Aksiyon alınması gereken konularda toplanma	--	Ö15

Tablo 4.2’de de görüldüğü üzere İngilizce zümresindeki öğretmenlerin iş birliği konusundaki görüşleri çalışmalar, materyaller ve toplantılar olarak üç kategori altında

toplanabilmektedir. Mesleki işbirliği çalışmaları teması altında ise; bilgi alışverişi, sınav planlama ve etkinlikler başlıklarıyla üç tema belirlenebilmektedir. Devlet okullarında dört, özel okullarda üç öğretmen yaptıkları bilgi alışverişlerinden bahsetmektedir.

Zümre içerisinde öğretmenlerin çoğu tenefüs aralarında, telefonla mesajlaşarak veya zümre toplantılarında öğrenci durumları hakkında yaptıkları bilgi alışverişlerini devlet okulunda görev yapmakta olan öğretmenler şu ifadeleri kullanmışlardır;

Ö1:

“Yani tenefüs aralarında oluyor. Genelde bizim şök (şube öğretmenler kurulu) toplantımız oluyor. Dönem başlarında o da. Hani çok detaylı konuşuluyor dersem yalan olur. O tenefüslerde daha fazla yani. Hani belli bir sorunlu bir şey varsa ya da paylaşılması gereken bir şey varsa tenefüslerde eee bilgi aktarımı yapıyoruz birbirimize. Kaynak vesaire materyal dediğim gibi beşlerle değil ama sekizlerde daha fazla yapıyoruz. Beşlerde zaten yoğun bir kitabımız kaynağımız var. Beşlerde çok fazla bir kaynak bir şey yapmıyoruz, çıktı almıyoruz yani. Eee, onun dışında sekizlerde dediğim gibi, yani sürekli işte... Bir soru bulduk, onu paylaşıyoruz, atıyorum birisi bir şey kaynak buldu, onu paylaşabiliyoruz. Tenefüslerde de görüş şey yapıyoruz, görüş bildiriyoruz ihtiyaç halinde.”

Ö11: “Onun dışında birbirimizle zaten sürekli bir fikir alışverişi içerisindeyiz. Bazen bunu whatsapp grubundan yapıyoruz. Kendi ait bir whatsapp grubumuz var. Yani onun dışında kaynaklar konusunda paylaşım sağlıyoruz.”

Özel okulda görev yapan Ö16 ise:

“Her gün birbirimizle paylaşıyoruz işte ben münazara takımında böyle bir şey yaptım hocam bilginiz olsun ya da hocam acaba şunu yapsak daha mı iyi olur veya işte hocam mesela geçen gün şöyle bir şeyle ben kendisine gittim. Hocam işte bir article da bir şey okudum, bakın böyle böyle bir şey yapabiliyormuşuz acaba denesek mi güzel olur mu diye ki kendisi de zaten tabii hocam deneyelim neden olmasın diye gayet gönüllü bir şekilde devam ediyoruz.” şeklinde ifade etmiştir.

Sınav planlama kodu ile ilişkin olarak devlet okullarda görev yapan dört öğretmen, özel okullarda ise iki öğretmen olmak üzere toplam altı öğretmen görüş bildirmektedir. Sınav planlama ile ilişkin devlet okullarında görev yapmakta olan öğretmenler görüşlerini şu cümlelerle ifade etmişlerdir;

Ö9:

“Genelde dokuzlara da ya da onlara giren öğretmenler bu yıl, mesela onlara giren bir öğretmenim kelime sınavı yapıyorsa diğer öğretmenlere de gösteriyor. Dil sınıfında mesela ben kelime sınavı yapıyorsam diğer öğretmenime de gösteriyorum ya ben bu konuyu şekil yapıp şu “worksheets” leri kullanıyorum, bu tür şeyleri de paylaşıyoruz birbirimizle, yani rekabet olayına çok girmiyorsun. Genelde okullarda rekabet olur ya ona girmiyoruz.”

Ö12:

“Mesela ben bu sınavda bugün sınavımız vardı ve ben 11lere hazırladım. Atıyorum bir arkadaşım 12leri hazırladı, diğeri bir şey hazırlar. Bizde değerlendirme sınavı, uygulama sınavı ve ana sınav oluyor. Bizde üç sınıf var, 3 ders 3 tane sınav yapıyoruz, 3 çeşit sınav yapıyoruz, bunları ikişerli üçerli yapıyoruz. Her seferinde farklı öğretmen arkadaşım hazırlar dersine girdiği sınıflarını. Ve ortak sınav yapılır, yani aynı anda girer çıkarlar. Sınava bütün derslerde bu böyledir. Yani o sınıfta o gün hangi öğretmen görevliyse orada gözetmenlik yaparlar. İngilizce öğretmenleri, yani o sınıfta o gün o saatte aynı öğretmen döneminde gözetmenin olarak hadi başka bir derste olabilir”

Sınav planlama ile ilgili olarak özel okullarda görev yapmakta olan Ö7 ve Ö14 ise görüşlerini şu cümlelerle ifade etmişlerdir;

Ö7:

“Şöyle oluyor her bir gündem maddesi yani gündemimiz neyse, sınavsa sınavla ilgili neler yapabiliriz? Yine herkes görev alıyor.” Ö14 “Yapıyoruz kim “main course” öğretmeni ise, o kişinin kendi dersinde sınav yapıyoruz. Bir de bizim okulumuzun kendi yaptığı bir “check point” sınavı var bu da okulun belirlediği saatte sallıyorum cuma günü saat ikide bu sınavı yapıyorsunuz.”

‘Etkinlikler’ kodu ise özel okullarda çalışan iki öğretmen tarafından ifade edildiği görülmektedir. Konuyla ilişkili olarak Ö7 görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

“İlk “Talent Show” yapılacak ve “Talent Show” yapılacağı zaman her şeyin kusursuz olmasını beklemiştim. Zümre başkanıydım dakikasına hangi çocuğun etkinliğini kaç dakika süreceği, ne kadar temiz bir liste çıkarıp vermişim arkadaşlar dedim hani yönetimin beklentisi bu, bizden bunu bekliyor, ben de işimize yarar diye böyle bir program çıkardım. Sizinler neler? Sizdekinileri de verin toplayalım.”

Materyaller temasında öğretmenlerin yaptıkları iş birliğine ilişkin dört kod ortaya saptanmıştır. Bunlardan ‘kaynak paylaşımı’ndan devlet okullarında çalışan iki öğretmen; ‘yeniden tasarlama’ ve ‘dekor ayarlama’ dan özel okullarda çalışan bir öğretmen; ‘adapte etme’den ise özel okulda çalışan bir öğretmen bahsetmektedir.

‘Kaynak paylaşımı’na ilişkin sadece devlet okullarında görev yapan iki öğretmen fikirlerini belirtmiştir. Ö1:

“Yani aramızda konuşuyoruz. Şu an şey olarak eee, beşlere ve sekizlere girdiğim arkadaş ya 2 kademeye giriyorum ben. İşte sen neredesin, hangi ünitedesin ya da işte ekstra bir kaynak bir şey verirse onları paylaşıyoruz. Ben bunu verdim işte sen de vermek ister misin diye onları konuşuyoruz.” Ö11 ise, “Ardından ortak materyaller kullanıyoruz. Kazanım, kavrama testlerimiz vesaire ortak herkes aynı testleri kullanıyor. Kendi ait bir Whats app grubumuz var. Yani onun dışında kaynaklar konusunda paylaşım sağlıyoruz.”

şeklinde düşüncelerini ifade etmektedir.

‘Materyallerin yeniden tasarlanması’na ilişkin olarak özel okulda görev yapmakta olan Ö5 tecrübeli öğretmenlerin deneyimlerinden yararlanarak gereken yenilikleri yaptıklarını şu cümlelerle ifade etmektedir:

“Genel olarak aslında tecrübeli olan arkadaşlar bir yıl öncesinde yaptığı bir etkinliği birlikte biraz daha farklı tasarlayıp hani fikir alışverişinde bulunuyoruz orada biraz daha farklı tasarlayıp yeni fikirlere de açık olup, yeni bir şekilde tasarlıyoruz. Şöyle söyleyeyim, evet, yani yenileyerek. Aynen önceki yıldan kullandığımız oyun şey olsun, hani kullandığımız eğer ki bir materyal varsa ve kullandığımız şeyler varsa onları tekrar yeniden tasarlayıp bu şekilde.”

Yapılan diğer bir iş birliği de dekor ayarlama konusunda gerçekleştiği belirtilmiştir. Buna ilişkin özel okulda görev yapmakta olan Ö8, öğretmenlerin boş zamanlarında da ihtiyaçları duyulduğunda birbirlerine yardım ettiklerini şu cümlelerle ifade etmektedir:

“Örneğin bu hafta yaptıkları bir tane drama oyunumuz var işte onunla ilgili çok fazla el işi gerektiren işte boyamalar, dekorlar falan vesaire. Bunlarla ilgili işte teneffüslerde bile boş kaldığımızda odada kim varsa gidip hemen eline fırçayı alıp dekora biraz yardım ediyor ya da işte o an kim boştaysa ortaokulu lise fark etmiyor bir salona gidip göz atıyor”.

‘Kaynakları adapte etme’ kodu ise özel okulda görev yapan Ö13:

“Materyal paylaşımı özelinde mesela az önce söylediğim gibi bizde seviye sınıfları var. Dolayısıyla yüksek grup ve daha zayıf grup diye ayırdığımız gruplardan çok da birebir aynı materyali kullanmamız mümkün olmasa da. Adapte edilebilecek şeylerde ortak çalışma yapmayı tercih ediyoruz.” şeklinde görüşünü ifade etmektedir.

Toplantılar temasına ilişkin olarak dört kod belirlenmiştir. Bunlar; aylık toplantılar, esnek gündem, sınav öncesi toplanma, aksiyon alınması gereken konular. Özel okulda görev yapan Ö6 aylık toplandıklarından, Ö8 ise esnek bir gündemleri olduğundan ve aksiyon alınması gereken konularda toplandıklarından, Ö15 ise sınav öncesi aksiyon alınması gereken konular hakkında yapılan toplantılardan bahsetmişlerdir. Devlet okulunda görev yapan Ö11 sınavlardan önce toplandıklarını ve sınav hakkında görüştiklerini ifade etmiştir. Ö8 yapılan aylık toplantılara ilişkin:

“Bir şekilde orada hemen zümremizden işte destek istiyoruz ya da hemen bir etkinlik gibi küçük bir şey planlayıp kendi içimizde bununla ilgili çocukların ne yapabiliriz işte nasıl bugün şu ders saatinde geçirebiliriz, verimli olabiliriz diye kendi içimizde planlıyoruz.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Toplantılarda esnek gündemleri olduğuna dair Ö8:

“Toplantılarımızın başlıkları genelde evet önceden belli ama yani bu toplantıların başlıklarına bazen ekstra durumlar dediğim gibi eklenebiliyor. Örneğin mesela bu hafta bir önümüzdeki hafta bir kermesimiz olacak bu kermes normalde kendi planlamalarımız da yoktu, işte depremzedeler için yapılacak bir kermesti. Hemen işte, onu o planın içine dahil ediyoruz. Gündem maddeleri birazcık esneyebiliyor.”

şeklinde görüşünü ortaya koymaktadır.

Sınav öncesinde yapılan toplantılarla ilişkili olarak devlet okulunda görev yapan Ö11 ise:

“Yani dönem içerisinde 2 tane sınav olduğunu düşünürsek her sınav öncesinde iki defa toplanmış oluyoruz. Aslında resmi olarak bir toplantıdan bahsediyorum. Onun dışında dediğim gibi gerek öğretmenler odasında gerek whatsapp üzerinden de sürekli zaten iletişim halindeyiz.”

şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Aksiyon alınması gereken durumlarda iş birliği içerisinde hareket ettiklerine dair özel okulda görev yapan Ö15: “Aksiyon almamız gereken bir konu varsa onu değerlendiriyoruz veya bir herhangi bir problemle karşılaştıysanız atıyorum onu dile getirip hani müdür yardımcımızdan veya müdürümüzden hani ona da o konuyu danışabiliyoruz.” şeklinde görüşünü ifade etmektedir.

4.3. Öğretmenlerin mesleki iş birliği çalışmalarında karşılaştığı sorunlar, bu sorunların kaynağı ve bu sorunlarla başa çıkma yöntemleri ile ilgili görüşleri ve bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Öğretmenlerin mesleki iş birliği çalışmalarında karşılaştığı sorunlar, bu sorunların kaynağı ve bu sorunlarla başa çıkma yöntemleri nelerdir?” sorusuna yönelik olarak öğretmenlere “İş birliği çalışmalarını yürütürken ne gibi zorluklarla karşılaşıyorsunuz? Bu zorluklarla başa çıkma yöntemleriniz nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Ortaya çıkan bulgular aşağıdaki şekilde Tablo 4.3’te gösterilmektedir.

