

Bir Ortaokulda Uygulanan Okul Geliştirme Projesini Anlamak: Bir Durum Çalışması

Understand a School Improvement Project Carry Out in Secondary School: A Case Study

Aysel Ateş*

Ali Ünal**

To cite this article/ Atıf için:

Ateş, A. ve Ünal, A. (2019). Bir ortaokulda uygulanan okul geliştirme projesini anlamak: Bir durum çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(3), 1033-1061. doi: 10.14689/issn.2148-624.1.7c.3s.6m

Öz. Bu araştırmanın amacı, İstanbul'da resmi bir ortaokulda okul geliştirme kapsamında uygulanan bir öğretmen mesleki gelişim projesinin süreç ve sonuçlarının projeye katılan öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesidir. Çalışma, amaca uygun olarak nitel araştırma yöntemlerinden bütüncül tek durum deseni içinde tasarlanmış ve yürütülmüştür. Araştırma katılımcıları amaçlı örneklem yöntemlerinden tipik durum örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırma verileri, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında bu ortaokulda görev yapan ve projenin faaliyetlerinin tamamına katılan 10 öğretmenden odak grup görüşmesi yolu ile elde edilmiştir. Görüşme katılımcılardan izin alınarak kayıt edilmiştir. Elde edilen veriler betimsel analiz yolu ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda, projenin öğretmenler için sürekli öğrenme ortamı oluşturduğu, motivasyon kaynağı olduğu, özerklik sunduğu ve anlam arayışına cevap olduğu görülmüş ve sürekli mesleki gelişim için hedeflenen sonuçlara ulaştığı tespit edilmiştir. Araştırma bu yönüyle okulların kendi gelişim ihtiyaçlarına yönelik faaliyetleri hayata geçirmesine ışık tutmakta. Her düzeydeki okula kendi okul geliştirme projesini hayata geçirerek okulu mesleki öğrenme topluluklarına dönüştürmesi önerilebilir.

Anahtar Sözcükler: Mesleki gelişim, okul geliştirme, sürekli öğrenme

Abstract. The study aims to evaluate the teacher professional development project which took place in a secondary state school in İstanbul, its processes and results to be considered towards the opinions of the teachers who are attended all project activities. The research, is conducted and designed in holistic single case pattern and typical case sampling method is used. Research data is obtained from 10 teachers who work in this school during the 2017-2018 academic year and attended all activities of the project by focus group interview method. Descriptive analysis was used. As a result it was seen that the project has created a continuous learning environment, became a motivation source, offered autonomy and being answer to the search for a meaning of teachers, continuous professional development. The research has shed light that schools should accomplish the activities towards their needs for development

Key Words: Professional development, school improvement, continuous learning

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 25.09.2018

Düzeltilme Tarihi: 13.06.2019

Kabul Tarihi: 25.07.2019

* Sorumlu Yazar / Correspondence: Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, e-mail: ates.aysel@yahoo.com ORCID: 0000-0001-7582-6243

** Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, Türkiye, e-mail: aliunal37@hotmail.com ORCID: 0000-0003-2967-2444

Giriş

Okul geliştirme, 1970’li yıllardan itibaren birçok ülkede çok sayıda başarılı proje, müdahale ve yenilik üreterek olgunlaşmış, hem eğitim politikası hem de uygulamada güçlü bir etki yaratmıştır (Harris, 2002; Harris ve Chrispeels, 2006). Okul geliştirmenin temelinde okulun etkililiğini gerçekleştirmek için izleyeceği yol ve yaklaşımlar vardır. Okul geliştirme, okulun problem çözme becerisine odaklanan; değişimin ve öğretmenlerin eğitimsel gelişimlerinin merkeze alındığı stratejiler toplamıdır (Leita, 2018). Okul geliştirmeyi merkeze alan okullarda okulun bazı işlevleri daha fazla ön plana çıkar (Jackson, 2000; Katzenmeyer ve Moller, 2001). Öne çıkan bu işlevler arasında öğrencilerin duygusal, fiziksel ve psikolojik gelişiminin sağlanması; öğrencinin çabası için ödüllendirilmesi, her bir öğrencinin bir diğeri ile olan benzerliğine ve farklılığına değer vermesi, öğrencilere neyi ne için öğrendiklerinin aktarılması ve öğretmenlerin sadece öğrencileri seven onlara insancıl davranan değil her bir öğrencinin öğretmeni olarak tanımlanması vardır (Valenzuela, Bellei ve Allende, 2016; Walker, Hallinger ve Qian, 2007).

Alanyazında ilk olarak 1966’da Coleman ve arkadaşlarının, daha sonrada Jencks ve Riesman (1967) yaptıkları araştırma sonuçları, okulların sanılanın tam aksine öğrenciler üzerinde düşünülenden daha az etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Bu araştırmaları takip eden yıllarda okulun etkileri, okul etkililiği üzerine günümüze kadar uzanan pek çok araştırma Power ve diğerleri (1972), Edmonds (1979), Reynolds ve diğerleri (1987), Mortimor ve diğerleri (1988), Murphy (1992) ve Hopkins ve Reynolds (2001) tarafından yapılmıştır. Her bir araştırma birbirinden farklı sonuçlara ulaşmış olsa da bazı ortak sonuçları vardır. Sonuçlardan ilki, etkili okulların diğerlerine göre farklı bir eğitim ve öğretim ortamına sahip olması, ikincisi ise öğretmen kardolarının birbiri ile sürekli iletişim içinde olması, özgün öğretim materyalleri geliştirmesi ve öğrenci öğrenmelerinin sürekli değerlendirilerek desteklenmesidir (Harris ve Muijs, 2004).

Okul geliştirme, okulları öğrenciler için daha iyi yerler haline getirme ve öğrencilerin öğrenmesi için çaba gösterme ve okulun değişimi yönetme kapasitesini güçlendirme anlamında kullanılmaktadır (Hopkins ve Levin, 2000). Okul geliştirme, Uluslararası Okul Geliştirme Projesi’nde (ISIP) ise, okulu daha etkili kılma yoluyla; okuldaki öğretim ve öğretim süreçlerinin değişimi ve okuldaki eğitimsel amaçları gerçekleştirmek için gerekli içsel dinamiklerin yaratılması olarak tanımlanmıştır. Projeye göre, okul geliştirme kavramının çıkış noktası, okulu etkili kılmak; temel hedefi okulun problem çözebilme yeteneğini geliştirmektir (Angrist ve Lavy, 2001; Biancarosa, Bryk ve Dexter, 2010; Seashore ve Moosung, 2016).

Okul geliştirme paradigması, 1970’lerde yukarıdan aşağıya doğru gelişim izlerken; 1980’ler de aşağıdan yukarıya bir gelişim izlemiştir. Yukarıdan aşağıya yaklaşımında gelişim, üst yönetim kademelerinden okullara gönderilen planlar çerçevesinde sağlanırken; aşağıdan yukarıya gelişim yaklaşımında, okullar kendi gelişim alanlarını belirleyerek o alanlarda faaliyetlerinde bulunmuşlardır. 1980’lerden sonra ise hem okulun yapısı ve kültürü hem de okulun dış ve iç çevresi ile meşgul olmuştur (Ganimian ve Murnane, 2016). Okul geliştirme çalışmaları okulun sadece bir parçasına odaklanmaz aksine, okulu bir bütün olarak ele alır (Aslan ve Beycioğlu, 2010). Bununla birlikte, başarılı okul geliştirme ancak okullar kendi bağlamlarına ve gelişim ihtiyaçlarına en uygun stratejileri uyguladıklarında ortaya çıkabilir. Bu nedenle, okul geliştirme sürecinde ilk adım, okulda var olan gelişimsel ihtiyaçların teşhisi ve ardından en uygun iyileştirme stratejilerinin seçilmesidir (Harris, 2002). Muhtemelen bir okuldaki hiçbir şey öğrenciler üzerinde beceri geliştirme, kendine güven veya sınıf davranışı açısından öğretmenlerinin kişisel ve mesleki gelişiminden daha fazla etkiye sahip değildir. Öğretmenler gelişimi bıraktıklarında, öğrencileri de bırakır. Bu nedenle, öğretmenlerin mesleki gelişimleri, okul gelişimi için bir yapı taşı olarak kabul edilebilir (Barth, 1990). Sınıf içi

eğitim öğretim sürecinde baş aktör öğretmenlerdir. Her ne kadar sınıfın fiziksel olarak düzenlenmesi, sınıf içinde kullanılan materyaller, teknolojik donanım gibi koşullar öğretimi etkilese de öğretmenler her zaman öğretim ve eğitim süreçlerinin belirleyicileridir (Ünal ve Çelik, 2013). Eğitim süreçleri “nasıl öğretilim?” sorusunun yanıtına odaklanır. Öğretmen, öğrencinin hedefe ulaşmasını sağlamak için dış koşulları nasıl işe koşacağını ve düzenleneceğini belirler ve bu yolla öğrencinin öğrenmesine yön verir. Yapılan düzenleme sadece araç-gereçleri değil aynı zamanda yöntem ve teknikleri, her türlü etkinliği kapsar. Sınıf ortamında ihtiyaç duyulan araç-gereçler ve diğer fiziksel koşullar hazır olmuş olsa da öğretmen bunları ihtiyaç duyulduğu şekilde işe koşmıyorsa öğrenmenin gerçekleşmesi sadece tesadüf olabilir (Balcı, 2011; Matsumura vd., 2010). Bu nedenle, okullar, tüm öğretmenlerin öğretimini ve tüm öğrencilerin öğrenmesini geliştirmek için sürekli olarak okul geliştirmeye ihtiyaç duyar (Bernhardt, 2016).

Avrupa Ekonomik İşbirliği Örgütü (OECD) ve Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) 2001 yılı değerlendirme raporlarında, toplumun ve siyasetçilerin öğretmenlerden yalnızca mesleki olarak değil; model olarak ve toplumsal lider olarak yüksek beklentilerinin olduğu belirtilmiştir (Carlisle, Cortina ve Katz, 2011; Conn, 2017). Eğitimsel gelişim, öğretmenin sınıf ve okul ortamında ne yaptığına ne düşündüğüne bağlıdır. Çünkü gelişimin gerektirdiği değişiklikleri sınıfa ve okula taşıyacak olan öğretmenin kendisidir. İhtiyaç duyulan değişime öğretmen inanmamış ya da bunlara ikna edilememişse; merkezi ya da yerel otoritelerin eğitimle ilgili bütün kararları başarısızlıkla sonuçlanmaya adaydır (Ganimian ve Murnane, 2016; Joyce, Hersh ve McKibbin, 1983).

Yapılan araştırmalar, okul örgütünü oluşturan bütün üyeler (yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli) arasındaki iş birliğinin, öğrenci başarısını artırdığını ve sürekliliği sağladığını göstermektedir (McEwan, 2015). Bu kapsamda okul geliştirme, okulda birlikte/ortak çalışma kültürüne ihtiyaç duymaktadır. İhtiyaç duyulan kültürün oluşabilmesi için; öğretmenler okulda birbirleri ile hem kendileri hem de meslektaşları için, ayrıca öğrencilerine ve kendilerine gösterdikleri özenin gereği olarak gönüllü çalışmalı; okulun vizyon, amaç ve değerlerine toplu bağlılık göstermeli; öğretmenlikten çok liderlik rolü sergilemelidirler (Matsumura vd., 2010; UNESCO, 2015). Nitekim okul geliştirme uygulamaları öğretmenlerin ilgilerini mesleki konular üzerinde yoğunlaştırmakta, ileri seviyede arkadaşlık ilişkileri geliştirmekte, entelektüel düzeyde etkileşim ve paylaşım gerçekleştirmektedir (Jackson, 2000; Kremer, Brannen ve Glennerster, 2013). Erik ve arkadaşları (2012) Hollanda’da 32 ilkokulda 1010 öğretmen ile yürüttükleri araştırma sonucunda, sürekli okul geliştirme için birinci sırada liderliğin geliştirilmesini hemen sonrasında öğretmen gelişiminin olduğunu belirlemişlerdir. Öğretmenin sınıf içi etkinliğinin okul ve öğrenci başarısı üzerinde her şeyden daha fazla etkisinin olduğu aynı araştırmada tespit edilmiştir. Messiou ve arkadaşları (2016) Avrupa’nın farklı 3 ülkesinde (İspanya, İngiltere ve Portekiz) 8 farklı ortaokulda yürüttükleri araştırma bulguları da öğrenciler arası öğrenme farklılıkları ile baş edebilmek için öğretmenlerin sürekli gelişim içinde olmalarının hem öğrenci öğrenmesi hem de okul geliştirme için önemli olduğunu ortaya koymuştur.

Beard, Hoy ve Hoy’a (2010) göre, okuldaki başarının ön koşulu, okuldaki program ve öğrenme etkinliklerinin iyi planlanması, planlamanın uygulanması ve sonuçlarının değerlendirilmesidir. Özellikle bilişsel alandaki amaçların gerçekleştirilmesi düzensiz bir biçimde uygulanan etkinliklere değil, düşünülerek hazırlanmış plan ve programlara bağlıdır (Brown vd., (2010). İhtiyaç duyulan plan ve programlar motivasyonu yüksek ve birbirini destekleyen kadroların çalışması sonucu olmaktadır. Bu kapsamda, kararların nasıl ve ne zaman alınacağı, yeni beceriler ve bilgi edinmek için gereken mesleki öğrenme ve işbirliğini tanımlamak ve ortaklarla çalışmanın vizyona ulaşmada nasıl yardımcı olacağını netleştiren bir okul geliştirme planı yararlı olabilir (Bernhardt, 2016). Kimi araştırmalar,

okul geliştirme çalışmaları için tek bir plan olmadığını, geliştirme yaklaşımlarının farklı okul türlerine göre değişeceğini göstermektedir (Hopkins ve Levin, 2000).

Gelişmiş ülkelerde öğretmenler öğretim için ihtiyaç duydukları materyalleri kendileri seçmekte, öğretim yöntemlerini belirlemekte, okul için eğitim programını oluşturmakta ve geliştirme çalışmalarına katılmaktadır (De Vries, Jansen ve Van De Grift, 2013). Dahası, eğitim politikaları oluşturulurken kendilerine danışılmakta, böylece karar alma süreçlerine dahil edilmektedirler (Domitrovich vd., 2009). Hamre ve diğerlerinin (2013) araştırması göstermektedir ki yöneticinin okulundaki öğretmenlerle iletişime geçmesi ve onları okulu/öğrencileri ve kendilerini ilgilendiren konularda karar süreçlerine katması, öğretmenin yeterlilik duygusunu etkilemekte ve katıldıkları kararları uygulamaya daha istekli ve gönüllü olmaktadır. Öğretmenlerin karar süreçlerine katılmasıyla çözümü dışarıda arayan “keşkeci” yaklaşım yerine, çözümü kendi etki sınırları içinde arayan “yapabilirimci” yaklaşımı tercih etmeleri sağlanmaktadır (Henning vd., 2017).

