

PROFESSIONAL LEARNING COMMUNITIES FOR TEACHERS: OPPORTUNITIES AND CHALLENGES

Sevilay ŞAHİN

*Associate Professor, Gaziantep University, Turkey, ssahin@gantep.edu.tr
ORCID:0000-0002-7140-821X*

Accepted: 30.10.2019 Received: 17.03.2020.

ABSTRACT

This research investigated the opinions of teachers about Professional Learning Communities (PLCs) including supportive and shared leadership, shared mission and vision, collaborative learning and collaborative practices, shared personal practices and supportive conditions in schools. Mixed method research design was used. While the sample of the quantitative study consisted of 179 teachers working in secondary schools, the study group for qualitative study consisted of 24 teachers chosen through purposeful sampling from the teachers working in the school in which the scale was initially administered. The findings unveiled the presence of PLCs in Turkish school settings. The qualitative findings revealed a pattern of opportunities and challenges which are a) teacher-related issues, (b) administration-related issues, (c) student-related issues, (d) parent-related issues, and (e) school-climate-related issues. According to this pattern, PLCs in schools were closely linked to decision making in PLCs. Positive perspectives on shared values and vision, collaboration among teachers, impact of colleagues on teachers' professional development led to satisfying students' learning needs, supporting parents' academic and social behavioral demands, an effective communication between administrators and the other stakeholders in the school. In conclusion, this present investigation draws the attention of the researchers aiming to examine and understand more about PLCs in school settings.

Keywords: Professional learning communities, teachers, mixed method research design.

INTRODUCTION

Professional Learning Communities (PLCs) in the school setting refer to the processes in which teachers are working collaboratively to improve their professional development as well as their students' learning. PLCs are important because they enhance not only the quality of teaching and learning processes but also create positive school culture which support continues learning for teachers and students (e.g., Gore & Rosser, 2020; Çolak, 2017). Professional Learning Communities has been a popular research topic among international researchers (e.g., Luyten & Bazo, 2019; Thompson, Hagenah, McDonald, & Barchenger, 2019), but PLCs seems to be a new research topic in Turkey considering the limited number of research conducted with Turkish samples. This current research aims to fill this gap in the Turkish literature by investigating the thoughts of the secondary school teachers about PLCs. Specifically, supportive and shared leadership, shared mission and vision, collaborative learning and collaborative practices, shared personal practices and supportive conditions in schools were examined by using the mixed method research design.

PLCs are centered on social learning theories. In adult learning, theories of Bandura, Vygotsky, and Wenger have developed significant principles regarding social settings. Bandura (1977) states that people learn most of the behaviors by observing and modelling others. Vygotsky (1978), in his zone of proximal development, emphasizes the importance of peer collaboration and learning when encouraged and supported through working together on various tasks. In other words, Vygotsky (1978) suggests that learning is a social process with the help of more capable people where social interaction processes transform learning experiences. In this social process, human beings collaborate to help colleagues improve their own learning and to develop themselves. Additionally, Wenger (2010), in his social learning theory, focuses on active and social involvement and emphasizes "community of practice" as a condition for learning construction and transfer of knowledge. In parallel with this, Yakhlef (2010) states that individuals have to be participants in the social process of everyday life of community to learn. In addition to the classical social learning theories of Bandura and Vygotsky, more recent theories of social learning has been developed including Structuation Theory (Giddens, 1984) or Bourdieu's habitus/field theory (Bourdieu, 1984). These theories have brought newer perspectives in terms of social learning theories. Yet, the PLCs literature has mainly been based upon theory of Bandura to conceptualize PLCs. Therefore, this present study has made use of Bandura's Social Learning Theory as the theoretical framework.

There are different definitions of PLCs in the extant literature. Desimone (2009) and Wenger (2010) define PLCs as the processes in which teachers can construct knowledge and apply the knowledge to new strategies. Its basis depends on collaborative learning through teachers' interactions in the society which increases their professional development through fostering relationships, collegial interactions and collaborations (Van Driel & Berry, 2012). Dufour and Marzano (2011) define PLCs as educators' working collaboratively with collective inquiry and action research processes to achieve better results for students. Weisner (2000) defines PLCs as encouraging teachers to be learners. Likewise, Barton and Stepanek (2012) describes PLCs as supporting teachers to work collaboratively for ongoing growth and improvement of both for themselves and students. According to Harris

and Jones (2010), making educators use collective knowledge in decision-making and accepting joint responsibility for the outcomes of their work in PLCs include collaboration to improve school (Van Driel & Berry, 2012), a shared vision, collaborative culture, self-reflection, a shared leadership (Wenger, 2010). Besides the definition, the characteristics of PLCs have also been elaborated.

Hord (1997) defines the characteristics of PLCs as shared and supportive leadership, shared values and vision, collaborative learning and practices, shared personal practices and supportive conditions. Stoll, et al., (2006) add three more characteristics which are mutual trust, inclusive school-wide membership, partnerships and networks. According to Stoll et al., (2006), these characteristics re-conceptualize the school beyond and above being only a source of learning. Little (1990) and Kruse et al., (1995) and McLaughlin and Talbert (2001) add reflective dialogue, de-privatization of practice, professional growth, mutual support and mutual obligation as important characteristics of PLCs. However, researchers unanimously agree to consider the characteristics of PLCs defined by Dufour and Marzano (2011) who point out that shared mission, vision, values, and goals focus on student learning, a collaborative culture focuses on learning of teachers by collective inquiry into the best practice and current reality, and learning by doing focus on commitment to improvement and goal-orientation. Therefore, PLCs create an environment in which teachers share their instructional applications for the learning of students and their own professional developments. PLCs help teachers learn together as they rethink their practice, challenge present assumptions about their instruction and reanalyze their students' learning needs (Barton & Stepanek, 2012) provide the support system for teachers' professional needs and form networks that will benefit them as well as their students (Wenger, 2010). The characteristics of PLCs have been considered by the extant research. As an example, Kalkan (2015) as well as Karadağ & Bellibaş, (2017) explored shared values and vision, collective learning and application, shared personnel practice and supportive conditions by reporting that these characteristics of PLCs exist in the school settings.

In school settings, Hord (1997) states that teachers who feel supported in their continuous learning and in-class practice can be more committed and effective than the ones who do not feel that support. As stated by Jackson (2006), in changing teaching practices and teachers' behaviours, PLCs have a positive effect on creating greater confidence, enthusiasm for collaboration, and more commitment to experiencing something new. Furthermore, participating in PLCs results in reduced isolation, higher job satisfaction, higher morale, less absenteeism and more academic gains for students. Lippy & Zamara (2012) as well as Çolak (2017) reported that that PLCs can modify and improve the standards in schools initiating change in school climate and culture, constructivist lesson plans as well as instructional practices.

On the other hand, PLCs are not free from challenging issues. Dufour and Marzano (2011) note that the presence of collaborative environment can result in problematic situations. For example, educators use PLCs to make excuses for low student achievement instead of using it as a mechanism for learning and growth. Likewise, considering the PLCs processes, Wood (2007) expresses that more time was spent for companionship among teachers rather than professional development for supporting each other in their classroom practices. Hollins et

al., (2004) underline the fact that teachers and administrators experience burdens of time to implement and sustain PLCs processes. Moreover, Stoll et al., (2006) report that school size, location of school in rural or isolated areas, school climate and history of school were additional challenges of PLCs processes. McLaughlin and Talbert (2006) point out the administrative issues in PLCs including complex organizational structures of schools with departmental boundaries, principals functioning as managers rather than instructional leaders, individuals orientation to change and group dynamics. In addition, Mesa and Pringle (2019) note that teacher related issues may hinder the implementation PLCs in the schools. Mesa and Pringle (2019) underline the fact that teachers may be accustomed to the classical methods of teaching strategies, may have poor content knowledge, may experience problems while applying principles of PLCs with students having diverse backgrounds.

Considering the current knowledge on PLCs, it is evident that more research is required to understand more about the nature and the extent of PLCs on the school settings. This requirement is apparent especially in the studies carried out with Turkish samples. This is because the number of the research with Turkish samples is quite limited (Cansoy &Parlar, 2017; Çolak, 2017; İlğan .vd., 2011; Kalkan, 2015; Karadağ & Bellibaş, 2017). Therefore, this current study aims to contribute to the existing knowledge in PLCs on the school setting by investigating the current situation of PLCs in Turkey. More specifically, opinions of teachers about PLCs including supportive and shared leadership, shared mission and vision, collaborative learning and practices, shared personal practices and supportive conditions in schools are explored in this present investigation. In this way, a culture-specific perspective aiming to unravel the opportunities and challenges of PLCs in the Turkish school context can be understood and discussed.

METHOD

In this study, mixed method study design was used. The mixed method study design is defined as a technique which combines quantitative and qualitative methods (Johnson& Onwuegbuzie, 2004). According to Creswell (2016), the mixed method study design is the technique which answers the research question more detailed comparing the use of quantitative and qualitative methods individually. Among the methods of the mixed method study design, sequential explanatory design characterized by using qualitative results to assist explaining and interpreting the findings of a quantitative data was performed (Cresswell, 2016) in this study. Study group for qualitative analysis was chosen among the sampling strategies in quantitative analysis (Patton, 2014). In this way, participants who are considered to be more competent to obtain data could be selected.

On the other hand, readers should be aware that this current research was limited to teachers working in secondary schools. Also, PLCs were researched regarding the impacts of PLCs' on (a) teaching, (b) teachers' professional development and (c) student learning.

During the research processes, journal writing rules, publishing principles, research and publishing ethics rules, journal ethics rules are followed.

Sample

Convenient sampling strategy was used in this study. Voluntariness was the only main criterion for the participation of this present study. The sample of the study for quantitative data consisted of 179 teachers working in secondary schools. The participants were selected from four different secondary schools in a southeastern city in Turkey. These 179 participants were the sample considered in the quantitative section of this study. Of these 179 participants, while 57% (N= 102) were females, 43% (N= 77) were males. The age of the participants ranged from 24 to 47, and the mean age was 32. The mean of the year the participants spent in the teaching profession was 12 years. The study group for qualitative study consisted of 24 participants chosen from the teachers working in the schools in which the scale was previously administered. These 24 participants were purposefully selected considering that they were individuals who could contribute to the aims of this present study. The purposeful selection strategy was guided by the school principals' opinions. By this way, more competent participants were aimed to be picked up (Onwuegbuzie, & Collins, 2017).

Data Collection Instruments

Quantitative data of this study were obtained using the "Professional Learning Community Scale" developed by Olivier, Hipp and Huffman (2003) and adapted to Turkish by Kalkan (2015). The scale is 4-point Likert type and is ranged from "Strongly Disagree" (1), "Disagree" (2), "Agree" (3), to "Strongly Agree" (4). The scale consists of 45 items in five dimensions which were "shared and supportive leadership dimension" (10 items), "shared values and vision dimension" (8 items), "collaborative learning and practice dimension" (8 items), "shared personal practice dimension" (6 items), "relational and structural supportive conditions" (13 items). The question of "At which level the dimensions of PLCs exist in schools?" was examined in the quantitative part of this present investigation.

Qualitative data of the study were collected using semi-structured interview technique. These kind of interviews aim to understand the unobservable data such as participants' attitudes, thoughts, experiences, mental perceptions and interpretations for events (Yıldırım& Şimşek, 2013). In line with these purposes, a semi-structured interview form was created, and questions were asked to the participants considering the dimensions of the PLCs. The qualitative questions were as follows;

Shared and Supportive Leaderships;

- Do the teachers participate in the decision-making process about the school?
- Do the school stakeholders (administrators, teachers, parents) carry out the necessary responsibilities in their learning process?

Shared Values and Vision;

- Do you think that the perception of shared values and vision exist among teachers?

Collaborative Learning and Practices;

- How is collaboration among teachers carried out?

Shared Personal Practices;

- What kinds of influences do colleagues have on each other's' professional development?
- What is the nature of the relationships of the teachers with each other and the students? What might be the effects of these relationships on the student learning?

Supportive Conditions;

- How does school's physical structure support the cooperation among teachers?
- How does time constraints affect cooperation among teachers?

Data Analysis

As this study used mixed method study design, a descriptive analysis specifically mean values analysis was conducted for the quantitative part of the data by using SPSS 21.

For the qualitative part, semi-structured in-depth interviews were conducted to obtain qualitative data. Data were collected between September 2018 and October 2018. The interviews took approximately 50 minutes, and it was the researcher who performed the interviews. Audio-records were taken with the permission of each participant. At the very beginning of the interviews, an explanation was made to the participants about PLCs in the school context as well as the goals of the research. A content analysis was carried out to investigate the underlying themes and codes from the qualitative data. As suggested by Bogdan and Biklen (2007), the qualitative data of this current investigation were initially transcribed verbatim. Then, themes were determined based on the eight research questions of the qualitative section. The research questions were used as guidelines to obtain the themes. After that, categories were created, and codes were derived under the categories. The qualitative findings were explained and exemplified by using the participant reports through quotations. With this aim, the participant reports were translated into English from Turkish. An expert researcher who is competent in Turkish and English writing reviewed and corrected the English translated quotations to preserve the actual meanings of the participants' reports used as quotations in this study.

Validity and Reliability

In relation to construct validity of the scale, CFA values of adopted scale were found (Kalkan, 2015) $\chi^2 = 1542.37, sd = 935, p = .000, \chi^2/sd = 1.65, RMSEA = .057, CFI = .98, NFI = .96, NNFI = .97, IFI = .98, SRMR = .072$; factor loadings of the items were ranged from .48 to .84; the total percentage of variance was .54%. For internal reliability; Cronbach alpha coefficient was calculated 0.90 by the overall assessment of the scale administered for this research.