Tablo 4.3 Öğretmenlerin mesleki iş birliği yaparken karşılaştıkları zorluklar ve buldukları çözümlere ilişkin bulgular

Temalar	Kodlar	Devlet Okullarında Görev Yapan Öğretmenler	Özel Okullarda Görev Yapan Öğretmenler
İş Birliği Yapılırken	Fikir ayrılığı	Ö2, Ö3, Ö9, Ö12	Ö5
	Teknik aksaklıklar	--	Ö6, Ö7
Karşılaşılan Zorluklar	İkinci işle uğraşma	Ö10	--
	Yalnız kalma	--	Ö8, Ö13
Çözümler	Dedikodu	--	Ö14
	Öngörülü olma	--	Ö6, Ö13
	İletişim	--	Ö7, Ö13
	Koordinasyon	Ö9	--
	Yüzleşme	--	Ö14
	Empati	--	Ö6, Ö8

Tablo 4.3 incelendiğinde iş birliği yaparken karşılaşılan zorluklara ilişkin öğretmenlerin daha çok fikir ayrılığından bahsettikleri görülmektedir. Bunun yanı sıra özel okullarda görev yapan iki öğretmen teknik aksaklıklardan bir öğretmense yalnız

kalmadan bahsetmektedir. Dedikodu kaynaklı zorluklardan ise sadece özel okullarda görev yapan bir öğretmen fikrini belirtmektedir.

Bu kodlarla ilgili olarak özel okulda görev yapan öğretmenler tecrübeleri sayesinde problemleri önceden öngörüp çözümleri tasarladıklarından, iletişim yoluyla fikir ayrılıklarını veya yanlış anlaşılmaları giderdiklerinden, bir dedikodu çıktığında kişiler yüzleştirilerek sorunların giderildiğinden ve empati duygusuyla hareket edilerek karşılaşılan zorlukların üstesinden geldiklerinden bahsederken, devlet okulunda çalışan bir öğretmen ise meslektaşlarıyla aralarındaki koordinasyonları sayesinde herhangi bir aksaklıkta birbirlerine görevlerini hatırlattıklarından bahsetmektedirler.

Fikir ayrılığından toplam beş öğretmen bahsetmektedir bu öğretmenlerinden dördü devlet biri özel okulda görev yapmaktadır. Fikir ayrılığı ile ilişkin devlet okullarındaki öğretmenler şu ifadeleri kullanmışlardır; Ö2:

“Ya zorluk şöyle oluyor, bazen grup içerisinde bazen bir kişi sivrileşebiliyor. Hani yapmak istemiyor ya da kendi dediğim olsun havasına giren tipler olabiliyor ama o da belli bir süre sonra düzeliyor.” Ö12, “Valla her insanoğlunun olduğu gibi bizde de insanlarla çalışıyoruz. Robotlara öğretmeyeceğimiz için, herkesin kendine göre bakış açısı var. Sen şöylesin böylesin tipik Türkiye. Yani bu açıkça söylemeye gerek yok herhalde anlaşmıştır. İnsanlar kendi düşünceleri, fikirlerini kabul ettirmekle ilgili ısrarlar olur. Biz bunu kabul ettiğiniz kadar onunla arkadaşınızdır, kabul etmeyip karşıya tez koyduğunuzda size karşı biraz tepki oluşur. Bu her meslek grubunda böyledir. İllaki bizim zümremize ait değil yani.” Özel okulda görev yapan Ö5 ise yaşadığı zorluğu şu şekilde ifade etmektedir; “Zorluklar, güzel soru ya tabi ufak tefek bazen bir fikir ayrılığı olabilir. Yani ayrı düşme oluyor fikirlerde, ondan ziyade ama her zaman çok sonuç odaklıyız.”

Teknik aksaklıktan sadece özel okulda görev yapmakta olan iki öğretmen bahsetmektedir. Bu probleme ilişkin Ö6: “Yaşadığımız zorluklar genelde dediğim gibi ufak tefek teknik aksaklıklar. Onun dışında bir problem yaşamıyoruz.” ve Ö7 “En büyük problem teknik aksaklıklar. Çünkü biz toplantıda kusursuz bir program çıkarmaya çalışsak bile teknik aksaklıklar sorun yaratabiliyor.” sözleriyle ifade etmektedir.

Bunun dışında soru hazırlama ve ikinci işle uğraşma durumunun da sadece devlet okullarındaki öğretmenlerde olduğu belirlenmiştir. Ö10, ikinci bir işle uğraşan öğretmenlerin yoğunluktan mesleki gerekliliklerini yerine getirmede sıkıntı çektiklerini şu cümlelerle ifade etmektedir;

“Mesela ikinci işle uğraşan arkadaşların öğretmenlik çalışmaları ikinci planda her zaman onların hep bir işleri var, hep meşguller. Şunu yapar mısın, bunu yapar mısın diye bir oluyor, iki oluyor, üçüncü de artık bırakıyorsun, yapmıyorsun. O zaman bu yanlış değerlendirilebiliyor, ama asıl görevimizin öğretmenlik olduğu öncelikli işlerimizin bu okuldaki işler olduğu unutulmamalı. Bunun yüzünden sorunlar yaşıyoruz. Bu sorunları da kendi aramızda çözemediğimiz oluyor.”

Yalnız kalma kodundan sadece özel okullarda görev yapan iki öğretmen bahsetmektedir. Bununla ilgili olarak, Ö13:

“İş birliğini yürüttüğümde karşılaştığım zorluklar. Ya kendim bir şey yaptığımda yalnız kaldığımı hissettiğim ıı çok fazla anım oluyor hani, benim gösterdiğim özveriyi ihtiyacım olan anda talep de etmediğim durumlarda ama fark edilebilir olduğunu düşündüğüm durumlarda almadığımda, negatif etkilendiğim zamanlar var.”

Ö8 ise görüşmede yardımsever olmayan öğretmenlerin yalnız kaldığını ve iş yükü altında bulunduğunu şu sözlerle ifade etmektedir, “Böyle olmadığı zaman aksaklıklar oluyor ve diğer öğretmenin işte üzerindeki yük çok daha fazla artıyor. O yük arttığında da maalesef o yalnız kalan öğretmen çok fazla iş yükü alıyor.”

İş birliği yaparken karşılaşılan zorluklara ilişkin çözümler temasına ilişkili olarak daha çok özel okullarda görev yapan öğretmenler görüş bildirmiştir. Görüş bildiren bu yedi öğretmenden altı tanesi öngörülü olma, iletişim, empati den bahsetmiş, devlet okulunda görev yapan bir öğretmen de koordinasyon ile ilgili görüşünü belirtmiştir.

Çözümler temasına ilişkin ‘öngörülü olmak’, ‘iletişim’, ‘koordinasyon’, ‘yüzleşme’ ve ‘empati’ olarak beş kod saptanmıştır. ‘Öngörülü olmak’ ile ilgili özel okullarda çalışan iki öğretmen vardır. Ö6 fikirlerini şu şekilde ifade etmiştir;

“Dediğim gibi hani olabilecek şeyleri zaten biz önceden öngörüyoruz, öngörmeye çalışıyoruz işte atıyorum öğrenciler buradan girdi şuradan çıktı, bu öğrenci şuradan çıkmazsa şurada kaybolursa ne yapılabilir işte atıyorum”

‘İletişim’ koduna ilişkin olarak özel okullarda çalışan iki öğretmen görüşlerini şu şekilde ortaya koymaktadır; Ö7, “Onu oraya aktarmak bazen zor olabiliyor ama o da her zamanki gibi üslupla, ince bir üslupla, lisan-ı münasip ile tekrar ederek çözülüyor” Ö13 öngördüğü problemleri o konuda sorumlu olan meslektaşı ile iletişim kurarak çözdüğünü şu cümlelerle ifade etmektedir:

“Tı yapım gereği biraz problem çözen bir karakterim var. Genellikle orada doğaçlama şekilde biraz da hani artık okulda dördüncü yılım, etrafı tanıdığım, ön gördüğüm problemler vesaire olarak dediğim gibi biraz doğaçlama biraz da birikim. İletişimle de aynı zamanda hani kimse o organizasyonu başlatan fikri ortaya atan ya da yürütülmesinden sorumlu kişi bir şekilde iletişimle çözüyoruz tabii ki.”

Ö15 ise yoğunluktan kaynaklanan zorlukları iletişim ve çaba harcayarak çözümlediklerini şu cümlelerle ifade etmektedir:

“Mesela bir öğretmen arkadaşım çok yoğun olur veya benden bir yardım istenmiştir ben çok yoğunumdur burada sadece ben bunu hani söyleyebilirim size. O yüzden sadece hani belki zaman şeyi bizim için problem olmuş olabilir. Ders yoğunluğu olduğunda mesela öğretmen arkadaşımız

daha fazla derste girse benim için daha sağlıklı olurdu, ama hani onun da kendi dersi olumlu olduğu için ders eklendiği için hani yapılabilecek bir şey yok.”

‘Koordinasyon’ koduna ilişkin olarak Ö9, “Konuşarak herkesin üstüne düştüğü görevi tekrar hatırlatılıyor. Bizde zümre başkanı var, zümre başkanına görev verilir. Zümre başkanı tüm öğretmenleri koordine eder.” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

‘Dedikodu’ ile ilişkin özel okulda görev yapmakta olan Ö14, meslektaşıyla ilgili çıkan dedikoduların tüm zümrenin motivasyonunu etkilediğini ve bu problemin taraflarının yüzleştirilmesi ile çözümlendiğini şu cümlelerle ifade etmektedir:

“Yüzleştirildi öğretmenler, işte sen söyledin mi, söylemedin mi, bunu söylemedin mi, nasıl oldu falan? Genelde, işte biraz herkes geri adım attı ve biraz böyle şey sustu yani olay. Çünkü insan artık hani bu ayyuka çıkınca ortaya çıkınca bir şekilde bastırıldı artık. Belki o konuşma yapılmıyorsa bu devam edecekti ama görüldü ki bu duyuluyor ve artık rahatsız edecek bir durumda ve hatta işte özel okul olduğu için belki işte ilerleyen dönemde çalışmayacak çünkü dedikodu insanın motivasyonu çok düşüren bir şey ve öğretmenlikte motivasyon çok önemli olduğu için bir de bu yandan da bastırma yapınca o davranışlar söndü, devam etmedi ve yüzleştirme iyi oldu. Bence olay zaten benle hiç alakalı değildi ama o yeni gelen birkaç tane öğretmenin yaptığı konuşmalar rahatsız etti.”

Son olarak özel okullarda görev yapan iki öğretmen empati yapmanın sorunlara çözüm olacağına ilişkin görüşlerini şu cümlelerle belirtmektedirler:

Ö6: “Evet, burada biraz şu noktaya da değinmek lazım biraz, hani insanlarla empati yapmak lazım. Şimdi genel klasik konseptte de bunu devlet dairesinde vesaire yaptığımız zaman ast-üst ilişkisi vardır. Üst asta ona göre konuşur. Bizde öyle bir şey yok. Biz önce derdini dinliyoruz öğretmenimizin, hani bunu neden yapmak istemiyorsun? Sonradan hani burada bir aidiyet ortamı oluşturmak çok önemli. Hani biz aynı gemideyiz, hepimiz aynı yere gidiyoruz.”

Ö8, “Takım arkadaşının sahip olması gereken özellikler öncelikle sanırım yardımsever olması diye düşünüyorum. Yani karşıdaki insanla çok iyi empati kurması gerekli çünkü işte kendi derslerimizde... Örneğin ben kendi zümrelerim ile o gün hasta hissediyorsa mesela ben kendi zümreme gidip onu gördüysem gerçekten hastaysa, tamam sen bir otur çayını kahveni iç ben hemen bu dersi halledeyim, ne yapıyordun, şu etkinliği mi yaptırayım falan diye destekleyebilmeliyiz. Yani orada vicdan önemli.”

4.4. Öğretmenlerin yaptıkları mesleki iş birliği çalışmalarının mesleki gelişmelerine katkısına ilişkin görüşleri ve bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Öğretmenlerin mesleki iş birliği çalışmalarının mesleki gelişmelerine katkısı var mıdır?” ilişkin öğretmenlere “Yaptığımız mesleki iş birliği çalışmalarının sizin kendi mesleki yeterliliğine katkısı olduğunu düşünüyor musun? Varsa ne gibi katkıları vardır?” soruları sorulup görüşleri alınmıştır.

Öğretmenlerin verdikleri cevaplar çerçevesinde oluşturulan tema ve kodlar Tablo 4.4'te belirtilmektedir.

Tablo 4.4 Öğretmenlerin mesleki yeterliliğe katkı konusunda görüşlerine ilişkin bulgular

Tema	Kodlar	Devlet okulunda görev yapan öğretmenler	Özel okullarda görev yapan öğretmenler
Öğretmenin mesleki yeterliliğine katkı	Akran Öğrenimi	Ö1, Ö2, Ö9	--
	Öğretmen gelişimi	Ö9	Ö2, Ö6, Ö8, Ö14, Ö15
	İş yükünde azalma	--	Ö5, Ö8
	Kalite ve başarıyı artırma	--	Ö14
	Verimlilik	Ö15	Ö14

Tablo 4.4 incelendiğinde öğretmene katkı kategorisinde öğretmen gelişimine daha çok katkı sağladığı görüşünü dile getirdikleri görülmektedir. Mesleki iş birliği yaparken öğretmenler birbirlerinden etkilendikleri yani akran öğrenimi sayesinde yeterliklerini geliştirdiklerini ifade ettikleri cümleler kurmuşlardır. Ayrıca öğretmenlerin düzenledikleri çeşitli etkinlikler, çalışmalar ve paylaşımlar gibi iş birliği çalışmalarının mesleki gelişimlerine katkı sağladıkları düşünülmektedir. Öğretmenlerin mesleki yeterliliğine katkı temasına ilişkin beş kod saptanmıştır. Bu kodlardan devlet okullarındaki öğretmenler, ‘öğretmen gelişimi’ ve ‘verimlilik’ den bahsederken, özel okullarda görev yapan öğretmenler, ‘öğretmen gelişimi’, ‘iş yükünde azalma’, ‘kalite ve başarıyı artırma’ ve ‘verimlilik’ kodlarına ilişkin cevaplar vermişlerdir.

