



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Doktora Tezi

**ÖRGÜTSEL ZİHNİYET GELİŞTİRME PROGRAMININ OKULLARIN
ÖRGÜTSEL ZİHNİYETLERİNE VE YENİLİKÇİLİKLERİNE ETKİSİ**

Kheyransa BABİRZADE
ORCID: 0000-0001-7372-4657

Danışman
Prof. Dr. Ercan YILMAZ
ORCID: 0000-0003-4702-1688

Konya – 2025

TEŞEKKÜR

Doktora tezim ve bu düzeydeki akademik eğitim sürecim boyunca, bilgi ve deneyimleriyle bana rehberlik eden, yolumu aydınlatan ve her daim desteğini hissettiren kıymetli danışman hocam Prof. Dr. Ercan Yılmaz'a derin minnettarlığımı ifade etmek istiyorum. Onun rehberliği, akademik yolculuğumun her aşamasında bana ilham kaynağı olmuş ve bu zorlu süreçte önemli bir dayanak noktası sağlamıştır. Kendisinin akademik bilgi birikimi, samimi yaklaşımı ve teşvik edici tavırları, hem kişisel hem de mesleki gelişimimde büyük bir rol oynamıştır. Bu nedenle, kendisine içten teşekkürlerimi ve sonsuz şükranlarımı sunuyorum.

Eğitim sürecim boyunca alanımla ilgili bilgi ve becerileri kazanmama ve tezimin gelişmesine önemli katkıları olan değerli hocalarım Prof. Dr. Mustafa YAVUZ'a, Prof. Dr. Ali ÜNAL'a, Prof. Dr. Atila YILDIRIM'a, Prof.Dr. Hakan SARI'ya, Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin ASLAN'a minnettarım.

Bu çalışmanın her aşamasında manevi desteklerini benden esirgemeyen tüm arkadaşlarıma, aileme, canım kızım Mila'ya ve özellikle sevgili eşim Vusal HAMZAYEV'a teşekkürlerimi sunuyorum.

Kheyransa BABİRZADE

Temmuz 2025

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	vi
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	vii
ÖZET	viii
ABSTRACT.....	ix
BÖLÜM 1	1
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	9
1.3. Araştırmanın Önemi.....	10
1.4. Sayıtlılar	11
1.5. Sınırlılıklar.....	12
1.6. Tanımlar	12
BÖLÜM 2	14
2. ALAN YAZIN.....	14
2.1. Örgütsel Zihniyet: Kavramsal Çerçeve	14
2.1.1. Esnek ve yenilikçi kültür	16
2.1.2. Sürekli öğrenme fırsatları	17
2.1.3. Açık iletişim ve geri bildirim mekanizmaları	19
2.1.4. Farklılık ve dahil etme politikaları	21
2.2. Okullarda Örgütsel Gelişim Zihniyeti ve Önemi.....	23
2.2.1. Liderlik ve gelişim zihniyeti	24
2.2.2. Değişime açıklık ve yenilikçilik.....	25
2.2.3. Öğretmenlerin mesleki gelişimi ve okulların gelişim zihniyeti	27
2.2.4. ÖGZ'nin öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimine etkisi.....	28
2.3. Okul Gelişim Zihniyeti ve Temel Unsurları.....	30
2.3.1. Farklılaştırılmış öğretim	31
2.3.2. İşbirliğine dayalı çalışma.....	33
2.3.3. Gelişim zihniyeti	35
2.3.4. Yaşamboyu öğrenme	36
2.3.5. Mesleki öğrenme toplulukları	39
2.3.6. Değişime açıklık ve yenilikçilik.....	40
2.3.7. Veli katılımı ve aile-okul işbirliği.....	42
2.3.8. Okul kaynaklarının yönetimi	43
2.4. Yenilikçi Okul	44

2.4.1. Yenilikçi Atmosfer	46
2.4.2. Yönetmel Destek	48
2.4.3. Örgütsel Engeller.....	49
2.5. Öğretmen Yenilikçiliği	50
2.6. Okulların Örgütsel Gelişim Zihniyeti ve Yenilikçiliği Arasındaki İlişki.....	63
2.7. İlgili Araştırmalar.....	65
BÖLÜM 3	69
3. YÖNTEM.....	69
3.1. Araştırmanın Modeli	69
3.1.1. Araştırmanın nicel boyutu	71
3.1.2. Araştırmanın nitel boyutu	72
3.1.3. Araştırmacı Rolü	72
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	74
3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri	75
3.3.1. Okul gelişim zihniyeti ölçeği	75
3.3.2 Yenilikçi okul ölçeği	76
3.3.3. Görüşme formu	76
3.3.4. Gözlem formu	78
3.4. Örgütsel Zihniyet Geliştirme Programı.....	78
3.4.1. Örgütsel zihniyet geliştirme programının geliştirme süreci	79
3.4.2. Örgütsel zihniyet geliştirme programı amacı ve genel özellikleri	81
3.5. Verilerin Toplanması.....	85
3.5.1. Nicel verilerin toplanması.....	85
3.5.2. Nitel verilerin toplanması	86
3.6. Araştırma Süreci	86
3.6.1. Deneysel işlem öncesi	86
3.6.2. Deneysel işlem	87
3.6.3. Deneysel işlem sonrası	87
3.7. Verilerin Çözümlemesi.....	87
3.7.1. Nicel verilerin çözümlemesi	88
3.7.2 Nitel verilerin çözümlemesi.....	89
3.8. Verilerin Geçerlik ve Güvenirliği	92
3.8.1. Nicel verilerin geçerlik ve güvenirliği.....	92
3.8.2. Nitel verilerin geçerlik ve güvenirliği	96
3.9. Araştırmacı Günlüğü.....	97
BÖLÜM 4	99
4. BULGULAR	99
4.1. Nicel Araştırma Sorulara İlişkin Bulgular.....	99
4.1.1. Deney ve kontrol grubundaki katılımcıların okul gelişim zihniyeti ve yenilikçi okul ölçeği ön test puanlarının karşılaştırılması: bağımsız gruplar t- testi	99