Okulun performansı, nasıl ki okulun bütün çalışanlarının performansına bağlı ise; okul geliştirme de öğretim kadrosunun yani öğretmenlerinin kesintisiz kendilerini geliştirme ve yenileme çabası içinde olmalarına bağlıdır (Jacobs ve Struyf, 2015). Lohman (2006) değerlendirmesine göre okul geliştirmenin temel etkenlerinden biri öğretmenlerinin mesleki becerilerini geliştirmeye yönelik olarak okul içinde ve okul dışında katıldıkları etkinliklerdir. Bu etkinliklere katılımın okul yönetimi tarafından desteklenmesi ve özendirilmesi de okul geliştirme için gerekli görülmektedir.

Değişme ve yenilik okul geliştirme de sürekli olarak vurgulanmaktadır. Yeni yaklaşımlar, yeni öğretim yöntemleri, yeni teknikler deneme ve uygulama girişimleri okul geliştirme modellerinde özendirilir. Bloom'un 1979 da ileri sürdüğü tam öğrenme kuramına göre farklı öğretim yöntem ve materyalleri kullanılmaya devam edildikçe farklı sürelerde olsa bile her öğrenci öğrenebilir. Bloom tarafından öne sürülen yaklaşım okul geliştirmenin temel olgularından birisidir ve tüm öğretmenlerde bu bilincin geliştirilmesi bir ihtiyaçtır (Caprara vd., 2006; Krichesky ve Murillo, 2018; Taylor, 2017). Gelişen bilinçle öğretmenler çalışma disiplini olmayan ya da başarı grafiği aşağı doğru seyreden öğrenciler için farklı stratejiler, farklı öğretim teknikleri ve yaklaşımları uygulayabilirler (Pietarinen, Soini ve Pyhäältö, 2014).

Okul geliştirme için öğretmenlerin üst düzeyde sorumluluk duygusuna sahip olmaları ayırt edici bir özelliktir. Gareth ve arkadaşları (2001) için, okul geliştirmede öğretmenlerden öğrencilerine sadece sınıf ya da okul ortamında değil sınıf ve okul dışı ortamlarda da ilgi göstermeleri ve bu ortamlarda da sorumluluk duymaları beklenmelidir. Munby, Russell ve Martin (2001), etkili okullarda öğretmenlerin bütün ortamlarda öğrencileri ile ilgili sorumluluk üstlenmekten kaçınmadıklarını, öte taraftan etkisiz okullarda öğretmenlerin çoğunlukla sınıf içi rollerine odaklandıklarını ve okul dışındaki ortamlarda öğrenciler için sorumluluk almakta istekli olmadıklarını gözlemlediklerini çalışmalarında aktarmaktadırlar.

Hopkins ve arkadaşlarının (2014) belirttiği üzere öğretmenlerin yaygın olarak rol-model kabul edilmesi sadece günümüz için dile getirilen bir söylem değildir. Geçmişten günümüze geçerliliğini korumuş bir söylemdir. Kimi araştırmalara bu gerçeği desteklemiştir. Öğrenciler öğretmenlerini sıklıkla model almaktadır. Model olmanın sorumluluğu gereği öğretmenler bilişsel alan ve bu alan dışındaki çıktıların sağlıklı olması için iyi davranış örnekleri sergilemelidirler (Borman vd., 2003). Desimone (2002), okul geliştirmede öğretmenin rol modeli olması gerektiğini, öğretmenin davranışlarıyla okulun amaç ve standartlarına uygun davranması gerektiğini vurgulamaktadır. Öğretmenin rol modeli olmasının etkisi, söylem ve davranışının uyumuna bağlıdır.

Okul geliştirme sürecinde, öğretmenlerin öğrencilerin başarıları için herhangi bir bilgiyi neden öğrendiklerini anlamaya ihtiyaçları vardır çünkü okul geliştirmede öğrenci akademik başarısının sağlanması esastır (Leita, 2018). Öğretmenler okulun, eğitimin, öğrenmenin ve okutmakta oldukları derslerin amaçlarını ve hedeflerini öğrencilerine açıklamalı, onlardan neler beklediklerini açıkça ifade etmelidirler (Harris, 2011). Neyi, neden öğrendiğini bilmeyen ya da bu konularda ikna edilmeyen öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımı ve öğrenmeyi zevkli bir uğraş olarak algılaması beklenmemelidir (Hamre vd., 2013).

Okul geliştirmede; eğitim, öğretim faaliyetlerinde öğrenci merkezli olmak, öğrenci ilgi istek ve beklentilerini karşılayabilmek önemlidir. Angrist ve Lavy'nin (2001) de dikkat çektiği üzere, okul geliştirmenin başlangıç noktasında öğrenci beklentilerini göz önünde bulundurma vardır. Öğretmenler, öğrencilerini zorlayıcı yöntemlere ihtiyaç duymadan yönetirler ve öğrenci gereksinimlerine öncelik verirler (Jackson, 2000). Öğretmenler, öğrenci beklenti ve ihtiyaçlarının farkında oldukça, sınıf içi öğrenme-öğretme süreçlerini, programını bu doğrultuda hazırladıkça, süreç ve çıktılar daha sağlıklı olacak, hedeflenen amaçlara ulaşım daha hızlı gerçekleşecek ve süreklilik kazanacaktır (Harris ve Muijs, 2004).

Başarının ön koşullarından bir tanesi de başarı konusunda beklentilere sahip olmaktır. Okul geliştirme modellerinde öğretmenler öğrencilerini etkileyebilecek yeterliliklere sahip olduklarına inanırlar ve onlardan beklentilerini de aynı oranda yüksek tutarlar (Biancarosa, Bryk ve Dexter, 2010). Okul geliştirme yaklaşımlarında okul kadrosunun –özellikle öğretmenlerin- öğrenciler hakkında sahip oldukları tutumların, ön kabullerin onların akademik başarılarını doğrudan etkilediği görülmüştür. Okul geliştirme modellerinde üzerinde sıklıkla durulan konulardan biri öğretmenlerin öğrenci başarısı konusunda yüksek beklentilere sahip olmalarıdır (McEwan, 2015). Ayrıca bu beklentiler öğrencilerle ve velilerle açıkça paylaşılmaktadır. Böylece öğrencilerin kendilerinden beklenenden haberdar olmaları sağlanmış olur (Conn, 2017; Gülşen, Ateş ve Bahadır, 2012; Şahin, 2013).

Ganimian ve Murnane (2016) için bir okulda belki de olabilecek en kötü şey öğretmenlerin öğrencilerin öğrenip öğrenmediğine kayıtsız kalmaları olup bu durum, okul geliştirme modellerinde kabul görmesi mümkün olmayan bir durumdur. Carlisle, Cortina ve Katz'ın (2011) değerlendirmesine göre, okul geliştirme kuramlarının vazgeçilmeyen temel unsurlardan biri, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenip öğrenmediğini sürekli olarak takip etmeleridir. Aksi halde sınıf içi öğrenme-öğretme süreçlerini doğru yönlendiremezler ve okul çıktısının hedeflerinden sapmış olurlar (Matsumura vd., 2010). Brown ve arkadaşları (2010) için, öğrenmenin sürekli izlenmesi ve öğretmenin öğrencilere rehberlik etmesi, öğretim ve öğrenci ile ilgili alınacak kararlara temel oluşturmaktadır. Ayrıca öğrenci ve velilere geri bildirimde bulunmasına da ışık tutmaktadır. Okul geliştirme yaklaşımlarında Kremer, Brannen ve Glennerster (2013) ifadesi ile öğretmenler, öğrencilerin sınıf ortamında, masa başında yaptıkları çalışmalarını yakından takip ederler. Domitrovich ve diğerleri (2009) çalışmalarında öğretmenlerin güçlü ve zayıf öğrencileri belirlediklerini ve gerekli olduğunda bu öğrencilerle bire bir ilgilenecek ilerlemelerine katkıda bulduklarını aktarmaktadır. Öğretmen öğrencilerin çalışmalarını iyi yapabilmeleri için onlara rehberlik eder, öğrencilerin soru sormasını beklemeden kendisi onlara sorular yönlendirerek yaşadıkları güçlükleri tespit eder ve sorunların üstüne gider. Gerektiğinde de bazı öğrencilere ek zaman ayırmanın bir ifadesi olarak ödev verme yoluna gider (Cho ve Lee, 2014).

Her ne kadar öğrencilerin ev ödevi konusunda çok da istekli olmadıkları bilirse de Henning ve arkadaşlarının (2017) yaptığı çalışma göstermektedir ki öğrencilere rehberlik edilerek, düzeylerine uygun, sınıf içi çalışmalara dayalı ödevler verildiğinde ödevlerin çeşitli yararları olmaktadır. Ödevler konusunda vurgulanması gereken bir diğer nokta da ödevlerin öğrenciler tarafından anlaşılabilir ve başarılı olabilir olmasıdır (Lohman, 2006; Ünal, Yıldırım ve Çelik, 2010). Öğretmenlerin ödevler

konusunda hassas olmaları gereken bir başka nokta da Jacobs ve Struyf'un (2015) da dikkat çektiği üzere, ödevlerin mutlaka kontrol edilmesi, puanlandırılması, öğrenciye ödevi konusunda geri bildirimde bulunulmasıdır. Öğretmenin verdiği ödevin amacına ulaşabilmesi için ödevi mutlaka iyi yapılandırması gerekir (Harris, 2011; Krichesky ve Murillo, 2018; Munby, Russell ve Martin, 2001).

Okul geliştirme modelleri arasında Brookover, Halton Mütevelli Heyeti Okul Etkililiği, Washington Eğitim Bölgesi Okul Geliştirme Planlaması ve Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Okul Temelli Gelişim modeli yer almaktadır. Brookover Modeli, etkin iş gören ve örgütsel gelişime odaklanırken (Brookover ve Lezotte, 1979); Halton Mütevelli Heyeti Okul Etkililiği Modeli, okulun kendi okul geliştirme planını hazırlaması yolu ile büyümesini esas alır (Stoll ve Fink, 1992). Washington Eğitim Bölgesi Okul Geliştirme Planlaması Modeli, okulun etkili okul karakteristiklerine ulaşması için eylem planı hazırlamasını öne çıkarır (Sirotnik, 1985). MEB Okul Geliştirme modelinde ise öncelikle bir gelişim ekibi kurularak gelişim hedefleri belirlenir ve öğretmen gelişimi için gerekli eylem planı hazırlanarak hayata geçirilir (MEB, 2018). Aktarılan geliştirme modellerinde okulların etkililik özelliklerine ulaşmaya çalıştıkları görülmekte ve özelliklerin başında da öğretmen mesleki gelişimi yer almaktadır. Söz edilen modellerin ortak vurgusunun öğretmen mesleki gelişimi olduğu görülmektedir. Okul geliştirmede baş aktör olan öğretmenin mesleki gelişimi ihmal edilemeyecek kadar önemlidir. Okulun etkililiğini sürdürmesi, ancak sürekli gelişim içinde olan öğretmen kadrosu ile mümkündür. Türkiye'de resmi okullarda öğretmenin gelişimi, hizmet öncesi üniversite eğitimi ile sağlanmaya çalışılırken, hizmet sırasındaki gelişim, hizmet içi mesleki faaliyetler ile sürdürülmeye çalışılmaktadır. Ne var ki her öğretmenin istediği, ihtiyaç duyduğu mesleki gelişim faaliyetine katılması pek çok nedenden dolayı mümkün olmamaktadır. Nedenler kimi zaman kişisel olurken kimi zaman kurumsal kaynaklı olabiliyor. Dışsal ve içsel nedenler dikkate alındığında, okulların öğretmen gelişimi için kadroları ile birlikte tespit ettikleri alanlara yönelik gelişim planları yapması ve hayata geçirmesi öne çıkmaktadır. Okulların kendi okul geliştirme projelerini yapmaları öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamaları ve okulun etkililiğinin artırılması açısından önemlidir. Okulların uyguladıkları projelerin, süreç ve sonuçlarının ortaya konulması, okulun yeni projelerinin daha sağlıklı yürütülmesine katkı sağlayacağı gibi, diğer okullarda yapılacak uygulama süreçlerinin daha sağlıklı yürütülmesi için veri sağlayabilir. Çalışmanın amacı, İstanbul'da resmi bir ortaokulda, okulun ve öğretmenlerinin kendi imkânları ile okul geliştirme kapsamında uygulanan bir öğretmen mesleki gelişim projesinin süreç ve sonuçlarının projeye katılan öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesidir.

Yöntem

Desen

Çalışma, amaca uygun olarak nitel araştırma yöntemlerinden bütüncül tek durum deseni içinde tasarlanmış ve yürütülmüştür. Bütüncül tek durum deseninde amaç, belli, araştırılan bir duruma ait elde edilen sonuçları ortaya koymaktır (Storey, 2007; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Çalışmada araştırılan durum, 2017-2018 öğretim yılında İstanbul'da resmi bir ortaokulda okul geliştirme kapsamında uygulanan bir öğretmen mesleki gelişim projesidir. Projenin uygulandığı okulda, proje fikri, okulda yürütülecek projeler için oluşturulan ekibin çalışması sonucunda ortaya çıkmıştır. Proje ekibinin oluşumu süreci okul yönetiminin proje ekibi oluşturulacağını öğretmenlere duyurması ile başlamıştır. Duyurunun ardından üç öğretmen gönüllü olarak proje ekibinde yer almak istediklerini okul idaresine iletilmişlerdir. Daha sonra iki öğretmende gönüllü olan öğretmenler tarafından ikna edilerek proje ekibine dahil olmuşlardır. Proje ekibi kendi arasında, ekip lideri seçerek çalışmalarına başlamıştır. Proje ekibi, başlangıçta hayata geçirilecek projenin temelde öğrenci, öğretmen ve veli

üzerinde olumlu yansımaları olması gerektiği ilkesini benimsemiştir. Ekip üyeleri, belirlenen ilke doğrultusunda okulda görev yapan diğer öğretmenlerle resmi olmayan konuşmalar gerçekleştirmiş ve öğretmenlerin nasıl bir proje içinde olmak istediklerine dair fikirlerini almışlardır. Elde edilen fikirler, proje ekibinin toplantılarında değerlendirilmiş ve hem öğretmen hem de veli ve öğrenciler için olumlu sonuçlarının olacağı öngörülen öğretmen gelişimi projesi yapılması kararı alınmıştır.