Akran öğrenimi ile ilişkin devlet okulunda görev yapan Ö1 akran iş birliğinin kişilerin hatalarını fark ederek kendini geliştirdiğini ortaya koyan şu cümleleri kurmuştur:

“Yani mutlaka katkısı yoktur diyemem yani sonuçta... bir şeyler paylaşıyorsun. O kişiden de bir şeyler sen elde ediyorsun. Belki bir hatam varsa hatanı görüyorsun belki evet ben şurada iyi gidiyorum demek ki gidiyorsun. Mesela hani kendini eleştirmiş, gözden geçirmiş oluyorsun. Bir şekilde mutlaka katkısı vardır.” Ö9 ise akranlarından öğrendiklerini şu cümlelerle ifade etmektedir “Birbirimizden yeni şeyler öğreniyoruz. Konuyu daha güzel nasıl anlatabiliriz ya da nasıl verebiliriz onları öğreniyoruz ya da soru sorarken onun sorduğu soru tarzına bakarak değişik şeyler üretebiliyor. Çeşitlilik güzel.”

Öğretmen gelişimi ilişkin görüşü devlet okulunda görev yapan bir, özel okullarda görev yapan beş kişi olmak üzere toplam altı öğretmen ifade etmektedir. Bu konuya ilişkin özel okulda görev yapan iki öğretmen görüşlerini şu cümlelerle ortaya koymuşlardır; Ö2, “Şöyle ilk başladığım zamanı düşünüyorum, şimdikine bakıyorum. Çok yol kat ettiğimi görüyorum.” Ö15 ise: “Ben kendimi geliştiriyorum, hem mesleğimi de geliştiriyorum demektir. Kendime ne kadar katarsam verimim o kadar artacaktır. Mesleki gelişimi arttıkça verimliliğim de artıyor. O yüzden paralel diye düşünüyorum.”

Şeklinde görüşlerini ifade ederken devlet okulunda görev yapan Ö9:

“Hıı. Ya mesela sunum yaparken falan birimizin yaptığı o sınıfta faydalıysa diğer kişiye bak, ben bunu yaptım, çocukların çok hoşuna gitti sen de bunu deneyebilirsin diye. Mesela o arkadaş da deniyor. Gerçekten güzel bir şeymiş diyor. Bu şekilde deneyerek görerek öğreniyorsun.”

şeklinde görüşlerini ortaya koymuştur.

Yapılan mesleki iş birliğinin öğretmenlerin iş yükünün azalmasında etkili olduğu ile ilgili özel okullarında görev yapmakta olan iki öğretmen görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

Ö5, “Genel olarak çok olumlu çünkü iş yükü azalıyor, ofisimizde çok aslında. Her zaman mutlu arkadaşlarımız, mutlu pozitif bir enerji var.” şeklinde beraber çalışmanın faydalarından bahsederken, Ö8 beraber çalışarak iş yükünü azaltmanın öğretmenlerin yükünü azaltmasındaki önemini şu cümlelerle ifade etmektedir;

“Böyle olmadığı zaman aksaklıklar oluyor ve diğer öğretmenin işte üzerindeki yük çok daha fazla artıyor. O yük arttığında da maalesef o yalnız kalan öğretmen çok fazla iş yükü alıyor. İş yükü alınca hani bir yere kadar götürebiliyor ama bir yerden sonra gerçekten o yorulduğu noktada ya bir patlama noktası yaşıyor ya da işte bir yorgunluk yaşıyor ya da bir yeter diyor. Dolayısıyla hani o iş yükünü diğer arkadaşlarının üzerine bindirmemek için biz seçerken özellikle öğretmenlerimizi mümkün olduğunca hani bu takım ruhuna uyabilecek gerçekten her yere kendini katabilecek sadece ben işte ortaokulda çalışıyorum, dersime girerim, dersimden çıkarım şeklinde değil de tüm kademedeki ilköğretim, ortaokul, lise nerede ihtiyaç duyulursa mutlaka zümre arkadaşlarının yanında olmalı.”

Kaliteyi ve başarıyı artırma ya ilişkin özel okulda görev yapan bir öğretmen görüşlerini şu şekilde belirtmektedir;

Ö14: “Evet fazlasıyla, kesinlikle var. Yani görmediğimiz, duymadığımız çok fazla bilgi var. Yani 21. Yüzyılda yaşıyoruz birçok bilgiye ulaşmak evet çok kolay ama zaman telaşından bunları görmemezlikten gelebiliyor ya da görmüyoruz. O yüzden arkadaşların birbiriyle iletişim halinde olması bence çok önemli. Zümrenin anlaşabilmesi çok önemli. Dolayısıyla buradaki paylaşım arttıkça ben öğretmenin kendini iyi hissetmesinin... Dolayısıyla öğrencilere çok fazla katkı sağlayacağını düşünüyorum. Yani birbirine güvenen öğretmenler birbirini seven öğretmenler birbiriyle paylaşım yapan öğretmenlerin yaptığı etkinliklerin çok daha kaliteli ve başarılı olduğunu düşünüyorum.”

Öğretmenlerin iş birliğinin verimlilik sağladığı ile ilgili özel okulda görev yapan Ö14 ve devlet okulunda görev yapan Ö15 olarak toplamda iki öğretmen görüş bildirmektedir. Görüşlerini bildiren öğretmenler düşüncelerini şu cümlelerle ifade etmişlerdir;

Ö14: “Dolayısıyla aynı fikirlerde sahip olmamız paylaşımları artırır. Daha güzel ürünler ortaya çıkar, daha güzel etkinlikler yapılır birlikte. Paylaşımlar arttıkça benim şahsi fikrim ürünler kaliteli

çıkıyor. Yani ürünler dediğim yanlış anlaşılmasın hani İngilizce showlar yapılır. Dönem sonunda yılsonu gösterileri ya da işte bu tarz MUN gösterileri ya da işte Up lar etütler. Yani bunlar daha verimli ve daha güzel geçiyor diye düşünüyorum.” Ö15 “Ben kendimi geliştiriyorum, hem mesleğimi de geliştiriyorum demektir. Hani benim fikrim o yönde? Kendime ne kadar katarsam verimim o kadar artacaktır. Mesleki gelişimi arttıkça verimliliğim de artıyor. O yüzden paralel diye düşünüyorum.”

4.5. Öğretmenlerin yaptıkları mesleki iş birliği çalışmalarının öğrenci başarısına etkisine ilişkin görüşleri ve bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Öğretmenlerin yaptığı mesleki iş birliğinin öğrenci başarısına katkısı var mıdır?” alt problemine ilişkin öğretmenler “Yaptığımız iş birliği çalışmalarının öğrenci başarısına etkisi olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?” sorularına cevaplar vermişlerdir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar sonucunda ortaya çıkan tema ve kodlar Tablo 4.5’te belirtilmektedir.

Tablo 4.5 Öğretmenlerin öğrenci başarısına fayda konusunda görüşlerine ilişkin bulgular

Temalar	Kodlar	Devlet okullarında görev yapan öğretmenler	Özel okullarda görev yapan öğretmenler
Öğrenciye Fayda	Bakış açısını değiştirme	Ö1	Ö16
	Eksikleri belirleme	Ö2	Ö5
	Farklı tekniklerle konu anlatımı	Ö4	--
	Pozitif etkileme	Ö7, Ö8, Ö9, Ö11,	Ö5, Ö6, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16
	Motive etme	Ö8	
	Mutlu öğretmen = mutlu sınıf	--	Ö6, Ö14

Tablo 4.5 incelendiğinde toplam on altı öğretmenden on üçü mesleki iş birliğinin öğrenci başarısına katkıda bulunduğunu ifade etmiştir. Öğrenciye sağladıkları katkılar ise kodlar şeklinde Tablo 4.5’te verilmektedir. Tablo incelendiğinde öğretmenlerin verdikleri cevaplar doğrultusunda daha çok ‘Pozitif etkileme’ görüşünü dile getirdikleri görülmektedir. Bunun yanı sıra hem devlet okullarında hemde özel okullarda görev yapan birer öğretmen bakış açısını değiştirme ve eksikleri belirlemeye ilişkin görüşlerini belirtmektedir. Farklı tekniklerle konu anlatımı ve motivasyondan sadece devlet okulunda görev yapan öğretmenler bahsederken, mutlu öğretmen eşittir mutlu sınıf kodu ile ilişkin sadece özel okulda görev yapan öğretmenler görüş bildirmiştir.

Öğretmenlerin yaptıkları iş birliklerinde fikirlerini paylaşıp bakış açılarını değiştirmelerinin öğrenciye de fayda sağladığı ile ilişkin olarak devlet okullarında görev yapmakta olan Ö1 görüşünü şu şekilde ifade etmektedir:

“Evet, düşünüyoruz tabi ki yani insanız sonuçta hani birisi belki bir şeyi görmezden gelebiliyor ya da işte göremiyor, dikkat edemiyor, bir hatan da şey ortaya çıkmış oluyor ya da sen işte bir

öğrenciye farklı gözle bakarken işte diğer arkadaşın geliyor diyor ki bak şöyle bir durumu var. Hemen yani bir şeyin değişebiliyor, bakış açın, değişebilir belki, illa ki katkısı vardır.”

Özel okulda görev yapmakta Ö16 ise görüşlerini şu cümlelerle ifade etmektedir:

“Tabii ki etkisi olduğunu düşünüyorum. Tabii ki düşünüyorum olmaz mı diye de ekliyorum hatta ya şöyle bir durum var ne yaparsak yapalım, ortaklaşa bir şeyler yapmak kadar ya da farklı perspektiflerden bakmak kadar insanı geliştiren başka bir şey yoktur diyebilirim. Bu yüzden zaten çok basit bir anlatım olacak belki ama benim o anda aklıma gelmeyen bir şey arkadaşımın ya da zümrenin aklına gelebiliyor ya da benim bakmadığım bir yerden o bakabiliyor.”

Eksikleri belirlemeye ilişkin olarak devlet okulunda görev yapan Ö2 ortak sınav yaptıklarını ve bu yaptıkları ortak sınavların sorularını iş bölümü yaparak kendilerinin hazırladıklarını ve bu sınavların çıktılarıyla kendilerini de değerlendirebildiklerini şu cümlelerle ifade etmiştir, “Herkes aynı sınava giriyor. Bu sayede şeyi de görebiliyorsun. Hani şu sınıfla şu sınıf arasındaki farklı görmüş olabiliyorsun. Neyi eksik, neyi fazla yaptığını görmüş oluyorsun. Bunu seviyorum.” Özel okulda çalışan öğretmen Ö5 ise iş birliği yaparken meslektaşının tecrübelerini paylaşması sayesinde kendi eksiklerini görmesini sağladığını belirtip, bu sayede öğrenciye daha faydalı olduğunu ve bununda öğrenci öğretime olumlu bir şekilde yansıdığını şu cümlelerle ifade etmektedir:

“Şöyle etkiliyor, benim bir açığım olabilir, belki dersimde kaçırdığım bir şey olabilir, önceki yılda tecrübeli hocalarımız aynı dersi işlediyse işte oradan ben bir fikir alıyorum, bu da tabii ki çocuğa yansıyor, çünkü ben daha güzel aksetmiş olabiliyorum bunu çocuğa, çünkü yardım aldım, bir tüyo aldım.”

Buna paralel olarak aynı sınıfı paylaşan öğretmenlerin kendi aralarında görüşüp “farklı konu anlatımı” ile daha fazla öğrenciye ulaşılabileceği ve mesleki anlamda öğretmenlerin kendilerini geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu görüş ile ilgili devlet okulunda görev yapmakta olan Ö4:

“Aynı sınıfa iki ayrı öğretmen girdiğimiz zaman oluyor. Yeri geliyor diyoruz ki ben şu konuyu işledim ama belki siz farklı anlatırsınız e siz anlatın bide sonra bakalım, birbirimize bunu da söylüyoruz, zaman oluyor. Aynı sınıfa aynı konuyu iki ayrı arkadaş; mesela birisi normal derste ötekisi seçmeli derste, ben belki siz sizin yönteminizi ile daha iyi anlatırlar falan dediğimiz oluyor birbirimize.”

şeklinde görüş bildirmektedir.

Öğretmenlerin çoğu, mesleki iş birliğinin öğrenci başarısını pozitif etkilediğini dile getirmektedir. Bu öğretmenlerin dördü devlet okullarında altısı özel okullarda görev yapmaktadırlar. Özel okulda görev yapan öğretmenler ‘Pozitif etkileme’ koduna ilişkin düşüncelerini şu cümlelerle ifade etmişlerdir;

Ö5: “Ya tabii ki, kısmen etkilediğini düşünüyorum çünkü örneğin heceleme yarışması gibi. Ya genel olarak çocuklar zaten keyif alıyor bu tarz yarışmalardan, tabii güzel bir şey ortaya

çıkardığımızda bu çocuğu pozitif etkiliyor, çünkü belirli hani tamam bireysel kendi dersimde benim tasarladığım tabii ki bir yardım alıyorum arkadaşımından. Şöyle etkiliyor benim bir açığım olabilir, belki dersimde kaçırdığım bir şey olabilir, önceki yılda tecrübeli hocalarımız aynı dersi işlediyse işte oradan ben bir fikir alıyorum, bu da tabii ki çocuğa yansıyor, çünkü ben daha güzel aksetmiş olabiliyorum bunu çocuğa, çünkü yardım aldım, bir tüyo aldım.”