Trustworthiness of the qualitative data (Marshall & Rossman, 2006) was ensured. As a first criterion of trustworthiness, credibility of the data was assured since the interview questions were reviewed and corrected by two experts having considerable research experience in PLCs. Secondly, transferability was ensured by the

purposive sampling strategy by giving detailed information regarding the participant characteristics, context of the study, data collection procedure, analysis and results. Lastly, for dependability and confirmability of the data, transcripts of the interviews were used to assure consistency and objectivity of the findings in addition to obtaining feedback from the experts who are competent in qualitative research process. In the analysis of the content in order to find codes, categories and themes, the conforming percentage of two faculty staff was found .92, which was in the appropriate internal validity criteria proposed by Huberman and Miles (2002).

RESULTS

Quantitative findings

Dimensions of the Professional Learning Community Scale

According to the results, the means were 3.24 for shared and supportive leadership dimension, 3.12 for shared values and vision dimension, 3.17 for collaborative learning and practice dimension, 3.09 for shared personal practice dimension, and 3.27 relational and structural supportive conditions dimension. Considering that the mean of the lowest and the highest scores ranged from 1 to 4, the means scores of the five dimensions of the “Professional Learning Community Scale” were high. These findings indicated that PLCs were present in secondary schools at a satisfactory level which means that teachers working in secondary schools were aware of the importance of PLCs in increasing quality in their teaching and in students’ learning.

Qualitative findings

Shared and Supportive Leadership

Do the teachers participate in the decision-making process about the school?

As an outstanding opportunity of the shared and supportive leadership dimension, the participants unanimously underlined the fact that the participation to the decision making process was the main area of concern in school-related learning issues. Some participants pointed out that shared and supportive leadership contributed to a positive school culture which fosters production and motivation. Participant 7 reported that “While dealing with school-related issues, our school administrators ask all teachers’ opinions including mine. Expressing our opinions which involves the reasons of our thoughts leads to a more productive and effective school climate”. In line with this report, participant 19 also concurred that “I participate in decisions. I mean, I express my opinions about school-related learning issues. My ideas are esteemed by the school administration. This makes me more motivated”. According to the participants, shared and supportive leadership not only has a positive effect on production and motivation, but also positively impacts administrative processes. For example, participant 17 stated that “In my opinion, when we participate in decisions in our school, the administrative processes are handled more quickly and effectively. In such a situation, I feel myself more committed to my school and I trust my school more”. In addition to the teachers and the administrators, shared and supportive leadership was

reported to be linked to student achievement. Participant 8 stated that “When there are decisions taken collaboratively, I think, our students’ achievement is increasing because we, teachers, are becoming more dedicated to student learning processes”.

However, some challenges of shared and supportive leadership were also highlighted with regards to decision making processes at school. Some participants emphasized that bureaucracy, prejudice against teachers and school principals’ leadership style may hinder teachers from participating in decision making in school-related learning. In this context, participant 2 pointed out that “We are generally the practitioners of the decisions taken. Our opinions are not taken in to consideration too much. Our decisions are taken as a formality, ; I don’t think it has an effect”. Similarly, participant 3 stated that “I have never been asked for my opinions. The school procedures are clear and so are our duties. Our opinions are not taken much. I feel uncomfortable and ineffective”. More dramatically participant 13 expressed his feelings as “There have been many issues related to my teaching and curriculum. They are only informing us and forcing to apply. In these cases, I really feel myself very worthless. I lose my motivation for teaching, and even my commitment to my teaching profession”. Student achievement was emphasized by participant 14 as “Not participating in the decision making process in school-related learning is negatively affecting my students’ achievements”.

Do the school stakeholders (administrators, teachers, parents) carry out the necessary responsibilities in their learning process?

Under the shared and supportive leadership dimension, the second theme was teachers’ taking responsibility for student learning. Participants mostly emphasized that they supported student learning processes through voluntarily participating in the cooperative teaching activities with the support of school administration and parents. Participants noted that they achieved assisting student learning processes by being aware of shared responsibilities, having a conscious approach, believing in school administrations’ fair task distribution. Participant 1 said that “The support of the administrators is very important, we feel this support very much, and the parents are interested in students. Parents’ interest, of course, is increasing teachers’ interest, positively affecting both of school administration and students’ learning. When there is a problem, we can contact to the parents immediately. We can involve the parents into to the learning process by this way”. Participant 12 pointed out that “I think our school is good in taking responsibilities for students’ learning because our administrators and teachers are very sensitive to students’ learning. I think assisting students’ learning is also effective in increasing our success”.

On the contrary, some of the teachers noted that everyone could not take responsibilities in students’ learning. Participant 9 expressed that “No. It’s all about one’s own morality. It is due to the system because there should be a formal system requiring teachers to be involved in the students’ learning process. In addition, subject field is another challenging issue. For example, the teachers of music, crafts, technology, sports do not need to take responsibility for students’ learning. However, we, maths teachers, have to feel more responsible since the

Turkish education system is strictly based on exams". Similarly, participant 21 stated the "The same sense of responsibility may not be held by all the stakeholders in the school. For instance, student success may not be so important for the school administration as long as there is not a serious problem in national exams. Teachers care about their own classes; they don't mind the school success or failure of other classes. Yet, everyone should take responsibility to increase the success of the school".

Shared Values and Vision

Do you think that the perception of shared values and vision exist among teachers?

Being student-oriented, having effective and sustainable communication with students, being aware of different personal values and organizational values in participants' schools were cited as the necessary themes for developing shared values and visions among teachers. Participant 16 expressed that "We have the feeling of the shared values and vision. Our goal is not only to educate our students academically but also making them feel safe and happy, which also corresponds to parents' demand. We must create values and vision to respond students' and parents' demands in the school". Participant 4 noted that "At this point, school principal and vice principals have great responsibilities in bringing vision for creating values in school environment. When teachers have a common vision, communication becomes a significant organizational value. Effective communication between teachers and students leads to the development of student-oriented academic success and the improvement of students' social behaviours. Similarly, participant 7 and participant 4 stated that "An environment with shared values and visions is positively affecting our students' learning and making our school more productive."

On the contrary, thinking that every teacher does not have shared vision and values equally, participant 22 expressed that "Teachers do not have the same perceptions. In some cases, they are giving different reactions. Sometimes the problem is getting so bad that teachers do not want to share even the same space. While one group is sitting in the kitchen, the other group is sitting in the teachers' room. They are not communicating with each other. There is a competition among them. They are not sharing their ideas or teaching experiences". Participant 6 stated that "Unfortunately, each teacher may not have the same values. We can see many different personalities in this profession. But, if our aim is to educate people, we must have shared values and visions. Otherwise, we cannot raise good and successful human beings. Unfortunately, some teachers care more about salary rather than value and vision".

Shared Personal Practices

What kinds of influences do colleagues have on each other's' professional development?

According to the participants, they contribute significantly to the development of each other, and learn a lot from their colleagues by being mutual role model and sharing teaching experiences. Participant 10 reported that "I

always think that I have a lot to benefit and learn from my colleagues whether they are experienced or not. Just a while ago, when I was chatting with a friend of my subject matter, he said ‘I learnt a lot from your teaching experiences’. Benefitting from colleagues is absolutely crucial and should be more systematic”. In the same manner, participant 18 pointed out that “When I want to evaluate and improve my teaching, I watch other colleagues, compare myself with them, my class with theirs and, I question my own shortcomings. If I see something good in them, I realize my own shortcomings. At least you understand your level and, when you see better ones than you, you try to improve yourself”.

On the other hand, participant 6 pointed out the challenges of colleague support as “I never get this support, I felt myself inadequate at the beginning. Now, I can manage it though it is difficult. Sometimes I think if we would have this kind of support, we could be more successful and highly motivated”. In accordance with participant 6, participant 5 expressed same thoughts as “It was really hard when I started my career. I did not know anything and I found myself in teaching. You looked for a support or a guide. For example, I did not know how to fill in classroom notebook or to teach effectively. I still need this support because everyone cannot know everything”.

What is the nature of the relationships of the teachers with each other and the students? What might be the effects of these relationships on student learning?

In terms of teachers’ relationships among themselves, the participants pointed out that the important issues were focusing on students’ learning and behaviours, being willing to communicate with colleagues, students, families as well as administrators, being a role model to students. Stating that these relationships have a positive effect on student learning, participant 24 expressed his thoughts as “When they see that the teachers support each other, they are learning the value of relationship among people. Students observing that teachers have constant communication and contact with each other, they try to behave accordingly”. In the same manner, participant 10 underlined the fact that “The nature of relationships among teachers absolutely affects student learning and behaviours because they get the idea of how they can manage communication with other students and people around them”. Emphasizing the importance of these relationships, participant 20, participant 11 and participant 7 focused on being a role model for the students. They agreed that “Being a role model for the students at this level affect their behaviours in schools. They respect to other teachers, administrators and staff in the school. Our behaviours teach them how to behave in the society in fact”. Contrary of these opinions, participant 13 and participant 6 noted that “These relationships do not have any effect on students’ learning and behaviours, because we do not reflect our problems to students. We should be role models otherwise we cannot maintain the control”.

Supportive Conditions

How does school physical structure support the cooperation among teachers?

According to the participants, extra-curricular activity hall, technological network, teachers' room, meeting hall and audio-visual materials were the fundamental physical structures supporting the cooperation among teachers. Participant 24 stated that "I think the important thing is the physical structure. It would certainly be better if it were more professional and well-equipped". If this physical condition were not available in a school, it would be difficult to establish PLCs because there had to be a separate place for activities". Interestingly, four of the participants pointed out the technological network as a significant school physical structure to improve collaboration among teachers. Participant 11, 12, 2 and 6 expressed that "If there is no technological network, easily accessible by teachers, there will be a slow communication which will lead to time consumption". On the other hand, agreeing that school physical structure is of high importance for collaboration among teachers, participant 9 reported that some creative solutions can be made. Specifically, the same participant noted that "In order to establish these structures, the places are needed to hold events and meetings. At this point, it is already possible to find a room in the schools, these activities can even be done in teachers' room".

How does time constraints affect cooperation among teachers?

In terms of time constraints for establishing PLCs in schools, challenges were the need of extra time for activities, heavy work load in the classrooms, difficulty in finding time suitable for every teacher. Participant 13 stated that "Time is a problem because we are in the school until 3pm. It is not possible for us to stay at the school until 3 pm and go to any place after 6 pm. I have children at home to look after". Participant 19 told that "If we have to stay after school, I think it will be a problem. I cannot stay. We also have a lot to do out of school. We can hardly keep up with children and housework. Since our life is not of just here, we cannot spare extra time". Nevertheless, participant 4 expressed that he could allocate extra time and participate in establishing a PLCs by reporting that "I will take a part with my pleasure. It is not a problem for me because it could contribute to our own professional development. But I have to be sure that it is worth spending time".

Participant 3 pointed out heavy work load in the classrooms which consumes a lot of time by reporting that "To carry out these kind of activities, the administration should support teachers' work in the school. We are teaching, preparing extracurricular activities, meeting with parents or participating in meeting". Participant 9 pointed out that "It is really difficult for all teachers at the school to meet at the same time since we all have different courses. However, if the school administration makes a good plan, time constraints can be managed. Otherwise, it may not be possible even if the teachers are volunteers".

DISCUSSION

Based on a mixed study design, this present research investigated the current opportunities and challenges of Professional Learning Communities (PLCs) in the Turkish school context. More specifically, opinions of teachers about PLCs including supportive and shared leadership, shared mission and vision, collaborative learning and practices, shared personal practices and supportive conditions in schools were examined in this present study. Overall, the results of this current investigation contributes to the current knowledge regarding PLCs literature

by focusing on the Turkish school context. Before discussing the findings, it should be noted that this present study is one of the pioneer research with its mixed study design. To the best of the author's knowledge, there are a few studies unravelling PLCs with a mixed study design, and this current research is one of the first studies which focuses on PLCs especially with a Turkish sample in secondary schools.

That PLCs are present in the Turkish school context have been reported by the previous investigations. For instance, the research conducted by Cansoy and Parlar (2017) focused on the conceptual framework, basic assumptions, theoretical foundations, objectives, dimensions and samples of professional learning communities. Moreover, Karadağ and Bellibaş (2017) examined the extent to which Turkish primary schools has the potential to be organized as PLCs and to shed light on issues and mechanisms that enable or hinder effective practices of PLCs, depending on the perceptions of teachers. Also, Kalkan (2015) examined professional learning community perception of primary education teachers according to some variables. And, İlgan et al., (2011) determined the situation of primary schools' being professional learning societies. In line with the previous investigations mentioned above, the quantitative findings of this study also unveiled the presence of PLCs in Turkish secondary school settings. Therefore, PLCs appears to be an already existing phenomenon in Turkish secondary school context, and the Turkish teachers have already made use of the concept of the professional learning communities in teaching practices. Yet, PLCs still remain an under-researched topic in the Turkish literature, and there is a specific scarcity in the research focusing on implementation of PLCs in schools. Therefore, future studies researching the practice of PLCs would certainly contribute to the extant knowledge on PLCs in schools.

The qualitative findings revealed a pattern of opportunities and challenges. According to this pattern, PLCs in schools is closely linked to decision making in Shared and Supportive Leadership dimension of PLCs.