Proje, öğretmenler odası kitaplığı oluşturulması, öğretmenlerle söyleşi, atölye çalışması ve kitap ve makale okuma olarak dört aşamadan oluşmuştur. Proje okulda altı ay boyunca yürütülmüştür. Proje kapsamında öncelikle öğretmenler odası için bir kitaplık oluşturulmuştur. Kitaplık için kitap listesi oluşturma aşamasında devlet üniversitelerinin birinde Eğitim Yönetimi anabilim dalında doçent olan bir akademisyen ile iletişime geçilmiştir. Kendisinden öğretmen mesleki gelişimine katkı sunacak eğitim içerikli okuma listesi ricasında bulunulmuş ve ilgili akademisyen talebe olumlu yanıt vermiştir. İlgili akademisyen on dokuz kitap önermiş ve bu kitapların tamamı alınmıştır. Ayrıca çocuk eğitimi, ahlaki gelişim, etik, öğretmen, öğrenmenin ve öğretmenin prensipleri gibi içerikleri olan yüz otuz kitap daha alınmıştır. Oluşturulan kitaplıktan isteyen her öğretmen istediği kitabı alarak okumuştur. Öğretmenlerin okudukları kitaplar kayıt altına alınmıştır.

Ayrıca okula yine kamu üniversitesinden iki akademisyen ve bir uzman psikolog/pedagog söyleşi için davet edilmiştir. Okula ilk akademisyen ziyareti 2018 Şubat ayında gerçekleşmiştir. Sözü edilen akademisyen okulun bulunduğu ilde değil, İzmir’de bulunan bir kamu üniversitesinde çalışmaktadır ancak bir gününü ayırarak projeye ve öğretmen mesleki gelişimine destek vermek amacı ile okulu ziyaret etmiş ve öğretmenlerle eğitim, okul-veli ilişkisi, öğretmen mesleki gelişimi konularını temel alan söyleşi gerçekleştirmiştir. Diğer akademisyen İstanbul’da bir kamu üniversitesinde çalışmaktadır. İkinci akademisyenin öğretmenlerle buluşması 2018 Mart ayı içinde olmuştur. Öğretmenlerle etik ve ahlak kavramları üzerinde söyleşi yapmıştır. Uzman psikolog/pedagog ise öğretmenlerle 2018 Nisan ayında öğrencide hedef koyma, sınıfta dikkat toplama, farkındalık geliştirme ve dürtü-kontrol bozukluğu üzerine söyleşi yapmıştır. Öğretmenlerle söyleşi gerçekleştiren ve kitap önerisinde bulunan projenin dış destekçileri olan üç akademisyen, uzman psikolog/pedagog hiç bir maddi talepte bulunmamışlardır.

Proje kapsamında öğretmen gelişimine yönelik bir diğer faaliyette öğretmen mesleki gelişimini desteklemek için sivil toplum kuruluşu olarak faaliyet gösteren vakıftan bir hafta sonunda saat 09:00-17:00 arasında iki gün süreli “Öğrenen Lider Öğretmen” atölye çalışması kapsamında etkili iletişim, dirençle baş etme, takım akış ve ritmin sürekliliği, kurallar ve uygulama adımları, yönetmek ve öğrenme liderliği, sorun davranışların yönetimi ve olumlu davranışların pekiştirilmesi, ölçme ve değerlendirme konu başlıklarında eğitim alınmıştır.

Proje boyunca değişim ve okul geliştirme konularını temel alan “Okul Gelişiminde Temel Dinamik Olarak Değişim ve Yenileşme: Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Rollerini” (Aslan ve Beycioğlu, 2010) ve akademik başarısızlık, kültürel sermaye ilişkisini irdeleyen “Akademik Başarısızlığın Toplumsal Eşitsizlik Temelinde Çözümlemesi” (Polat, 2009) adlı iki makale, öğretmenlik mesleğini konu edinen “112 Öğretmenliğime Notlar” (Ataman, 2017) adlı kitap öğretmenlerce okunmuş ve tartışılmıştır. Makale seçimleri yapılmadan önce öğretmenlere hangi konularda makale okumak istedikleri sorulmuştur ve çoğunluk tarafından belirtilen konuları temel alan iki makale seçimi proje ekibi tarafından yapılmıştır. Seçilen makaleler öğretmen sayısı kadar (otuz öğretmen) çoğaltılmış ve öğretmenlere okumaları üzere verilmiştir. Öncelikle değişim ve okul geliştirmeyi konu alan makalenin öğretmenler tarafından bireysel olarak okunması için on beş gün süre verilmiştir. Süre sonunda proje ekibi ve öğretmenlerin birlikte belirlediği bir gün, ders bitiminde öğretmenler odasında makale bir moderatör öğretmen eşliğinde otuz öğretmen tarafından tartışılmıştır. Öğretmenler özellikle makalede

aktarılan okul geliştirmede öğretmen rolleri üzerinde fikir alışverişinde bulunmuşlardır. Akademik başarı ve kültürel sermaye ilişkisini irdeleyen diğer makale içinde aynı yol izlenmiştir. Öğretmenlerin önce bireysel okuyacakları daha sonra tartışacakları kitabın belirlenmesinde, okuma listesi hazırlayan akademisyenin listesinden her öğretmenin bir kitap seçimi yapması istenmiştir. En çok tercih edilen kitap tespit edilmiş ve okuma yapacak öğretmen sayısı kadar (otuz öğretmen) kitap alımı yapılmıştır. Kitabın bireysel okunması için üç hafta süre belirlenmiştir. Üç hafta sonunda yine öğretmenler odasında bir araya gelinmiş, bir moderatör öğretmenle birlikte öğretmenin mesleki nitelikleri, bu niteliklere ulaşmak için izlenmesi gereken alternatif yöntemler üzerinde tartışma gerçekleştirilmiştir.

Katılımcılar

Projenin yürütüldüğü okulda üç yönetici, yirmi dokuz (29) kadrolu ve dört (4) ücretli öğretmen görev yapmaktadır. Araştırmaya konu teşkil eden durum, olay ve kişi hakkında belirlenmiş bir amaç için derinlemesine veri elde edilmek istendiği için amaçlı örneklem yöntemlerinden tipik durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunun oluşturulmasında ölçüt örnekleme de kullanılarak nerede ise her branştan en az bir öğretmenin gönüllülük esası ile örnekleme dâhil olması sağlanmış ve bu yolla tipik bir durum yansıtılmaya çalışılmıştır. Araştırma verileri bu okulda 2017-2018 eğitim öğretim yılında görev yapan ve proje çalışmalarına katılan 10 öğretmenden elde edilmiştir. Tablo 1’de katılımcılara ait bilgiler verilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Cinsiyet	Branş	Kıdem
Kadın	Matematik	23 yıl
Kadın	Fen Bilimleri	8 yıl
Kadın	Türkçe	19 yıl
Erkek	Sosyal Bilgiler	6 yıl
Kadın	Türkçe	10 yıl
Kadın	Yabancı Dil	18 yıl
Erkek	Beden Eğitimi	15 yıl
Kadın	Matematik	7 yıl
Erkek	Görsel Sanatlar	5 yıl
Kadın	Müzik	9 yıl

Tablo 1’de görüldüğü üzere çalışma grubunu oluşturan katılımcılardan 7’si kadın ve 3’ü erkektir. Katılımcıların kıdem yılı (çalışma yılı) 23 ile 5 yıl arasında değişmektedir ve yine tablodan görüldüğü üzere hemen hemen her branştan öğretmen katılımcı olarak çalışma grubunda yer almaktadır.

Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Aracı

Veriler odak grup görüşmesi ile toplanmıştır. Görüşme bir okul günü sonrası öğretmenlerin ortak belirlediği günde kendilerini daha rahat hissettiklerini dile getirdikleri öğretmenler odasında gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmesi yaklaşık iki saat sürmüştür. Görüşme bütün katılımcılardan izin alınarak bir ses kayıt cihazı yardımı ile kaydedilmiştir.

Katılımcılara odak grup görüşmesinde sırası ile “proje size duyurulduğunda nasıl hissettiniz, projeye katılmayı neden istediniz, bu projede yer almanızı nasıl değerlendiriyorsunuz, proje etkinlikleri boyunca öğrendiğiniz ve deneyimlediklerinizi uygulayabildiniz mi/karşılaştığınız sorunları nasıl aştınız ve projenin devam etmesini ister misiniz/geliştirilmesi için önerileriniz olabilir mi” soruları sorulmuştur. Odak grup görüşmesinde sorulacak sorular iki yazar tarafından birlikte belirlenmiştir. Görüşmenin moderatörlüğü, araştırmanın birinci yazarı tarafından yapılmıştır. İkinci araştırmacı başka bir şehirde yaşadığı için görüşmede yer alamamıştır.

Verilerin Analiz Edilmesi

Kaydedilen görüşme, Word formatında, Times New Roman yazı tipi, 2916 kelime ve 10 sayfada yazıya dökülmüştür. Veriler betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın birinci yazarı verilerin toplanması, kodlanması, analiz edilmesi rolleri ile ikinci yazar görüşme metni, kodlamalar ve temalar konusundaki görüş ve önerileri ile araştırmada yer almıştır. Ayrıca birinci yazar araştırmaya konu teşkil eden proje ekibi sorumlusu olmakla birlikte hem proje katılımcısı hem de gözlemci olarak araştırmada yer almıştır. Bu yolla proje ayrıntılı betimlenebilmiş ve ilgili araştırma konusunun içine girebilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmacı, kuruma dışarıdan biri olarak girmemiş ve varlığı veri toplama aşamasında kurum içinde rahatsızlık oluşturmamıştır. Birinci yazarın kurum içinden olması hem iletişimsizlik hem de araştırmacıya güvensizlik gibi sorunların önüne geçmiştir. Araştırmaya konu teşkil eden projenin ve veri toplama sürecinin ayrıntılı açıklanması, birinci yazarın kurum ve proje içinde olması, ikinci yazarın kurum dışında olması ve görüşme metni, temalar, kodlamalar için görüş bildirmesi araştırmanın güvenilirliğinin sağlanmasında önemli olmuştur.

Ayrıca araştırmanın geçerliği için elde edilen bulgular odak grup görüşmesine katılan on öğretmen ile paylaşılmış ve katılımcı teyidi alınmıştır. Öte taraftan bulguları destekleyen katılımcı görüşleri ayrıntılı alıntılama yapma yöntemi ile aktarılmıştır. Ayrıntılı alıntılama ile okuyucunun verilerin elde edildiği ortama dair zihninde bir resim oluşturulmak amaçlanmış ve okuyucunun kendi ortamına dair sonuçlara daha kolay ulaşması hedeflenmiştir (Merriam, 1998). Birinci araştırmacı veri çeşitlemesini sağlamak amacı ile hem gözlem hem de görüşmeler yapmıştır. Merriam (1998) dikkat çektiği üzere araştırmacının araştırılmak istenen durumu uzun süre gözlemlemesi güvenilirliği artırıcı bir diğer unsurdur. Birinci araştırmacının projenin başından sonuna kadar 6 ay boyunca her gün gözlem yapması, araştırmacının veri kaynakları üzerindeki etkisini artırmış ve ortamın doğal hali ile aktarımına aracılık ederek (Yıldırım ve Şimşek, 2006) araştırmanın geçerliğine katkı sunmuştur.

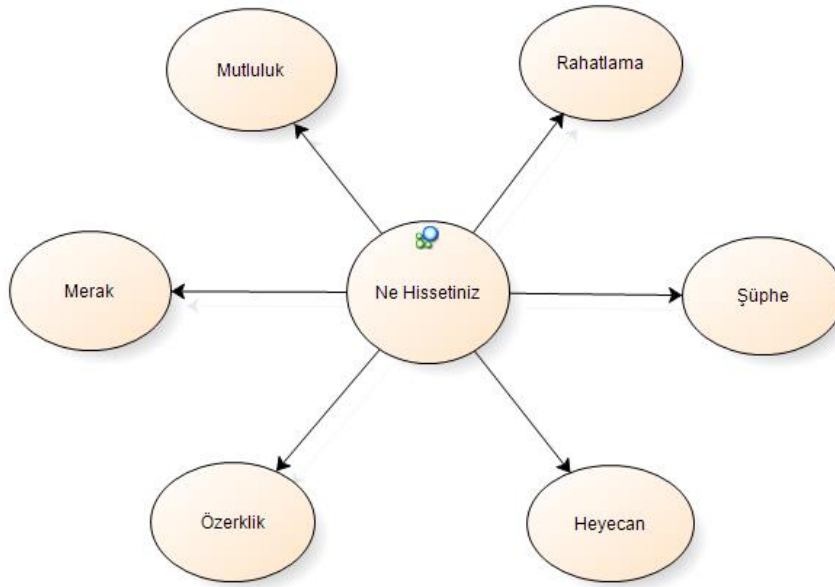
Verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan temalar, NVivo programı kullanılarak modellendirilmiş ve aralarındaki bağlar gösterilmiştir. İlişkileri belirtmek için modelde kullanılan ok kalınlıkları ilgili tema için yükleme (atıf) sayısı doğrultusunda belirlenmiştir. Yapılan yüklemenin sayısal değerini ok kalınlıklarında belirlemek için 1n-5n aralığı dikkate alınmıştır. Artan ok kalınlığı ile yükleme sayısı doğru orantılı olarak kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırma bulguları, öğretmen mesleki gelişimine yönelik yürütülen projeye katılan öğretmenlerin proje kendilerine duyurulduğunda nasıl hissettikleri, proje de yer almayı isteme nedenleri, projede yer almaya dair değerlendirmeleri, proje boyunca edindiklerini sınıflara uygulama anlamında taşıyabildikleri mi ve sorunlarla karşılaştılar ise bunları nasıl aştılar, projenin devam etmesini isterler mi ve projenin

geliştirilmesi için önerileri nelerdir başlıkları altında oluşturulan temalar ve bu temaların alt temalarından oluşmaktadır.