Ö13: “Hmm. Ya, ıı biz dil öğretmenleri tabii sınıf içerisinde sürekli grup olarak çalışan öğrenciler görmek istediğimiz için onları bir rol modeli olmak adına öğretmenlerinin de kendi içlerinde ortak bir çalışma yürüttüklerini görmeleri bence olumlu bir şey.”

Devlet okulunda görev yapan Ö11 ise: “Tabii ki var yani sonuçta tek bir hocanın fikriyle hareket etmek bambaşka bir şey. Dört hocanın fikriyle hareket etmek bambaşka bir şey. Kesinlikle olumlu yönde etkiler olduğunu düşünüyorum.” şeklinde görüşlerini belirtmektedir.

Öğretmenler tarafından ortaya konulan diğer bir görüş ise birlikte değerlendirdikleri öğrencilere verilen dönütlerin öğrenci motivasyonuna olan olumlu etkisidir. Bu etkiyi devlet okulunda görev yapmakta olan Ö8 şu şekilde ifade etmiştir:

“Akademik başarılarına, yani özellikle işte ortaokul ve lise kısmı hani biraz daha biz akademik olarak baktığımız için bu sınav sürecindeki ya da işte haftalık değerlendirmelerimiz de çocuklar tabii ki öğretmenlerden aldıkları o dönüşler onları da çok motive ediyor.”

Özel okullarda görev yapan iki öğretmen iş birliği içerisindeki öğretmenlerin mutlu olduğunda sınıftaki öğrencilerine de bu durumu yansıttığı ve bu durumun öğrenci başarısını arttırdığını ifade eden cümleler kurmaktadırlar. Bu görüş ile ilgili Ö6:

“Mutsuz bir öğretmen, kendini yetersiz gören bir öğretmen zaten öğrencilerine faydalı olamıyor ama ekip olarak mutlu olan ortamdan kurumdan yaptığı işten keyif alan bir öğretmen bunu sınıfa da yansıtıyor. Sınıfa yansınca da öğrenci dersten keyif alıyor. Dersi seven öğrenci zaten bir şekilde kendi yolunu buluyor”

Ö14 ise:

“Kesinlikle düşünüyorum kesinlikle yüzde yüz katkısı var çünkü dediğim gibi eğer öğretmen ortamında mutsuzsa o kişi o ortama gelmek istemez. Dolayısıyla gelmek istemeyen bir insandan bir başarı, bir mutluluk, güzel bir söz... Bağırır çağırır, böyle bir ders yapar. Eğer zümredeki insanlarla arkadaşlarımızla iyi anlaşsanız, iyi bir diyalogumuz olursa siz oraya mutlu gelip giderseniz inanılmaz katkınız olur öğrencilerinize ve ayrıca arkadaşlarınıza.”

şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

5. SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu kısımda araştırma bulgularından yola çıkılarak elde edilen sonuçlara yer verilmiş olup bu sonuçlardan yola çıkılarak tartışma yapılmış ve uygulayıcılara ilişkin öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde nitel bulgular doğrultusunda elde edilen sonuçlara yer verilmiş ve elde edilen sonuçlar tartışılarak değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar doğrultusunda yaptıkları mesleki iş birliği çalışmaları, bu çalışmaları yürütürken karşılaştıkları zorluklar ve bu zorlukların üstesinden gelmek için buldukları çözümlerin yanısıra mesleki iş birliği çalışmalarının öğretmenlerin mesleki yeterliliği ve bunun bir sonucu olan öğrencilerin başarısına etkisi tartışılarak değerlendirilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okulda ve zümre içerisinde yaptıkları mesleki iş birliği çalışmaları değerlendirildiğinde öğretmenlerin daha çok bilgi alışverişinde buldukları görülmektedir. Öğretmenler bu bilgi paylaşımlarını sadece planlı resmi toplantılarda değil sosyal medya kullanımı ve teneffüslerde yaptıkları sohbetlerle gayri resmi ortamlarda da hem öğrenci durumları hem de etkinliklerle ilgili bilgi paylaşımları yaptıkları görülmektedir. TALIS (Uluslararası Öğretim ve Öğrenme Araştırması) 2008'de de benzer bir bulgu mevcuttur. Bulgulara göre, öğretmenler en sık (%92,6) öğretimi geliştirmek amacıyla informal diyaloglar kurmaktadır ve öğretmenler arasında en sık görülen iş birliği türleri; belirli öğrencilerin öğrenme gelişimini konuşmak (%61) ve meslektaşlar arasında öğretim materyali değiş tokuşunu içermektedir (%47).

Devlet ve özel okullarda öğretmenlerin bilgi alışverişlerini karşılaştırdığımızda özel okullarda çalışan öğretmenler daha çok sorunlara çözüm üretmek üzerine görüştiklerini ve yapılacak olan etkinliklerle alakalı bilgi alışverişinde bulduklarını ifade ederken, devlet okulunda çalışan öğretmenler ise çok öğrenci durumu ve tecrübe paylaşımlarından bahsetmişlerdir. Bu da özel okul öğretmenlerinin etkinlik planlamaya ve karşılaşılan sorunlarla baş etmeye odaklanırken motivasyonlarını kaybetmemek için görev paylaşımına gereksinim duymaları nedeniyle fikir alışverişi yaptıkları şeklinde yorumlanabilir. Benzer şekilde Sandıkçı ve Düşükcan (2023) özel okul öğretmenleriyle yürüttükleri çalışmada öğretmenlerin iş yüklerinin fazla olmasının öğretmenlerin motivasyonlarını düşürdüğünü ve duygusal tükenmişliğe neden olduğunu ortaya koymuştur.

Sınav sorusu hazırlama temasında ise ortak sınav hazırlama sürecinde sadece devlet okullarında çalışan öğretmenler herkesin kendi sınavını yaptığını, gerek gördüklerinde sınav sorularıyla ilgili olarak birbirleriyle fikir alışverişinde bulduklarını belirtmektedirler. Bu da her ne kadar bireysel çalışsalar da ihtiyaçları olduğunda öğretmenlerin rahatça birbirleriyle iletişim kurabildiklerini ortaya koymaktadır. Ayrıca Devlet okullarında çalışan öğretmenler daha çok sınav sorusu hazırlamadan bahsederken özel okullarda görev yapan öğretmenler ise sınav görevlendirmeleri üzerinde durmuşlardır. Bu da özel okulda çalışan öğretmenlerin daha çok sınav organizasyonunda iş birliği yaparken devlet okullarındaki öğretmenlerin sınav hazırlama aşamasında yapılan iş birliklerinde bulduklarını ortaya koymaktadır.

Mesleki iş birliği çalışmalarından bahsederken şube ve zümre toplantılarından bahseden öğretmenlerin sayısı devlet ve özel okullarda aynı olduğu ortaya konmuştur. Öğretmenler bu toplantılarda genel konuştuklarını, öğrenci durumları ve okuldaki etkinlikler hakkında detaylı görüşmeleri tenefüs aralarında, öğretmenler odasında ya da telekomünikasyon (whatsapp) aracılığıyla yaptıkları görüşmelerle gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Kılınç ve Bulut (2023) anlık mesajlaşmaların motivasyonu artırma ve iş yükünün azaltma ile ilgili olarak öğretmenler üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca şube ve zümre toplantılardan bahseden öğretmen sayısının azlığı da öğretmenlerin bu toplantıların verimli bir şekilde geçirmediklerini sadece zorunluluktan yaptıklarını düşündürmektedir. Benzer şekilde Yarım, Morkoç ve Sulak (2022) öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak yaptıkları bir çalışmada, zümre öğretmenler kurulu toplantılarının amaçlarına ne kadar uygun, verimli ve etkili olduğunu incelemiş ve bu toplantıların tam olarak misyonlarını yerine getirmediğini ve zorunluluktan yapıldığını ortaya koymuşlardır.

Öğretmenlerin cevapları doğrultusunda oluşturulan 'Etkinlik planlama', 'Dekor ayarlama' ve 'Adapte olma' kodlarıyla ilişkin sadece özel okullarda çalışan öğretmenler görüş bildirmektedir. Bu da özel okullarda öğretmenlerin etkinlik planlamada ve bu etkinlikleri beraber hazırlamada birbirlerine destek olduğunu dolayısıyla öğretmenlerin birbirlerine sadece akademik değil sosyal faaliyetlerde de iş birliği içerisinde olduklarını göstermektedir. Bunun sebebi, özel okul öğrenci velilerinin sosyo-ekonomik açıdan iyi durumda olmalarından kaynaklanabilmektedir. Bu durum velilerin özel okulda çalışan öğretmen ve yöneticilerden beklentilerinin devlet okullarındaki öğretmen ve yöneticilere oranla daha yüksek olmasından kaynaklanmış olabileceğini ortaya koymaktadır. Benzer şekilde Pulat (2019) da velilerin özel okul tercihler sebeplerini ortaya koymayı

hedeflediği çalışmasında, özel okul velilerinin okul tercihlerinde en fazla sanatsal, sportif, sosyal- kültürel, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin etkili olduğunu ortaya koymuştur. Dolayısıyla bu beklentileri karşılaması beklenen öğretmenler görevlerini zamanında yerine getirebilmek ve işleri zamanında yetiştirebilmek adına iş yüklerini paylaşarak bir iş birliği içerisinde hareket ediyor olabilirler. Buna paralel olarak, Yuan ve Zhang (2016) da yaptıkları araştırma sonucunda meslektaş iş birliğini öğretmenler ve okul liderlerinin karşılaştıkları zorluklarla başa çıkma yöntemi olarak gördüklerini belirtmektedirler; bu zorluklar arasında bulunan iş yükü ve zaman kısıtlılığını iş birliği halinde hareket ederek üstesinden gelinebileceğini ortaya koymaktadır.

İngilizce zümresinde yapılan iş birliklerine ilişkin olarak öğretmenlerin ifadeleri doğrultusunda hem devlet hem de özel okuldaki öğretmenler bilgi alışverişi ile ilişkin yapılan toplantıların haricinde de teneffüslerde ve telekomünikasyon aracılığıyla bilgi alışverişinde bulduklarını belirtmektedirler. Dolayısıyla öğretmenlerin yapılan resmi toplantılar haricinde de gerek görüldüğünde fikir alışverişi içerisinde bulunmaktadır. Bunun sebebi birlikteliğin önemli olduğu zümre toplantılarının yüzeysel, plansız düzenlendiği ve öğretmenler arasında sadece yasal zorunluluktan yapılıyor şeklinde algılanmasından kaynaklanabilmektedir (Kodal ve Tekiroğlu, 2016).

Etkinlik planlama ‘dekor ayarlama’ ve ‘adapte olma’ kodlarıyla ilişkin sadece özel okullarda çalışan öğretmenler görüş bildirmektedir. Bu durum özel okullarda görev yapan öğretmenlerin birbirlerine gönüllü olarak etkinlik planlamada ve hazırlamada destek olduğunu ortaya koymaktadır. Beraber yapılan bu çalışmalar öğretmenlerin sadece akademik değil sosyal faaliyetlerde de iş birliği içerisinde olduklarını göstermektedir. Ayrıca, öğretmenler verdikleri cevaplarla etkinlik hazırlarken yaptıkları iş birliklerinin planlı değil doğal olarak gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Dolayısıyla, araştırmaya katılan öğretmenler için bu durum doğal bir hal aldığından iş birliği yapmada öğretmenlerin içsel motivasyonlarının yüksek olduğu sonucu çıkarılabilir. Benzer şekilde Ricci (2020) de yaptığı araştırma sonucunda, öğretmenlerin organik bir iş birliği içerisinde olduğunu ve öğretmen motivasyonunun iş birliği yapmanın vazgeçilmez bir parçası olduğunu belirtmiş, içsel motivasyonu yüksek olan katılımcıların kendilerini bir ailenin parçası olarak görerek güvenli bir çalışma ortamı oluşturduklarını ortaya koymuştur.