4.1.2. Deney grubunun ön test ve son test okul gelişim zihniyet ve yenilikçi okul alt boyutlarına ve toplam puanlarına ilişkin t-testi	101
4.1.3 Kontrol grubunun ön test ve son test okul gelişim zihniyeti ve yenilikçi okul alt boyutlarına ve toplam puanlarına ilişkin t-testi	103
4.1.4. Deney ve kontrol gruplarının son test okul gelişim zihniyeti ve yenilikçi okul alt boyutlarına ve toplam puanlarına ilişkin t-testi	104
4.1.5. Deney grubunun son ve kalıcılık testi okul gelişim zihniyeti ve yenilikçi okul alt boyutlarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi.....	106
4.1.6. Kontrol grubunun son ve kalıcılık testi okul gelişim zihniyeti ve yenilikçi okul alt boyutlarına ilişkin t-testi.....	107
4.1.7. Deney ve kontrol gruplarının kalıcılık test okul gelişim zihniyeti ve yenilikçi okul alt boyutlarına ve toplam puanlarına ilişkin t-testi.....	109
4.2 Nitel Araştırma Sorulara İlişkin Bulgular	111
4.2.1. ÖZGP'nin öğretmen gelişimine katkıları	112
4.2.2. ÖZGP'nin olumlu yönleri.....	117
4.2.3. ÖZGP'nin olumsuz yönleri.....	122
4.2.4. ÖZGP'nin zorlukları ve zorlayıcı faktörleri	124
4.2.5. ÖZGP'nin eğitim sürecinin eğitim faaliyetlerine etkisi	127
4.2.6. ÖZGP'nin geliştirilmesi için öneriler	130
BÖLÜM 5	133
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	133
5.1. Tartışma.....	133
5.1.1. Nicel araştırma sorularına ilişkin tartışma.....	133
5.1.2. Nitel araştırma sorularına ilişkin tartışma.....	138
5.1.3. Karma araştırma sorusuna ilişkin tartışma.....	150
5.2 Sonuç	152
5.3 Öneriler	154
5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	154
5.3.2. Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler	155
5.3.3. Politik Yapıya Yönelik Öneriler	156
KAYNAKLAR.....	157
EKLER	183

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Örgütsel Zihniyet Geliştirme Programının Okulların Örgütsel Zihniyetlerine Ve Yenilikçiliklerine Etkisi başlıklı tez çalışmamın toplam **157** sayfalık kısmına ilişkin, 10/07/2025 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%11** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarımı inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

10/07/2025

Kheyransa BABİRZADE

Prof. Dr. Ercan YILMAZ

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

10/07/2025

Kheyransa BABİRZADE

ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi Bilim Dalı
Doktora Tezi

ÖRGÜTSEL ZİHNİYET GELİŞTİRME PROGRAMININ OKULLARIN ÖRGÜTSEL ZİHNİYETLERİNE VE YENİLİKÇİLİKLERİNE ETKİSİ

Kheyranisa BABİRZADE

Bu çalışmada, okulların örgütsel zihniyetlerini geliştirmeye yönelik olarak tasarlanan ve uygulanan bir program kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerin, öğretmenlerin okul gelişim zihniyeti ve yenilikçi davranışlar kazanmasındaki etkisi incelenmiştir. Ayrıca, uygulamaya katılan öğretmenlerin bu sürece ilişkin görüşleri toplanarak nitel verilerle desteklenmiştir. Araştırma, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir; bununla birlikte, deney grubunda yer alan katılımcıların uygulamaya dair algılarını ve deneyimlerini derinlemesine anlamak amacıyla nitel veriler de toplanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu, 2023–2024 eğitim-öğretim yılında Samsun ili Atakum ilçesinde görev yapan ve gönüllü olarak araştırmaya katılan toplam 20 öğretmen oluşturmuştur. Bu öğretmenlerin 10'u deney grubunda, 10'u ise kontrol grubunda yer almıştır. Veri toplama araçları olarak; Okul Gelişim Zihniyeti Ölçeği (Yılmaz ve Babirzade,2025), Yenilikçi Okul Ölçeği (Aslan ve Kesik 2016), Okulların Örgütsel Zihniyetlerini Geliştirme Programı ve uygulama sürecine yönelik olarak geliştirilen Uygulama Değerlendirme Formu kullanılmıştır.

Araştırma bulgularına göre, “Örgütsel Zihniyet Geliştirme Programı”nın uygulandığı deney grubunda yer alan öğretmenlerin, program öncesi ve sonrası arasında anlamlı bir gelişim gösterdiği tespit edilmiştir. Deney grubundaki öğretmenlerin, okul gelişim zihniyeti toplam puanları ile bu ölçeğin alt boyutları olan öğrenci başarısı, öğretmen katkısı ve paydaş desteği boyutlarındaki puanlarında, kontrol grubuna kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artışlar gözlenmiştir. Bu durum, uygulamanın öğretmenlerin okullarındaki gelişim süreçlerine yönelik algılarını olumlu yönde etkilediğini ve gelişim zihniyeti temelinde düşünsel bir dönüşüm sağladığını göstermektedir. Benzer şekilde, öğretmenlerin okul yenilikçiliği düzeylerinde de anlamlı gelişmeler tespit edilmiştir. Deney grubundaki katılımcıların, yenilikçiliğin alt boyutları olan yenilikçi atmosfer, yönetsel destek ve örgütsel engeller boyutlarında anlamlı düzeyde ilerlemeler kaydettiği belirlenmiştir. Bu bulgular, uygulamanın yalnızca bireysel tutumları değil, aynı zamanda okul iklimine ve örgütsel yapıya ilişkin algıları da olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, deney grubundaki öğretmenlerin büyük çoğunluğu, program kapsamında gerçekleştirilen etkinlikleri olumlu değerlendirmiş hem içerik açısından hem de uygulama biçimi bakımından programın öğretmen gelişimine katkı sağladığını ifade etmiştir. Katılımcılar, programın mesleki motivasyonlarını artırdığını, farklı bakış açıları kazandırdığını ve işbirliğine dayalı öğrenme ortamlarını teşvik ettiğini belirtmiştir.