Decision making in shared and supportive leadership can be a significant factor affecting the stakeholders in schools above such as teachers, students or school administrators. An effective decision making mechanism in schools can lead teachers to be more motivated and effective in the classroom, to create a trusting relationship with colleagues and administrators. In addition, a positive decision making mechanism not only assists the administrative processes to be more effective, but it also increases students' academic success, and generates a positive school climate. In line with this, Karadağ and Bellibaş (2017) found that shared leadership is perceived as practices related taking part in decision making processes with regards to school issues such as classroom management, socio-cultural activities, and instructional materials. Pashiardis (1994) also underlined that when teachers participate in decision making process, they take more active roles in school success. Similarly, Sarafidou and Chatziioannidis (2013) participating in the decision making processes was the foremost significant predictor of teachers' self-efficacy and job satisfaction. These findings imply that, the lack of an effective decision making mechanism may not only causes teachers to feel worthless, ineffective, uncomfortable, and isolated, but it is may also be related to low school success. Therefore, decision making mechanisms in the school context should be considered as a fundamental factor in PLCs by the future researchers. More specifically, future

research based on practices to improve the decision making processes in schools could add up to the existing knowledge in PLCs in school environment.

According to the findings of this research, a pattern emerges about shared values and vision, collaboration among teachers, impact of colleagues on teachers' professional development. This pattern shows that shared values and vision, collaboration among teachers, impact of colleagues on teachers' professional development are closely linked to (a) teacher-related issues, (b) administration-related issues, (c) student-related issues and (d) school-climate-related issues. In other words, more positive perspectives on shared values and vision, collaboration among teachers, impact of colleagues on teachers' professional development leads to satisfying students' learning needs, supporting parents' academic and social behavioral demands, an effective communication between administrators and the other stakeholders in the school. This link has been supported by the extant literature. For example, the collaboration among teachers in terms of teaching and learning issues benefits not only the teachers but also the students (Barton & Stepanek, 2012). In addition, PLCs with its collaborative dimension have the power to create a positive school climate supporting instructional practices (Lippy & Zamara, 2012).

However, the findings of this investigation revealed that negative perspectives on shared values and vision, collaboration among teachers, impact of colleagues on teachers' professional development had a disturbing impact on school climate. This may be because these factors of PLCs seem to be directly related to the school climate. When shared values and vision, collaboration among teachers, impact of colleagues on teachers' professional development exist in the school setting, stakeholders including administrators, teachers, students could experience a more positive school climate. Therefore, this finding implies that shared values and vision, collaboration among teachers, impact of colleagues on teachers' professional development are essential factors in sustaining a positive climate in schools (DuFour & Marzano 2011; Lippy &Zamara, 2012; Wenger, 2010). For this reason, more future research is needed to understand more about the specific roles of each factors of PLCs with regards to positive school climate.

Physical structure was another factor affecting the presence of PLCs in school settings. The findings of this current research pointed out the teacher-related issues in terms of physical structure. Accordingly, the presence of well-equipped physical facilities in the school ground can assist teachers to handle student learning issues more professionally. The importance of the physical structure was mentioned by the existing studies. Chediak, Kunnari, do Carmo Inforsato, and Júnior (2018) as well as Feldman & Schechter (2017) found that group interaction, sense of ownership and accountability and learning processes may be negatively impacted without appropriate physical structures. It is important to note that physical structure as a factor of PLCs may have a system-related perspective. As an example, some of the Turkish schools may not have proper physical structures to support teachers to sustain PLCs due to the crowded-classes or financial difficulties. For this reason, as suggested by one of the participating teachers of this current research (participant 9), teachers may have to create some solutions to the barriers in terms of appropriate physical structures in schools. This implies that the

researchers and the practitioners working with PLCs should be aware of the impact of system-related perspectives affecting the physical structures in schools.

Time constraints were the final factor affecting the presence of PLCs in school settings. The findings of this current research signified the teacher-related issues in terms of time constraints. The participating teachers unanimously underlined the fact that parental duties, housework, extracurricular activities and workloads limit them although they are eager to join in PLCs activities at school. This finding was in line with Lee and Kim (2016) who revealed that participating in more activities can become a bulky management task for teachers. The implication of this finding suggests that PLCs activities should be conducted in formal school hours. Otherwise, teachers may not contribute to the PLCs culture even if they want to actively be a part of PLCs.

In this study, there are several limitations. To begin with, the teachers working in secondary school were only included in the study. Moreover, the framework of PLCs was restricted to the presence of its dimensions in terms of their effects on teaching, teacher's professional development as well as student learning. Also, the point regarding how PLCs was conducted and what kind of activities were done in schools were not included in this study. Therefore, these limitations should be remembered while generalizing or interpreting the findings of this present study.

In conclusion, PLCs as a phenomenon exists in the daily practices of teachers. However, it seems that this phenomenon does not take the satisfactory attention of the researchers. Being one of the pioneer studies in PLCs research in the Turkish literature with its mixed research study design, this present investigation draws the attention of the researchers aiming to examine and understand more about the professional learning communities in school settings. More knowledge on PLCs can positively contribute to teacher-related issues, administration-related issues, student-related issues, parent-related issues, and school-climate-related issues concerning PLCs in schools.

ETHICAL TEXT

In this article, journal writing rules, publishing principles, research and publishing ethics rules, journal ethics rules are followed. I am responsible for any violations that may arise in the article.

REFERENCES

- Ayvacı, H., Bakırcı, H. & Yıldız, M. (2014). "Fen bilimleri öğretmenlerinin hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri ve beklentileri". *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2):357-383.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Barton, R. & Stepanek, J. (2012). "The impact of Professional learning communities." *Principal's Research Review*, 7(4): 1-4.

- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. New York, NY: Pearson Education.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgment of Taste*. Harvard University Press.
- Cansoy, R. & Parlar, H. (2017). "Mesleki öğrenme toplulukları olarak okullar: Okullarda uygulanması ve geliştirilmesi." *Electronic Turkish Studies*, 12(17):89-112.
- Chediak, S., Kunnari, I., do Carmo Inforsato, E. & Júnior, J. W. A. (2018). "Professional Learning Communities as a Leadership Strategy in the 21st Century School Management." *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 13(1): 304-323.
- Coleman, C. H. (2005). *Teachers' perceptions of administrative leadership styles and schools as professional learning communities*. Doctoral Dissertation, University of New Orleans, : New Orleans.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni: Siyasal Kitabevi*.
- Çolak, E. (2017). "Teachers' Experiences in a Professional Learning Community on The Constructivist Lesson Planning: A Case Study Among Primary School Teachers." *Education & Science*, 42(190):189-209.
- Demirtaş, H., Üstüner, M., Özer, N. & Cömert, M. (2008). "Öğretmenler kurulu toplantılarının etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri." *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15): 55-74.
- Desimone, L. M. (2009). "Improving impact studies of teachers' Professional development: Toward better conceptualizations and measures." *Educational Researcher*, 38(3): 181-199.
- DuFour, R. & Marzano, R.J. (2011). *Leaders of learning: how district, school, and classroom leaders improve student achievement*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Feldman, N. & Schechter, C. (2017). *Exploring the Professional Learning Community in a Special Education School Serving Pupils with Autism*. Meta-cognitive Strategies in Problem Solving for Children with Learning Difficulties in Mathematics at the Primary Level, 37, 32(1), 2.
- Gore, J. & Rosser, B. (2020). Beyond content-focused professional development: powerful professional learning through genuine learning communities across grades and subjects. *Professional Development in Education*, 1-15. doi:10.1080/19415257.2020.1725904.
- Giddens, Anthony (1984). *The constitution of society: outline of the theory of structuration*. Cambridge: Polity Press.
- Harris, A. & Jones, M. (2010). "Professional learning communities and system improvement." *Improving Schools*, 13(2): 172-181.
- Hollins, E. R., McIntyre, L. R., DeBose, C., Hollins, K. S. & Towner, A. (2004). "Promoting a self-sustaining learning community: Investigating an internal model for teacher development." *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 17(2): 247-264.
- Hord, S.M. (1997). *Professional learning communities*. Southwest Educational Development Laboratory. <http://www.sedl.org/pubs/change34/plc-cha34.pdf>
- İlgan, 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.

- Johnson, R. B. & Onwuegbuzie, A. J. (2004). "Mixed methods research: A research paradigm whose time has come." *Educational Researcher*, 33(7): 14-26.
- Jolly, A. (2008). *Team to Teach. A facilitator's guide to professional learning teams. National staff development council*. Retrieved from <https://learningforward.org/docs/default-source/docs/teamtoteach-tools.pdf>
- Karadağ, N. & Bellibaş, M. Ş (2015) .İlkokulların mesleki öğrenme toplulukları olma durumlarının değerlendirilmesi." *Eğitim Ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori Ve Uygulama*, 8(16): 24-42.
- Karasolak, K., Tanriseven, I. ve Konokman, G.Y. (2013). "Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim etkinliklerine ilişkin tutumlarının belirlenmesi," *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3): 997-1010.
- Kalkan, F. (2015)."İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki öğrenme topluluğu algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi." *Electronic Turkish Studies*, 10(11):847-868.
- Kılınc, A. Ç. & Öğdem, Z. (2013). *Mesleki bir öğrenme toplumu olarak okul kavramı*. Özdemir, S. (Ed.).Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama. Ankara: Pegem.
- Kruse, S. D., Louis, K. S. & Bryk, A. S. (1995). *An emerging framework for analyzing school-based professional community*. In K. S. Louis and S. D. Kruse (Eds.), *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Lee, M. & Kim, J. (2016). "The emerging landscape of school-based professional learning communities in South Korean schools". *Asia Pacific Journal of Education*, 36(2): 266-284.
- Lippy, D. & Zamora, E. (2012). *Implementing effective Professional learning communities with consistency at the middle school level*. National Forum of Educational Administration & Supervision Journal, 29(3).
- Little, J. W. (1990). "The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations." *Teachers College Record*, 91(4): 509-536.
- Lujan, N. & Day, B. (2009). "Professional learning communities: Overcoming the roadblocks." *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 76(2): 10-17.
- Luyten, H. & Bazo, M. (2019). "Transformational leadership, professional learning communities, teacher learning and learner centred teaching practices; Evidence on their interrelations in Mozambican primary education." *Studies in Educational Evaluation*, 60, 14-31. doi:10.1016/j.stueduc.2018.11.002
- Marshall, C. & Rossman, G. B. (2006). *Designing qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- McLaughlin, M. W. & Talbert, J. E. (2001). *Professional communities and the work of high school teaching*. Chicago, IL: SEDL
- McLaughlin, M.W. & Talbert, J.E. (2006). *Building school-based teacher learning communities*. NY: Teachers College Press.
- Mesa, J. C. & Pringle, R. M. (2019). "Change from within: Middle school science teachers leading professional learning communities." *Middle School Journal*, 50(5): 5-14.
- Olivier, D. F., Hipp, K. K. & Huffman, J. B. (2003). *Professional learning community assessment*. In J. B. Huffman & K. K. Hipp (Eds.). *Reculturing schools as professional learning communities*. Lanham, MD: The Scarecrow Press.

- Onwuegbuzie, A. J. & Collins, K. M. (2017). "The role of sampling in mixed methods-research." *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 69, 133-156.
- Pashiardis, P. (1994). "Teacher participation in decision making." *International Journal of Educational Management*, 8(5):14-17.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage publications.
- Sarafidou, J. O. & Chatziioannidis, G. (2013). "Teacher participation in decision making and its impact on school and teachers." *International Journal of Educational Management*, 27(2): 170-183.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). "Professional learning communities: A review of the literature." *Journal of Educational Change*, 7(4): 221-258.
- Steyn, G. M. (2017). *Fostering Teachers' Professional Development Through Collaboration in Professional Learning Communities*. In *Teacher Empowerment Toward Professional Development and Practices* : (pp. 241-253). Springer, Singapore.
- Şahin, E., Maden, S. ve Gedik, M. (2011). "Zümre öğretmenler kurulu toplantılarının etkililiğinin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi (Erzurum İli örneği)." *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1): 155-172.
- Thompson, J. J., Hagenah, S., McDonald, S. & Barchenger, C. (2019). "Toward a practice-based theory for how professional learning communities engage in the improvement of tools and practices for scientific modeling." *Science Education*, 103(6): 1423-1455.
- Yıldırım A, Şimşek H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Van Driel, J. H. & Berry, A. (2012). "Teacher professional development focusing on pedagogical content knowledge." *Educational researcher*, 41(1): 26-28.
- Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in Society: The development of higher psychological processes*, trans. M. Cole. London: Harvard University Press.
- Weisner, T. S., Bernheimer, L. P., Lieber, E., Gibson, C., Howard, E., Magnuson, K. & Chmielewski, E. (2000). "Understanding better the lives of poor families: Ethnographic and survey studies of the New Hope experiment." *Poverty Research News*, 4(1): 10-12.
- Wenger, E. (2010). *Communities of practice and social learning systems: the career of a concept*. In *Social Learning Systems and Communities of Practice*: (pp. 179-198). Springer, London.
- Wood, D. (2007). "Teachers' learning communities: catalyst for change or a new infrastructure for the status quo?" *Teachers College Record*, 109(3): 699-739.
- Yakhlef, A. (2010). "The three facets of knowledge: A critique of the practice-based learning theory." *Research Policy*, 39(1): 39-46.