Darling-Hammond vd. (2017) öğretmenlerin kaynak paylaşımı ve adaptasyonu konusunda iş birliği yaparak eğitim hedeflerini yönelik materyaller oluşturabilir böylece öğrenci başarısının arttırılabileceğini belirtmektedir. Benzer şekilde, bu araştırmada da öğretmenler materyal paylaşımı ve adaptasyonuna ilişkin iş birliklerinden

bahsetmektedirler. Materyaller kategorisinde sadece devlet okullarındaki öğretmenler kaynak paylaşımında bulduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler işledikleri konular hakkında istişare ederek gerekli gördükleri materyalleri birbirleriyle paylaştıklarını belirtmişlerdir. Özel okullardaki öğretmenler ise önceden kullanılan materyallerin yeniden tasarlandığını, başka bir sınıf için eski materyallerin yeniden adapte edildiğini veya ellerinde olan hazır “*check point*” testleri kullandıklarından bahsetmişlerdir. Öğretmenlerin materyal kullanımına ilişkin olarak önceden kullandıkları veya ellerindeki hazır bulunan materyallerin kullanılacak olan dersteki hedefleri gerçekleştirmede eksik veya güncel olmadığını ön gördüklerinde, ellerindeki materyalin revizyonu için bir araya geldikleri veya yaptıkları revizyon hakkında görüşüp meslektaşlarıyla son halini paylaşarak iş birliği içerisinde oldukları söylenebilir. Böylece, öğrencilerin düzeyine ve dersin hedeflerine uygun ders materyalleri ortaya konulmaktadır. Akademik kaynak paylaşımı dışında öğretmenler sosyal etkinlikleri planlarken de iş birliği içerisinde bulunmaktadır. Öğretmenler etkinlikler için gerekli olan dekorları hazırlarken birbirlerine destek olduklarını belirtmişlerdir. Sonuç olarak, bu çalışmada hem özel hem de devlet okulundaki öğretmenler işlerini daha iyi yapabilmek için kaynak paylaşımında bulduklarını ve bunu iş birliği içerisinde yaptıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin zümre içerisinde yaptıkları iş birliklerinden toplantılar teması altında ise devlet okullarındaki öğretmenler sınavlardan önce toplandıklarını ve sınav hakkında görüştüklerini ifade ederlerken özel okullardaki öğretmenler ise aylık toplandıklarından, esnek bir gündemleri olduğundan ve aksiyon alınması gereken konularda toplandıklarından bahsetmişlerdir. Bu durum devlet okullarında belirli bir işleyiş ve stabilite varken, özel okullardaki işleyişin ve gündemin hızlı değişiminden kaynaklı olabilir. Bu hızlı değişime öğretmenlerin haberdar olup ayak uydurması için birbirlerinden destek almaya ihtiyaçları vardır dolayısıyla bu plansız değişimler öğretmenlerin üzerinde stres oluşturup motivasyonlarını düşürebilir. Benzer şekilde Karaköse ve Kocabaş (2006) da özel ve devlet okullarında çalışan öğretmenlerin motivasyonu üzerine yaptıkları çalışmada her iki okulda çalışan öğretmenlerin iletişim problemlerinin olmadığını ve performansları değerlendirildiği takdirde öğretmenler istenilen hedeflere ulaşabileceklerini ifade etmekle beraber özel okulda görev yapan öğretmenler kendilerinin devlet okullarında çalışanlara oranla daha stresli olduklarını ifade etmişlerdir.

Mesleki iş birliği yaparken karşılaşılan zorluklar temasında ise öğretmenler en çok fikir ayrılıklarından bahsetmişlerdir. Fikir ayrılıklarından hem devlet hemde özel okul

öğretmenleri söz etmiştir. Bunların sebebi olarak iletişimsizlik ve güvensizlik gösterilebilir. Öğretmenler arasındaki iletişim yoksunluğu ve güvensizlik iş birliğinin önündeki önemli engeller arasında yer almaktadır. Knackendoffel (2005) da yaptığı çalışma sonucunda güven, saygı ve iletişimin okullarda iş birliği içinde çalışabilmekte gerekliliğini ve önemini vurgulamıştır. Dolayısıyla, güven ve doğru bir iletişimin olmadığı yerde de söylentilerin olması kaçınılmazdır. Gayri resmi iletişim ağının bir parçası olan söylentiler örgüt içerisinde doğal bir yapıda seyretmekte olup olumlu veya olumsuz olabilir fakat kaynağı belli olmadığı için hiçbir zaman bizi tam olarak doğru bilgiye ulaştırmaz bu da çalışanları zor durumda bırakıp çevresiyle iletişimini negatif etkileyebilmektedir (Solmaz, 2006). Dolayısıyla, bu araştırmada da özel okulda görev yapan öğretmenler dedikodu ve fikir ayrılıklarının mesleki gelişimi engellediğini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra öğretmenler teknik aksaklık ve yalnız kalmanın da mesleki gelişimi ve iş birliğinin önünde engel olduğunu düşünmektedirler. Bu öğretmenlerin yalnızlaşma durumu mesleki ve bireysel üretkenliği ve gelişimi engelleyebilmektedir. Benzer şekilde, Hargreaves (1994) öğretmenlerin yalnızlaşmasını ele alarak mesleki öğrenmedeki negatif etkisinden bahsetmiş, yalnızlaşan öğretmenlerin vurdumduymaz ve yeniliğe kapalı hale gelme olasılıklarının büyük olduğunu belirtmiştir.

Mesleki iş birliği yaparken karşılaşılan zorlukların bir kodu olan ‘Teknik aksaklık’lardan sadece özel okullarda görev yapan öğretmenler bahsetmektedirler. Dolayısıyla özel okul öğretmenlerinin ders işlerken ve/veya etkinlik hazırlarken teknolojik araç-gereçleri derslerine daha fazla entegre ettikleri sonucu çıkarılabilir. Bunun sebebi özel okul velilerinin okul ve öğretmenlerden beklentilerinin bu yönde olmasından kaynaklanabilir. Kaya ve Nartgün (2016)’de yaptıkları araştırmada özel okul velilerinin okul tercihlerinde teknolojik gelişmeleri yakından takip eden okulları tercih ettiklerini tespit etmişlerdir. Bu sebeple, teknolojik araç gereçleri derslerinin bir parçası haline getiren öğretmenlerin yaşadıkları teknik aksaklıklar, öğretmenlerin beraber planladıkları ders planları ve/veya etkinliklerde problem yaratabilmektedir.

Çözümler temasında ise öğretmenlerin iş birliği yaparken karşılaştıkları zorlukların üstesinden nasıl geldiklerine dair verdikleri cevaplar incelenmiştir. Bu temada öğretmenler en çok öngörülü olma, iletişim, koordinasyon, yüzleşme ve empatiden bahsetmişlerdir. Benzer şekilde Özdemir (2017)’de okullarda öğretmenlerin yaşadığı çatışma ve bunları yönetme biçimlerini yürüttüğü çalışmada öğretmenlerin çatışmanın üstesinden gelirken en fazla uzlaşma ve empati kurmaya baş vurduklarını saptamıştır. Devlet okulunda görev yapan öğretmen sınav görevlendirmeleri konusunda

öğretmenlerin arasındaki koordinasyon sıkıntısının giderilmesinden bahsederken, özel okulda çalışan öğretmenler daha çok problemleri öngörüp engellemeye çalıştıklarından veya kendi tecrübeleriyle sorunları çözmeye çabaladıklarından bahsetmektedirler. Dolayısıyla özel okullarda görev yapan öğretmenlerin sorunlara kendi aralarında iş birliği yaparak çözüm üretmeye daha yatkın oldukları sonucu çıkarılabilir. Bu durumun sebebi, devlet okullarındaki öğretmenin zümre içerisinde koordinasyon sıkıntısı olduğunu ve bu sıkıntıyı zümre başkanı aracılığı ile çözümlediklerinden bahsetmesidir. Diğer yandan özel okuldaki öğretmenler herhangi bir problem ortaya çıktığında, bu durumu bir aracı kişi olmadan birbirleriyle rahatça konuşup empatiyle yaklaşarak çözüm aradıklarını ve motivasyonlarını yüksek tutmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Dolayısıyla empati ve iletişimin sorunları çözmeye iki ana unsur olduğu ortaya koyulmuştur. Benzer şekilde Dor-Haim ve Oplatka (2021) da yaptığı araştırmada öğretmenlerle süpervizörler arasındaki iletişim ve empati eksikliğinin öğretmenlerin çalıştığı kuruma karşı yabancılaşmasına ve örgüte olan aidiyetlerinin azalmasına neden olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki iş birliği çalışmalarının öğretmen mesleki yeterliklerine olan katkısı ile ilgili olarak öğretmenlerin verdikleri cevaplar doğrultusunda bu iş birliklerinin mesleki yeterliklerine olumlu katkısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Devlet okullarında çalışan öğretmenler mesleki iş birliği yaparken akran öğreniminden ve bunun kendilerine olumlu etkisi olduğundan, bu iş birlikleri sayesinde yeni birbirlerinden yeni şeyler öğrendiklerinden bahsetmiştir. Benzer şekilde Forte ve Flores (2014) de yürüttükleri çalışmada öğretmen mesleki iş birliğinin mesleki yeterliliğe katkısını araştırmış ve meslektaş ilişkilerinin önemini vurgulayarak iş birliği eksikliğinin öğretmenlerin motivasyonlarını ve ilişkilerini olumsuz bir şekilde etkilediğini ortaya koymuşlardır.

Yapılan mesleki iş birliklerinin öğretmenlerin mesleki yeterliliklerine katkısına ilişkin olarak özel okulda görev yapan öğretmenler mesleki iş birliği yaparak birbirlerinin iş yükünü azalttıklarından ve bu sayede kalite ve başarıyı arttırdıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen gelişimi ve verimlilikten ise hem özel hem de devlet okullarında çalışan öğretmenler bahsetmektedir. Dolayısıyla, öğretmenler yaptıkları iş birliği çalışmalarlarıyla öğrencilere kendilerini geliştirmelerinde daha fazla fırsat sunabilmektedir (Bryk ve Schneider, 2002). Benzer şekilde Chong ve Kong (2012) yaptıkları çalışmada mesleki iş birliği çalışmalarının öğretmenlerin mesleki yeterlikleri ve öğrenci öğrenimi üzerine olumlu etkisi olduğunu ortaya koymuştur.

Bu araştırmanın sonuçları doğrultusunda öğretmen mesleki iş birliğinin öğrenciye fayda sağlamasına ilişkin öğretmenlerin daha çok pozitif etkileme görüşünü dile getirdikleri görülmektedir. Hem devlet okullarındaki öğretmenler hem özel okullardaki öğretmenler bu görüşü dile getirilmişlerdir. Dolayısıyla, iş birliği içerisindeki öğretmenleri gören öğrencilerin daha mutlu olduğu ve başarılarının arttığı görülmektedir. Buna benzer şekilde Ekinci (2010) yaptığı çalışma sonucunda örgütsel etkililiğin en önemli boyutlarından biri de çalışanların pozitif bir ortam ve uygun şartlar altında çalışabilmesi ile mümkün olduğunu ve bu durumun özellikle insan etkileşimi ve iş birliğinin değerli olduğu eğitim kurumları tarafından daha önemli bir fonksiyona sahip olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca Saka (2020), öğrenci başarısı düşük olmasının öğretmenlerden kaynaklı olduğu düşünülen bir okulda yürüttüğü çalışmada iş birliği içerisinde olan öğretmenlerin yalnız çalışan öğretmenlere oranla daha başarılı olduklarını ve bunun öğrencilere yansıdığını ortaya koymuştur. Richter vd. (2022) de öğretmen iş birliği ve mesleki gelişim üzerine yaptıkları araştırma sonucunda yapılan mesleki iş birliği çalışmalarının öğretmenlerin sınıf içi çalışmalarına ve öğrenci başarısına olumlu katkısı olduğunu ortaya koymuşlardır. Genel olarak öğretmenlerin çoğunluğu mesleki iş birliğinin mesleki gelişimlerine, öğrenci başarısına katkıda bulunduğunu, çeşitli çalışmalar yapıldığını bu çalışmalarını yaparken zorluklarla karşılaşmış olsalar da bir şekilde çözüm de bulduklarını ifade etmiştir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulayıcılara yönelik öneriler

1. Bu çalışmanın bulguları öğretmen iş birliği faaliyetlerinin, öğretmenlerin mesleki gelişimine ve öğrencilerin gelişime olumlu katkısı olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla okullarda işbirlikli faaliyetleri artırılabilir. Ayrıca, okul yöneticileri öğretmenlerin fikirlerini alıp ihtiyaçları doğrultusunda grup seminerleri düzenlenmesine önayak olabilirler.

2. Özel okullarda görev yapan öğretmenler özellikle iş yoğunluğundan ve etkinliklerin fazla olması nedeniyle yaptıkları iş birliklerinden bahsetmişlerdir. Bu tür etkinliklere öğretmenlerin istekli bir şekilde katılım sağlanması için yöneticilerinde katıldığı toplantılarda yapılan iş birlikleri övülebilir veya etkinlikleri düzenleyen öğretmenlere özel sertifika düzenlenip tören ile sunulabilir. Bu tür motivasyon artıran etkinliklere katılan öğretmenlerin sayısını arttırabilir.

3. Bu çalışmada öğretmenler mesleki iş birliği yaparken iletişim kopukluğu ve empati eksikliğinden kaynaklanan sorunlardan bahsetmişlerdir. Dolayısıyla bu sorunların önüne geçebilmek adına okulda yeni görev yapmaya başlayan öğretmenlere kurumdaki tecrübeli bir öğretmen veya zümre başkanı ders saatleri dışında bir oryantasyon saati ayarlayabilir; böylece bu öğretmenler okul kültürü ve okuldaki öğrenci profilleriyle ilgili bilgi sahibi olurlar. Bu bilgilendirmeler sayesinde örgüte yeni katılan öğretmenler zümresindeki diğer öğretmenler ve okulda eğitim gören öğrencilerle ile daha kolay bilgi alışverişinde bulunabilirler.

4. Öğretmenlerin yaptıkları iş birliği çalışmalarını destekleyen şube öğretmenler kurulu (ŞÖK) ve zümre toplantıları gibi düzenlenen resmi toplantılar üzerinde durmamaları ve bu toplantılara katılımı sadece zorunlu bir aktivite olarak görmesi öğretmenlerin teneffüs araları, öğretmenler odası gibi gayri resmi ortamlarda bilgi alışverişi yaparak iş birliklerini sürdürmelerine neden olabilmektedir. Dolayısıyla, resmi toplantılar öğretmen iş birliğini destekleyecek şekilde tasarlanabilir. Toplantı boyunca ve sonrasında öğretmen görüşlerine veya öğretmenlerin gündemlerine yer verilebilir.

5. Öğretmenlerin çoğu mesleki iş birliğinin mesleki yeterliliklerine olumlu katkısı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu nedenle, mesleki iş birliğinin bir parçası olan ders gözlemleri düzenli olarak yapılabilir ve her gözlem sonucunda yapılan görüşmeler

öğretmenlerin mesleki ve bireysel farkındalıklarını yüksek tutulması konusunda yardımcı olabilir.