Bu bağlamda, çalışma bulguları gelişim zihniyeti temelli müdahalelerin öğretmenlerin hem bilişsel hem de davranışsal düzeyde dönüşümünü destekleyebileceğini; ayrıca, okulların yenilik kapasitesini artırmak için etkili bir araç olabileceğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: gelişim zihniyeti, okul gelişim zihniyeti, örgütsel gelişim, öğretmen inançları, öğretmen yenilikçiliği

ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences
Department of Educational Sciences
Education Management Program
Doctoral Thesis

THE EFFECT OF ORGANIZATIONAL MINDSET DEVELOPMENT PROGRAM ON SCHOOLS' ORGANIZATIONAL MINDSET AND INNOVATIVENESS

Kheyransa BABIRZADE

This study investigated the impact of activities conducted within the scope of a program designed and implemented to enhance the organizational mindsets of schools on teachers' school growth mindset and innovative behaviors. Additionally, qualitative data were collected by gathering the opinions of teachers who participated in the implementation process. The research was conducted using a quasi-experimental pretest-posttest control group design. Moreover, qualitative data were gathered to gain an in-depth understanding of the perceptions and experiences of participants in the experimental group regarding the implementation.

The study group consisted of a total of 20 volunteer teachers working in the Atakum district of Samsun province during the 2023–2024 academic year. Of these teachers, 10 were assigned to the experimental group and 10 to the control group. The data collection tools included the *School Growth Mindset Scale*, the *School Innovativeness Scale*, the *Organizational Mindset Development Program*, and the *Implementation Evaluation Form* developed specifically for assessing the implementation process. According to the research findings, the teachers in the experimental group, in which the “Organizational Mindset Development Program” was implemented, demonstrated significant improvements between the pretest and posttest phases. Compared to the control group, the experimental group showed statistically significant increases in the total scores of the school growth mindset and in the sub-dimensions of the scale: student achievement, teacher contribution, and stakeholder support. These findings indicate that the implementation positively influenced teachers' perceptions of development processes in their schools and facilitated a cognitive transformation based on a growth mindset. Similarly, significant improvements were observed in the levels of school innovativeness among the teachers. Participants in the experimental group showed meaningful progress in the sub-dimensions of innovativeness, namely innovative atmosphere, administrative support, and reduction of organizational barriers. These results suggest that the implementation had a positive effect not only on individual attitudes but also on perceptions related to school climate and organizational structure. Furthermore, the vast majority of teachers in the experimental group evaluated the activities carried out within the scope of the program positively. They expressed that the program contributed to their professional development both in terms of content and implementation. The participants noted that the program increased their professional motivation, provided them with new perspectives, and encouraged collaborative learning environments.

In this context, the study findings indicate that interventions based on the growth mindset can support both cognitive and behavioral transformation in teachers. Additionally, such interventions may serve as an effective tool to enhance schools' innovation capacity.

Keywords: Growth Mindset, School Growth Mindset, Organizational Growth, Teacher Beliefs, Teacher Innovativeness

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları, sayıltıları ve araştırmada kullanılan kavramlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Bilginin her an değiştiği ve dönüştüğü bir çağda yaşadığımız için eğitim, yalnızca doğru bilgiyi sunmakla yetinemez, bireyleri düşünen, sorgulayan, değişime ayak uydurabilen ve kendi öğrenme yolculuğunu yönetebilen bireyler olarak yetiştirmekle yükümlüdür. Bu yüzden eğitim kurumlarının da yalnızca sabit yapılar değil, sürekli dönüşen, öğrenen ve gelişen organizmalar olarak yapılandırılması gerekmektedir (Senge, 2006; Hargreaves ve Fullan, 2012). Eğitim sistemlerinde okullar, toplumsal değişim ve gelişimin en önemli aktörlerinden biri olarak kabul edilmektedir (Akgöz ve Şahin, 2023). Bir okulun gelişimi için, öğretmenlerin mesleki gelişimine, meslektaşlık ilişkilerine, işbirlikçi ve ekip çalışmasına değer veren bir kültüre sahip olması gerekmektedir (Demir ve Demir, 2021). Özellikle okul kültüründe gelişim odaklı zihniyetin oluşturulması, sadece öğrencilerin akademik başarısını desteklemekle kalmayıp aynı zamanda öğretmenlerin mesleki gelişimini ve yenilikçi davranışlarını teşvik etmektedir (Ocaklı vd., 2023; Çobanoğlu ve Badavan, 2017). Ocaklı ve arkadaşları (2023), Türkiye’de öğretmenlerin inançları doğrultusunda gelişim odaklı okul kültürünün özelliklerini ortaya koymak amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Nitel yöntemle yürütülen bu çalışmada, gelişim okul kültürünün temel unsurlarının özgüven, değişim, yenilik ve işbirlikçi yönetim olduğu belirlenmiştir. Çobanoğlu ve Badavan (2017), gelişim odaklı bir okulun temel özelliklerini güçlü liderlik, etkili sınıf yönetimi, iyi organize edilmiş müfredat, öğrencilerden ve öğretmenlerden yüksek beklentiler, her öğrencinin öğrenebileceğine inanmak, değerlendirme ve geri bildirim, olumlu okul iklimi ve veli katılımı olarak tanımlamaktadır. Benzer şekilde, Ghani (2014), okulların gelişimini destekleyen temel göstergeleri; elverişli bir ortam yaratma, öğretim ve öğrenme sürecine odaklanma, öğrencilerden yüksek beklentiler, öğrencilerin sürekli değerlendirilmesi ve okul-aile iş birliğinin güçlendirilmesi olarak ifade etmektedir. Yapılan araştırmalar, gelişim odaklı bir okul kültürünün okulun genel gelişimini desteklediğini, öğrenci başarısını artırdığını ve öğretmenlerin sürekli öğrenme ile yenilikçi yaklaşımlar benimsemesine katkı sağladığını göstermektedir. Bu bağlamda eğitimde yenilikçiliğin ve sürekli gelişim odaklı zihniyetlerin teşvik edilmesi, sürdürülebilir öğrenme

topluluklarının oluşumu açısından kritik öneme sahiptir (Timperley vd., 2007; Hargreaves ve Fullan, 2012).