1. Proje Hakkında Hisler: Öğretmenlerin proje kendilerine duyurulduğunda hislerini içeren temalar betimsel analiz ile belirlenmiştir. Analiz sonucunda proje onlarda heyecan, rahatlama, merak, mutluluk ve özerklik gibi hisler uyandırmıştır ve bu hisler Şekil 1’de modellendirilmiştir.



Şekil 1. Proje size duyurulduğunda nasıl hissettiniz?

Heyecan: Öğretmenlerin proje kendilerine duyurulduğunda hissettikleri duygulardan birisi heyecandır. Heyecanın nedeni, okulda ilk defa farklı bir uygulama yapılmasıdır. Bu duyguya referans olan görüşler ise aşağıdaki gibidir:

“...bizim gibi devlet okullarında ben bugüne kadar böyle bir uygulama görmedim, duymadım da. Yeni bir şeyin parçası olmak beni heyecanlandırdı, parçası olmak istedim... (Kadın, Türkçe)”

“Hocam, ben bu kadar yıllık öğretmenim beni bu derece heyecanlandıran bir şey olmadı meslek boyunca... (Kadın, Müzik)”

Rahatlama: Proje içeriği öğretmenlere duyurulduğunda öğretmenler kendilerini değerli hissettiklerinden ötürü rahatladıklarını belirtmişlerdir. Görüşlerini destekleyici ifadeler aşağıda aktarılmıştır:

“... nihayet okulda katılmayı isteyeceğim, değer göreceğim, değerli olduğumu hissedeceğim adam gibi bir çalışma olacak dedim... (Erkek, Sosyal Bilgiler)”

“... katılım için fikrimin sorulması bana meslekte uzun zamandır unuttuğum duygu olan önemsenmeyi hatırlattı. Önemsendiğimi hissettim, ... kendim karar verdim... (Kadın, Matematik)”

“... projeye katılmaya davet ettiğinizde kendimi değerli hissettim, bana değer verdiniz ve davet ettiniz... (Kadın, Fen Bilimleri)”

Merak: Öğretmenlerin hissettiklerine yönelik aktardıkları bir diğer duygu ise meraktır ve bu hissi ifade eden örnek görüş aşağıdadır:

“Ben başta o kadar da inanmamıştım projeye ama yine de ne olup bitecek diye katılmak istedim yani biraz merak... (Erkek, Beden Eğitimi)”

Mutluluk: Dile getirilen hislerden bir diğeri ise mutluluktur. Aşağıdaki ifadeler hissi destekleyici niteliktedir.:

“... sonradan zaman ilerledikçe çok mutlu oldum, sevindim ve proje grubunun içinde yer almak bana derinden öğretmen olduğumu yeniden hissettirdi... (Kadın, Yabancı Dil)”

“... ve kendimi bunun parçası olacağımdan dolayı mutlu hissettim... (Kadın, Türkçe)”

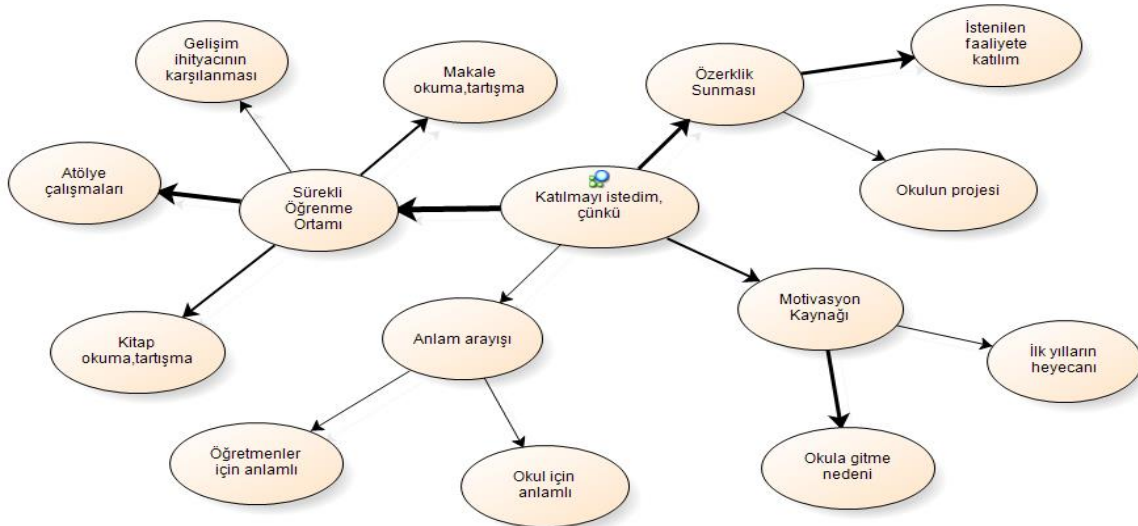
Şüpheler: Aktarılan hislerden bir diğeri ise şüphedir. Aşağıdaki ifade bu hissi destekler durumdadır:

“... hocam ben projeyi ilk duyduğumda şüphe duydum yapılabileceğinden. Olur mu diye... (Erkek, Görsel Sanlar)”

Özerklik: Öğretmenlerin hissettiklerini belirttiği duygulardan özerkliği aşağıdaki ifade destekleyici özelliktedir:

“...zorlamanın olmaması beni çok rahatlatı. Üzerimde baskı hissetmeden rahat rahat bir projeye katıldım... (Kadın, Müzik)”

2. Projeye Katılmayı İsteme Nedeni: Öğretmenlerin projeye katılım nedenlerini oluşturan temalar betimsel analizi ile belirlenmiş olup temalar arasında projenin sürekli öğrenme ortamı oluşturması, özerklik sunması, motivasyon kaynağı olması ve anlam arayışı olarak değerlendirilmesi vardır. Elde edilen temalar ve onların alt temaları Şekil 2’de modellendirilmiştir. Temalara yönelik açıklamalar aşağıda detaylandırılmıştır.



Şekil 2. Projeye katılmayı neden istediniz?

Sürekli Öğrenme Ortamı: Tema içinde bütünleştirilen öğretmen görüşlerine göre projenin içeriği gereği proje boyunca gerçekleştirilen faaliyetler onların öğrenme ihtiyacını karşılamakta ve süreklilik göstermektedir. Tema için referans kabul edilecek bazı görüşler aşağıdadır:

"... projenin kapsamında kitaplık oluşturmak olduğu, bizim o kitaplıktan istediğimiz kitabı alacağımız söylediğinizde işin rengi değişti... kitap olsun benim için akan sular durur... (Kadın, Türkçe)"

"Öğretmen arkadaşlarla makale okumak, kitapları tartışmak dizi, maç konuşmakla nasıl karşılaştırılabilir ki. Zaten bir öğretmen bunları yapmalı değil mi... (Kadın, Yabancı Dil)"

"... sürekli öğrenmenin hem bana hem de öğrencilerime destek olabileceğini gördüm yaptığımız atölye çalışmalar ile... (Erkek, Sosyal Bilgiler)"

"... Ama bununla beraber o başarısızlığa alternatif çözümler bulabileceğimi de gördüm... (Kadın, Matematik)"

Özerklik Sunması: Projeye katılan öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde projenin okul tarafından geliştirilmiş olması ve tercih edilen faaliyete katılım imkânının verilmiş olması katılım nedenleri arasında gösterilmektedir. Temayı destekleyen görüşler aşağıda örneklendirilmiştir:

"Hiçbir işe yaramayan, bize angarya oluşturan yok bakanlığın yok ilin yok ilçenin projesi diye. Bırakın biz kendi projemizi kendimiz yapalım. Bize deyin ki kendi projenizi kendiniz yapın. Proje dediğin isteyenini yaptığı çalışmadır, öyle yazı gönderilerek yapılan iş değildir... (Kadın, Fen Bilimleri)"

"Sonuçta burada da hepimiz gönüllü bulunuyoruz niye gönüllü katıldığımız projeden dolayı. Hem projeye gönüllü katıldık hem de istediğimiz faaliyete katılma şansımız oldu. Zorlama yok, tercih edebiliyorsun... (Erkek, Beden Eğitimi)"

"... Sen dur önce öğretmen kendi gelişme alanını kendisi tespit etsin, katılacağı çalışmayı kendi seçsin, özgür olsun, eli kolu bağlanmasın... (Kadın, Müzik)"

"... projeye katılmak için fikrimizin sorulması, zorlamanın olmaması benim için projenin en gözde kısmı oldu... (Kadın, Yabancı Dil)"

Motivasyon Kaynağı: Temaya yönelik görüşler değerlendirildiğinde öğretmenler projeye katılımlarının kendilerine okula gelme nedeni oluşturduğunu ve öğretmenliğe başladıkları ilk yılların heyecanını duyduklarını aktarmışlardır. Temayı destekleyen katılımcı ifadelerden bazıları aktarılmıştır:

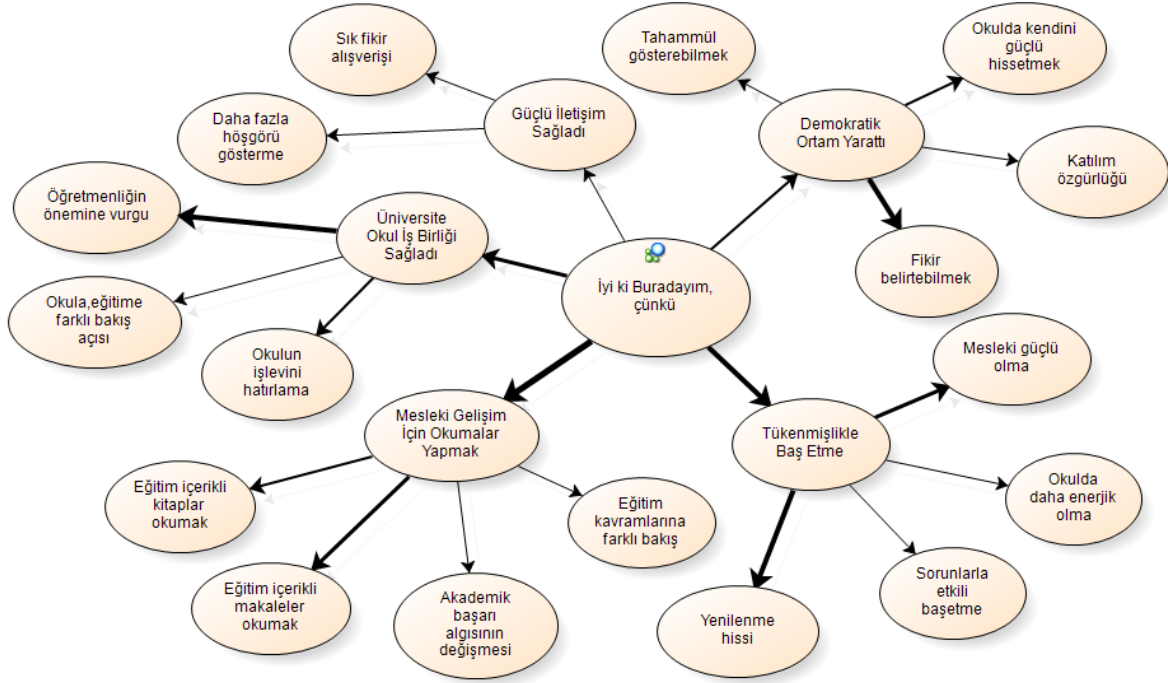
"... ama ben en çok hissettiğim bu bıkkınlık duygusundan kurtulmak istedim. Okula gelirken beni motive edecek bana bir neden olacak işin içinde yer almak istedim... (Kadın, Türkçe)"

"kendimi mesleğe yeni başlamış gibi hissettim, o ruhu o duyguyu yeniden yakaladım... (Erkek, Görsel Sanatlar)"

Anlam Arayışı: Öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde öğretmenler projeye katılma nedenleri arasında projenin hem okul adına hem de kendileri için anlam ifade ettiğini aktarmışlardır. Tema için aktarılan görüşlerden bazıları aşağıdadır:

"... okul ve bizler adına anlamlı bir şey olacak bir proje diye düşündüm, katılmamdaki en güçlü nedendir bu... (Kadın, Matematik)"

3. Projeye Katılımın Öğretmenlere Katkısı: Katılımcı görüşlerinin analizi sonucunda elde edilen model Şekil 3'te yer almaktadır. Katılımcıların faaliyetlerde memnuniyet duyma nedenleri arasında özellikle mesleki gelişim için okumalar yapılmış olması, tükenmişlikle baş etme imkânı yaratması, üniversite okul işbirliğinin sağlanması, demokratik bir ortamın yaratılması, güçlü iletişim kurulmasını sağlanması vardır. Temaya ilişkin ayrıntılar aşağıda aktarılmıştır:



Şekil 3. Bu projede yer almanızı nasıl değerlendiriyorsunuz?

Mesleki Gelişim: Bu tema için bütünleştirilen görüşler özellikle eğitim içerikli makale ve kitapların okunmasını, akademik başarı algısının değişmesini ve eğitim kavramlarına farklı bakışın mesleki gelişimi olumlu etkilediğini belirtmektedir. Temaya yönelik bazı görüşler aşağıdadır:

“... o makale ile öğrencilerimin başarısızlığının tek sorumlusu ya da baş sorumlusunun ben olmadığını gördüm çünkü hep öyle görülüyor hem toplum tarafından hem de bakanlık tarafından... (Kadın, Fen Bilimleri)”

“... o kitaplık için seçilen kitaplar... ben öyle eğitimle ilgili kitapları üniversitedeyken bile okumayı sevmezdim ama artık öyle değil daha çok o kitapları okumam gerektiğini görüyorum... (Kadın, Türkçe)”

“... kitap ön yargımı ve başarı ile ilgili fikirlerimi çok değiştirdi, akademik başarının her şeyi ifade etmediğini kabul ediyorum... (Erkek, Sosyal Bilgiler)”

“... artık ödül-ceza ilişkisi çok farklı benim için. Bizim ödül olarak düşündüğümüz şeylerin öğrenci için ödül olmayacağını fark ettim... (Kadın, Türkçe)”

Tükenmişlikle Baş Etme: Görüşler bütünleştirildiğinde tema için öne çıkan alt temaların yenilenme hissi, mesleki güçlü olma, okulda daha enerjik olma ve sorunlarla etkili baş etme olduğu görülmektedir. Aşağıda aktarılan bazı görüşler bu alt temaları desteklemektedir.