ÖĞRETMENLER İÇİN MESLEKİ ÖĞRENME TOPLULUKLARI: FIRSATLAR VE GÜÇLÜKLER

ÖZ

Bu araştırma, destekleyici ve paylaşılan liderlik, paylaşılan misyon ve vizyon, işbirlikli öğrenme ve uygulamalar, paylaşılan kişisel uygulamalar ve okullardaki destekleyici koşulları içeren Mesleki Öğrenme Toplulukları (MÖT) ile ilgili öğretmen görüşlerini incelemeyi hedeflemektedir. Çalışma karma yöntem araştırması ile desenlenmiştir. Araştırmanın nicel kısmının örneklemini ortaokullarda çalışan 179 öğretmen oluştururken, nitel kısım için çalışma grubu ölçeğin uygulandığı okullarda görev yapmakta olan öğretmenler arasından amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenen 24 öğretmeni kapsamaktadır. Araştırma sonuçları Türkiye'deki okul ortamlarında MÖT'lerin yüksek düzeydeki varlığını ortaya koymuştur. Nitel bulgular, a) öğretmenle ilgili konular, (b) yönetim ile ilgili konular, (c) öğrenci ile ilgili konular, (d) velilerle ilgili konular ve (e) okul iklimi ile ilgili konular başlıkları altında fırsatlar ve güçlükler örüntüsünü ortaya koymuştur. Bu modele göre, okullardaki MÖT'ler MÖT'lerdeki karar verme ile yakından bağlantılıdır. Paylaşılan değerler ve vizyon, öğretmenler arasındaki işbirliği ve öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerinde meslektaşların etkisi hakkında daha olumlu yaklaşımlar öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamaya, ebeveynlerin akademik ve sosyal davranış taleplerini desteklemeye, yöneticiler ile okuldaki diğer paydaşlar arasında etkili bir iletişimi beraberinde getirmektedir. Sonuç olarak, bu araştırma okul ortamlarındaki mesleki öğrenme topluluklarını incelemeyi ve anlamlandırmayı amaçlayan araştırmacıların dikkatini çekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Mesleki öğrenme toplulukları, öğretmenler, karma yöntem araştırması.

GİRİŞ

Öğretmenler için Mesleki Öğrenme Toplulukları (MÖT), hem kendilerinin profesyonel mesleki gelişimlerini hem de öğrencilerinin öğrenmelerini ilerletmek amacıyla öğretmenlerin iş birliği içinde çalışma süreçlerini ifade etmektedir. Öğretme ve öğrenme süreçlerinin kalitesini arttırmanın yanı sıra öğrencilerin ve öğretmenlerin öğrenmelerini destekleyen bir okul iklimi oluşturma özellikleri oldukları için MÖT'ler okullar için önemlidir (e.g., Gore ve Rosser, 2020; Çolak, 2017). Uluslararası alanyazında popüler bir konu olmasına rağmen (e.g., Luyten & Bazo, 2019; Thompson, Hagenah, McDonald, ve Barchenger, 2019) oldukça sınırlı sayıdaki araştırmalar göz önüne alındığında MÖT'lerin Türk alanyazını için oldukça yeni bir araştırma konusu olduğu söylenebilir. Bu araştırma Türk alanyazınındaki bu boşluğu doldurmak için ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin MÖT'ler hakkındaki görüşlerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda, destekleyici ve paylaşılan liderlik, paylaşılan misyon ve vizyon, işbirlikli öğrenme ve uygulamalar, paylaşılan kişisel uygulamalar ve okullardaki destekleyici koşullar karma araştırma yöntemi kullanılarak araştırılmıştır.

Mesleki Öğrenme Topluluklarının (MÖT) temeli sosyal öğrenme kuramlarına dayanmaktadır. Bandura, Vygotsky ve Wenger teorileri yetişkin öğrenmesinde sosyal ortamlarla ilgili önemli ilkeler ortaya atmışlardır. Bunlardan Bandura (1977) insanların davranışlarının çoğunu başkalarını gözlemleyerek ve modelleyerek öğrendiğine dikkat çekmektedir. Vygotsky (1978) ise, proksimal gelişim bölgesinde, farklı görevler için birlikte çalışmak üzere teşvik etmek ve desteklemek için akran işbirliği ve öğrenmesinin önemine vurgu yaparken, öğrenmenin daha yetenekli bireylerin yardımıyla sosyal etkileşim süreçlerinin öğrenme deneyimlerini dönüştürdüğü sosyal bir süreç olduğunu öne sürmektedir. Bu sosyal süreçte, insanlar meslektaşlarının bireysel öğrenmelerini sağlamak ve gelişimlerine yardımcı olmak için işbirliği yapmaktadırlar. Buna ek olarak, Wenger (2010), sosyal öğrenme teorisinde, aktif ve sosyal katılım üzerine odaklanmakta ve "uğraş topluluğu"nu öğrenmenin inşası ve bilgi transferinin bir koşulu olarak göstermektedir. Buna paralel olarak Yakhlef (2010) bireylerin öğrenmesi için toplumun günlük yaşamının sosyal sürecine katılmaları gerektiğini belirtmektedir. Bandura'nın ve Vygotsky'nin klasik öğrenme kuramlarının yanı sıra, Yapılaşma Kuramı (Giddens, 1984) veya Bourdieu'nun Alışkanlık/Alan Kuram'ı gibi kuramlar geliştirilmiştir. Bu yeni kuramlar sosyal öğrenme kuramlarına yeni bakış açıları kazandırmıştır. Fakat, MÖT'lerin teorik olarak kavramsallaştırılması temelde Bandura'ya dayanmaktadır. Bu sebeple, bu araştırmanın kuramsal alt yapısı Bandura'nın sosyal öğrenme Kuramı'na dayanmaktadır.

Mevcut literatürde Mesleki Öğrenme Topluluklarının (MÖT) pek çok farklı tanımı vardır. Desimone (2009) ve Wenger (2010) MÖT'leri öğretmenlerin bilgiyi inşa edebileceği ve yeni stratejilere uygulayabileceği süreçler olarak tanımlamaktadırlar. Temelleri, öğretmenlerin toplumdaki etkileşimleri yoluyla işbirlikçi öğrenmeye dayanan MÖT'ler ilişkileri, mesleki etkileşimleri ve işbirliğini artırarak mesleki gelişimi artırır (Van Driel ve Berry, 2012). DuFour ve Marzano (2004) ise MÖT'leri, öğrenciler için daha iyi sonuçlar elde etmek üzere eğitimcilerin ortak sorgulama ve eylem araştırma süreçleriyle birlikte işbirliği içinde çalışması olarak tasvir etmektedir. Weisner (2000) de MÖT'leri öğretmenleri öğrenci olmaya teşvik etmek olarak betimlemektedir. Benzer şekilde, Barton ve Stepanek (2012) MÖT'leri öğretmenleri hem kendilerinin hem de öğrencilerinin sürekli gelişim ve ilerlemeleri için

işbirliği içinde çalışmasını desteklemek şeklinde açıklamaktadır. Harris ve Jones'a (2010) göre, eğitimcilerin karar vermede kolektif bilgiyi kullanmasını sağlamak ve MÖT'lerde yaptıkları çalışmaların sonuçları için ortak sorumluluk üstlenmeleri okulu geliştirmek için işbirliğini (Van Driel ve Berry, 2012), paylaşılan vizyonu, işbirlikçi kültürü, kendini yansıtmayı ve ortak liderliği (Wenger, 2010) kapsamaktadır. Alanyazında, tanımın yanı sıra MÖT'lerin özelliklerinin de detaylandırıldığı görülmektedir.

Hord (1997) Mesleki Öğrenme Topluluklarının (MÖT) özelliklerini paylaşılan ve destekleyici liderlik, paylaşılan değerler ve vizyon, işbirlikli öğrenme ve uygulamalar, paylaşılan kişisel uygulamalar ve destekleyici koşullar olarak sıralamaktadır. Stoll ve arkadaşları (2006) bunlara karşılıklı güven, kapsayıcı okul üyeliği, ortaklıklar ve ağlar olmak üzere üç nitelik daha eklemektedirler. Stoll ve arkadaşlarına (2006) göre, bu özellikler okulu sadece bir öğrenme kaynağı olmaktan öte ve ötesinde yeniden kavramsallaştırmaktadır. Little (1990), Kruse ve diğerleri (1995) ve McLaughlin ve Talbert (2001) MÖT'lerin karakteristik özellikleri arasına yansıtıcı diyalog, bireysel uygulamalardan vazgeçilmesi, mesleki gelişim, karşılıklı destek ve karşılıklı yükümlülük faktörlerini ilave etmektedirler. Bununla birlikte, paylaşılan misyon, vizyon, değerler ve hedeflerin öğrenci öğrenmesine, işbirlikçi bir kültürün en iyi uygulama ve mevcut gerçeklik hakkında toplu sorgulama yoluyla öğretmen öğrenmesine ve yaparak öğrenmenin gelişim ve hedef yönelimi bağlılığına odaklandığına dikkat çeken DuFour ve Marzano (2004) tarafından tanımlanan MÖT'lerin özelliklerini dikkate almak noktasında araştırmacılar arasında bir mutabakat olduğu gözlemlenmektedir. Bu nedenle MÖT'ler öğrenci öğrenmesi ve bireysel mesleki gelişim amacıyla öğretmenlerin öğretim uygulamalarını paylaştığı bir ortam yaratmaktadır. MÖT'ler öğretmenlerin pratiklerini yeniden düşünürken birlikte öğrenmelerine, öğretimleriyle ilgili mevcut varsayımlara meydan okumalarına ve öğrencilerinin öğrenme ihtiyaçlarını yeniden analiz etmelerine yardımcı olmakta (Barton ve Stepanek, 2012), öğretmenlerin mesleki ihtiyaçları için destek sistemi sağlamak ve öğrencilerinin yanı sıra kendilerine de fayda sağlayacak ağlar oluşturmaktadır (Wenger, 2010). Mesleki Öğrenme Topluluklarının (MÖT) yukarıda bahsi geçen özellikleri güncel literatür tarafından ele alınmıştır. Örneğin, Kalkan (2015) ve Karadağ ve Bellibaş, (2017) okul ortamında MÖT'lerin paylaşılan misyon ve vizyon, işbirlikli öğrenme ve uygulamalar ve paylaşılan kişisel uygulamalar ve okullardaki destekleyici koşullar özelliklerinin var olduğunu raporlamışlardır.

Hord (1997) okul ortamlarında sürekli öğrenmelerinde ve sınıf içi uygulamalarında desteklenmiş hisseden öğretmenlerin, bu desteği hissetmeyenlere göre daha adanmış ve etkili olabileceğine işaret etmektedir. Jackson (2006) tarafından da işaret edildiği üzere, değişen öğretim uygulamaları ve öğretmenlerin davranışları üzerinde Mesleki Öğrenme Topluluklarının (MÖT) daha fazla güven, işbirliğine yönelik heves ve yeni bir şey yaşamaya yönelik daha fazla bağlılık yaratma şeklinde olumlu etkileri bulunmaktadır. Ayrıca, MÖT'lere katılmak, daha az izolasyon, daha yüksek iş memnuniyeti, daha yüksek moral, daha düşük devamsızlık ve öğrenciler için daha fazla akademik kazanım ile sonuçlanmaktadır (Hord, 1997). Lippy ve Zamara (2012) ve Çolak (2017) MÖT'lerin okul iklimi ve kültüründe ve yapısalci ders planları ile değişim başlatan okullardaki standartların yanı sıra okul ve öğretim uygulamalarını da değiştirebileceğini ve ilerletebileceğini ilave etmektedirler.

Öte yandan, Mesleki Öğrenme Toplulukları (MÖT) çetrefilli hususlardan da uzak değildir. Dufour ve Marzano (2011) işbirliği ortamının varlığının problematik durumlara yol açabileceğini belirtmektedir. Örneğin, eğitimciler MÖT'leri öğrenme ve gelişim için bir mekanizma olarak kullanmak yerine düşük öğrenci başarısı için mazeret üretmek için kullanmaktadırlar. Benzer şekilde Wood (2007), MÖT süreçleri göz önünde bulundurulduğunda, sınıf uygulamalarında birbirlerini desteklemek için mesleki gelişimden ziyade öğretmenler arasındaki arkadaşlık için daha fazla zaman harcadığını ifade etmektedir. Hollins ve diğerleri (2004) ise öğretmen ve yöneticilerin MÖT süreçlerini uygulamak ve sürdürmek için zaman sıkıntısı yaşadıklarının altını çizmektedir. Ayrıca Stoll ve ark. (2006) okul büyüklüğünün, okulun kırsal veya yalıtılmış konumunun, okul ikliminin ve okul tarihinin MÖT süreçleri için ilave zorluk yaratabileceğini bildirmektedirler. McLaughlin ve Talbert (2006) ise bölümsel sınırları olan okulların karmaşık örgütsel yapıları, öğretim lideri yerine yönetici olarak işlev gören müdürler, bireylerin değişime ve grup dinamiklerine yönelimi gibi MÖT'lerdeki yönetsel problemlere dikkat çekmektedir. Bahsi geçen zorlukların yanı sıra, Mesa ve Pringle (2019) öğretmenlerle ilgili konuların da MÖT'lerin uygulanmasını engelleyebileceğini belirtmektedir. Mesa ve Pringle (2019), bu konuların öğretmenlerin MÖT'lerin prensiplerini uygularken farklı eğitim ihtiyaçlarına gereksinim duyan öğrencilerle sorunlar yaşayabilmeleri, zayıf alan bilgisine sahip olabilmeleri veya klasik öğretim metotlarına alışmış olmalarının olduğunun altını çizmiştir.