5.2.2. Araştırmacılara yönelik öneriler

1. Bu çalışmada öğretmenlerin iş birliğine yönelik görüşleri incelenmiştir. Mesleki iş birliğine yönelik genellikle olumlu görüşler belirtmiş ve aynı zümrede çalışan öğretmenler arasında rekabetin olmadığına söz etmişlerdir. Zümreler arası yapılan iş birlikleri ve bu iş birliklerinde öğretmen tutumlarındaki farklılıkları ortaya koyan nitel bir çalışma yapılabilir.

2. Bu çalışmada öğretmenlerin mesleki iş birliği yaparken karşılaştıkları zorlukları aşmada birbirleriyle olan iletişimlerinin ve empati kurmanın öneminden bahsetmişlerdir. Öğretmenlerin verdikleri bu yöndeki cevaplar yapılacak çalışmalarla farklı değişkenler açısından incelenebilir.

3. Bu çalışmada 16 öğretmenle görüşülmüştür, bu sayı artırılıp özel ve devlet okullarında çalışan öğretmenlerin ders ve mesai saatleri karşılaştırılarak aradaki farkın öğretmenler arasında iş birliği yapmada üzerindeki etkisini ortaya koyacak nicel bir çalışma yürütülebilir.

4. Bu çalışmada öğretmenlerin yaptıkları mesleki iş birliklerinden bahsedilmiştir. Öğretmenlerin okul yöneticileriyle yürüttükleri mesleki iş birliği çalışmalarının öğretmen ve yöneticilerin mesleki gelişimlerine etkisini ortaya koyan nicel çalışmalar yürütülebilir.

5. Bu çalışmada öğretmenlerin mesleki iş birliğinin öğrenci başarısına olan etkisinden bahsedilmiştir. Akademik başarıları temel alınarak seçilen öğrenci grubunun öğretmenleri hakkındaki fikirleri alınıp, bu öğretmenlerin yaptıkları mesleki iş birliği düzeyinin öğrenci başarısına etkisini ölçen karma bir çalışma yapılabilir.

6. KAYNAKLAR

- Abazaoğlu, İ. (2014). Dünyada öğretmen yetiştirme programları ve öğretmenlere yönelik mesleki gelişim uygulamaları. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(5), 1-46.
- Abou-Assali, M. (2014). The link between teacher professional development and student achievement: A critical view. *International Journal of Bilingual & Multilingual Teachers of English*, 2(1), 39-49.
- Achinstein, B. (2002). Conflict amid community: The micropolitics of teacher collaboration. *Teachers College Record*, 104(3), 421-455.
- Adams, P. (2006). Exploring social constructivism: theories and practicalities. *Education 3-13*, 34(3), 243-257.
- Akbulut, Ö. (2019). *Nitel analizler (içerik ve betimsel analiz)*. <https://docplayer.biz.tr/421042-Nitel-analizler-icerik-ve-betimsel-analiz.html> (Erişim tarihi: 18.11.2023).
- Aküzüm, C. ve Özmen, F. (2014). Eğitim denetmenlerinin mesleki gelişim, tükenmişlik ve iş doyumuna ilişkin bir meta-sentez çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 49(13), 31-54.
- Alkhalil, A. (2017). School-based teacher training in Jordan: Towards on-school sustainable professional development. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 19(2), 51-68.
- Atabey, D. ve Şahin, F. T. (2011). Aile öğretmen iletişim ve iş birliği ölçeği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 793-804.
- Azar, A. (2011). Türkiye'deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: Nitelik mi, nicelik mi?. *Zonguldak, Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (1), 36-38.
- Baba, T. (2007). Japanese education and lesson study: An overview section 1.1: 'How is lesson study implemented'. M. Isoda, M. Stephens, Y. Ohara, ve T. Miyakawa (Eds), *Japanese lesson study in mathematics*, 2-7. World Scientific Publishing.
- Babacan, Ş. ve Özey, R. (2019). Expectations and suggestions of geography teachers for in-service training activities: A qualitative study. *International Journal of Geography and Geography Education*, 39, 29-54.
- Bakıoğlu, A. (1998). Lider öğretmen. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(10), 11-19.
- Baldan, B. ve Güven, M. (2018). Öğretmenlerin mesleki gelişiminde lisansüstü eğitim: eğitim programları ve öğretim doktora programı. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 47(1), 1-36. DOI: 10.14812/cuefd.400002
- Bayram, D. (2010). *Türkiye, ABD, Japonya, İngiltere ve Avustralya'da fen ve fizik öğretmenlerine yönelik mesleki gelişim programlarının karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bogdan, R. ve Biklen, S. K. (1997). *Qualitative research for education*. Boston.
- Bolam, R., McMahon, A.J., Stoll, L., Thomas, S.M., Wallace, M., Greenwood, A.M., Hawkey, K., Ingram, M., Atkinson, A., & Smith, M.C. (2005). *Creating and*

- Sustaining Effective Professional Learning Communities*. DfES, GTCE, NCSL. (637). Research report.
- Boudreaux, M. K. (2015). An examination of principals' perceptions of professional development in an urban school district. *Journal of Education ve Social Policy*, 2(4), 27-36.
- Bryk, A., Camburn, E. ve Louis, K. S. (1999). Professional Community in Chicago Elementary Schools: Facilitating Factors and Organizational Consequences. *Educational Administration Quarterly*, 35(5), 751-781.
- Bunker, V. J. (2008). Professional learning communities, teacher collaboration, and student achievement in an era of standards based reform. (Doktora Tezi) Lewis & Clark College. USA.
- Burbank, M. D. ve Kauchak, D. (2003). An alternative model for professional development: Investigations into effective collaboration. *Teaching and Teacher Education*, 19(5), 499-514.
- Butler, D. L., Lauscher, H. N., Jarvis-Selinger, S. ve Beckingham, B. (2004). Collaboration and Self-Regulation in Teachers' Professional Development. *Teaching and Teacher Education*, 20(5), 435-455.
- Bümen, N. T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G. ve Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında Öğretmenlerin mesleki gelişimi sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim*, 194, 31-49.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Caena, F. (2011). Literature review Quality in teachers' continuing professional development. *European Commission*, 2, 20.
- Can, T. (2019). *Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim ihtiyaçları ve bireysel mesleki gelişim planı önerisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Cerit, Y. (2009). Öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri ile iş birliği yapma düzeyleri arasındaki ilişki. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 637-657.
- Chong, W. H. ve Kong, C. A. (2012) Teacher Collaborative Learning and Teacher Self-Efficacy: The Case of Lesson Study, *The Journal of Experimental Education*, 80 (3), 263-283, DOI: 10.1080/00220973.2011.596854
- Collins, A. (1998). Learning Communities: A Commentary on Chapters by Brown, Ellery, and Campione. In J. G. Greeno and S. V. Goldman (Eds.). *Thinking Practices in Mathematics and Science Learning*. (ss.399-405.) Erlbaum: Mahwah, NJ.
- Cook, L., & Friend, M. (1991). Principles for the practice of collaboration in schools. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 35 (4), 6-9.
- Cook, L., Friend, M. ve Reising, M. (1993). Co-teaching: An overview of the past, a glimpse at the present, and considerations for the future. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 37(4), 6-10.
- Craft, A. (2000). *Creativity across the primary curriculum*. London: Routledge.

- Darling-Hammond, L., & Richardson, N. (2009). Research review/teacher learning: What matters. *Educational Leadership*, 5(66), 46-53.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., Gardner, M. ve Espinosa, D. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Day, C., (1999). Professional development and reflective practice: Purposes, processes and partnerships, *Pedagogy, Culture & Society*, 7(2), 221-233.
- Değirmenci, H. D. (2018). *Koçluk içeren ve içermeyen web-tabanlı mesleki gelişim uygulamalarının otizmli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öğretim becerilerini ve öğrencilerinin güvenlik becerilerini edinmeleri açısından karşılaştırılma*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Demir, E. ve Demir, M. (2021). Türkiye'de öğretmenlerin mesleki gelişimi ve eğitim sistemine etkileri. *Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi*, 2(1), 1-8.
- Dodman, S. L. (2021). Learning, leadership, and agency: A case study of teacher-initiated professional development. *Professional Development in Education*, 48(3), 398-410.
- Doran, G. T. (1981). There's a SMART way to write management's goals and objectives. *Management Review*, 70(11), 35-36.
- Dor-Haim, P. ve Oplatka, I. (2019). Feelings of loneliness among school principals: Experiences, causes and coping strategies. *Leadership and Policy in Schools*, 1-16. doi:10.1080/15700763.2019.1668423
- DuFour R., R. DuFour, R. Eaker ve T. Many. (2010). *Learning by Doing: a Handbook for Professional Learning Communities at Work- a Practical Guide for PLC Teams and Leadership*, Bloomington, (ss.111). Solution Tree Press.
- DuFour, R. (2003). Building a professional learning community. *School administrator*, 60(5), 13-18.
- DuFour, R. (2004). What is a "Professional learning community?". *Educational leadership*, 61(8), 6-11.
- DuFour, R. (2011). What is a professional learning community? *Educational Leadership*, 61(8), 6-11.
- DuFour, R. ve Eaker, R. (2009). *Professional learning communities at work tm: best practices for enhancing students achievement*. Solution Tree Press.
- Eaker, R., DuFour, R. ve DuFour, R. (2002). Getting started: Reculturing schools to become professional learning communities. Bloomington, IN: National Educational Service.
- Ekinci, A. (2010). İlköğretim okullarında çalışan müdür ve öğretmenlerin mesleki sorunlarına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 9(2), 734-748.
- Englert, S. C. ve Tarrant, K. L. (1995). Creating Collaborative Cultures for Educational Change. *Remedial and Special Education*, 16(6), 325-336. <https://doi.org/10.1177/074193259501600602>
- Erickson, G., Brandes, G. M., Mitchell, I., & Mitchell, J. (2005). Collaborative Teacher Learning: Findings from Two Professional Development Projects. *Teaching and Teacher Education*, 21(7), 787-798.

- Eroğlu, M. ve Özbek, R. (2020). Etkili öğretmenlerin mesleki gelişimi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(37), 73-92.
- Eschler, B. (2016). *Finnish teacher collaboration: The behaviors, learning, and formality of teacher collaboration*. (Unpublished phd thesis). Brigham Young University. USA.
- Eurydice, (2012). Avrupa'da Eğitime İlişkin Önemli Veriler. http://sgb.meb.gov.tr/eurydice/kitaplar/Egitime_Iliskin_Temel_Veriler_2012/Egitime_Iliskin_Temel_Veriler_2012.pdf (Erişim tarihi: 22.11.2023).
- Fernandez, C. (2002). Learning from Japanese Approaches to professional development: The case of Lesson Study. *Journal of Teacher Education*, 53(5), 393–405.
- Fernandez, C., Yoshida, M., Chokshi, S. ve Cannon, J. (2001). An overview of lesson study. *Lesson Study Research Group (LSRG)*. Teachers College, Columbia University.
- Friend, M., & Cook, L. (1990). Collaboration as a Predictor for Success in School Reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1(1), 69-86.
- Forte, A. M. ve Flores, M. A. (2014) Teacher collaboration and professional development in the workplace: a study of Portuguese teachers, *European Journal of Teacher Education*, 37(1), 91-105, DOI: 10.1080/02619768.2013.763791
- Fujii, T. (2014). Implementing Japanese Lesson Study in Foreign Countries: Misconceptions Revealed. *Mathematics Teacher Education and Development*, (16), 1.
- Fullan, M. (2006). The future of educational change: System thinkers in action. *Journal of Educational Change*, 7, 113–122.
- Fullan, M. G. (1995). The limits and the potential of professional development. In T. R. Guskey, ve M. Huberman (Eds.), *Professional development in education: New paradigms and practices* (ss. 253–267). Teachers College Press.
- Gajda, R. ve Koliba, C. J. (2008). Evaluating and improving the quality of teacher collaboration: A field-tested framework for secondary school leaders. *Nassp Bulletin*, 92(2), 133-153.
- Gallimore, R., Ermeling, B.A., Saunders, W.M. ve Goldenberg, C. (2009). Moving the Learning of Teaching Closer to Practice: Teacher Education Implications of School-based Inquiry Teams. *Elementary School Journal*, 109(5), 537-553.
- Gelen, İ. ve Özer, B. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkında öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9).
- Glattenhorn, A. (1995). Teacher Development. In L. Anderson (Ed.), *International encyclopaedia of teaching and teacher education* (p. 41). London: Pergamon Press.
- Goddard, Y.L., Goddard, R.D., & Tschannen-Moran, M. (2007). A Theoretical and Empirical Investigation of Teacher Collaboration for School Improvement and Student Achievement in Public Elementary Schools. *Teachers College Record*, 109(4), 877–896.