“... kendimi yenilenmiş, güçlü hissediyorum... (Kadın, Yabancı Dil)”

“Karşılaştığım sorunlarla nasıl baş edeceğimi daha hızlı görüyorum artık, tükenmeden sınıfta ders anlatıyorum. Eve gidince yarın yine mi gideceğim okula daha az diyorum artık... (Erkek, Beden Eğitimi)”

“Günün sonuna geldiğimde kendimi eskisi kadar yorulmuş, bezmiş görmüyorum... (Kadın, Matematik)”

Üniversite-Okul İşbirliği: Bütünleştirilen görüşler göstermiştir ki bu temada öğretmenliğin önemine vurgu, okulun işlevini hatırlama ve okula, eğitime farklı bakış üniversite-okul işbirliğini alt temaları niteliğindedir. Aktarılan bazı görüşler temaları güçlendirmektedir:

"... pedagog hanım yaptığımız işin ne kadar değerli ve önemli olduğunu söyledi, bize tekrar hatırlattı... bunları bilsenizde size hatırlatılması güç veriyor. (Kadın, Müzik)"

"... okulun sadece akademik başarı için olmadığına artık daha fazla sayıda öğretmen inanıyor okulda, öğrencilerle sosyal çalışmalarını fazlaştırmaya çalışıyoruz. Bunlar akademisyen ziyaretlerinden sonra oldu... (Kadın, Türkçe)"

"Eskiden okul benim için sadece dört duvar, tahta, sıralar ve öğrencilerdi. Okulun içinde bulunduğumuz bina değil ya da eğitimi sınıfla sınırlı olmadığını bizleri ziyaret eden ilk akademisyenin aktardıklarından sonra daha az dirençle kabul ediyorum... (Kadın, Yabancı Dil)"

Demokratik Ortam Oluşturma: Öğretmenler bu tema için özellikle projenin okulda kendileri için fikirlerini dile getirme fırsatı sunduğunu, kendilerini okulda daha güçlü hissetmelerine imkân yarattığını, istenilen faaliyete katılma özgürlüğü verdiğini ve tahammül gösterme noktasında kendilerine katkı sunduğunu aktarmışlardır. Konuya ilişkin öğretmen görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

"... bence okulda kendimizi daha güçlü hissediyoruz... okulda yürüyüşümüz bile değişti sanki... (Erkek, Görsel Sanatlar)"

"Projenin en çok katılım serbestliğini ve her etkinlikte her öğretmenin fikrini açıkça söylemesini sevdim... (Kadın, Türkçe)"

"... birbirimize daha çok tahammül ediyoruz... (Kadın, Matematik)"

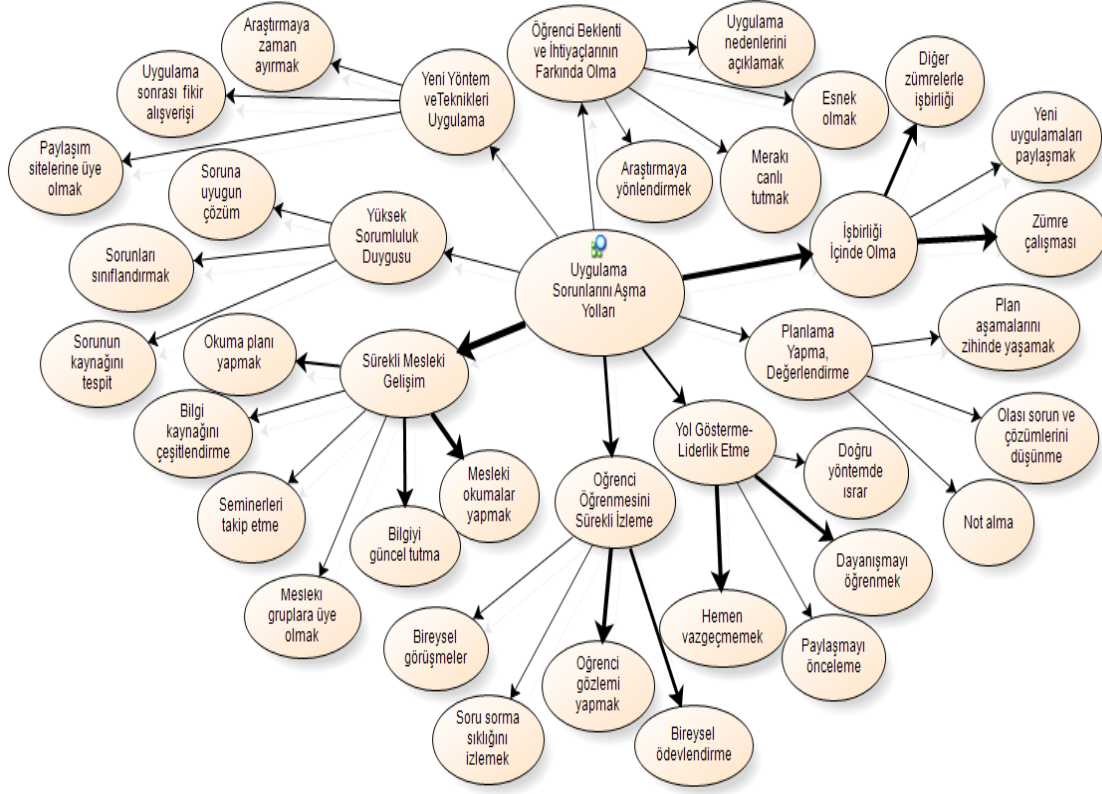
"Başka zaman okulda herkes öyle düşündüğünü aktarmıyor. Bize özgürlük alanı yarattı bu proje... (Kadın, Fen Bilimleri)"

Güçlü İletişim: Projeye öğretmenlerin katılma nedenlerinden bir diğeri de sık görüş alışverişi yaparak ve daha fazla hoşgörü gösterme yolu ile iletişimin güçlenmesidir. Katılımcıların ifadelerinden bazı örnekler bunu destekler niteliktedir:

"... birbirimiz ile konuşabiliyoruz, fikir alışverişi yapıyoruz. Fikirlerimizi daha etkili hayata geçirmek için neler yapabiliriz konuşuyoruz... (Erkek, Sosyal Bilgiler)"

"... birbirimize daha çok hoşgörü gösteriyor, belirtilen fikirlere hemen karşı çıkmıyoruz. O fikrin sınıf ortamında ve okulun genelinde bize yararı konusunu düşünüyoruz... (Erkek, Beden Eğitimi)"

4. Projeye Katılımın Öğretmen Uygulamalarına Etkisi: Proje süresince gerçekleştirilen etkinliklere katılan öğretmenler deneyimlediklerini sınıfa taşımaya özen gösterdiklerini belirtmişlerdir, bununla beraber sınıf içi uygulamalarda çeşitli sorunlarla karşılaştıklarını da samimiyetle dile getirmişlerdir. Öğretmenler karşılaşılan sorunlara örnek olarak, alışılmış olan dışında yeni bir şey yapmanın gerginliğini, sınıf içi faaliyetlerde öğrenci gruplarını dengeli oluşturma güçlüğü, sınıf içi faaliyetlere katılmak istemeyen öğrencileri ve onlarla görüşmeleri vermişlerdir. Aktarılan görüşler için betimsel analiz yapılmış ve elde edilen model Şekil 4'te verilmiştir. Karşılaştıkları sorunları aşmada görüşler bütünleştirildiğinde öne çıkan temalar arasında sürekli mesleki gelişim içinde olma, işbirliği içinde olma, öğrenci öğrenmesini sürekli izleme, yol gösterme-liderlik etme, plan ve değerlendirme yapma, öğrenci beklenti ve ihtiyaçlarının farkında olma, yeni yöntem ve teknikleri uygulama ve yüksek sorumluluk duygusu vardır. Bu temalar ve onlara ait alt temalar aşağıda daha detaylı olarak aktarılmıştır.



Şekil 4. Proje etkinlikleri boyunca öğrendiğiniz ve deneyimlediklerinizi uygulayabildiniz mi? Karşılaştığınız sorunları nasıl aştınız?

Süreklili Mesleki Gelişim: Bu tema başlığı altında birleştirilen görüşler doğrultusunda mesleki okumalar yapılması, bilginin güncel tutulması, okuma planı yapılması, mesleki gruplara üye olunması, seminerlerin takip edilmesi, bilgi kaynağını güncel tutulması alt temaları elde edilmiştir. Süreklili mesleki gelişim konusuyla ilgili öğretmen görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

"Mesela o sınıfın dersine giren diğer öğretmen arkadaşlarla görüştüm öğrenci hakkında, ailesi ile görüştüm, dolaylı olarak arkadaşları ile görüştüm ve rehber öğretmen ile görüştüm... (Kadın, Müzik)"

"... ben ... İyi Örnekler adlı paylaşım grubuna üye oldum... grubun bana katkısı oldu, yani bilginin güncel kalmasının güncellenmesinin beni sınıfta daha etkili kıldığına ikna oldum... (Kadın, Matematik)"

"Özellikle değişimle ilgili okuduğumuz makalede gördüm bunu. Değişime önce kendimden başladım... kendime bir okuma planı yaptım hem de kitaplıktaki kitaplar için... ayrıca özel bir okulda düzenlenen yabancı dil öğretimine yönelik haftasonu seminerine katıldım. (Kadın, Yabancı Dil)"

"... sosyal paylaşım ağlarında Fen Bilimleri ile ilgili bir grup var üyesi oldum. Başka okullardan arkadaşlar yaptıkları etkinlikleri paylaşıyorlar. Ben de pek çoğunu sınıflarımda uyguluyorum, sonuçlarını paylaşıyorum... (Kadın, Fen Bilimleri)"

"... birlikte okuduğumuz kitapta da yazıyordu, herkes ikna olmak için neyi neden yaptığını bilmek ister. Uygulamanın amacını öğrendiklerinde kendilerini ona göre konumlandırıyorlar, zihinlerini hazırlıyorlar... (Kadın, Türkçe)"

İşbirliği İçinde Olma: Katılımcılar zümre çalışması ve diğer zümreler ile işbirliği yapılması, yeni uygulamaların paylaşılması gibi yöntemlerle işbirliği içinde çalışma yaparak karşılaştıkları sorunları aştıklarını aktarmışlardır. Katılımcı görüşlerinden bazıları örneklendirilmiştir:

“... şunu fark ettim en büyük kaynağımız aslında kendimiz ve meslektaşlarımız. Sınıfta karşılaştığım bir sorunu arkadaşlara aktardığımda benim görmediğim noktaları bana gösterdiklerini fark ettim... (Erkek, Görsel Sanatlar)”

“... ben zümre gittim önce. Onlar eğitim boyunca öğrendiğimiz uygulamaları sınıfta kullanıyorlar mı, onlar sorunu karşılamış mı, sorunlarımız aynı mı? Bu konular üzerinde konuştuk... (Kadın, Türkçe)”

“... yeni uygulamalar araştırmaya başladık... (Kadın, Fen Bilimleri)”

“... daha önce zümreleri nasıl yaptığımızı biliyoruz, derine inmiyorum. Kimseyi hedef göstermek istemem. Ben proje ile aktif zümre çalışması yapmasını öğrendim. Yani sadece sorunları değil, nedenlerini ve alternatif çözümlerini konuşuyoruz zümrede... (Kadın, Yabancı Dil)”

Öğrenci Öğrenmesini Sürekli İzleme: Temanın öne çıkan alt temaları öğrenci gözlemi yapmak, bireysel ödevlendirme yoluna gitmek, öğrenci soru sorma sıklığını izlemek ve öğrenciler ile bireysel görüşmeler yapmak olmuştur. Alt temaları vurgulayan görüşlerden bazıları aşağıdadır:

“... bir uygulama yaptığımda öğrencileri gözlemliyorum. Sürekli aynı öğrenciler mi sorun yaşıyor yoksa durum etkinlikten etkinliğe değişiyor mu... (Erkek, sosyal Bilgiler)”

“... onlarla bireysel görüşmeler yaptım, etkinlikler hakkında ne düşündüklerini, hissettiklerini sordum önce... (Kadın, Matematik)”

“... bilgi eksiği olan öğrencilere tamamlamak için uygun çalışmalar, ödevlendirmeler yaptım. Hızlı olmasa da sonuçlar alıyorum... (Kadın, Türkçe)”

“... yönetmeliklere baksan öğretmen şunu yapacak, bunu yapacak. Kimse demiyor öğretmen sınıfta 47 öğrencinin sorunlarıyla nasıl baş edecek. Proje bana çıkış yolları gösterdi, öğrenci sorunları için kullanabileceğim teknikleri atölye çalışmasında gördüm... (Erkek, Görsel Sanatlar)”

“Ben eğitim fakültesi mezunu değilim, bakanlığın yaptığı eğitimlerde hep teorik düzeyde oluyordu... uygulama örneklerini yaptığımız atölye çalışmasında gördüm. Öğretmenlerin böyle eğitimlere ihtiyacı var... (Kadın, Fen Bilimleri)”

Yol Gösterme-Liderlik Etme: Hemen vazgeçmemek, dayanışma içinde olmak, doğru yöntemde ısrarcı olmak ve paylaşmayı incelemek alt temalarına ait bazı görüşler aşağıdadır:

“... her soruya hemen cevap verirdim şimdi artık onların sorularına onları daha da meraklandırarak sorularla cevap veriyorum. Araştırma yapmayı akallarına düşürmek daha etkili oluyor... (Kadın, Yabancı Dil)”

“Öğrenciler sizin kararlı olduğunuzu, inandığınızı gördüklerinde onlar tutum değişikliğine gidiyorlar. Sınıfta belirleyici olan sizin tutarlılığınız ve kararlılığınız... (Erkek, Beden Eğitimi)”

“Sürekli eğitimde alsanız gelişim için bence önemli olan kararlı olmak, o yöntem işe yaramasa, diğer yöntemi kullanmak... (Kadın, Müzik)”

“... tabi ki zorluklar oluyor ama gördüm ki hemen pes etmemek sonuca etki ediyor... (Erkek, Görsel Sanatlar)”

“... kim bir şey yapıyorsa paylaşıyor, eskiden bu konularda daha cimriydik... (Kadın, Matematik)”

Planlama Yapma, Değerlendirme: Katılımcıların görüşleri bütünleştirildiğinde bu temada uygulama aşamalarını zihinde yaşama, not alma ve uygulama sırasında yaşanabilecek olası sorunlara çözümler

düşünülerek hazırlanmak alt temalar olarak belirlenmiştir. Alt temalara örnek nitelikte olan bazı görüşler aşağıda aktarılmıştır:

“Artık bir uygulama yapmadan önce bütün aşamalarını zihnimde yaşıyorum... (Kadın, Matematik)”

“... oluşabilecek sorunlara çözümler düşünmüş olarak gidiyorum sınıfa... (Kadın, Fen Bilimleri)”

“... bazı önemli noktaları not alıyorum, aslında planlama yapmış olarak gidiyorum sınıfa... (Kadın, Türkçe)”

Öğrenci Beklenti ve İhtiyaçlarının Farkında Olma: Temaya göre öğrencilerin merakını canlı tutmak, onları araştırmaya yönlendirmek, esnek olmak ve uygulamaların nedenlerini aktarmak öğrencileri sınıfta daha aktif yapmaktadır. Aşağıda yer alan görüşler temayı niteler özelliktedir:

“Öğrenciler etkinlik yapmayı seviyorlar, daha dikkatli dinlemeye başladılar. Sınıfta onların merakını canlı tutmaya özen gösterdim... (Erkek, Sosyal Bilgiler)”

“...her soruya cevap vermiyorum... onları düşünmeye zorlayacak cevap görünümünde sorular soruyorum... (Kadın, Türkçe)”

“Araştırma yapmaya yönlendiriyorum, onu daha çok tercih ediyorlar. Performansları göz dolduruyor... (Kadın, Müzik)”

Yüksek Sorumluluk Duygusu: Sorunları sınıflandırmak, kaynağını tespit etmek ve uygun çözüm yolu katılımcıların mesleklerine ve öğrencilerine yönelik yüksek sorumluluk duygularının işareti olarak tespit edilmiştir. Örnek bazı ifadeler aşağıdadır:

“Karşılaştığım sorunları sınıflandırmanın, kaynağını tespit etmede işimi ne kadar kolaylaştırdığını gördüm... (Erkek, Beden Eğitimi)”

“... evet kaynağı tespit edilmiş soruna uygun çözümü bulmada hızımız arttı... (Kadın, Matematik)”

Yeni Yöntem ve Teknikleri Uygulama: Katılımcılar bu temada araştırmaya zaman ayırdıklarını, uygulama sorunları için görüş alışverişinde bulunmayı ve sosyal paylaşım sitelerine üye olarak yeni yöntem ve teknikleri diğer meslektaşlarından öğrenmeye devam ettiklerini aktarmışlardır. Temaya ilişkin aktarılan görüşlerden örnekler aşağıdadır:

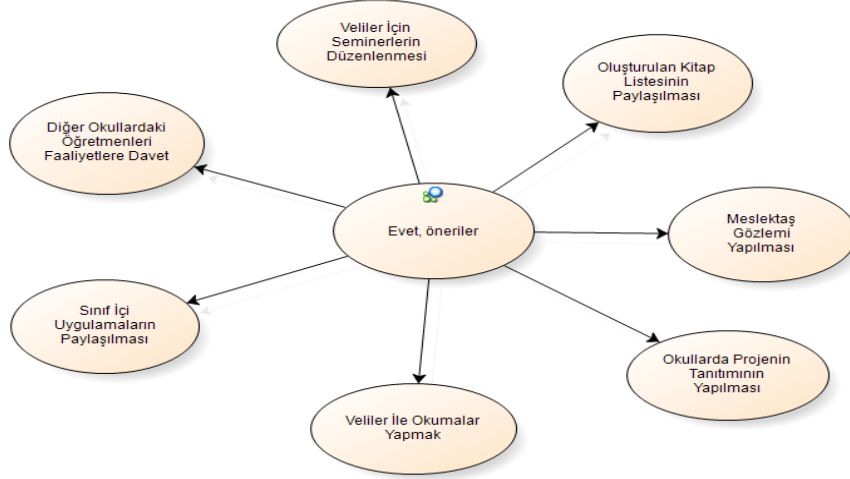
“Evde araştırma yapmaya daha çok zaman ayırıyorum, daha az tv izliyorum... (Kadın, Fen Bilimleri)”

“... alanımla ilgili sosyal paylaşım sitelerine üye oldum. Orada yeni uygulamalar yapan arkadaşlar paylaşıyorlar, takip ediyorum... (Erkek, Sosyal Bilgiler)”

“... uygulamalarda aklıma takılan noktaları uygulamayı yapan arkadaşla konuşuyorum, fikirlerini alıyorum... (Kadın, Yabancı Dil)”

5. Proje Devam Etsin İster misiniz? Projenin Geliştirilmesi İçin Önerileriniz Olabilir mi?

Katılımcılar projenin devam etmesinden yana olduklarını belirterek geliştirilmesi yönünde görüşlerini aktarmışlardır, görüşler doğrultusunda elde edilen model Şekil 5'te yer almaktadır. Projenin geliştirilmesi için katılımcılardan gelen öneriler arasında öğretmenler odası için hazırlanan kitaplığın kitap listesinin paylaşılması, diğer okullara projenin tanıtılması, okulda sınıf içi meslektaş gözlemlerinin yapılması, okuma etkinliklerine velilerinde katılması, ilçede diğer okullarda görev yapan öğretmenlerin faaliyetlere davet edilmesi, sınıf içi uygulamaların okulda paylaşılması, veliler için istedikleri konularda seminerler düzenlemesi yer almaktadır.



Şekil 5. Projenin geliştirilmesi için öneriler

Katılımcıların aktardıkları önerileri içeren bazı ifadeler aşağıdadır:

“... proje ile ilgili başka okullarda çalışan arkadaşlarla konuştuğumda bizi de davet edin dediler okumalarınıza, uzman ziyaretlerinize... (Kadın, Müzik)”

“... projeyi ilçe çapında okullara tanıtabiliriz... (Kadın, Matematik)”

“Okullarla kitap listelerimizi paylaşabiliriz... onlarda kendi gelişim projelerini hayata geçirebilirler... (Erkek, Sosyal Bilgiler)”

“Her sınıf rehber öğretmeni velileri ile okuma grubu oluşturabilir, okulda toplanıp okudukları kitabı tartışabilirler. Veli gelişimine katkı sunulmuş olur... (Kadın, Yabancı Dil)”

“... sınıfa taşıdığımız uygulamaları okuldaki bütün öğretmen arkadaşlarla paylaşabilir ve üzerinde konuşabiliriz. Gönüllü her öğretmen belli aralıklarla sınıfta uyguladıkları hakkında aktarımda bulunabilir. Böylece pek çok uygulamadan haberdar olabiliriz... (Kadın, Türkçe)”

“Veliler içinde okula uzmanlar gelmesini sağlayabiliriz. Hangi konularda desteğe ihtiyacı olduklarını tespit etmekle işe başlayabiliriz. Bunun için bir anket uygulanabilir... (Erkek, Görsel Sanatlar)”

“Öğretmenler birbirini gözlemleyebilir, sınıfta nasıl ders anlatıyorlar, sorun yaşadıkları alanlar neler belirlemek için... öğretmenin güvendiği başka bir öğretmenin bunu yapması gelişimi için çok daha faydalı... (Erkek, Beden Eğitimi)”

Sonuç ve Öneriler

İstanbul’da resmi bir ortaokulda, okul geliştirme projesi kapsamında uygulanan bir öğretmen mesleki gelişim projesinin süreç ve sonuçlarının projeye katılan öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesini amaçlayan bu çalışmada, öğretmenlerin projenin ilk duyurulduğu andan tamamlandığı ana kadar yapılan bütün çalışmalardan memnun oldukları, projenin kendilerine ve öğrencilerine katkı sağladığını, geliştirilmesi ve yaygınlaştırılmasını istedikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Proje öğretmenlere duyurulduğunda öğretmenler mutlu olduklarını ve yoğun merak duygusu hissettiklerini belirtmişlerdir. Bu duyguları, özerklik, heyecan ve şüpheyle birlikte rahatlama takip etmiştir. Öğretmenlerin dile getirdiği duygular göstermektedir ki proje onlarda tekrar öğrenme isteğini uyandırmıştır. Dunn ve arkadaşlarının (2009) araştırması da aynı noktaya işaret etmektedir. Dunn ve arkadaşlarına (2009) göre, öğrenme için öncelikli olarak merak duygularının harekete geçirilmesi durumunda bireyler yaşları, meslekleri veya sosyo-ekonomik durumları ne olursa olsun motive edilmiş olurlar.

Öğretmenlerin projeye katılma nedenlerine yönelik bulgular değerlendirildiğinde, projenin onlara sürekli bir öğrenme ortamı sunmuş olması öne çıkan tema olmuştur. Bu temada özellikle atölye çalışmaları yapmak, makale ve kitap okumalarının yapılmış olması öğretmenlerin sürekli gelişim için anlamlı buldukları çalışmalar olmuştur. Projenin bir dayatma olmaması, öğretmenlerin istedikleri faaliyetlere katılım tercihi yapabilmesi ve okulun kendi projesi olması öğretmenlerin özerk olmasına aracılık etmiş ve katılma nedenleri arasında yer almıştır. Proje ayrıca öğretmenler için okula gelme nedeni olması ve mesleklerindeki ilk yılların heyecanını yeniden hissettirmesi yönü ile de motivasyon kaynağı olmuştur. Öğretmenler projeyi hem kendileri hem de okul için anlamlı bulmuşlardır. Hoffman ve Levak (2003) çalışmalarından elde ettikleri bulgular araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Hoffman ve Levak (2003) okulun öğretmenler için karakter kazanmasında uygulama çalışmalarına katılmalarının, bu katılımın zorla değil özendirilerek/cesaretlendirilerek yapılmasının sonuca olumlu etkileri olduğu belirtmektedir. Jackson (2000) ise okul geliştirmeye yönelik yaptığı araştırmasında öğretmenlerin daha anlamlı buldukları ve gelişimlerine katkı sunacağına inandıkları faaliyetlere katılmayı tercih ettiklerini aktarmaktadır.

Proje kapsamında yürütülen ve öğretmenlerin katılmayı tercih ettikleri her çalışma için memnuniyetlerini ifade ettikleri görülmüştür. Öğretmenlerin memnuniyet nedenleri arasında ise öncelikli olarak mesleki okumalar yapabilmeleri yer almıştır. Öğretmenler mesleki gelişimleri için iki makale ve birlikte belirledikleri bir kitabı okuyarak tartışmışlardır. Day, Harris ve Hadfield (2000) okul paydaşlarını kapsayan çalışmalarında öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin süreklilik göstermesinin okul gelişime için öncelikli şart olduğunu aktarmaktadırlar. Ayrıca Angrist ve Lavy'de (2001) öğretmen mesleki gelişimi, öğrenci performans ve öğrenmesinin pozitif yönde olumlu ilişki içinde olduğunu belirtmektedir. Memnuniyet duymalarının bir diğer nedeni ise projenin öğretmenlerin tükenmişlik duyguları ile baş edebilme enstrümanları sunmuş olmasıdır. Bunlar arasında yenilenme hissi yaratması, mesleki olarak güçlenme, sorunlarla etkili baş etme yolları üzerinde durulması vardır. Conn (2017) yaptığı meta analiz çalışmasında elde ettiği bulgular arasında öğretmenin tükenmişlik yaşamaması için alan bilgisi, yöntem ve teknikler açısından sürekli gelişim içinde olması gerektiği vardır. Proje faaliyetlerinin üniversite-okul iş birliği sağlamış olması öğretmenler perspektifinden bakıldığında öğretmenliğin önemine vurgu yapılmasına, okulun işlevinin hatırlatılmasına, okula ve eğitime farklı bakış açısı sunmasına yardımcı olmuştur. Okulun ve öğretmenlerin başarısı kamuoyu tarafında öğrencilerin merkezi sınavlarda aldıkları puanlara indirildiği hatırlanacak olursa okul-üniversite iş birliğinin önemi çok daha fazla değer kazanacaktır. Öğretmen gelişimi bilim üretme merkezleri olan üniversitelerce desteklenmedikçe tam bir okul ve öğretmen mesleki gelişiminden söz etmek mümkün değildir. McEwan (2015) gelişmiş ülkelerde ilköğretim okullarında öğrenmenin geliştirilmesini konu ettiği meta analiz çalışmasında elde ettiği sonuçlarına göre bu ülkelerde üniversiteler sürekli olarak okullarla ortak çalışmalar yürütmektedirler ve öğretmenlere mesleki öğrenme anlamında danışmanlık yapmaktadırlar. Brown ve arkadaşların (2010) sınıf kalitesinin geliştirilmesi için öğretmenlerin yalnız bırakılmaması gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Bu bağlamda araştırmadan elde edilen bulgular ile diğer araştırma bulgularının paralellik gösterdiği söylenebilir.

Proje aynı zamanda okul ortamının öğretmenler tarafından daha demokratik algılanmasını da sağlamıştır. Proje aracılığı ile öğretmenler meslektaşlarının öneri ve eleştirilerine tahammül gösterebildiklerini, fikirlerini belirtme noktasında çekince duymadıklarını ve katılım özgürlüğü ile birlikte kendilerini okulda daha güçlü hissettiklerini belirtmişlerdir. Biancarosa, Bryk ve Dexter (2010) araştırmalarında öğretmenlerin okul ortamında kararlara katılım oranının artmasının ve düşüncelerini paylaşma noktasında çekince duymamalarının öğrenci öğrenmesi üzerinde anlamlı etkisi olduğunu tespit etmişlerdir. Carlisle, Cortina ve Katz (2011) araştırma bulguları göstermektedir ki öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin hem kendi hem de öğrencilerinin öğrenme becerileri üzerinde pozitif etkileri vardır ve bu etki öğretmenlerin fikirlerini aktarabildikleri ve kararlara katılımın yüksek olduğu okullarda kendini fazlaca gösterebilmektedir.