Mesleki Öğrenme Toplulukları (MÖT) hakkındaki mevcut bilgiler göz önünde bulundurulduğunda, MÖT'lerin okul ortamındaki niteliği ve kapsamı hakkında daha fazla bilgi edinmek için farklı çalışmalara gerek olduğu aşikârdır. Bu gereklilik özellikle Türkiye örneğinde yapılan çalışmalarda kendini hissettirmektedir. Bunun nedeni, Türkiye örneğinde yapılan araştırma sayısının oldukça sınırlı olmasıdır (Cansoy ve Parlar, 2017; Çolak, 2017; İlğan .vd., 2011; Kalkan, 2015; Karadağ ve Bellibaş, 2017). Bu nedenle, mevcut çalışma Türkiye'deki MÖT'lerin mevcut durumunu araştırmak suretiyle okul ortamındaki MÖT'lere ilişkin hâlihazırdaki bilgi dağarcığına katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Daha spesifik olarak, bu çalışmada destekleyici ve paylaşılan liderlik, paylaşılan misyon ve vizyon, işbirlikli öğrenme ve uygulamalar, paylaşılan kişisel uygulamalar ve okullardaki destekleyici koşulları içeren MÖT'lerle ilgili öğretmenlerin görüşlerini incelemek hedeflenmiştir. Bu suretle, MÖT'lerin fırsat ve güçlüklerini Türkiye'deki okullar bağlamında aydınlatmayı amaçlayan kültüre özgü bir bakış açısı elde edilebilecek ve tartışılacaktır.

YÖNTEM

Bu çalışma karma yöntem araştırması şeklinde desenlenmiştir. Karma yöntem araştırması deseni, nicel ve nitel yöntemleri bir araya getiren bir teknik olarak tanımlanmaktadır (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Creswell'e (2014) göre, karma yöntem araştırması deseni, nicel ve nitel yöntemlerin müstakil kullanımını kıyaslamak suretiyle araştırma sorusu hakkında daha detaylı yanıtlar sunan bir tekniktir. Karma yöntem araştırması desenleri arasından nicel verilere ilişkin bulgularının açıklanmasına ve yorumlanmasına yardımcı olmak üzere nitel sonuçların kullanılması ile karakterize edilen sıralı açıklayıcı desen uygulanmıştır (Cresswell, 2003). Nitel analiz için çalışma grubu nicel analizdeki örneklem yöntemleri arasından seçilmiştir (Baki ve Gökçek, 2012). Bu şekilde, veri elde etme konusunda daha yetkin olduğu düşünülen katılımcıların seçilebilmesi mümkün olmaktadır. Öte

yandan, bu çalışmanın yalnızca ortaokul öğretmenleri ile sınırlı olduğu ve bu araştırmada Mesleki Öğrenme Topluluklarının (MÖT) (a) öğretme sürecine, (b) öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ve öğrencilerin öğrenme süreçlerine odaklanıldığı unutulmamalıdır.

Araştırma süreçleri boyunca dergi yazım kurallarına, yayın ilkelerine, araştırma ve yayın etiği kurallarına, dergi etik kurallarına uyulmuştur.

Örneklem

Bu çalışmada kolay ulaşılabilir durum örnekleme stratejisi kullanılmıştır. Bu çalışmaya katılmanın tek şartı gönüllülüktür. Araştırmancının örneklemini ortaokullarda görev yapan 179 öğretmen oluşturmaktadır. Nitel kısım için çalışma grubu, daha önce ölçek uygulanan okullarda görev yapan öğretmenler arasından seçilen 24 katılımcıyı kapsamaktadır. Bu 24 katılımcı, bu çalışmanın amaçlarına katkıda bulunabilecek bireyler olarak düşünülmüş amaçlı olarak seçilmiştir. Amaçlı örneklem stratejisi, okul müdürleri görüşleri doğrultusunda yönlendirilmiştir. Böylece daha yetkin katılımcıların seçilmesi hedeflenmiştir (Baki ve Gökçek, 2012).

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmanın nicel verileri, Olivier, Hipp ve Huffman (2003) tarafından geliştirilen ve Kalkan (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Mesleki Öğrenme Topluluğu Ölçeği" kullanılarak elde edilmiştir. Ölçek 4'lü Likert tipinde ve "Kesinlikle Katılmıyorum" (1), "Katılmıyorum" (2), "Katılıyorum" (3) ile "Kesinlikle Katılıyorum" (4) şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçek, "paylaşılan ve destekleyici liderlik boyutu" (10 madde), "paylaşılan değerler ve vizyon boyutu" (8 madde), "işbirlikli öğrenme ve uygulama boyutu" (8 madde), "paylaşılan kişisel uygulama boyutu" (6 madde) ve "ilişkisel ve yapısal destekleyici koşullar" (13 madde) olmak üzere beş boyutta 45 maddeden oluşmaktadır. Okullarda MÖT'lerin boyutlarının hangi düzeyde olduğu sorusu bu araştırmanın nicel bölümünde ele alınmıştır.

Çalışmanın nitel verileri yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Bu tür görüşmeler katılımcıların tutumları, düşünceleri, deneyimleri, zihinsel algıları ve olaylara ilişkin yorumları gibi gözlemlenemeyen verileri anlamayı amaçlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu amaçlar doğrultusunda yarı yapılandırılmış bir görüşme formu oluşturulmuş ve katılımcılara MÖT'lerin boyutları dikkate alınarak sorular yöneltilmiştir. Görüşme soruları aşağıdaki gibidir;

Paylaşılan ve Destekleyici Liderlik;

- Öğretmenler okulla ilgili karar verme sürecine katılmakta mıdır?
- Okul paydaşları (yöneticiler, öğretmenler, veliler) öğrenme süreçlerinde gerekli sorumlulukları yerine getirmekte midirler?

Paylaşılan Değerler ve Vizyon;

- Öğretmenler arasında paylaşılan değerler ve vizyon algısının var olduğunu düşünüyor musunuz?

İşbirlikçi Öğrenme ve Uygulamalar;

- Öğretmenler arasında işbirliği nasıl sağlanmaktadır?

Paylaşılan Kişisel Uygulamalar;

- Meslektaşların birbirlerinin mesleki gelişimi üzerinde ne gibi etkileri vardır?
- Öğretmenlerin birbirleri ve öğrencilerle olan ilişkilerinin doğası nedir? Bu ilişkilerin öğrencinin öğrenmesi üzerindeki ne gibi etkileri olabilir?

Destekleyici Koşullar;

- Okulun fiziksel yapısı öğretmenler arasındaki işbirliğini nasıl desteklemektedir?
- Zaman kısıtlamaları öğretmenler arasındaki işbirliğini nasıl etkilemektedir?

Nitel verilerin güvenilirliği Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı ile ölçülmüştür. Çalışmanın nicel kısmı için güvenilirlik analizi sonucunda Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0.90 bulunmuştur. Nitel veriler açısından, iç güvenilirlik katılımcıların görüşlerinin herhangi bir yorum yapılmaksızın kelimesine sunulması yoluyla sağlanmıştır. Dış güvenilirlik için kavramsal çerçeve ve varsayımlar tanımlanmıştır. İç geçerlilik veri analizi sonuçlarının katılımcılara gönderilmesi ve onaylarının alınması suretiyle elde edilmiştir. İç geçerlik için, kod, kategori ve temaları elde etmek üzere gerçekleştirilen içerik analizinde iki öğretim üyesinin görüşleri arasındaki uyum .92 olarak tespit edilmiştir. Bu değer, Huberman ve Miles'in (2002) iç geçerlik değerlerine göre uygun bir değerdir.

Verilerin Analiz Süreci

Nitel verilerin analizinde bir betimleyici analiz türü olan ortalama değer analizi (mean values analysis) SPSS 21 programı kullanılarak yapılmıştır. Nitel veriler, derin yarı-yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Veriler, Eylül 2018 ve Ekim 2018 tarihleri arasında toplanmıştır. Her görüşme yaklaşık 50 dakika sürmüştür ve görüşmeleri araştırmacının kendisi yürütmüştür. Katılımcıların izinleri alınarak her görüşmenin ses kaydı alınmıştır. Her görüşmenin başında katılımcılara çalışmanın amacı ve içeriği açıklanmıştır. Nitel veriden temalar ve kodlar çıkarma amacıyla nitel veri üzerinde içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi süreci Bogdan ve Biklen'in (2007) önerdiği gibi yürütülmüştür. Bogdan ve Biklen'in (2007) önerdiği üzere ilk olarak yapılan her görüşmenin deşifreleri yapılmıştır. Ardından, nitel araştırma soruları baz alınarak temalar çıkarılmıştır. Tema çıkarma sürecine araştırma soruları rehberlik etmiştir. Sonrasında, önce kategoriler ardından da kategoriler esas alınarak kodlar çıkarılmıştır. Nitel bulgular, katılımcıların kendi ifadeleri kullanılarak açıklanıp örneklendirilmiştir. Bu amaca yönelik olarak, katılımcıların kendi ifadeleri Türkçeden İngilizceye çevrilmiştir. Katılımcıların kendi ifadelerinin anlamlarını deşifre etmeden koruyabilmek için İngilizce çeviriler hem Türkçe hem de İngilizce dillerinde yetkin araştırmacı bir uzman tarafından revize edilip düzeltilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Mesleki Öğrenme Topluluğu Ölçeğinin yapı geçerliği yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda Kalkan (2015) tarafından $\chi^2=1542.37$, $sd=935$, $p=.000$, $\chi^2/sd=1.65$, $RMSEA=.057$, $CFI=.98$, $NFI=.96$, $NNFI=.97$, $IFI=.98$, $SRMR=.072$ olarak raporlanmıştır. Kalkan (2015) ölçeğinin maddelerinin faktör yüklerinin .48 ile .84 arasında olduğunu ve açıklanan toplam varyansın %54 olduğunu bulmuştur. Bu araştırma verisi üzerinde yapılan güvenilirlik analizi (Cronbach's alpha) iç güvenilirlik kat sayısının .90 olduğunu ortaya koymuştur.

Bu işlemlerin yanı sıra, nitel verinin güvenirliliği (trustworthiness) de sağlanmıştır (Marshall ve Rossman, 2006). Nitel verinin güvenirliliğinin ilk kriteri olan verilerin konu ile ilgili ve geçerli olması (credibility), Mesleki Öğrenme Toplulukları (MÖT) konusunda kayda değer araştırma deneyimi olan iki araştırmacının nitel görüşme sorularını gözden geçirip gerekli düzeltmeleri yapmaları sayesinde sağlanmıştır. Nitel verinin güvenirliliğinin ikinci kriteri olan verilerin transfer edilebilirliği (transferability) amaçlı örneklem kullanılarak katılımcı özellikleri, araştırmanın bağlamı, veri toplama süreci, analiz süreci ve bulgular konusunda detaylı bilgiler verilerek sağlanmıştır. Nitel verinin güvenirliliğinin ikinci kriteri olan verilerin inanılabilirliği (dependability) ve teyit edilebilirliği (confirmability) ise nitel bulguların yapılan görüşme deşifrelerinin okuyucuya sunulması ve nitel araştırma konusunda uzmanlardan ger bildirimler alınarak sağlanmıştır.

SONUÇLAR

Nitel Bulgular

Mesleki Öğrenme Topluluğu Ölçeğinin Boyutları

Araştırma sonuçlarına göre, paylaşılan ve destekleyici liderlik boyutu için aritmetik ortalama 3.24, paylaşılan değerler ve vizyon boyutu için 3.12, işbirlikli öğrenme ve uygulama boyutu için 3.17, paylaşılan kişisel uygulama boyutu için 3.09 ve ilişkisel ve yapısal destekleyici koşullar boyutu için 3.27 olarak tespit edilmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük ve en yüksek puanların bir ile dört arasında değiştiği düşünüldüğünde, "Mesleki Öğrenme Topluluğu Ölçeği"nin beş boyutunun da ortalama puanlarının genel olarak yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular, ortaokul kademesinde Mesleki Öğrenme Topluluklarının (MÖT) var olduğunu kanıtlar. Yani, ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenler, MÖT'lerin yaptıkları öğretmenlik faaliyetlerinin ve öğrencilerin öğrenme süreçlerine olan olası katkılarından haberdarlar.

Nitel Bulgular

Paylaşılan ve Destekleyici Liderlik

Öğretmenler okulla ilgili karar verme sürecine katılmakta mıdır?