Dweck (2006) tarafından bireysel düzeyde geliştirilen gelişim zihniyeti, öğrenme süreçlerinin durağan değil, geliştirilebilir olduğuna ilişkin inanç sistemine dayanmaktadır. Bu zihniyetin kurumsal düzeye aktarılması, yani örgütsel gelişim zihniyeti, kurumların öğrenen organizmalar olarak dönüşümünü mümkün kılmaktadır (Keating ve Heslin, 2015). Ancak bu dönüşüm, yalnızca yapısal reformlarla değil, aynı zamanda okullardaki liderlik tarzları, iş birliği uygulamaları ve mesleki gelişim anlayışlarıyla da doğrudan ilişkilidir (Leithwood vd., 2006; Rattan vd., 2012). Seaton (2017), öğretmenlerin gelişim zihniyetini benimsemelerinin, onların öğretim uygulamalarında ve öğrencilerle etkileşimlerinde nasıl bir değişim yarattığını incelemiştir. Altı oturumluk bir eğitim programına katılan öğretmenlerin, eğitim sonrasında daha güçlü bir gelişim zihniyeti sergiledikleri ve bu değişimin üç ay sonra da sürdüğü gözlemlenmiştir. Ancak Türkiye bağlamında yapılan araştırmalar, okul kültürlerinin hala büyük ölçüde sabit zihniyet kalıplarına dayandığını ve öğretmenlerin risk alma ya da yaratıcı çözümler geliştirme konusunda sınırlı fırsatlara sahip olduğunu göstermektedir (Demirhan ve Demirtaş 2021; Bodur ve Argon, 2019).

Eğitim kurumlarının yenilikçi ve öğrenen örgütler haline gelmesinde örgütsel gelişim zihniyetin önemi büyüktür. Gelişim zihniyet kültürüne sahip okullarda, öğretmenler yalnızca bireysel başarıya odaklanmak yerine, tüm bireylerin gelişimine ve öğrenmesine katkıda bulunabilecekleri inancıyla hareket etmektedir. Öğretmenler, bireylerin öğrenme ve gelişme kapasitesine sahip olduklarına inandıklarında, bu durum bireylerin yeni bilgilere daha açık hale gelmesine, çatışmaları etkili bir şekilde çözme becerisinin gelişmesine, diğer bireylerin davranışlarına karşı hoşgörünün artmasına ve karşılaşılan zorluklar karşısında daha dirençli olmalarına katkı sağlamaktadır (Blackwell vd., 2007; Zeng vd., 2016; Yeager vd., 2014). Bu bakış açısı, okullarda iş birliğini ve sürekli öğrenme anlayışını teşvik ederek öğretmenlerin ve yöneticilerin zorlu örgütsel hedefler belirleme isteğini artırmaktadır. Böylece, yenilikçiliğin desteklendiği ve tüm paydaşların öğrenmeye açık olduğu bir okul iklimi oluşmaktadır. Bu durum, uzun vadede okul gelişimine önemli katkılar sağlamaktadır (Blackwell vd., 2007). Ancak günümüzde birçok okul, değişime direnç gösteren geleneksel yapılar içinde faaliyet göstermektedir (Çarkıt vd., 2024). Geleneksel eğitim anlayışı, öğretmenlerin yenilikçi uygulamaları benimsemesini zorlaştırmaktadır. Bu da okulların örgütsel gelişim zihniyetlerini benimsemekte zorlanmasına ve öğretmenlerin yenilikçi yaklaşımlar geliştirmekte isteksiz

olmasına neden olmaktadır (Tura ve Akbaşı, 2021; Yurdakul vd., 2024). Bu bağlamda, örgütsel gelişim zihniyeti ve yenilikçiliği, okul kültürünün gelişimi ve dönüşümünde kritik rol oynayan iki temel değişken olarak öne çıkmaktadır.

Örgütsel gelişim zihniyet kavramı, bireysel gelişim zihniyetinin kurumsal düzeydeki karşılığı olarak ele alınmakta ve kurumların değişime, öğrenmeye ve gelişime olan açıklığını temsil etmektedir (Dweck, 2006; Leithwood ve Seashore Louis, 2012). Örgütsel gelişim zihniyeti, okulun öğrenme anlayışını, değişim ve gelişime yönelik tutumlarını, öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarını belirleyen temel bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Hoy ve Miskel, 2012). Başka bir ifadeyle, bir okulun nasıl düşündüğünü, gelişime nasıl yaklaştığını ve çalışanlarının yeniliklere ne ölçüde açık olduğunu belirleyen zihinsel çerçeve olduğu bilinmektedir (Senge, 2006). Okul gelişim zihniyeti, okulun tüm paydaşlarının öğrenmeye ve gelişime açık, ortak bir vizyon ve destekleyici bir kültüre sahip olmasını ifade etmektedir (Bryk vd., 2010; Blackwell, 2012; Hanson vd., 2016). Okul gelişim zihniyeti üç alt faktör ile açıklanmaktadır. Bunlar iş birliğine dayalı planlama, paylaşılan liderlik ve destek mekanizmalarıdır (Hanson vd., 2016). Yılmaz ve Babirzade (2025) ise bu yapıyı öğretmen katkısı, öğrenci başarısı ve paydaş desteği olarak üçlü bir çerçevede sunmaktadır. Ancak bu yapının eğitsel bağlamda nasıl tasarlandığı, uygulamaya nasıl geçirildiği ve öğretmenlerin günlük uygulamalarında nasıl somutlaştığına yönelik ampirik bulgular oldukça sınırlıdır. Özellikle örgütsel gelişim zihniyetinin eğitim kurumlarında bir öğrenme kültürü yaratma sürecine nasıl entegre edildiği, hangi eğitimsel tasarımlar ve gelişim modelleriyle desteklendiği henüz netleşmemiştir. Ayrıca, söz konusu zihniyetin öğretmen yenilikçiliğiyle olan etkileşimini şekillendiren aracı mekanizmalar ve bağlamsal faktörler de yeterince araştırılmamıştır. Bu bağlamda, örgütsel gelişim zihniyeti hem öğrenci başarısını hem de eğitim kalitesini olumlu yönde etkileyen temel bir yapı olarak görülmektedir (Hur vd., 2015; Ng, 2018).