Öğretmenler zorluklarla karşılaşmış olsalar da proje boyunca deneyimledikleri ve öğrendiklerini sınıf ortamına taşıma kararlılığını göstermişlerdir. Karşılaştıkları sorunları aşmada ise gelişimlerine katkı sunacak mesleki okumalar yaparak, bilgilerini güncel tutarak, bireysel okuma planı hazırlayarak, seminerleri takip ederek, mesleki gruplara üye olarak ve bilgi kaynaklarını çeşitlendirerek sağladıklarını belirtmişlerdir. Ganimian ve Murnane (2016) gelişmiş ülkelerde eğitimin geliştirilmesini konu edindikleri araştırmalarında öğretmenlerin okul ve sınıf ortamında karşılaştıkları sorunlara etkili çözümler üretebilmeleri için öncelikle alanları ile ilgili okumalar yaparak mesleki bilgilerini güncel tutmaları, gelişimi öne çıkaran meslek örgütleri ile iletişimde olmaları gerektiğini vurgulamaktadırlar. Matsumura ve arkadaşlarının (2010) araştırma bulgularına göre öğretmenlerin bireysel gelişim sorumluluklarını üstlenmeleri ile yüz yüze geldikleri öğrencilerin öğrenme sorunlarına çözüm bulma hızları bireysel gelişim sorumluluğunu almayan öğretmenlere göre daha yüksektir. Öğretmen ve okul geliştirme modellerinde öne çıkan bir diğer başlık olan güçlü iletişim içinde olma araştırma bulguları içinde de yer almaktadır. Öğretmenler kendi zümreleri ve diğer zümreler ile birlikte çalışarak ve yeni uygulamaları birbirleri ile paylaşarak çözüm bulma becerilerini güçlendirmişlerdir. Kremer, Brannen ve Glennerster (2013) çalışmalarında gelişen dünyada öğrenme ve eğitim mücadelesini irdelemişlerdir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin ancak birlikte çalışma becerilerini geliştirerek zorlukları aşabileceklerini aksi takdirde sürekli olarak bilgilerinin güncel bilginin gerisine düşeceğini çünkü bilgi akış hızına bireyin tek başına yetişmesinin mümkünlik sınırları içinde olmadığını belirtmişlerdir. De Vries, Jansen ve Van De Grift (2013) çalışmalarında öğretmenlerin öğrenme ile ilgili inançlarının mesleki gelişimlerini etkilediğini ve bu inancın olumlu yönde değişiminin yine iletişim içinde kalarak ve iş birlikleri kurarak mümkün olduğunu aktarmaktadırlar.

Sınıf ortamında öğrenme kalitesinin yükseltilmesi öğretmenin öğrenci öğrenmesini izlemesi ile sağlanabilir (Hamre, vd., 2013). Hamre ve arkadaşları, 4000 fazla sınıfta öğretmen etkililiğini merkeze alan ve öğretmen-öğrenci etkileşiminin öğrenci üzerindeki yansımalarını tespit amaçlı çalışma bulguları ile araştırma bulguları birbirini destekler niteliktedir. Öğretmen, öğrenci öğrenmesini sürekli olarak gözlemlediğinde ve doğru önlemleri hayata geçirdiğinde öğretmen etkililiği ve buna bağlı olarak öğrenci öğrenmesi artmaktadır. Bununla birlikte öğretmenler öğrenci beklenti ve ihtiyaçlarının farkında olarak, yol göstererek-liderlik ederek, planlama ve değerlendirme yaparak, yüksek sorumluluk duygusu göstererek ve yeni yöntem ve teknikleri sınıfa taşıyarak karşılaştıkları sorunları aştıklarını aktarmışlardır. Jacobs ve Struyf (2015), Lin ve Lee (2017), Lohman (2006), Henning ve arkadaşları (2017), Taylor (2017) araştırma bulguları değerlendirildiğinde öğretmenlerin sorun çözme becerilerinin gelişimi mesleki gelişimleri ile mümkündür. Bu nedenle mesleki gelişimleri için cesaretlendirilmelidirler. Mesleki gelişim kapsamında yüksek sorumluluk duyguları olmadır, hem kendi öğrenmelerinin hem de öğrencilerinin liderleri olmalıdırlar, alanlarında uygulanan-geliştirilen yöntem ve teknikleri takip ederek sınıflarında uygulamalıdırlar, sınıfa her zaman planlama yapmış olarak ve daha sonra dersin değerlendirmesini yaparak günü sonlandırmalıdırlar. Alanyazındaki diğer

araştırma bulguları ile bu araştırmanın bulguları öğretmen ve okul geliştirme bağlamında birbirini destekler niteliktedir.

Projenin devam etmesi yönünde öğretmenler görüş birliği içindedir. Projenin geliştirilmesi yönünde çeşitli önerileri olmuştur. Bu öneriler arasında projenin diğer okullarda tanıtılması, öğretmenler odası için oluşturulan kitaplığın kitap listesinin paylaşılması, velilerin öğrenme ihtiyaçları tespit edilerek bu alanlara yönelik uzmanların okulda veliler ile buluşmalarının sağlanması, öğretmen-öğretmen gözleminin sınıf ortamında yapılması ve daha sonra birlikte değerlendirilmesi, diğer okullarda bulunan öğretmenlerin faaliyetlere davet edilmesi, sınıf içi uygulamaların öğretmenlerle paylaşılması ve velilerle birlikte okumaların yapılması vardır.

Araştırma bulguları değerlendirildiğinde projenin hem öğretmen hem de okul geliştirmeye katkı sağladığı söylenebilir. Okul geliştirmede öğretmenin rolleri hatırlanacak olursa proje bu bağlamda öğretmene sürekli mesleki gelişim ortamı sağlayarak pek çok alanda güçlenmesini sağlamış ve okul ortamının öğretmenin motivasyon düşüklüğüne ve tükenmişliğine de alternatif çözümler üretmesine imkan verecek şekilde değiştirmiştir. Özellikle meslektaş dayanışması, iş birliği içinde çalışılması, iletişimi güçlendirmesi ve demokratik okul ortamı öğretmenin mesleki yalnızlığının üstesinden gelmesine yardımcı olmuştur. Araştırma, her okulun öğretmen kadrosunun gelişim ihtiyaç alanlarını tespit ederek, gelişim alanlarına uygun faaliyetleri planlayarak öğretmen kadrosunu geliştirme yolu ile kendini geliştirebileceğini göstermektedir. Bununla birlikte, öğretmenin mesleki gelişimi, okul geliştirme için yeterli olmayabilir. Bir öğretmen, alıştırma kitaplarını işaretlemek için daha etkili bir yol bularak uygulamalarını geliştirebilir ancak eğer bu öğrenci başarısını geliştirmemezse, okul geliştirme gerçekleşmez (Mitchell, 2013). Bu nedenle, öğretmenler, kendi mesleki gelişimlerinin öğrenci gelişimini sağlayıp sağlamadığını konusunda değerlendirme yapmaya cesaretlendirilmeleri gerekebilir.

Temel olarak, okul geliştirme mesleki öğrenme toplulukları oluşturmakla ilgilenmektedir. Bu, öğretmenleri sorgulama ve yansıma sürecinde, meslektaşları ile birlikte problem çözme ve birlikte çalışma sürecinde buluşturmak anlamına gelmektedir (Ateş, Bahadır ve Işık, 2011; Harris, 2002). Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında her düzeydeki okula kendini geliştirmeye projesini hayata geçirerek, okulu mesleki öğrenme topluluklarına dönüştürmesi önerilebilir. Temelde okul geliştirme modelleri öğretmen mesleki gelişimi etrafında şekillenmiş olsa da her öğretmenin gelişime ihtiyaç duyduğu alan farklı olabilmektedir. Okul yönetimleri öğretmen kadrolarının gelişime açık alanlarını belirleyerek, bu alanlar için öğretmenlerin katılmaktan memnunluk duyacakları faaliyetleri içeren uygulamalara yönelmeli dahası öğretmenlerin bu faaliyetlere katılımını sağlamak için onları motive etmeli ve cesaretlendirmelidir. Öğretmeni mesleki anlamda geliştirmeye yönelmeyen herhangi bir okulun topluma istenen çıktıları sunması uzak bir ihtimaldir. Öğretmenlerin kendi gelişim alanlarına özel tasarlanmış faaliyetlere gönüllü katılacağı araştırma sonucu ile de desteklenmiştir. Her ne kadar nitel araştırma sonuçlarının genelleme sınırlılığı bulunsun da ihtiyaca yönelik tasarlanacak faaliyetlerin öğretmenler odasının gündemini eğitime, öğrenmeye ve öğretmeye odaklayacağını öngörmek mümkündür.

Araştırma konuyu derinlemesine el elması yönü ile önemli olmakla birlikte, sonuçlarının genellenebilirliği, çalışma grubu ve yöntemi gibi bazı sınırlılıklar içermektedir. Nitel bir çalışma olması nedeni ile araştırma sonuçları genellenebilme özelliğine sahip değildir, çalışma grubu proje faaliyetlerin katılan öğretmenlerle sınırlıdır. Araştırmanın bir diğer sınırlılığı ise araştırma verilerini toplayan birinci yazarın proje ekibinde yer alması nedeniyle proje süreç ve sonuçlarının olumlu değerlendirilmesini sağlamak gibi bir yanlılığının olabileceğidir. Bununla birlikte, araştırmacının kurum içinden olması, katılımcıların veri toplama aşamasında araştırmacıya güvenmesi ve samimi

fikirlerini paylaşımlarını kolaylaştırmasını sağlayarak derinlemesine veri toplanmasına aracılık etmesi de araştırmanın güçlü yönü olmuştur.

Kaynaklar / References

- Angrist, J., & Lavy, V. (2001). Does teacher training affect pupil learning? Evidence from matched comparisons in Jerusalem public schools. *Journal of Labor Economics*, 19(2), 343–369.
<https://doi.org/10.1086/319564>.
- Aslan, M. & Beycioğlu, K. (2010). Okul gelişiminde temem dinamik olarak değişim ve yenileşme: Okul yöneticileri ve öğretmenlerin rolleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 7(1), 153-173.
- Atama, M. (2017). *112 Öğretmenliğime Notlar*. (1. Baskı). Elma yayınevi: Ankara.
- Ateş, A., G. Bahadır, E. & N. Işık, A. (2015). Dağıtımsal liderlik ve okul etkililiği arasındaki ilişki. *10. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi*, 7-9 Mayıs. Ankara: Pegem Akademi, 112-114.
- Balcı, A. (2011). *Etkili Okul Geliştirme: Kuram Uygulama ve Araştırma*. (5. Baskı). Pegem Akademi: Ankara.
- Barth, R. S. (1990). *Improving Schools from Within*. (1st. Ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Beard, K. S., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2010). Academic optimism of individual teachers: Confirming a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1136–1144.
- Bernhardt, V.L. (2016). *Data, data everywhere: Bringing all the data together for continuous school improvement* (2nd ed.). New York, NY: Routledge.
- Biancarosa, G., Bryk, A. S., & Dexter, E. R. (2010). Assessing the value-added effects of literacy collaborative professional development on student learning. *The Elementary School Journal*, 111(1), 7–34.
<https://doi.org/10.1086/653468>.
- Borman, G. D., Hewes, G. M., Overman, L. T., & Brown, S. (2003). Comprehensive school reform and achievement: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 73(2), 125–230.
- Brookover, W. & Lezotte, L. (1979). *Changes in school characteristics with changes in student achievement*. Institute For Research on Teaching. Michigan: Michigan State University.
- Brown, J. L., Jones, S. M., LaRusso, M. D., & Aber, J. L. (2010). Improving classroom quality: Teacher influences and experimental impacts of the 4Rs program. *Journal of Educational Psychology*, 102(1), 153–167. <http://doi.org/10.1037/a0018160>
- Capara, G.V., Barbaranelli, C., Steca, P. & Malone, P. S. (2006). Teachers' self efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement. A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473-490.
- Carlisle, J. F., Cortina, K. A., & Katz, L. A. (2011). First-grade teachers' response to three models of professional development in reading. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Difficulties*, 27(3), 212–238. <https://doi.org/10.1080/10573569.2011.560482>. Special issue: Research on Teacher Quality: Improving, Reading and Writing.
- Cho, J. Y., & Lee, E. H. (2014). Reducing confusion about grounded theory and qualitative content analysis: similarities and differences. *Qual Rep*, 19(64), 1–20.
<http://doi.org/http://www.nova.edu/ssss/QR/QR19/cho64.pdf>
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F., & York, R. L. (1966). Equality of educational opportunity (Report No. OE-3800). *Washington, DC: National Center for Educational Statistics*.
- Conn, K. M. (2017). Identifying effective education interventions in sub-Saharan Africa: A meta-analysis of impact evaluations. *Review of Educational Research*, 87(5), 863–898.
<https://doi.org/10.3102/0034654317712025>.
- Day, C., Harris, A., & Hadfield, M. (2000). Grounding knowledge of schools in stakeholder realities: A Multi-perspective study of effective school leaders. *School Leadership and Management*, 21(1), 19-42.
- De Vries, S., Jansen, E. P. W. A., & Van De Grift, W. J. C. M. (2013). Profiling teachers' continuing professional development and the relation with their beliefs about learning and teaching. *Teaching and Teacher Education*, 33, 78–89. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.006>
- Desimone, L. (2002). How can comprehensive school reform models be successfully implemented?. *Review of Educational Research*, 72(3), 433–479.
- Domitrovich, C. E., Gest, S. D., Gill, S., Bierman, K. L., Welsh, J. A., & Jones, D. (2009). Fostering high-quality Teaching with an enriched curriculum and professional development support: The head start REDI Program. *American Educational Research Journal*, 46(2), 567–597.
<http://doi.org/10.3102/0002831208328089>