Paylaşılan ve destekleyici liderlik boyutunun olağanüstü bir fırsatı olarak, katılımcılar oybirliğiyle karar verme sürecine katılımın okulla ilgili öğrenme konularında ana endişe kaynağı olduğunun altını çizmişlerdir. Bazı katılımcılar ise paylaşılan ve destekleyici liderliğin üretimi ve motivasyonu artıran pozitif bir okul kültürüne katkıda bulunduğuna dikkat çekmişlerdir. Bu doğrultuda, Katılımcı 7 *“Okulla ilgili konularla ilgilenirken, okul yöneticilerimiz ben de dâhil olmak üzere tüm öğretmenlerin görüşlerini alıyorlar. Gerekçeleri ile birlikte görüşlerimizi ifade etmek daha verimli ve etkili bir okul iklimine yol açıyor.”* şeklinde görüş belirtmiştir. Katılımcı 19 da aynı fikirdedir: *“Kararlara katılıyorum. Demek istediğim, okulla ilgili öğrenme konularındaki görüşlerimi ifade ediyorum. Fikirlerim okul idaresi tarafından takdir ediliyor. Bu beni daha da motive ediyor.”* Katılımcılara göre, paylaşılan ve destekleyici liderlik sadece üretim ve motivasyon üzerinde değil, aynı zamanda yönetsel süreçler üzerinde de olumlu bir etkiye sahiptir. Örneğin, katılımcı 17 *“Kanımca, okulumdaki kararlara katıldığımızda, idari süreçler daha hızlı ve etkili bir şekilde yürütülmektedir. Böyle bir durumda kendimi okuluma daha fazla bağlı hissediyorum ve okuluma daha fazla güveniyorum”* şeklinde görüşlerini beyan etmiştir. Öğretmenlere ve idarecilere ek olarak, paylaşılan ve destekleyici liderlik öğrenci başarısıyla da ilişkili görülmektedir. Bu doğrultuda katılımcı 8 görüşlerini şöyle bildirmiştir: *“İşbirliği içinde alınan kararlar olduğunda, bence, biz öğretmenler olarak öğrenci öğrenme süreçlerine daha fazla adanmışız için öğrencilerimizin başarısı da artıyor.”*

Bununla birlikte, okuldaki karar alma süreçlerinde paylaşılan ve destekleyici liderliğin bazı güçlükleri de vurgulanmıştır. Bazı katılımcılar bürokrasinin, öğretmenlere karşı önyargının ve okul müdürlerinin liderlik tarzının öğretmenlerin okulla ilgili öğrenmede karar verme süreçlerine katılmalarını engelleyebileceğini vurgulamıştır. Bu bağlamda, katılımcı 2 *“Biz genellikle alınan kararların uygulayıcılarıyız. Görüşlerimiz fazla dikkate alınmaz. Kararlarımız formalite olarak alınır, bunun bir etkisi olacağını düşünmüyorum.”* demiştir. Benzer şekilde, katılımcı 3 şunları söylemiştir: *“Hiçbir zaman görüşlerim sorulmadı. Okul prosedürleri net ve bizim görevlerimiz de öyle. Görüşlerimiz fazla alınmıyor. Kendimi rahatsız ve etkisiz hissediyorum”*. Daha dramatik bir şekilde, katılımcı 13 duygularını şöyle ifade etmiştir: *“Öğretimim ve müfredat ile ilgili birçok sorun var. Sadece bizi bilgilendiriyorlar ve uygulamaya zorluyorlar. Bu tür durumlarda kendimi gerçekten değersiz hissediyorum. Öğretme motivasyonumu ve hatta öğretmenlik mesleğime olan bağlılığımı kaybediyorum”*. Öğrenci başarısı, katılımcı 14 tarafından *“Okulla ilgili öğrenmede karar verme sürecine katılmamak öğrencilerimin başarılarını olumsuz etkilemektedir”* şeklinde vurgulanmıştır.

Okul paydaşları (yöneticiler, öğretmenler, veliler) öğrenme süreçlerinde gerekli sorumlulukları yerine getirmekte midirler?

Paylaşılan ve destekleyici liderlik boyutu altındaki ikinci tema öğretmenlerin öğrenci öğrenmesi için sorumluluk alması idi. Katılımcılar çoğunlukla okul yönetimi ve velilerin desteğiyle işbirlikli öğretim faaliyetlerine gönüllü olarak katılarak öğrenci öğrenme süreçlerini desteklediklerini vurgulamışlardır. Katılımcılar, paylaşılan sorumlulukların farkında olmak, bilinçli bir yaklaşıma sahip olmak ve okul yönetiminin adil görev dağılımına inanmak suretiyle öğrenci öğrenme süreçlerine yardımcı olduklarını belirtmişlerdir. Katılımcı 1, *“Yöneticilerin*

desteği çok önemlidir, bu desteği çok hissediyoruz ve ebeveynler öğrencilerle ilgileniyor. Ebeveynlerin ilgisi, elbette, öğretmenlerin ilgisini arttırmakta ve hem okul yönetimini hem de öğrencilerin öğrenmesini olumlu yönde etkilemektedir. Bir sorun olduğunda, hemen ebeveynlerle iletişime geçebilmekteyiz. Ebeveynleri bu şekilde öğrenme sürecine dâhil edebiliriz” demiştir. Katılımcı 12 ise, “Bence okulumuz öğrencilerin öğrenmesi için sorumluluk almakta iyi çünkü yöneticilerimiz ve öğretmenlerimiz öğrencilerin öğrenmesine karşı çok hassaslar. Bence öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olmak başarımızı arttırmada da etkili ” şeklinde görüş bildirmiştir.

Buna karşılık, bazı öğretmenler herkesin öğrencilerin öğrenmesinde sorumluluk alamayacağını belirtmiştir. Bu doğrultuda katılımcı 9, “Hayır. Her şey kişinin kendi ahlaki ile ilgilidir. Bu, sistemden kaynaklanmaktadır, çünkü öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme sürecine katılmasını gerektiren resmi bir sistem olmalıdır. Buna ek olarak, konu alanı diğer bir karmaşık meseledir. Örneğin, müzik, el sanatları, teknoloji, spor öğretmenlerinin öğrencilerin öğrenmesi için sorumluluk almasına gerek yoktur. Ancak biz matematik öğretmenleri olarak, Türk eğitim sistemi katı bir biçimde sınavlara dayandığı için daha sorumlu hissetmeliyiz” demiştir. Benzer şekilde katılımcı 21, “Aynı sorumluluk duygusu okuldaki tüm paydaşlar tarafından sağlanamayabilir. Örneğin, ulusal sınavlarda ciddi bir sorun olmadığı sürece, öğrenci başarısı okul yönetimi için o kadar önemli olmayabilir. Öğretmenler kendi sınıflarını önemserler; diğer derslerin okul başarısına veya diğer sınıfların başarısızlığına aldırılmazlar. Yine de herkes okulun başarısını artırmak için sorumluluk almalıdır.” şeklinde görüş beyan etmiştir.

Paylaşılan Değerler ve Vizyon

Öğretmenler arasında paylaşılan değerler ve vizyon algısının var olduğunu düşünüyor musunuz?

Öğrenci odaklı olmak, öğrencilerle etkili ve sürdürülebilir iletişim kurmak, katılımcıların okullarındaki farklı kişisel değerlerin ve kurumsal değerlerin farkında olmak, öğretmenler arasında paylaşılan değerler ve vizyonlar geliştirmek için gerekli temalar olarak belirtilmiştir. Katılımcı 16, “Paylaşılan değerler ve vizyon hissine sahibiz. Amacımız sadece öğrencilerimizi akademik olarak eğitmek değil, aynı zamanda ebeveynlerin taleplerini de göz önünde bulundurarak kendilerini güvenli ve mutlu hissetmelerini sağlamaktır. Öğrencilerin ve ebeveynlerin okuldaki taleplerine cevap vermek için değerler ve vizyon inşa etmeliyiz” demiştir. Katılımcı 4 şunları kaydetmiştir: “Bu noktada okul müdürü ve müdür yardımcıları okul ortamına değer yaratma vizyonu getirmek için büyük sorumluluklara sahipler. Öğretmenler ortak bir vizyona sahip olduğunda, iletişim önemli bir örgütsel değer haline gelir. Öğretmenler ve öğrenciler arasındaki etkili iletişim, öğrenci odaklı akademik başarının artmasına ve öğrencilerin sosyal davranışlarının gelişmesine yol açar.” Benzer şekilde, katılımcı 7 ve katılımcı 4 “Paylaşılan değerlere ve vizyonlara sahip bir ortamın öğrencilerimizin öğrenmesini olumlu yönde etkilediğini ve okulumuzu daha verimli hale getirdiğini” belirtmiştir.

Buna karşılık, her öğretmenin ortak vizyonu ve değerleri eşit biçimde paylaşmadığını düşünen katılımcı 22 şunları kaydetmiştir: “Öğretmenlerin algıları aynı değil. Bazı durumlarda farklı tepkiler veriyorlar. Bazen sorun o kadar kötüye gidiyor ki, öğretmenler aynı alanı bile paylaşmak istemiyorlar. Bir grup mutfakta otururken, diğer grup öğretmenlerin odasında oturuyor. Birbirleriyle iletişim kurmuyorlar. Aralarında bir rekabet var. Fikirlerini ya da

öğretimsel deneyimlerini paylaşmıyorlar". Katılımcı 6 ise "Ne yazık ki, her öğretmen aynı değerlere sahip olmayabilir. Bu meslekte birçok farklı kişilik görebiliriz. Ancak amacımız insanları eğitmekse, paylaşılan değerlere ve vizyonlara sahip olmalıyız. Aksi takdirde iyi ve başarılı insanları yetiştiremeyiz. Ne yazık ki, bazı öğretmenler değer ve vizyondan ziyade maaşa daha fazla önem veriyorlar" şeklinde ilave yapmıştır.

İşbirlikçi Öğrenme ve Uygulamalar

Öğretmenler arasında işbirliği nasıl sağlanmaktadır?

Öğretim materyallerinin ve yöntemlerinin paylaşılması, yönetsel birimlerden teknik destek alınması, okul başarısının bir bütün olarak öneminin anlaşılması ve öğretmenlerin başarı için bencil olması işbirlikli öğrenme ve uygulamalar boyutu altındaki ana temalar ile ilgili öne çıkan kodlar arasındadır. Katılımcı 23, öğretmenler arasında işbirliği olduğunu şöyle açıklamıştır: "Buraya ilk geldiğimde, e-okul çevrimiçi uygulamasının nasıl kullanılacağını, bir yazılımın nasıl hazırlanacağını her zaman deneyimli öğretmenlere sorarak öğrendim. Gerçekten ihtiyacım olan şey buydu". Katılımcı 19 da, "Öğretmenler arasında işbirliği var. Türkçe öğretmenimiz ile öğrencilerimiz için hem sosyal hem de akademik bir çalışma programı planladık. Okul yönetiminin fikrini sorduk ve bizi desteklediler. Diğer öğretmenler ve paydaşlar arasında da benzer örnekler var" sözleri ile benzer görüşler ortaya koymuştur.

Buna karşılık, katılımcı 2 okuldaki öğretmenler arasında işbirliği eksikliğine şöyle dikkat çekmiştir: "İşbirliğinin çok az olduğunu, hatta olmadığını bile söyleyebilirim. Okulumuzda işbirliğini amaçlayan bir iletişim yaşamadım. Okul başarısında öğretmenler çok bencildirler. Başarıyı bütün okul başarısı olarak değil, bireysel başarı olarak görürler. Bu öğretmenlerin motivasyonunu düşürüyor ve meslektaşlarımızla iletişim kurmak istemiyoruz". Aynı şekilde, katılımcı 11 okulundaki işbirliğini "İşbirliği olduğuna inanmıyorum. Herkes kendi sınıfının başarılı olmasını istiyor. Öğretmenler bencilce davranıyorlar. Ancak, işbirliği olsaydı, okulumuz ve dolayısıyla öğrencilerimiz fayda sağlayacaktı" sözleri ile nitelendirmiştir.

Paylaşılan Kişisel Uygulamalar

Meslektaşların birbirlerinin mesleki gelişimi üzerinde ne gibi etkileri vardır?

Katılımcılara göre, öğretmenler birbirlerinin gelişimine önemli ölçüde katkıda bulunmaktadır ve karşılıklı rol modeli almak ve öğretim deneyimlerini paylaşmak suretiyle meslektaşlarından çok şey öğrenmektedirler. Katılımcı 10, "Deneyimli olsun olmasın, meslektaşlarımdan her zaman yararlanacak ve öğrenecek çok şeyim olduğunu düşünüyorum. Kısa bir süre önce, konu alanımla ilgili bir arkadaşım ile sohbet ederken, kendisi "Öğretim deneyimlerinizden çok şey öğrendim." dedi. İş arkadaşlarımdan faydalanmak kesinlikle çok önemlidir ve daha sistematik olmalıdır" ifadelerinde bulunmuştur. Aynı şekilde, katılımcı 18, "Öğretimimi değerlendirmek ve geliştirmek istediğimde, diğer meslektaşları izliyorum, kendimi onlarla, sınıfımı onların sınıflarıyla karşılaştırıyorum ve kendi eksikliklerimi sorguluyorum. İçlerinde iyi bir şey görürsem, kendi eksikliklerimi farkına

varıyorum. En azından seviyenizi anlıyorsunuz ve sizden daha iyi olanları gördüğünüzde kendinizi geliştirmeye çalışıyorsunuz” demiştir.

Buna karşılık, katılımcı 6 meslektaş desteğinin güçlüklerini “Bu desteği asla almadım, başlangıçta kendimi yetersiz hissettim” Şimdi zor olsa da yönetebiliyorum. Bazen böylesi bir desteğe sahip olsaydık daha başarılı ve motive olabilirdik diye düşünüyorum” şeklinde belirtmiştir. Katılımcı 6'ya benzer biçimde katılımcı 5, "Kariyerime başladığımda gerçekten zor oldu. Hiçbir şey bilmiyordum ve kendimi öğretirken buldum. Bir destek ya da rehber ararsınız. Örneğin, sınıf not defterini nasıl dolduracağımı veya etkili bir şekilde öğretmeyi bilmiyordum. Hala bu desteğe ihtiyacım var çünkü herkes her şeyi bilemez” görüş beyan etmiştir.

Öğretmenlerin birbirleri ve öğrencilerle olan ilişkilerinin doğası nedir? Bu ilişkilerin öğrencinin öğrenmesi üzerindeki ne gibi etkileri olabilir?