Yenilikçi okul ise, son yıllarda eğitim bilimleri alanında giderek daha fazla dikkat çeken, öğretim süreçlerinin kalitesini artırmaya yönelik önemli bir kavram haline gelmektedir. Günümüz iş dünyasında ve eğitim ortamlarında yenilikçilik, başarıyı belirleyen temel faktörlerden biri olarak görülmektedir. Bilgiye dayalı kararlar almak, riskleri yönetmek ve alışılmışın dışına çıkma cesareti göstermek, yenilikçi bir yaklaşımın temel bileşenleri arasında yer almaktadır (Chesbrough, 2020). Bilgi, sürekli değişen ve gelişen bir yapıya sahiptir. Bu değişkenlik ve süreklilik, yenilikçiliğin oluşumunu ve yönünü de belirlemektedir. Bilgi ile yenilikçiliği besleyen bu dinamik yapı, örgütlerin varlığını sürdürebilmesi açısından büyük

önem taşımaktadır. Örgütlerin, yenilikçiliği yalnızca geçici bir strateji olarak değil, kurumsal bir politika haline getirmeleri ve bunu sağlam temellere oturtabilmek adına bilgiyle desteklemeleri gerekmektedir (Seçkin, 2008).

Özellikle dijitalleşme sürecinin hızlanmasıyla birlikte, yenilikçilik sadece bireylerin değil, toplumların ve ekonomilerin de sürdürülebilir gelişimini destekleyen bir unsur haline gelmiştir (Schwab, 2016). Goldsmith ve Foxall (2003), yenilikçiliği bireylerin yeni durumlara, bu durumların kendi başarı ya da başarısızlıklarına etkilerine yönelik verdikleri tepkilerdeki bireysel farklılıklar olarak tanımlamışlardır. Demirel ve Seçkin (2008) ise yenilikçiliği, bilgiye dayanarak değişim göstermek, risk alabilmek ve alışılmışın dışına çıkmayı göze almak şeklinde ifade etmektedir. Yenilikçi bireyler değişimi bir tehdit olarak görmek yerine, gelişim ve ilerleme fırsatı olarak değerlendirirler. Benzer şekilde, yenilikçi kurumlar da sadece mevcut çözümlerle yetinmek yerine, sürekli öğrenmeyi teşvik eden ve yaratıcı düşüncüyü destekleyen bir kültür oluştururlar (Dodgson vd., 2020).

Yenilikçilik, eğitimin her alanında önemli bir yere sahiptir. Öğretmenler ve öğrenciler için yenilikçi düşünme, sadece bireysel gelişimi değil, aynı zamanda öğrenme süreçlerinin verimliliğini artırmayı da sağlar. Yenilikçi öğretim yöntemleri, öğrencilerin daha etkin bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olmakta ve onları aktif katılımcılar haline getirmektedir (Hattie, 2021). Eğitimdeki yenilikçi uygulamalar, öğrencilere problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcılık becerilerini kazandırarak, onların gelecekteki başarılarını doğrudan etkilemektedir (Ertmer ve Ottenbreit-Leftwich, 2014). Yenilikçilik aynı zamanda öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerini de desteklemektedir. Öğretmenler, yaratıcı ve yenilikçi yaklaşımlar benimseyerek derslerde daha etkili olurlar ve öğrencilerinin öğrenme süreçlerini zenginleştirirler (Darling-Hammond, 2017). Bu bağlamda, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin yenilikçi bir yaklaşım geliştirmeleri, eğitim ortamlarını daha dinamik ve verimli hale getirmesine katkı sağlamaktadır.

Yenilikçi okulların asıl başarısı, öğretmenlere dayanmaktadır. Bu başarının temelinde ise öğretmenlerin mesleki ve pedagojik bilgisi, deneyimi, öğrenmeye duyduğu merak ve yönetimden gördüğü destek yer almaktadır. Ne var ki, bu unsurlar arasındaki farklılıklar, eğitim sistemimizin adeta fay hatlarını oluşturmaktadır. Kök nedenlere inilmeden bu sorunların çözülmesi mümkün değildir. Aksi halde eğitim sistemimiz, bu fay hatları üzerinde sallanmaya devam edecektir. Dolayısıyla sistemi iyileştirmek istiyorsak, en temelden başlayarak sağlam bir yapı kurmak zorundayız. Yalnızca bu yolla okullar arasındaki farklar azaltılabilir ve tüm

okullar, çağın ihtiyaçlarına uygun bireyler yetiştiren yenilikçi kurumlar haline getirilebilir (Alagöz,2023).