- Dunn, R., Honigsfeld, A., Doolan, L. S., Bostrom, L., Russo, K., Schiering, M. S., ... & Tenedero, H. (2009). Impact of learning-style instructional strategies on students' achievement and attitudes: Perceptions of educators in diverse institutions. *The Clearing House: A Journal of educational strategies, issues and ideas*, 82(3), 135-140.
- Edmonds, R. R. (1979). Some schools work and more can. *Social Policy*, 9(2), 28-32
- Erik E.J. Thoonen, Peter J.C. Slegers, Frans J. Oort & Thea T.D. Peetsma (2012) Building school-wide capacity for improvement: The role of leadership, school organizational conditions, and teacher factors. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(4), 441-460, DOI: [10.1080/09243453.2012.678867](https://doi.org/10.1080/09243453.2012.678867)
- Krichesky, G. J., & Murillo, F.J. (2018). Teacher collaboration as a factor for learning and school improvement. A case study. *Educacion XXI*, 21(1), 135-156. DOI: 10.5944/educXX1.15080
- Ganimian, A. J., & Murnane, R. J. (2016). Improving education in developing countries: Lessons from rigorous impact evaluations. *Review of Educational Research*, 86(3), 719-755.
<https://doi.org/10.3102/0034654315627499>
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945.
- Gülşen, C., Ateş, A. & G. Bahadır, E. (2012). Eğitim paydaşlarının düşüncelerine göre okulların etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri. *International Science and Technology Conference*, 13-15 Aralık, Sakarya: Sakarya Üniversitesi, 453-461.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., Decoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., & Hamagami, A. (2013). Teaching through Interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *The Elementary School Journal*, 113(4), 461-487. Retrieved from http://pdxscholar.library.pdx.edu/psy_fac
- Harris, A., & Muijs, D. (2004). *Improving Schools Through Teacher Leadership*. England: McGraw-Hill Education (UK).
- Harris, A. (2002). *School Improvement: What's in it for Schools?* London, New York: Routledge.
- Harris, A. (2011). System improvement through collective capacity building. *Journal of Educational Administration*, 49(6), 624-636.
- Harris, A., & Chrispeels, J. (2006). *Improving Schools and Educational Systems: International Perspectives*. London: Routledge.
- Henning, J. E., Rice, L. J., Dani, D. E., Weade, G., & McKeny, T. (2017). Teachers' perceptions of their most significant change: source, impact, and process. *Teacher Development*, 21(3), 388-403.
<http://doi.org/10.1080/13664530.2016.1243570>
- Hoffman, D., & Levak, B. A. (2003). Personalizing Schools. *Educational Leadership*, 61(1), 30-34.
- Hopkins, D., & Levin, B. (2000). Government policy and school development. *School Leadership & Management*, 20(1), 15-30.
- Hopkins, D. & Reynolds, D. (2001) The past, present and future of school improvement: towards the third age. *British Educational Research Journal*, 27(4), 459-75.
- Hopkins, D., Stringfield, S., Harris, A., Stoll, L., & Mackay, T. (2014). School and system improvement: a narrative state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 25(2), 257-281, DOI: 10.1080/09243453.2014.885452
- Jackson, D. (2000) The School improvement journey: Perspectives on leadership. *School Leadership and Management*, 20(1), 61-79.
- Jacobs, K., & Struyf, E. (2015). A first step toward a comprehensive model of integrated socio-emotional guidance: Investigating the effect of teachers task perception and a supportive network at school. *Journal of Educational Research*, 108(2), 95-111. <http://doi.org/10.1080/00220671.2013.839542>
- Jencks, C., & Riesman, D. (1967). The American negro college. *Harvard Educational Review*, 37(1), 3-60.
- Joyce, B., Hersh, R., & McKibbin, M. (1983). *The Structure of School Improvement*. New York and London: Longman.
- Katzenmeyer, M., & G. Moller (2001). *Awakening the Sleeping Giant. Helping Teachers Develop as Leaders*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Kremer, M., Brannen, C., & Glennerster, R. (2013). The challenge of education and learning in the developing world. *Science*, 340(6130), 297-300. <https://doi.org/10.1126/science.1235350>

- Leita, L., O. (2018). How Finnish experienced teachers learn to improve their interactions with pupils. University of Eastern Finland, Philosophical Faculty. School of Applied Educational Science and Teacher Education. Master's Degree Programme in Educational Sciences, Master's thesis in Primary Education.
- Lin, H. C., & Lee, Y. D. (2017). A Study of the influence of organizational learning on employees' innovative behavior and work engagement by a cross-level examination. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(7), 3463-3478.
- Lohman, M. C. (2006). Factors influencing teachers' engagement in informal learning activities. *Journal of Workplace Learning*, 18(3), 141-156. <http://doi.org/10.1108/13665620610654577>
- Matsumura, L. C., Garnier, H. E., Correnti, R., Junker, B., & Bickel, D. D. (2010). Investigating the effectiveness of a comprehensive literacy coaching program in schools with high teacher mobility. *The Elementary School Journal*, 111(1), 35-62. <https://doi.org/10.1086/653469>
- McEwan, P. J. (2015). Improving learning in primary schools of developing countries: A meta-analysis of randomized experiments. *Review of Educational Research*, 85(3), 353-394. <https://doi.org/10.3102/0034654314553127>
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey Bass.
- Messiou, K., Ainscow, M., Echeita, G., Goldrick, S., Max Hope, Paes, I., Sandoval, M., Simon, C. & Vitorino, T. (2016). Learning from differences: a strategy for teacher development in respect to student diversity. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 45-61, doi:10.1080/09243453.2014.966726
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). Okul temelli mesleki gelişim kılavuzu. Erişim: <http://oygm.meb.gov.tr/www/okul-temelli-mesleki-gelisim/icerik/65>.
- Mitchell, R. (2013). What is professional development, how does it occur in individuals, and how may it be used by educational leaders and managers for the purpose of school improvement? *Professional Development in Education*, 39(3), 387-400.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D., & Ecob, R. (1988). *School Matters: The Junior Years*. Salisbury: Open Books.
- Munby, M., Russell, T., & Martin, A. K. (2001). Teachers' knowledge and how it develops. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed., pp. 877-904). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Murphy, J. (1992). School effectiveness and school restructuring: contributions to educational improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 3(2), 90-109.
- Pietarinen, J., Soini, T., & Pyhäältö, K. (2014). Students' emotional and cognitive engagement as the determinants of well-being and achievement in school. *International Journal of Educational Research*, 67, 40-51. <http://doi.org/10.1016/j.ijer.2014.05.001>
- Polat, S. (2009). Akademik başarısızlığın toplumsal eşitsizlik temelinde çözümlenmesi. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 7(25), 46-61.
- Power, M. J., Benn, R. T., & Morris, J. N. (1972). Neighbourhood, school and juveniles before the courts. *British Journal of Criminology*, 12, 111-132.
- Reynolds, D., Sullivan, M., & Murgatroyd, S. J. (1987). *The Comprehensive Experiment*. Lewes: Falmer Press.
- Seashore, L. K., & Moosung, L. (2016). Teachers' capacity for organizational learning: the effects of school culture and context. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(4), 534-556, DOI:10.1080/09243453.2016.1189437
- Sirotnik, K. (1985). School Effectiveness: A Bandwagon in a Search of a Tune. *Educational Administration Quarterly*, 21(2), 135-140.
- Stoll, L., & Fink, D. (1992). Effective School Change. The Halton Approach. *School Effectiveness and School Improvement*, 3(1), 9-41.
- Storey, L. (2007). Doing Interpretative Phenomenological Analysis. In E. Lyons ve A. Coyle (Eds.). *Analysing Qualitative Data In Psychology*. (p. 51-64). Los Angeles: SAGE Publications.
- Şahin, İ. (2013). İlköğretim okul müdürlerinin okul geliştirme stratejileri ve uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 229-250.
- Taylor, L. A. (2017). How teachers become teacher researchers: Narrative as a tool for teacher identity construction. *Teaching and Teacher Education*, 61, 16-25. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2016.09.008>

- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2015). EFA global monitoring report. Paris: UNESCO. Retrieved on 06 July 2018 from <http://en.unesco.org/gem-report/report/2015/education-all-2000-2015-achievements-andchallenges#sthash.e2C5th7M.dpbs>
- Ünal, A., Çelik, M. (2013). Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışı ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının analizi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 239-258.
- Ünal, A., Yıldırım, A. & Çelik, M. (2010). İlköğretimokulu müdür ve öğretmenlerinin velilere ilişkin algılarının analizi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2010), 261-272.
- Valenzuela J., P., Bellei, C. & Allende, C. (2016) Measuring systematic long-term trajectories of school effectiveness improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(4), 473-491.
- Walker, A., Hallinger, P., & Qian, H. (2007). Leadership development for school effectiveness and improvement in East Asia. In *International handbook of school effectiveness and improvement* (pp. 659-678). Springer, Dordrecht.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (1. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.

Yazarlar

Aysel ATEŞ, İngilizce öğretmenidir. Eğitim yönetimi, teftişi, planlaması ve ekonomisi alanında doktora eğitimi devam etmektedir. Çalışma alanları arasında, liderlik ve öğretmen mesleki gelişimi vardır.

Doç. Dr. Ali ÜNAL, eğitim yönetimi alanında doçenttir. Çalışma alanları arasında, eğitim denetimi ve öğrenen okul vardır.

İletişim

Aysel ATEŞ, İstanbul,
E-mail: ates.aysel@yahoo.com

Doç. Dr. Ali ÜNAL, Necmettin Erbakan
Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi,
Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Posta Kodu: 42090
Meram Yeni Yol-Meram/Konya.
E-mail: aliunal37@hotmail.com

Summary

Purpose and Significance. At the foundation of the school development, there are the attitudes and the ways that school should follow in order to put its effectiveness. School development, focuses on the school's problem solving capability; becomes the center of the alteration and bottom to top, the sum of the strategies that the development of teachers are centered. In the schools which center the school development, some functions of the school come to forward more (Jackson, 2000; Katzenmeyer & Moller, 2001). Among these functions that come forward, to ensure the emotional, physical and psychological development of the students; rewarding student for his effort, every each student to value each other's similarities and differences, conveying students what and why they learn and defining teachers as not only individuals that love, care students and behave humane but also every students teachers also exist. (Valenzuela, Bellei, & Allende, 2016; Walker, Hallinger & Qian, 2007).

In school development models, it is known that schools try to reach to effectiveness properties and at the beginning of these properties teacher development takes place. Teacher's professional development which is the main actor at school development is so much important that can not be disregarded. Maintaining the effectiveness of the school would be only possible with a teacher staff which is in a constant improvement. In our country, in state schools while the teacher development is tried to be provided by pre-service university education, while the profession is being carried out, this development is tried to be supported by ministry level in-service activities. Unfortunately, it is not possible for every teacher to attend every professional development activity that they want for plenty of different reasons. Those reasons can be occasionally personal and sometimes not having the conditions which are asked. At this point, schools making development plans about the fields that they have identified with their staff and executing them, comes forward. For this reason, schools to make their own school development projects is important in order to improve the professional development of the teachers and increase the effectiveness of the school. Revealing the processes and results of the projects which are applied by the school, as it will contribute to conducting school's new projects in a healthier way, it can also provide data for execution of application process in other schools. The purpose of this study is to seize upon the results and processes of the project "Teachers Professional Development, Leads a Change in Society" which takes place in a secondary state school in İstanbul, according to teachers who all attend to the same one.

Methodology. The study, purposefully conducted and designed in holistic single case pattern among the qualitative research methods. The circumstance that studied, is applied within the development of a secondary state school, a professional development project which took place in 2017-2018 academic year. In the school where the project is being implemented, project idea has come to exist as a result of the school staff's study. Project team, essentially, has indigenized the principle that the project's reflection should be positive over the student, parents and teacher. Project team members also put through informal conversations with other teachers who work in the same school and consulted them about what kind of a project they want to be part of. The obtained opinions are considered in project meetings and foreseen that a project which is teacher development oriented will have positive reflections on both teachers' themselves and students with their parents. The judgment that the project would be teacher development oriented after that shared with other teachers in the school.

The project is formed of four parts which are building a bookcase in teachers room, academician conversation with teachers, workshop and reading books and articles. The project has conducted for six months in the school. In the school that project has conducted, there are a principal, two vice principals, thirty three teachers. As in depth data acquisition desired about the event and the individual

for a certain purpose, typical case sampling method has been used among the purposeful sampling methods. For participant opinions that provide data for the research, from almost every field, at least one teacher's attendance to sampling have been provided voluntarily and in this way a typical situation has been tried to be reflected. Research data is obtained from ten teachers who work in this school during the 2017-2018 academic year and attended all of the activities of the project by focus group interview method. Interview was held in the teachers' room after a school day and approximately last 2 hours. The interview was recorded within permission from all of the participants.

During the focus group interview, a semi-structured interview form was used which has contained questions such as: "How do you feel when the project was announced to you?, why did you want to take part in the project?, how did you estimate to take place in this project?, could you applied what you have learned and experienced during the project ?, how did you overcome the obstacles in the class that you have faced with and do you want the project to continue ?, do you have any suggestions for the evolution of the project?"

The recorded conversation has put on paper on Word format with Times New Roman font, 2916 words and ten pages. The data has analyzed by descriptive analysis method. The first author of the research has taken place in the research by collecting the data, coding of the data and analyzing the data and the second author has taken place in interview text, coding and themes. Besides, the first author has taken place as being the team manager who provides topic for the research, also took place as project participant and an observer. By this way, the project has been described detailed and the research subject has been dominated (Yıldırım & Şimşek, 2006).

Results, Discussion and Conclusion. When the project was announced to the teachers, the teachers told they were happy and feeling a intense curiosity. Those emotions are followed up with autonomy, excitement and curiosity right after with a relief. The emotions expressed by the teachers show that the project has prompted them to learn again.

When the finding about the reasons of teachers joining the project, the prominent theme is that the project provided a constant learning environment to teachers. Project being not a insisting but being an opportunity for teachers to attend only activities that they want, intercepted teachers to become autonomous and being one of the reasons to participate in the project. The project has been also a source of motivation for teachers as well as the reason for coming to school and feeling the excitement of the first years of their profession. Teachers found the project meaningful for both themselves and the school.

It is determined that the teachers, who are carried out within the scope of the project, told "Glad that I am here" for each study they prefer to participate in. Among the reasons for teachers saying that "Glad that I am here" primarily being able to make professional readings came up first. Day, Harris and Hadfield (2004) in their researches, state that continuity of teachers' professional development is the priority condition for school development. Another reason for "Glad that I am here" is that the project has provided instruments to cope with the burnout emotions. Conn (2017), among the findings that he obtained during his meta analysis work, the teacher has to be in constant professional development in terms of knowledge, methods and techniques for burnout survival. Project activities providing university-school cooperation, when observing from teacher perspective, it helped to emphasize the importance of teachers, to remind the function of the school, to offer a different perspective to school and education.

The project also helped teachers to gain a more democratic understanding of the school environment. Through the project, teachers have indicated that they can tolerate their colleagues' suggestions and criticisms, feel no hesitation in expressing their ideas and feel stronger at school with freedom of participation.

Teachers have demonstrated their determination to move to the classroom environment, even though they have experienced difficulties during the project. They pointed out that they have solved their problems by making vocational readings that contribute to their development, keeping their knowledge up to date, preparing an individual reading plan, following the seminars, becoming a member of professional groups and diversifying their information sources. Ganimian and Murnane (2016) in their researches on the development of education in developed countries, they emphasize that teachers should keep their professional knowledge up to date by making readings about their fields in order to be able to produce effective solutions to the problems they encounter in school and classroom environment and need to communicate with professional organizations that foregrounds development.