Katılımcılar öğretmenlerin kendi aralarındaki ilişkileri açısından önemli noktaların öğrencilerin öğrenme ve davranışları, meslektaşlarıyla, öğrencilerle, velilerle ve yöneticilerle iletişim kurmaya istekli olma ve öğrenciler için rol model olma hususlarına odaklandığını işaret etmişlerdir. Bu ilişkilerin öğrenci öğrenmesi üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu belirten katılımcı 24 görüşlerini “Öğretmenler birbirlerini desteklediklerini gördüklerinde insanlar arasındaki ilişkinin değerini öğreniyorlar. Öğretmenlerin birbirleriyle sürekli iletişim ve irtibat halinde olduklarını gözlemleyen öğrenciler, buna göre davranmaya çalışıyorlar” sözleri ile ifade etmiştir. Aynı şekilde, katılımcı 10 şu gerçeğin altını çizmiştir: “Öğretmenler arasındaki ilişkilerin doğası, öğrencilerin öğrenmesini ve davranışlarını kesinlikle etkilemektedir çünkü diğer öğrenciler ve çevrelerindeki kişilerle iletişimi nasıl yönetebilecekleri hakkında fikir sahibi olmaktadır”. Bu ilişkilerin önemini vurgulayan katılımcı 20, katılımcı 11 ve katılımcı 7 öğrenciler için rol model olmaya odaklanmıştır. Söz konusu katılımcılar “Bu düzeydeki öğrenciler için rol model olmak okullardaki davranışlarını etkiler. Okuldaki diğer öğretmenlere, yöneticilere ve personele saygı duyarlar. Davranışlarımız onlara aslında toplumda nasıl davranacaklarını öğretiyor” hususunda hemfikirdirler. Bu görüşlerin aksine, katılımcı 13 ve katılımcı 6, “Bu ilişkilerin öğrencilerin öğrenmesinde ve davranışları üzerinde herhangi bir etkisi yoktur çünkü sorunlarımızı öğrencilere yansıtıyoruz. Rol modelleri olmalıyız, aksi takdirde kontrolü sürdüremeyiz” şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Destekleyici Koşullar

Okulun fiziksel yapısı öğretmenler arasındaki işbirliğini nasıl desteklemektedir?

Katılımcılara göre, müfredat dışı etkinlik salonu, teknolojik ağ, öğretmenler odası, toplantı salonu ve görsel-işitsel materyaller öğretmenler arasındaki işbirliğini destekleyen temel fiziksel yapılardır. Katılımcı 24, “Önemli olanın fiziksel yapı olduğunu düşünüyorum. Daha profesyonel ve iyi donanımlı olsaydı kesinlikle daha iyi olurdu. Eğer bu fiziksel durum bir okulda mevcut olmasaydı, MÖT'ler kurmak zor olurdu çünkü etkinlikler için ayrı bir yer olması gerekiyordu” demiştir. İlginç bir şekilde, katılımcılardan dördü teknolojik ağın öğretmenler arasındaki işbirliğini geliştirmek için önemli bir okul fiziki yapı unsuru olduğuna dikkat çekmiştir. Katılımcı 11, katılımcı 12, katılımcı 2

ve katılımcı 6, “Öğretmenler tarafından kolayca erişilebilen bir teknolojik ağ olmaması zaman kaybına yol açacak yavaş bir iletişime neden olur” ifadesini kullanmışlardır. Öte yandan, okul fiziki yapısının öğretmenler arasındaki işbirliği için çok önemli olduğunu kabul eden katılımcı 9, bazı yaratıcı çözümlerin üretilebileceğini bildirmiştir. Özellikle, katılımcı 9 şunları kaydetmiştir: “Bu yapıları kurmak için, etkinlik ve toplantıların yapılabileceği yerlere ihtiyaç vardır. Bu noktada, okullarda bir oda bulmak zaten mümkün, bu etkinlikler öğretmenler odasında bile yapılabilir”.

Zaman kısıtlamaları öğretmenler arasındaki işbirliğini nasıl etkilemektedir?

Okullarda MÖT kurmak için zaman kısıtlamaları açısından güçlükler, etkinlikler için fazladan zaman ihtiyacı, sınıflardaki ağır iş yükü, her öğretmen için uygun zaman bulma zorluğu şeklinde tespit edilmiştir. Katılımcı 13, “Zaman bir sorundur çünkü saat 15.00'e kadar okuldayız. Saat 15.00'e kadar okulda kalıp, 18.00'den sonra herhangi bir yere gitmek bizim için mümkün değildir. Evde bakmam gereken çocuklarım var ” demiştir. Katılımcı 19 ise, “Okuldan sonra kalmak zorunda kalırsak, bunun bir sorun olacağını düşünüyorum. Kalamam. Okul dışında da yapacak çok işimiz var. Çocuklara ve ev işlerine pek yetişemeyiz. Hayatımız sadece buradan ibaret olmadığı için fazladan zaman ayıramayız” diye eklemiştir. Yine de, katılımcı 4 fazladan zaman ayırabileceğini ve bir MÖT kurmaya katılabileceğini şu sözlerle belirtmiştir: “Memnuniyetle rol alırım. Benim için sorun değil çünkü kendi mesleki gelişimimize katkıda bulunabilir. Ama zaman ayırmaya değer olduğundan emin olmalıyım ”.

Katılımcı 3, zaman kaybına yol açan sınıflardaki ağır iş yüküne dikkat çekerek şunları söylemiştir: “Bu tür faaliyetleri yürütmek için yönetim, öğretmenlerin okuldaki çalışmalarını desteklemelidir. Dersler veriyor, ders dışı aktiviteler hazırlıyor, ebeveynlerle buluşuyoruz veya toplantılara katılıyoruz”. Buna ek olarak, Katılımcı 9, “Farklı derslerimiz olduğu için, okuldaki tüm öğretmenlerin aynı anda buluşması gerçekten zor. Ancak, okul idaresi iyi bir plan yaparsa, zaman kısıtlamaları yönetilebilir. Aksi takdirde öğretmenler gönüllü olsalar bile mümkün olmayabilir ” demiştir.

TARTIŞMA

Karma yöntem araştırması desenindeki bu çalışmada Mesleki Öğrenme Topluluklarının (MÖT'lerin) Türkiye'deki okullar bağlamındaki mevcut fırsatları ve güçlüklerini incelenmiştir. Daha spesifik olarak, bu çalışmada, destekleyici ve paylaşılan liderlik, paylaşılan misyon ve vizyon, işbirlikli öğrenme ve uygulamalar, paylaşılan kişisel uygulamalar ve okullardaki destekleyici koşulları içeren MÖT'lerle ilgili öğretmenlerin görüşleri tespit edilmiştir. Netice olarak, bu araştırmanın sonuçları Türkiye'deki okullar bağlamına odaklanarak MÖT literatürü hakkındaki mevcut bilgilere katkıda bulunmaktadır. Bulguları tartışmadan önce, bu çalışmanın, karma yöntem araştırması deseniyle öncü araştırmalardan biri olduğuna dikkat edilmelidir. Yazarın bilgisi dâhilinde, karma yöntem araştırması deseni ile MÖT'leri ele alan kısıtlı sayıda çalışma bulunmakla birlikte mevcut araştırma özellikle Türkiye ortaokul kademesinde bir örneklemede MÖT'lere odaklanan ilk araştırmalardan biridir.

Bu çalışmanın nicel bulguları Türkiye'deki okul ortamlarında Mesleki Öğrenme Topluluklarının (MÖT'lerin) yüksek düzeydeki varlığını ortaya koymuştur. Bu bulgu MÖT'lerin Türkiye'deki okullar bağlamında halihazırda mevcut bir fenomen olduğunu ve Türk öğretmenlerin mesleki öğrenme toplulukları kavramını günlük pratiklerde halihazırda kullanmakta olduklarını göstermektedir. Türk araştırmacılar son zamanlarda okul ortamındaki MÖT'lerle ilgilenmektedirler. Cansoy ve Parlar (2017) tarafından yapılan araştırma, mesleki öğrenme topluluklarının kavramsal çerçevesi, temel varsayımları, teorik temelleri, hedefleri, boyutları ve örnekleri üzerine odaklanmıştır. Ayrıca, Karadağ ve Bellibaş (2017), etkili MÖT uygulamalarını destekleyen veya engelleyen hususlara ve mekanizmalara ışık tutmak üzere öğretmen algılarına bağlı olarak Türk ilköğretim okullarının MÖT olarak örgütlenme potansiyeline sahip olma düzeylerini incelemiştir. Kalkan (2015) ilköğretim öğretmenlerinin mesleki öğrenme topluluğu algısını bazı değişkenlere göre değerlendirmiştir. İlhan ve diğerleri (2011) ise ilköğretim okullarının mesleki öğrenme toplulukları olma durumlarını irdelemiştir. Alanyazında halihazırda var olan çalışmalara benzer bir şekilde bu çalışmanın sonuçları da MÖT'lerin Türk ortaokullarındaki varlığını belgelemiştir. Dolayısıyla, MÖT'lerin Türk ortaokullarında varlığını sürdüren bir olgu olduğu ve Türk öğretmenlerin MÖT'lerin temel kavramlarından yararlandıkları söylenebilir.

Yine de, MÖT'ler Türkiye alanyazınında hala yeterince araştırılmamış bir konu olmaya devam etmektedir ve MÖT'lerin okullarda uygulanmasına odaklanan araştırmalarda gözle görülür bir sınırlılık bulunmaktadır. Bu nedenle, MÖT'lerin uygulanmasını konu edinen gelecek çalışmalar, okullardaki MÖT'ler hakkındaki mevcut bilgilerimize şüphesiz katkı sağlayacaktır.

Nitel bulgular ise bir fırsatlara ve güçlülere yönelik bir örüntü ortaya koymuştur. Bu örüntüye göre, okullardaki MÖT'ler, MÖT'lerin *Paylaşılan ve Destekleyici Liderlik* boyutundaki karar verme ile yakından ilişkilidir ve bu durum yukarıda bahsedilen tüm okul paydaşlarını etkileyen önemli bir faktör gibi görünmektedir. Okullarda etkili bir karar alma mekanizması öğretmenleri meslektaşları ve yöneticileri ile güvene dayalı bir ilişki kurmaları için motive eder ve sınıfta daha etkili olmalarını sağlar. Buna ek olarak, olumlu bir karar alma mekanizması yönetsel süreçlerin daha etkili olmasına katkı sağlamanın yanında öğrencilerin akademik başarılarını artırır ve pozitif bir okul iklimi yaratır. Öte yandan, etkili bir karar alma mekanizmasının eksikliği öğretmenlerin sadece kendilerini değersiz, etkisiz, rahatsız ve izole hissetmelerine neden olmakla kalmaz, aynı zamanda düşük okul başarısı ile de ilişkilidir. Bu bulguya yönelik olarak, Karadağ ve Bellibaş (2017) paylaşılan ve destekleyici liderliğin öğretim materyalleri, sosyal kültürel aktiviteler veya sınıf yönetimi ile karar alma süreçlerinde yer alan etkin uygulamalar olduğunu bulmuştur. Pashiardis (1994) ise karar alma sürecine katılan öğretmenlerin okul başarısında daha etkin bir roller oynadıklarının altını çizmiştir. Benzer bir şekilde, Sarafidou ve Chatziioannidis (2013) ise karar alma sürecine katılmanın öğretmenlerin öz yeterliği ve iş doyumuna katılımının en önemli belirleyici faktör olduğunu bulmuştur. Yukarıda bahsedilen bu bulgular, karar alma sürecine düşük seviyede katılımın okulun başarısını düşürmesinin yanı sıra öğretmenlerin yalnız, huzursuz, etkisiz ve değersiz hissetmelerine neden olabileceğini ortaya koymaktadır.

Bu nedenle, okul bağlamındaki karar alma mekanizmaları, gelecekteki araştırmacılar tarafından MÖT'lerin temel bir unsuru olarak ele alınmalıdır. Daha spesifik olarak, okullarda karar alma süreçlerini iyileştirmeye yönelik uygulamalara odaklanan gelecekteki araştırmalar okul ortamındaki MÖT'lere ilişkin mevcut bilgilere katkı sağlayabilir.

Bu araştırmanın bulguları, paylaşılan değerler ve vizyon, öğretmenler arasındaki iş birliği ve meslektaşların öğretmenlerin mesleki gelişimi hakkında bir örüntünün olabileceğini göstermektedir. Paylaşılan değerler ve vizyon, öğretmenler arasındaki işbirliği, meslektaşların öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerindeki etkisine ilişkin görüşler (a) öğretmenle ilgili konular, (b) yönetim ile ilgili konular, (c) öğrenci ile ilgili konular, (d) velilerle ilgili konular ve (e) okul iklimi ile ilgili konularla yakından ilintilidir. Diğer bir ifadeyle, paylaşılan değerler ve vizyon, öğretmenler arasındaki iş birliği ve meslektaşların öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerindeki etkisine ilişkin daha olumlu bakış açıları öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamaya, velilerin akademik ve sosyal davranış taleplerini desteklemeye, yöneticiler ve okuldaki diğer paydaşlar arasında etkili bir iletişime zemin hazırlamaktadır. Bu bulgu alanyazın tarafından desteklenmektedir. Mesela, öğretmenler arasındaki iş birliği hem öğrencilere hem de öğretmenlere öğrenme ve öğretme süreçlerinde birçok fayda sağlamaktadır (Barton ve Stepanek, 2012). Bununla birlikte, Mesleki Öğrenme Topluluklarının iş birliği boyutu özelliğinin öğretim faaliyetlerini destekleyen olumlu bir okul iklimi yaratma gücü de vardır (Lippy ve Zamara, 2012).