Literatürde öğretmen yenilikçiliği öğretmenlerin öğretim uygulamalarında yeni fikirler üretmeleri, bu fikirleri planlayıp uygulamaları, sonuçlarını değerlendirmeleri ve gerektiğinde bu uygulamaları geliştirerek yaygınlaştırmaları süreci olarak tanımlanmaktadır (Chand, 2014; Kurul vd., 2023; Thurlings vd., 2015). Bu süreç, yalnızca yaratıcı fikirlerin ortaya konulması değil, aynı zamanda bu fikirlerin eğitim ortamında uygulanabilir ve sürdürülebilir hale getirilmesini de kapsamaktadır. Öğretmen yenilikçiliği öğretim yöntemleri, sınıf yönetimi ve öğrenci etkileşiminde farklı ve etkili stratejiler geliştirme süreci olarak tanımlanmakta ve eğitim kalitesinin artırılmasında temel bir rol oynamaktadır (Fullan, 2016; Hargreaves ve O'Connor, 2018). Yenilikçi öğretmenler, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına duyarlı olup pedagojik uygulamalarını sürekli geliştirmektedir. Başka ifade ile yenilikçi öğretmenler, öğrencilerinin öğrenme süreçlerine aktif katkı sağlamakta ve eğitimde kalite artışına önemli ölçüde katkı yapmaktadır (Bruns, 2022). Araştırmalar, öğretmen yenilikçiliğinin; disiplinler arası öğretim becerileri, kişiselleştirilmiş ve iş birliğine dayalı öğrenme uygulamaları, problem temelli öğrenme yaklaşımları, bilişsel etkinlik düzeyi yüksek öğretim stratejileri ve etkili biçimlendirici geri bildirim süreçleriyle eğitimsel çıktıların niteliğini artırdığını ortaya koymuştur (Andiliou ve Murphy, 2010; Blömeke vd., 2021; Buske, 2018; OECD, 2019; Thurlings vd., 2015). Öğretmen yenilikçiliği yüksek olan okullarda öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonlarının daha yüksek olduğu, akademik öz-yeterliklerinin geliştiği ve akademik başarılarının arttığı belirlenmiştir (Maun vd., 2023; Vincent-Lancrin vd., 2019). Öğretmen yenilikçiliğini etkileyen faktörler çok boyutludur. Bu faktörler bireysel (yaratıcılık, öz-yeterlik, mesleki tutum), kurumsal (öğretmen özerkliği, iş birliğine dayalı okul kültürü, liderlik desteği) ve sistemsel (eğitim politikaları, mesleki gelişim fırsatları) düzeyde incelenmektedir (Nguyen vd., 2021; Johari vd., 2021; Rais ve Rubini, 2022). Örneğin, Nguyen vd., (2021), 48 ülkede gerçekleştirdikleri kapsamlı çalışmada, öğretmen özerkliği, meslektaşlar arası iş birliği ve sürekli mesleki gelişimin öğretmen yenilikçiliği üzerinde anlamlı etkileri olduğunu göstermiştir.

Bununla birlikte, öğretmen yenilikçiliği konusundaki literatür bazı eksiklikler de barındırmaktadır. Mullet vd., (2016), öğretmen yenilikçiliği kavramının tanımlarında ve ölçüm araçlarında kavramsal belirsizlikler bulunduğunu belirtmiştir. Ayrıca, Da'as (2023), öğretmenlerin yaratıcı süreçlere katılımının yalnızca bireysel faktörlerle değil, ekip çeşitliliği

ve okul liderlerinin değerleriyle de Şekillendiğini vurgulamaktadır. Bu da retmen yenilikçiliğinin çok boyutlu, dinamik ve bağlamsal bir yapı arz ettiğini göstermektedir.

Sonuç olarak, retmen yenilikçiliği; ğrenci bağarısının artırılması, ğretim kalitesinin yükseltilmesi ve okulun yenilikçi kapasitesinin geliştirilmesi açısından kritik öneme sahiptir. Ancak, kavramın daha net tanımlanması, güvenilir ve geçerli lme araçlarıyla incelenmesi, kuramsal temellere dayandırılması ve süreçsel olarak ele alınması gerekmektedir. Bu nedenle ğretmen yenilikçiliğine ilişkin bütüncül, teorik ve metodolojik açıdan güçlü araştırmalara duyulan ihtiyaç devam etmektedir (Potonik ve Anderson, 2016; Thurlings vd., 2015).

Literatürde, gelişim zihniyeti ile yenilikçilik arasında güçlü bir ilişki olduğu belirtilmekte, bu iki yapının birbirini besleyen ve okulun genel bağarısına katkı sunan önemli bileşenler olduğu vurgulanmaktadır (Blackwell vd., 2007; Seaton, 2017). Bunun yanı sıra, Leithwood ve Seashore Louis (2012), eğitimde yenilikçiliğin teşvik edilmesi için güçlü bir örgütsel zihniyetin ve veriye dayalı karar alma süreçlerinin gerekliliğini vurgulamaktadır. Ancak bu değişkenlerin yalnızca önemli olduğu değil, aynı zamanda geliştirilebilir yapılar olup olmadıkları, eğitim sistemleri açısından ayrı bir araştırma konusudur.

Yapılan bazı çalışmalar, gelişim zihniyeti ve yenilikçiliğin çeşitli eğitim programları aracılığıyla geliştirilebildiğini göstermektedir (Blackwell vd., 2007; Yeager vd., 2014; Seaton, 2017; Fullan, 2011; Hargreaves ve O'Connor, 2018). Bu programlar özellikle okul liderliği, mesleki öğrenme toplulukları ve ortak vizyon geliştirme süreçleri aracılığıyla örgütsel yapının dönüşümüne katkı sunmaktadır. Yeager vd., (2014) yürüttüğü deneysel çalışmada, gelişim zihniyeti temelli kısa bir eğitim programının hem lise öğrencileri hem de öğretmenler üzerindeki etkileri incelenmiştir. Müdahale sonucunda, sınıf ortamında daha pozitif bir öğrenme iklimi oluştuğu hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin bağarısızlıkla başa çıkma becerilerinin güçlendiği belirlenmiştir. Bu durum, gelişim zihniyetinin örgüt genelinde benimsenmesinin, sadece bireysel tutumları değil, genel okul kültürünü de etkilediğini göstermektedir. Benzer Şekilde, Claro vd., (2016) tarafından Őili'de 160.000 öğrenciyle gerçekleştirilen büyük ölçekli çalışmada, gelişim zihniyeti odaklı müdahalelerin özellikle düşük sosyoekonomik düzeydeki öğrenciler için akademik bağarıda önemli kazanımlar sağladığı ortaya konmuştur. Bu bulgu, gelişim zihniyetinin yalnızca bireyleri değil, eğitsel eşitlik açısından dezavantajlı grupları da olumlu yönde etkileyebilecek güçlü bir araç olduğunu göstermektedir.