- Gökçe, E. (2000). İlköğretimde okul aile iş birliğinin geliştirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 204-209.
- Griffin, G. A. (1983). Introduction: the work of staff development, in: G. A. Griffin (Eds.) *Staff Development, Eighty-Second Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Illinois: University of Chicago Press.
- Guskey, T.R. (2003). What makes professional development effective? *Phi Delta Kappan*, 84(10), 748–750. doi:10.1177/003172170308401007
- Gusky, T.R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Gümüş, S. (2013). The effects of teacher-and school-level factors on teachers participation in professional development activities: The role of principal leadership. *Journal of International Education Research*, 9(4), 371-380.
- Gün, F. (2021). *Öğretim liderliği, mesleki iş birliği, kolektif sorumluluk ve akademik başarı arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güner, P. ve Akyüz, D. (2017). Ders imecesi (lesson study) mesleki gelişim modeli: Öğretmen adaylarının fark etme becerilerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(2), 428-452.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. London: Cassell.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835–854.
- Hargreaves, A. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, 2(6), 151-182.
- Hargreaves, A. (2019). Teacher collaboration: 30 years of research on its nature, forms, limitations and effects. *Teachers and Teaching*, 25(5), 603-621.
- Hargreaves, A., ve Dawe, R. (1990). Paths of professional development: Contrived collegiality, collaborative culture, and the case of peer coaching. *Teaching and Teacher Education*, 6(3), 227-241.
- Havnes, A. (2009). Talk, planning and decision-making in interdisciplinary teacher teams: a case study. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(1), 155-176.
- Helvacı, M. A. ve Başın, H. (2013). Okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyon yaklaşımları (Uşak ili örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(44), 300-322.
- Hill, D., Stumbo, C., Paliokas, K., Hansen, D. ve McWalters, P. (2010). State policy implications of the Model Core Teaching Standards (InTASC draft discussion document). Washington, DC: Council of Chief State School Officers.
- Hord, S. M. (Ed.). (2004). *Learning together, leading together: Changing schools through professional learning communities*. Teachers College Press.
- Hord, S. M. ve Southwest Educational Development Lab. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Southwest Educational Development Lab. (ss. 18-20).

- Horn, I. S. ve Little, J. W. (2010). Attending to problems of practice: routines and resources for professional learning in teachers' workplace interactions. *American Educational Research Journal*, 47(1), 181-217.
- Howland, J., & Picciotto, H. (2003). Professional development from the inside: Teacher Collaboration in the independent secondary school. Retrieved from <http://www.picciotto.org/math-ed/teaching/collaboration.pdf> (Erişim tarihi: 18.11.2023).
- İlğan, A., Erdem, M., Çakmak, A., Erdoğan, E. ve Sevinç, Ö. S. (2011). İlköğretim okullarının mesleki öğrenme topluluğu olma durumlarının değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 151-166.
- İlğan, A. (2013). Öğretmenler İçin Etkili Mesleki Gelişim Faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (-ÖYGE Özel Sayısı), 41-56. <https://doi.org/10.12780/UUSBD174>
- Jokić, S., Čosic, L., Sajfert, Z., Pečujlija, M., & Pardanjac, M. (2012). Schools as learning organizations: Empirical Study In Serbia. *Metalurgia International*, 17(2), 83-89.
- Karaköse, T. ve Kocabaş, İ. (2013). Özel ve devlet okullarında öğretmenlerin beklentilerinin iş doyumu ve motivasyon üzerine etkileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2(1), 3-14.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Kaya, S. ve Kartallıoğlu, S. (2010). Okul temelli mesleki gelişim modeline yönelik koordinatör görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 115-130.
- Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. A review. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 220-237.
- Kılınç, A. C., Bellibas, M. S. ve Polatcan, M. (2020). Learning-centred leadership and change in teacher practice in Turkey: exploring the mediating effects of collaboration. *Educational Studies*, 1–15. doi: 10.1080/03055698.2020.1828833.
- Kılınç, A. ve Bulut, İ. H. (2023). Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Anlık Mesajlaşma Uygulamasına Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi (İzmir İli Güzelbahçe İlçesi Örnekleme). *Bildiriler Kitabı*, 43.
- Knackendoffel, A. E. (2005). Collaborative teaming in the secondary school. *Focus on Exceptional Children*, 37(5), 1-16.
- Kodal, T. ve Tekiroğlu, M. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi zümre toplantılarına ilişkin görüşleri. *USBES V 2016 uluslararası sosyal bilgiler eğitimi sempozyumu: Bildiriler Kitabı*.
- Koşar, E. ve Çiğdem, H. (2005). *Eğitim ortamı tasarımı, araç-gereç ve materyal özellikleri. Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Kougioumtzis, K. ve Patriksson, G. (2009). School-based teacher collaboration in Sweden and Greece: formal cooperation, deprivatized practices and personalized interaction in primary and lower secondary schools. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(1), 131-154.

- Kösterelioğlu, İ. ve Kösterelioğlu, M.A. (2008). Okul temelli mesleki gelişim çalışmalarının okullarda öğrenen örgüt kültürü oluşturmaya katkısı. *Sakarya Üniversitesi Fen Edebiyat Dergisi*, 10(2), 243-255
- Kress, G. (2010). A Curriculum for the Future. *Cambridge Journal of Education*, 30, 133-145.
- Kruse, S. D. ve Louis, K. S. (1993). *An Emerging Framework for Analyzing School-Based Professional Community*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Atlanta, GA, April 12-16, 1993).
- Kruse, S. ve Louis, K. S. (1995). Teacher teaming--opportunities and dilemmas. *Brief to principals*. Collected Works- Serials; Guides- Non-Classroom. Wisconsin Center for Education Research, Madison.
- Kubilay, F. (2020). *Yönetici ile öğretmen iş birliği düzeyinin öğretmen öz yeterlilik algıları üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Laal, M. ve Ghodsi, S. M. (2012). Benefits of collaborative learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 486-490.
- Lavié, J. M. (2006). Academic discourses on school-based teacher collaboration: Revisiting the arguments. *Educational Administration Quarterly*, 42(5), 773-805.
- Leclerc, M., Moreau, A., Dumouchel, C., & Sallafranque-St-Louis, F. (2012). Factors that promote Progression in Schools Functioning as Professional Learning Community. *International Journal of Education Policy and Leadership* 7(7).
- Levine, T. H. ve Marcus, A. S. (2007). Closing the Achievement Gap Through Teacher Collaboration: Facilitating Multiple Trajectories of Teacher Learning. *Journal of Advanced Academics*, 19(1), 116-138. <https://doi.org/10.4219/jaa-2007-707>
- 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.
- Librera, W. L., Eyck, R.T., Dolan, J., Brady, J. ve Aviss-Spedding, E. (2004). New Jersey professional standards for teachers and school leaders. Professional Standards for Teachers and School Leaders Initiative.
- Lieberman, A., & Pointer Mace, D. (2008). Teacher learning: the key to education reform. *Journal of teacher education*, 59(3), 226-234.
- Ling, L. M. ve MacKenzie, N. (2001). The professional development of teachers in Australia. *European journal of teacher education*, 24(2), 87-98.
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509-536.
- Little, J.W. (1982) Norms of Collegiality and Experimentation: Workplace Conditions of School Success. *American Educational Research Journal*, 19, 325-340. <http://dx.doi.org/10.3102/00028312019003325>
- Loucks-Horsley, S., & Matsumoto, C. (1999). Research on professional development for teachers of mathematics and science: The state of the scene. *School Science and Mathematics*, 99(5), 258-271.
- Louis, K. S., Marks, H. M. ve Kruse, S. (1996). Teachers' professional community in restructuring schools. *American Educational Research Journal*, 33(4), 757-798.

- Main, K. ve Bryer, F. (2005). Moving middle schooling reform from policy to practice: issues for Queensland teachers. *Issues in Educational Research*, 15(2), 123-144.
- Mcaleavy, T., Hall-Chen, A., Horrocks, S. ve Riggall, A. (2018). *Technology-supported professional development for teachers: lessons from developing countries*. Education Development Trust.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative reearch a guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2016). *Nitel veri analizi*. (Çev. Ed. S. Akbaba Altun ve A. Ersoy). (İkinci Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2006). Temel eğitime destek projesi “öğretmen eğitimi bileşeni”. Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. (ss.1-40). https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/13161921_YYretmenlik_MesleYi_Genel_YETERLYKLERi_onaylanan.pdf (Erişim tarihi: 18.10.2023).
- Milli Eğitim Bakanlığı (2008). Okul Temelli Mesleki ve Bireysel Gelişim Programlarının Verimliliğinin Belirlenmesi. (1 Eylül 2007- 30 Haziran 2008 Dönemi Pilot Uygulama). Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2009). Öğretmen yeterlikleri ve okul temelli mesleki gelişim modeli: Genelge 2009/41. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/1546_41.htmlon. (Erişim tarihi: 18.11.2023).
- Milli Eğitim Bakanlığı (2010). Okul Yöneticileri ve Öğretmenler için Okul Temelli Mesleki Gelişim Kılavuzu. Ankara. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/06153206_otmg_kYlavuz.pdf (Erişim tarihi: 18.11.2023).
- Milli Eğitim Bakanlığı (2012). Okul Temelli Mesleki Gelişim Nedir?. <https://oygm.meb.gov.tr/www/okul-temelli-mesleki-gelisim/icerik/65>. (Erişim tarihi: 18.11.2023).
- Milli Eğitim Bakanlığı (2017). *Okul temelli mesleki gelişim kılavuzu*. Ankara: Anıl Matbaacılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2022). Uzman Öğretmenlik ve Başöğretmenlik Eğitim Programı ile Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yazılı Sınav Duyurusu. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_05/18181104_OYretmenlik_Kariyer_BasamaklarY_EYitim_ProgramY_ve_YazYIY_SYnav_Duyurusu_18.05.2022.pdf. (Erişim tarihi: 18.11.2023).
- Milli Eğitim Bakanlığı (2024). Mesleki gelişim faaliyetleri. <https://oygm.meb.gov.tr/www/mesleki-gelisim-tanitim/icerik/7> (Erişim tarihi: 18.11.2023).
- Mofield, E. L. (2020). Benefits and barriers to collaboration and co-teaching: examining perspectives of gifted education teachers and general education teachers. *Gifted Child Today*, 43(1), 20–33.
- Moolenaar, N. M. (2012). A social network perspective on teacher collaboration in schools: theory, methodology, and applications. *American Journal of Education*, 119(1), 7–39. doi:10.1086/667715.

- Moore, T. O. (2009). *Teacher perceptions of the benefits of teacher collaboration and an analysis of indicators of potential teacher attrition*. (Yayınlanmamış Master Tezi). Brigham Young University, Provo.
- Mundry, S. (2005). Changing perspectives in professional development. *Science educator*, 14(1), 9–15.
- Murata, A. (2011). Introduction: Conceptual overview of lesson study. Hart, L. C, Alston, A., & Murata, A. (Eds.), *Lesson study research and practice in mathematics education: Learning together* (ss.1-12). Springer.
- Niemi, H. (2015). Teacher professional development in Finland: Towards a more holistic approach. *Psychology, Society and Education*, 7(3), 278-294.
- Nuland, L. R. (2019). *One Size Does Not Fit All: A National Survey of Teachers' Perceptions of Online Teacher Professional Development* (Doktora tezi, George Mason University). Virginia.
- Odabaşı, H. F. (2008). Öğretmenlikte Mesleki Gelişimin Kuramsal ve Kavramsal yapısı. I. Kabakçı (Ed.), *Mesleki Gelişim içinde* (s. 59-80). Eskişehir: Açık Öğretim Yayınları.
- Odabaşı, H. F. ve Kabakçı, I. (2007). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde bilgi ve iletişim teknolojileri. *Uluslararası öğretmen yetiştirme politikaları ve sorunları sempozyumu bildiriler kitabı*, 39-43.
- Olivares, E. M. (2014), *The effects of teacher collaboration and the professional learning community on student achievement* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Fielding Graduate University, California.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *Results from TALIS 2018: Country note- Turkey*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018_CN_TUR.pdf (Erişim tarihi: 18.11.2023).
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and school leaders as valued professionals*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en> (Erişim tarihi: 18.11.2023).
- Ostovar-Nameghi, S. A. ve Sheikahmadi, M. (2016). From teacher isolation to teacher collaboration: Theoretical perspectives and empirical findings. *English Language Teaching*, 9(5), 197-205.
- Owen, S. (2003). School-based professional development – building morale, professionalism and productive teacher learning practices Susanne Owen Doctor of Education Candidate. *Journal of Educational Enquiry*, (4), 2.
- Öğdem, Z. ve Özdemir, S. (2021). Mesleki Öğrenme Toplulukları Olarak Okullarda Rol ve Sorumluluklar. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 22(3), 2070-2089.
- Özdemir, S. M. (2016). Öğretmen niteliğinin bir göstergesi olarak sürekli mesleki gelişim. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 233-244.
- Özer, B. (2005). Ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki gelişime ilgisi. *Journal of Educational Sciences & Practices*, 4(8), 1–11.
- Özer, B. (2008). Öğretmenlerin mesleki gelişimi. A. Hakan (Ed.), *Öğretmenlik Meslek Bilgisi Alanındaki Gelişmeler içinde*, (ss. 195-216), Doğu Akdeniz Üniversitesi. Kıbrıs.