Ancak, bu araştırmanın sonuçları, paylaşılan değerler ve vizyon, öğretmenler arasındaki işbirliği ve meslektaşların öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik etkisine ilişkin negatif düşünceler okul iklimi üzerinde tedirgin edici bir etkiye sahiptir. Çünkü MÖT'lerin bu faktörleri doğrudan okul iklimi ile ilgili olduğunu göstermektedir. Okul ortamında paylaşılan değerler ve vizyon, öğretmenler arasındaki iş birliği, meslektaşların öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerinde etkisi olduğu zaman yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler de dahil olmak üzere paydaşlar daha pozitif bir okul iklimi tecrübe edebilirler. Bu sebeple, bu bulgu paylaşılan değerlerin ve vizyonun, öğretmenler arasındaki işbirliğinin ve meslektaşların öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik etkisine ilişkin negatif düşüncelerin olumlu okul iklimi için gerekli faktörler olduğunu ortaya koymaktadır (DuFour ve Marzano 2011; Lippy ve Zamara, 2012; Wenger, 2010). Bu da MÖT'lerin her faktörünün olumlu okul iklimi yaratmadaki rollerinin gelecekte daha çok araştırılması gerektiğini göstermektedir.

Fiziksel yapı, okul ortamlarında MÖT'lerin varlığını etkileyen bir başka faktördü. Bu araştırmanın bulguları, fiziksel yapı açısından öğretmenle ilgili konulara dikkat çekmiştir. Buna göre, okul alanında iyi donanımlı fiziksel tesislerin bulunması öğretmenlerin öğrenci öğrenme sorunlarını daha profesyonel bir şekilde ele almalarına yardımcı olabilir. Güncel alanyazın fiziksel yapının öneminin altını çizmiştir. Chediak, Kunnari, do Carmo Inforsato, ve Júnior (2018) ve Feldman ve Schechter (2017) fiziksel yapıdaki yetersizliğin öğrenme süreçlerini, hesap verilebilirliği, sahiplenmeyi ve grup etkileşimini olumsuz etkileyebileceğini bulmuştur.

MÖT'lerin bir unsuru olarak fiziksel yapının sistemle ilgili bir perspektife sahip olabileceğini belirtmek önemlidir. Örnek olarak, Türkiye'deki bazı okullar kalabalık sınıflar veya finansal zorluklar nedeniyle MÖT'leri sürdürmek için

öğretmenleri destekleyecek uygun fiziksel donatılara sahip olmayabilir. Bu nedenle, araştırmaya katılan öğretmenlerden birinin önerdiği üzere (katılımcı 9), öğretmenlerin okullardaki uygun fiziksel yapılar açısından karşılaşılan engellere yönelik bazı çözümler üretmeleri gerekebilir. Bu durum MÖT'ler üzerine çalışan araştırmacı ve uygulayıcıların, okullardaki fiziksel yapıları etkileyen sistemle ilgili perspektiflerin etkisinin farkında olmaları gerektiği anlamına gelmektedir.

Okul ortamlarında MÖT'lerin varlığını etkileyen son unsur zaman kısıtlamalarıdır. Bu araştırmanın bulguları, zaman kısıtlamaları açısından öğretmenle ilgili konulara işaret etmektedir. Katılımcı öğretmenler oybirliğiyle okuldaki MÖT faaliyetlerine katılmak için istekli olmalarına rağmen ebeveynlik görevleri, ev işleri, ders dışı faaliyetler ve iş yüklerinin kendilerini sınırlandırdıkları gerçeğinin altını çizmişlerdir. Bu bulgu, daha fazla etkinliğe katılmanın öğretmenler için hantal bir yönetim görevi haline gelebileceğini ortaya çıkaran Lee ve Kim'in (2016) sonuçları ile uyumludur. Bu durum MÖT'lerin faaliyetlerinin resmi okul saatleri içerisinde yapılması gerektiğine işaret etmektedir. Aksi takdirde, öğretmenler aktif olarak MÖT'lerin bir parçası olmak isteseler bile MÖT kültürüne katkıda bulunamayabilirler.

Bu çalışmanın çeşitli sınırlılıkları vardır. Başlangıç olarak, sadece ortaokulda çalışan öğretmenler çalışmaya dâhil edilmiştir. Ayrıca, MÖT'lerin çerçevesi, öğretme, öğretmenin mesleki gelişimi ve öğrenci öğrenmesi üzerindeki etkileri bağlamında boyutlarının durumu ile sınırlandırılmıştır. Buna ek olarak, MÖT'lerin nasıl yürütüldüğü ve okullarda ne tür faaliyetler gerçekleştirildiği hususları da çalışmaya dâhil edilmemiştir. Bu nedenle, araştırmanın bulguları genellenirken veya yorumlanırken bu sınırlılıklar hatırdâ bulundurulmalıdır.

Özetle, bir olgu olarak MÖT'ler öğretmenlerin günlük uygulamalarında yer almaktadır. Ancak, bu olgunun araştırmacılar tarafından yeterince ilgi görmediği ifade edilebilir. Karma yöntem araştırması deseni ile Türkiye'deki alanyazında MÖT araştırmaları için öncü nitelikteki bu araştırma, okul ortamlarındaki mesleki öğrenme topluluklarını incelemeyi ve anlamayı amaçlayan araştırmacıların dikkatini hak etmektedir. MÖT'ler hakkında daha fazla bilgi, okullardaki MÖT'lerle ilişkili öğretmenle, yönetimle, öğrenci, veliyle ve okul iklimi ile ilgili konulara katkı sağlayabilir.

ETİK METNİ

Bu makalede dergi yazım kurallarına, yayın ilkelerine, araştırma ve yayın etiği kurallarına, dergi etik kurallarına uyulmuştur. Makale ile ilgili doğabilecek her türlü ihlallerde sorumluluk bana aittir.

KAYNAKÇA

Ayvacı, H., Bakırcı, H. ve Yıldız, M. (2014). "Fen bilimleri öğretmenlerinin hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri ve beklentileri". *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2):357-383.

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

- Barton, R. ve Stepanek, J. (2012). "The impact of Professional learning communities." *Principal's Research Review*, 7(4): 1-4.
- Bogdan, R. C. ve Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. New York, NY: Pearson Education.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgment of Taste*. Harvard University Press.
- Cansoy, R. ve Parlar, H. (2017). "Mesleki öğrenme toplulukları olarak okullar: Okullarda uygulanması ve geliştirilmesi." *Electronic Turkish Studies*, 12(17):89-112.
- Chediak, S., Kunnari, I., do Carmo Inforsato, E. ve Júnior, J. W. A. (2018). "Professional Learning Communities as a Leadership Strategy in the 21st Century School Management." *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 13(1): 304-323.
- Coleman, C. H. (2005). *Teachers' perceptions of administrative leadership styles and schools as professional learning communities*. Doctoral Dissertation, University of New Orleans, : New Orleans.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni: Siyasal Kitabevi*.
- Çolak, E. (2017). "Teachers' Experiences in a Professional Learning Community on The Constructivist Lesson Planning: A Case Study Among Primary School Teachers." *Education & Science*, 42(190):189-209.
- Demirtaş, H., Üstüner, M., Özer, N. ve Cömert, M. (2008). "Öğretmenler kurulu toplantılarının etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri." *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15): 55-74.
- Desimone, L. M. (2009). "Improving impact studies of teachers' Professional development: Toward better conceptualizations and measures." *Educational Researcher*, 38(3): 181-199.
- DuFour, R. ve Marzano, R.J. (2011). *Leaders of learning: how district, school, and classroom leaders improve student achievement*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Feldman, N. ve Schechter, C. (2017). *Exploring the Professional Learning Community in a Special Education School Serving Pupils with Autism*. Meta-cognitive Strategies in Problem Solving for Children with Learning Difficulties in Mathematics at the Primary Level, 37, 32(1), 2.
- Gore, J. ve Rosser, B. (2020). Beyond content-focused professional development: powerful professional learning through genuine learning communities across grades and subjects. *Professional Development in Education*, 1-15. doi:10.1080/19415257.2020.1725904.
- Giddens, Anthony (1984). *The constitution of society: outline of the theory of structuration*. Cambridge: Polity Press.
- Harris, A. ve Jones, M. (2010). "Professional learning communities and system improvement." *Improving Schools*, 13(2): 172-181.
- Hollins, E. R., McIntyre, L. R., DeBose, C., Hollins, K. S. ve Towner, A. (2004). "Promoting a self-sustaining learning community: Investigating an internal model for teacher development." *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 17(2): 247-264.
- Hord, S.M. (1997). *Professional learning communities*. Southwest Educational Development Laboratory. <http://www.sedl.org/pubs/change34/plc-cha34.pdf>

- İlgan, 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.
- Johnson, R. B. ve Onwuegbuzie, A. J. (2004). "Mixed methods research: A research paradigm whose time has come." *Educational Researcher*, 33(7): 14-26.
- Jolly, A. (2008). *Team to Teach. A facilitator's guide to professional learning teams. National staff development council*. Retrieved from <https://learningforward.org/docs/default-source/docs/teamtoteach-tools.pdf>
- Karadağ, N. ve Bellibaş, M. Ş (2015) .İlkokulların mesleki öğrenme toplulukları olma durumlarının değerlendirilmesi." *Eğitim Ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori Ve Uygulama*, 8(16): 24-42.
- Karasolak, K., Tanrıseven, I. ve Konokman, G.Y. (2013). "Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim etkinliklerine ilişkin tutumlarının belirlenmesi," *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3): 997-1010.
- Kalkan, F. (2015). "İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki öğrenme topluluğu algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi." *Electronic Turkish Studies*, 10(11):847-868.
- Kılınc, A. Ç. ve Öğdem, Z. (2013). *Mesleki bir öğrenme toplumu olarak okul kavramı*. Özdemir, S. (Ed.). Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama. Ankara: Pegem.
- Kruse, S. D., Louis, K. S. ve Bryk, A. S. (1995). *An emerging framework for analyzing school-based professional community*. In K. S. Louis and S. D. Kruse (Eds.), *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Lee, M. ve Kim, J. (2016). "The emerging landscape of school-based professional learning communities in South Korean schools". *Asia Pacific Journal of Education*, 36(2): 266-284.
- Lippy, D. ve Zamora, E. (2012). *Implementing effective Professional learning communities with consistency at the middle school level*. National Forum of Educational Administration & Supervision Journal, 29(3).
- Little, J. W. (1990). "The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations." *Teachers College Record*, 91(4): 509-536.
- Lujan, N. ve Day, B. (2009). "Professional learning communities: Overcoming the roadblocks." *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 76(2): 10-17.
- Luyten, H. ve Bazo, M. (2019). "Transformational leadership, professional learning communities, teacher learning and learner centred teaching practices; Evidence on their interrelations in Mozambican primary education." *Studies in Educational Evaluation*, 60, 14-31. doi:10.1016/j.stueduc.2018.11.002
- Marshall, C. ve Rossman, G. B. (2006). *Designing qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- McLaughlin, M. W. ve Talbert, J. E. (2001). *Professional communities and the work of high school teaching*. Chicago, IL: SEDL
- McLaughlin, M.W. ve Talbert, J.E. (2006). *Building school-based teacher learning communities*. NY: Teachers College Press.
- Mesa, J. C. ve Pringle, R. M. (2019). "Change from within: Middle school science teachers leading professional learning communities." *Middle School Journal*, 50(5): 5-14.

- Olivier, D. F., Hipp, K. K. ve Huffman, J. B. (2003). *Professional learning community assessment*. In J. B. Huffman & K. K. Hipp (Eds.). *Reculturing schools as professional learning communities*. Lanham, MD: The Scarecrow Press.
- Onwuegbuzie, A. J. ve Collins, K. M. (2017). "The role of sampling in mixed methods-research." *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 69, 133-156.
- Pashiardis, P. (1994). "Teacher participation in decision making." *International Journal of Educational Management*, 8(5):14-17.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage publications.
- Sarafidou, J. O. ve Chatziioannidis, G. (2013). "Teacher participation in decision making and its impact on school and teachers." *International Journal of Educational Management*, 27(2): 170-183.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. ve Thomas, S. (2006). "Professional learning communities: A review of the literature." *Journal of Educational Change*, 7(4): 221-258.
- Steyn, G. M. (2017). *Fostering Teachers' Professional Development Through Collaboration in Professional Learning Communities*. In *Teacher Empowerment Toward Professional Development and Practices* : (pp. 241-253). Springer, Singapore.
- Şahin, E., Maden, S. ve Gedik, M. (2011). "Zümre öğretmenler kurulu toplantılarının etkililiğinin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi (Erzurum İli örneği)." *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1): 155-172.
- Thompson, J. J., Hagenah, S., McDonald, S. ve Barchenger, C. (2019). "Toward a practice-based theory for how professional learning communities engage in the improvement of tools and practices for scientific modeling." *Science Education*, 103(6): 1423-1455.
- Yıldırım A, Şimşek H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Van Driel, J. H. ve Berry, A. (2012). "Teacher professional development focusing on pedagogical content knowledge." *Educational researcher*, 41(1): 26-28.
- Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in Society: The development of higher psychological processes*, trans. M. Cole. London: Harvard University Press.
- Weisner, T. S., Bernheimer, L. P., Lieber, E., Gibson, C., Howard, E., Magnuson, K. ve Chmielewski, E. (2000). "Understanding better the lives of poor families: Ethnographic and survey studies of the New Hope experiment." *Poverty Research News*, 4(1): 10-12.
- Wenger, E. (2010). *Communities of practice and social learning systems: the career of a concept*. In *Social Learning Systems and Communities of Practice*: (pp. 179-198). Springer, London.
- Wood, D. (2007). "Teachers' learning communities: catalyst for change or a new infrastructure for the status quo?." *Teachers College Record*, 109(3): 699-739.
- Yakhlef, A. (2010). "The three facets of knowledge: A critique of the practice-based learning theory." *Research Policy*, 39(1): 39-46.