Keating ve Heslin'in (2015) geliştirdiği liderlik eğitim programları, örgütsel gelişim zihniyeti kültürünün yerleşmesi için okul yöneticilerinin kilit rolünü vurgulamaktadır. Bu programlar sayesinde yöneticilerin geri bildirim alma ve verme becerilerinde, ekip içi iletişimde ve psikolojik güven ortamı oluşturma konularında önemli gelişmeler kaydedilmiştir. Psikolojik güvenin yüksek olduğu ortamlarda öğretmenler daha fazla risk alabilmekte, bu da yenilikçi davranışları desteklemektedir. Senge'nin (2006) Beşinci Disiplin modeline dayalı olarak önerdiği öğrenen okul yapısı da örgütsel zihniyetin dönüşümünde kritik rol oynamaktadır. Bu model, okul içi öğrenme topluluklarının oluşturulmasını, ortak vizyon geliştirilmesini ve kolektif sorgulama süreçlerinin yapılandırılmasını temel almaktadır. Öğretmenlerin kendi deneyimlerini paylaşmaları, hatalardan öğrenmeleri ve yeni stratejiler geliştirmeleri bu yapı sayesinde mümkün hale gelmektedir. Bu bulgular, gelişim zihniyetinin okul düzeyinde sistemli, planlı ve sürekli eğitsel müdahalelerle geliştirilebileceğini, okul liderlerinin, öğretmenlerin ve toplulukların bu süreçte merkezi bir rol üstlendiklerini ortaya koymaktadır.

Öğretmen yenilikçiliği, günümüz eğitim sistemlerinde yalnızca pedagojik yeterlik değil, aynı zamanda değişime uyum sağlama, eleştirel düşünme ve sürekli gelişim yeteneği açısından da kritik bir beceri olarak öne çıkmaktadır. Araştırmalar, bu yetkinliğin doğuştan gelen bir eğilim olmaktan ziyade, uygulamalı ve işbirlikçi mesleki öğrenme ortamlarında geliştirilebileceğini göstermektedir. Harris ve Jones (2015) tarafından incelenen "Lesson Study" modeli, öğretmen yenilikçiliğini artıran etkili bir uygulama örneği sunmaktadır. Bu modelde öğretmenler birlikte ders planlamakta, bu planları sınıf ortamında uygulamakta ve ardından uygulama üzerine kolektif yansıtma yapmaktadır. Süreç, hem pedagojik bilginin derinleşmesini hem de yenilikçi yöntemlerin deneme-yanılma yoluyla içselleştirilmesini mümkün kılmaktadır. Ayrıca işbirliğine dayalı bu yapı, öğretmenlerin mesleki güven duygusunu artırarak yenilikçilik davranışlarını güçlendirmektedir.

Darling-Hammond ve arkadaşları (2017), etkili mesleki gelişim programlarının yedi temel bileşenini tanımlamıştır: içeriğe odaklılık, aktif katılım, işbirliği, koçluk/mentorluk, yeterli süre, yansıtma ve öğretimle doğrudan bağlantı. Bu bileşenlerin var olduğu mesleki gelişim süreçlerinin, öğretmenlerin yalnızca yeni bilgi edinmesini değil, bu bilgiyi sınıf uygulamalarına transfer etmesini de sağladığı görülmektedir.

Zeng vd., (2016), gelişim zihniyetiyle şekillenen okul ortamlarında öğretmenlerin yenilikçiliğe daha açık olduklarını ortaya koymuştur. Bu okullarda öğretmenler, pedagojik farklılaştırmayı daha kolay benimsemekte, deneysel öğretim yöntemlerini uygulamaktan

çekinmemektedir. Bu durum, yenilikçiliğin yalnızca bireysel bir özellik değil, aynı zamanda bağlamsal olarak desteklenmesi gereken bir eğilim olduğunu göstermektedir.

Villegas-Reimers (2003) ise öğretmen yenilikçiliğini sürekli kılmak için mesleki öğrenme topluluklarının gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu topluluklar, öğretmenlerin birbirlerinden öğrenmesini, pedagojik refleksiyon yapmalarını ve yenilikçi uygulamalar geliştirmelerini teşvik etmektedir. Uygulamalı müdahalelere örnek olarak Finlandiya'da uygulanan “Innovative Schools” projesi verilebilir. Bu projede öğretmenler haftalık işbirlikçi toplantılarla yeni öğretim yöntemleri geliştirip uygulamakta, öğrenci geri bildirimlerini sistematik biçimde analiz etmektedir. Program sonunda öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerinde belirgin artış gözlemlenmiştir (OECD, 2019).

Benzer şekilde, Avustralya'da yürütülen “Growth Mindset Professional Learning” programında öğretmenler, gelişim zihniyeti çerçevesinde yapılandırılmış reflektif günlükler tutmakta, video destekli ders analizleri yapmakta ve bu süreçte gelişim odaklı geribildirim almaktadır. Bu uygulamaların öğretmenlerin öğrenme tutumlarını olumlu yönde etkilediği ve sınıf içi pratiğe doğrudan yansıdığı tespit edilmiştir (Boaler, 2016). Bu örnekler göstermektedir ki, öğretmen yenilikçiliğini artırmak amacıyla geliştirilen uygulamalar, bireysel öğrenmeyi kolektif deneyimlerle bütünleştiren, yansıtıcı ve deneysel süreçlere dayalı yapılar olmalıdır.