- Özer, F., Erdaş Kartal, E., Doğan, N., Çakmakçı, G., İrez, S. ve Yalaki, Y. (2018). Öğretmen mesleki gelişim programına genel bir bakış: model, süreç, engel, teori ve uygulama. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 63-97.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. 3rd edition. Sage Publications, Inc.
- Pennington, P. (1989). The Difference. *Gifted Child Today Magazine*, 12(4), 28-28. <https://doi.org/10.1177/107621758901200411>
- Popp, J. ve Goldman, S. (2016). Knowledge building in teacher professional learning communities: Focus of meeting matters. *Teaching and Teacher Education*, 59, 347-359.
- Pulat, A. (2019). *İlkokul velilerinin özel okul tercihlerine etki eden faktörlerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Rauf, P. A., Ali, S. K. S. ve Noor, N.A. M. (2017). The relationship between models of teachers professional development and teachers' instructional practices in the classrooms in the primary schools in the state of Selangor, Malaysia. *International Journal of Education, Psychology and Counseling*, 2(5), 120-132.
- Ricci, D. (2020). *How high school principles lead teacher collaboration: a case-study*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Massachusetts Lowell Üniversitesi, USA.
- Richards, J. C. (1998). *Beyond training: Perspectives on language teacher education*. Cambridge University Press.
- Richmond, G. ve Manokore, V., (2010). Identifying elements critical for functional and sustainable professional learning communities. *Science Education*, 95(3), 543–570.
- Richter, E., Fütterer, T., Meyer, A., Eisenkraft, A. ve Fischer, C. (2022). Teacher Collaboration and Professional Learning: Examining Professional Development During a National Education Reform. *Zeitschrift für Pädagogik*, 68(6), 798-819. <https://doi.org/10.3262/ZP2206798>.
- Saban, A. (2000). Hizmet içi eğitimde yeni yaklaşımlar. *Milli Eğitim Dergisi*, 145(1), 25-27.
- Sandıkçı, T. ve Düşükcan, M. (2023). Özel Okullarda Eğitim Veren Öğretmenlerin Duygusal Emek Gösterimlerinin Tükenmişlik Düzeyleri Üzerine Etkisi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 10(1), 38-60. <https://doi.org/10.33907/turkjes.1109684>
- Schmoker, M. (2000). Results: the Key to Continuous School Improvement. *NASSP Bulletin*, 84(615), 120–122.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58(1), 40-45.
- Sehgal, P., Nambudiri, R. ve Mishra, S. K. (2017). Teacher effectiveness through self-efficacy, collaboration and principal leadership. *International Journal of Educational Management*, 31(4), 505–517.
- Selimoğlu, E. ve Yılmaz, B. (2009). Hizmet içi eğitimin kurum ve çalışanlar üzerine etkileri. *Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi (e-dergi)*, 5(1).

- Sheptytsky, S. (2005) *Role and potential benefit of teacher collaboration in elementary school*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). University of Toronto, Toronto.
- ShIPLEY, W. (2009). *Examining teacher collaboration in a kindergarten building: A Case Study*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Duquesne Üniversitesi, Pittsburgh.
- Solmaz, B. (2006). Söylenti ve dedikodu yönetimi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (16), 565-575.
- Soydaş, M. ve Oğuz, M. (2020). *Öğretmenlerin mesleki gelişimi ve mesleki kimliği*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Sparks, D., & Loucks-Horsley, S. (1989). Five models of staff development for teachers. *Journal of Staff Development*, 10(4), 40-57.
- Strickland, C. A. (2009). Exploring differentiated instruction. PLC Series.
- Supovitz, J. A. (2002). Developing Communities of Instructional Practice. *Teachers College Record*, 104(8), 1591–1626.
- Tabak, M. (2021). *Okul idarecileri ve özel eğitim öğretmenlerinin özel eğitim programlarının uygulanmasında idareci-öğretmen iş birliğine yönelik görüşleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- TEDMEM. (2016). 2016 Eğitim Değerlendirme Raporu. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- TEDMEM. (2021). 2021 Eğitim Değerlendirme Raporu. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- The Training and Technical Assistance Center, College of William and Mary [T/TAC W ve M], (2014). *Designing effective professional development*.
- Töremen, F. (2000). Yönetimsel motivasyon: Okul yöneticisinin kritik rolü. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 25(116), 18-22.
- Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration*, 39(4), 308-331.
- Ulusoy, A. (2009). *Eğitim-öğrenme ilişkisi ve temel kavramlar. Gelişim ve öğrenme* (6. baskı). (Ed. Ayten Ulusoy). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. ve Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17-40.
- Villegas-Reimers, E. (2003). Teacher professional development: An international review of the literature. *Journal of Education for Teaching*, 29(4), 379-389.
- Wenger, E., McDermott, R. ve Snyder, W. (2002). *Seven cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.
- Westergård, E. (2013). Teacher competencies and parental cooperation. *International Journal About Parents in Education*, 7(2), 91-99.
- Westheimer, J. (1999). Communities and consequences: An inquiry into ideology and practice in teachers' professional work. *Educational Administration Quarterly* 35(1), 71–105.

- Wiggins, K. C. ve Damore, S. J. (2006). A framework for assessing effective collaboration. *Teaching Exceptional Children*, 38(5), 49-56.
- Woolls, B. (ed.) (1991). Continuing Professional Education. An IFLA Guidebook. München: Saur.
- Yarım, M. A., Morkoç, S. ve Sulak, Y. (2022). İlkokullarda zümre toplantılarının işlevselliği ve verimliliği üzerine hermeneutik fenomenolojik bir inceleme. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 12(4), 1928-1940.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık ve Tic. A.Ş
- Yıldırım, İ. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık ve Tic. A.Ş
- Yılmaz, M. ve Çelik, E. (2020). Program Görselleştirme Aracıyla Gerçekleştirilen Dijital Öyküleme Etkinliklerinin Yaratıcı Problem Çözme ve Bilgisayar Tutumuna Etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(30), 458-481.
- Yirci, R. (2017). Öğretmen Profesyonelliğinin Önündeki Engeller Ve Çözüm Önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(1), 503-522.
- Yoshida, M. (2008). Exploring ideas for a mathematics teacher educator's contribution to lesson study: Towards improving teachers' mathematical content and pedagogical knowledge. *In International Handbook of Mathematics Teacher Education*. 2, 85-106. Brill Sense.
- Yuan, R. ve Zhang, J. (2016). Promoting teacher collaboration through joint lesson planning: challenges and coping strategies. *Asia-Pacific Edu Res*, 25, 817-826. <https://doi.org/10.1007/s40299-016-0300-7>.
- Yüceland, E. (2022). *Türkiye'de müzik öğretmenlerine verilen hizmet içi eğitimin çeşitli değişkenler açısından analizi ve ihtiyaçlarının belirlenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Zimmerman, J. (2006). Why some teachers resist change and what principals can do about it. *NASSP Bulletin*, 90(3), 238-24.

7. EKLER

EK-1: Etik Kurul İzni

T.C.

ALANYA ALAADDİN KEYKUBAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanı Bilimsel Araştırma Etiği Kurul Kararı

TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI	KARAR TARİHİ
01	17	20.02.2023

Karar Numarası: 2023/08

Prof. Dr. Kamile DEMİR'in Danışmanlığını yürüttüğü (Diğer araştırmacı-Üniversitemiz Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Görde MÜRŞİDOĞLU) "İngilizce Öğretmenlerin Mesleki İşbirliğine İlişkin Görüşleri" başlıklı yüksek lisans tez çalışmasına ait etik kurul başvurusunun görüşülmesi istemi.

Prof. Dr. Kamile DEMİR'in Danışmanlığını yürüttüğü (Diğer araştırmacı-Üniversitemiz Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Görde MÜRŞİDOĞLU) "İngilizce Öğretmenlerin Mesleki İşbirliğine İlişkin Görüşleri" başlıklı yüksek lisans tez çalışmasına ait etik kurul başvurusunun fikri, hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvuruçuya ait olmak üzere araştırma süresince uygulanmasının **etik olarak uygun olduğuna** oybirliği ile karar verildi. **20.02.2023**

(e-İmzalıdır)

Prof. Dr. Özgür Kasım AYDEMİR
Kurul Başkanı

(e-İmzalıdır)

Prof. Dr. Kamile DEMİR
(Kurul Başkan Yrd.)

Prof. Dr. Mehmet AK
Üye

(Mazeretli)

Prof. Dr. Hamdi Alper GÜNGÖRMÜŞ
Üye

(Toplantıya Katılmadı)

Prof. Dr. Seyma AĞAZADE
Üye

(e-İmzalıdır)

Prof. Dr. Süleyman Cem ŞAKTANLI
Üye

(e-İmzalıdır)

Prof. Dr. Kemal VATANSEVER
Üye

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK-2: Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) İzin Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 08.05.2023-123165



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Ek-2

Sayı : E-98057890-20-75412733
Konu : Araştırma Uygulama İzri
Gözde MÜRŞİDOĞLU

02.05.2023

İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 21/01/2020 tarih ve 1563890 sayılı Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi.

Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Gözde MÜRŞİDOĞLU'nun, Prof. Dr. Kamile DEMİR danışmanlığında yürüttüğü "İngilizce Öğretmenlerin Mesleki İşbirliğine İlişkin Görüşleri" isimli araştırmasına, İlimiz Alanya İlçesinde Bulunan Özel Ortaokul, Anadolu Lisesi, Temel Lise, Fen Lisesi İle Resmî Ortaokul, Fen Lisesi, Anadolu Lisesinde Görev Yapan İngilizce Öğretmenlerine yönelik uygulama isteği ile ilgili Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesinin 11/04/2023 tarih ve 120404 sayılı yazısı Müdürlüğümüz Ar-Ge Birimi Değerlendirme ve İnceleme Komisyonunca incelenmiş olup;

Adı geçenin ilgilî Genelge kapsamında 2022-2023 Eğitim Öğretim Yılı içerisinde olmak üzere, İlimiz Alanya İlçesinde Bulunan Özel Ortaokul, Anadolu Lisesi, Temel Lise, Fen Lisesi İle Resmî Ortaokul, Fen Lisesi, Anadolu Lisesinde Görev Yapan İngilizce Öğretmenlerine yönelik araştırmasına, Okul Müdürlüklerinin sorumluluğunda Eğitim Öğretim faaliyetlerini aksatmaksızın yürütülmesi.

Söz konusu araştırmanın bitimine müteakip; sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi kaydıyla uygulanması, Komisyonca uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Valilik Makamının 25/08/2020 tarih ve 24911 sayılı yetki devrine göre olularınıza arz ederim.

Fatma Zeynep ŞERAN
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
Dr. Emre ÇALIŞKAN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Bu belge güvensizdir. Güvenli tıra ile kullanılmalıdır.
Adres : Sığırtkçı Mah. Havatlıye Cad. No 29 07030 Manavgat / Antalya

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.zatik.gov.tr/meb-diyis>

Telefon No : 0 (242) 238 60 00

Belge No : Gözde SUSAAM

E-Posta : projeiler@meb.gov.tr

Ünvan : Teknisyen

Kısa Adresi : meb@hb01.kap.tr

İnternet Adresi : antalya.egitim.gov.tr

Faks:242218001

Bu evrak güvenli değildir. Güvenli tıra ile kullanılmalıdır. <https://evrak.gov.tr> adresinden 95a8-dc29-328f-8a7a-8a5d baskı daresi: 00000000



EK-3: Nitel Veri Toplama Araçları

İngilizce Öğretmenlerin Mesleki İş Birliğine İlişkin Görüşleri

Sizi Gözde MÜRŞİDOĞLU tarafından yürütülen "İngilizce öğretmenlerinin mesleki işbirliğine yönelik görüşleri" başlıklı **araştırmaya** davet ediyoruz. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz gerekmektedir. Bu nedenle bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Eğer anlayamadığınız ve sizin için açık olmayan şeyler varsa, ya da daha fazla bilgi isterseniz bize sorunuz.

Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmaya **katılmama** veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan **çıkma** hakkında sahipsiniz. **Çalışmayı yanıtlamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz** biçiminde yorumlanacaktır. Size verilen **formlardaki** soruları yanıtlarken kimsenin baskısı veya telkini altında olmayın. Bu formlardan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacaktır.

Prof. Dr. Kamile DEMİR
Danışman

Gözde MÜRŞİDOĞLU
Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

GÖRÜŞME SORULAR

BİRİNCİ BÖLÜM:

Demografik Bilgiler

Cinsiyetiniz:

Yaşınız:

Mesleki Kıdeminiz:

Unvanınız: Öğretmen Uzman Öğretmen Baş Öğretmen

Okuldaki göreviniz: _____

Mevcut kurumdaki çalışma süreniz:

Görev yapmakta olduğunuz okul: Özel Devlet

İKİNCİ BÖLÜM:

Öğretmen görüşme soruları:

1. Okulunuzdaki öğretmenler hangi mesleki iş birliği çalışmalarını yapmaktadır? Açıklar mısınız?
2. Mevcut kurumunuzdaki İngilizce zümresinde yürüttüğünüz mesleki iş birliği çalışmaları nelerdir? Açıklar mısınız?

3. Zümrenizde yürüttüğünüz mesleki iş birliği çalışmalarında karşılaştığımız zorluklar nelerdir? Karşılaştığımız bu zorluklarla baş etmek için neler yapmaktasınız
4. Mevcut kurumunuzdaki İngilizce zümresinde yürüttüğünüz mesleki iş birliği çalışmalarının sizin mesleki yetkinliklerinizi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?
5. Kurumunuzdaki İngilizce zümresinde yürüttüğünüz mesleki iş birliği çalışmalarının öğrenci başarısını nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?



EK-4: İntihal Raporu

TEZ ÇALIŞMASI

ORJİNALLİK RAPORU

% **8**

BENZERLİK ENDEKSİ

% **7**

İNTERNET KAYNAKLARI

% **5**

YAYINLAR

%

ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ



ÖZGEÇMİŞ

Adı ve Soyadı: Gözde Mürşidoğlu

Akademik Unvanı: Öğretim Görevlisi

Bildiği Yabancı Diller (Puan ve Yılı): İngilizce

Aldığı Sertifikalar: Pedagojik Formasyon (Hacettepe Üniversitesi), Yabancılara Türkçe Öğretimi (İstanbul Üniversitesi)