Literatürde, bu iki önemli yapıyı bir arada geliştirmeye yönelik bütüncül programlara ilişkin araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Hoy vd., 2006; Timperley vd., 2007). Özellikle örgütsel gelişim zihniyeti ile öğretmen yenilikçiliğinin birlikte ele alındığı ve bu iki değişkeni aynı anda geliştirmeyi hedefleyen uygulamalı eğitim programlarına nadiren rastlanmaktadır. Eğitim politikalarının ve okul yönetimlerinin bu iki kritik yapıyı nasıl geliştirebileceği, hangi araç ve yöntemlerle öğretmenleri destekleyebileceği konusunda yeterli uygulama modelleri bulunmamaktadır (OECD, 2018; Leithwood ve Seashore Louis, 2012). Bu durum, hem okul gelişim zihniyetinin hem de öğretmen yenilikçiliğinin geliştirilebilir yapılar olduğuna dair daha fazla ampirik veri ve uygulama örneğine ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Çünkü gelişim zihniyetine sahip öğretmenler, öğrencilere yönelik daha kapsayıcı ve gelişim odaklı bir yaklaşım benimsemekte; yenilikçi öğretmenler ise bu yaklaşımları sınıf içi uygulamalarına yansıtılabilmektedir. Dolayısıyla bu iki değişkenin geliştirilmesi, yalnızca öğretmenlerin mesleki gelişimlerini değil, okulun genel öğrenme kültürünü ve öğrencilerin başarısını da doğrudan etkilemektedir (Hattie, 2009; Bryk vd., 2010).

Bu araştırma, okul gelişim zihniyeti ve yenilikçiliğinin geliştirilebilir yapılar olup olmadığını test eden ve bu iki değişkeni birlikte geliştirmeyi amaçlayan bir eğitim programı tasarımı çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın temel problemi, bu iki yapının eğitim sistemi açısından ne kadar önemli olduğu bilinmesine rağmen, alanda bu değişkenleri geliştirmeye yönelik programların ve araçların yetersizliğidir. Bu nedenle, geliştirilen eğitim programının, öğretmenlerin gelişim zihniyetlerini ve yenilikçilik düzeylerini artırarak, okulun öğrenen bir organizma haline gelmesine katkı sunması beklenmektedir. Böylece eğitim kurumları yalnızca bilgi aktaran yapılar olmaktan çıkıp, öğrenme toplulukları haline dönüşebilir. Bu dönüşüm sürecinde geliştirilen eğitim programı, örnek bir model sunarak alandaki boşluğu doldurma potansiyeli taşımaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Örgütsel Zihniyet Geliştirme Programı'nın okulların gelişim zihniyeti ve yenilikçiliği üzerindeki etkilerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda tasarlanan ve yürütülen karma yöntem araştırması kapsamında aşağıda yer alan nicel, nitel ve karma araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

Nicel araştırma soruları:

1. Örgütsel Zihniyet Geliştirme Programı eğitimine katılan ve katılmayan öğretmenlerin Okul gelişim zihniyeti ve alt ölçek puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Örgütsel Zihniyet Geliştirme Programı eğitimine katılan ve katılmayan öğretmenlerin yenilikçi okul ve alt ölçek puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Örgütsel Zihniyet Geliştirme Programı eğitimine katılan öğretmenlerin Okul gelişim zihniyeti ve alt ölçeklerinin ön, son ve kalıcılık puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Örgütsel Zihniyet Geliştirme Programı eğitimine katılmayan öğretmenlerin yenilikçi okul ve alt ölçeklerinin ön, son ve kalıcılık puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Örgütsel Zihniyet Geliştirme Programı eğitimine katılan ve katılmayan öğretmenlerin Okul gelişim zihniyeti ve alt ölçeklerinin son ve kalıcılık puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. Örgütsel Zihniyet Geliştirme Programı eğitimine katılan ve katılmayan öğretmenlerin yenilikçi okul ve alt ölçeklerinin son ve kalıcılık puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Nitel araştırma Soruları:

1. Örgütsel Zihniyet Geliştirme Programı sürecinizin size katkısını nasıl değerlendirirsiniz?
2. Örgütsel Zihniyet Geliştirme Programı sürecinizin olumlu yanlarını neler olarak görüyorsunuz?
3. Örgütsel Zihniyet Geliştirme Programı sürecinizin olumsuz yanlarını neler olarak görüyorsunuz?
4. Örgütsel Zihniyet Geliştirme Programı süresince sizi zorlayan kısımlar neler oldu?
5. Örgütsel Zihniyet Geliştirme Programı sürecinin mevcut eğitim öğretim faaliyetlerinize etkisini nasıl değerlendirirsiniz?
6. Bu eğitim programını daha iyi bir hale getirmek için neler yapılabilir?

Karma araştırma sorusu:

1. Nitel bulgular nicel bulguları nasıl açıklamaktadır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim sistemlerinin çağın gerekliliklerine uygun olarak sürekli değişim ve yeniliğe açık olması, öğrenci başarısını artırma ve eğitimde kaliteyi yükseltme hedefleri açısından kritik öneme sahiptir (Fullan, 2011). Ancak, bu değişimin sağlanabilmesi için okulların sadece bireysel başarıya odaklanmakla kalmayıp, bir örgütsel öğrenme kültürü geliştirmesi gerekmektedir (Senge, 2012). Öğretmenlerin gelişim zihniyetine sahip olması, hem bireysel hem de kurumsal düzeyde performansı artırmaktadır (Dweck, 2006). Aynı zamanda, öğretmenlerin yenilikçi uygulamaları benimsemeleri, öğrenci başarısını doğrudan etkileyen bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır (Hattie, 2009). Bu noktada, örgütsel zihniyet geliştirme programları, okulların yenilikçi yaklaşımlar geliştirmesi ve eğitimde sürdürülebilir bir gelişim anlayışının oluşturulması için etkili bir araç olarak görülmektedir.

Bu araştırma, örgütsel zihniyet geliştirme programının okulların örgütsel zihniyetlerine ve yenilikçiliklerine etkisini sistematik bir biçimde inceleyerek, eğitim alanında hem teorik hem de uygulamalı birçok boşluğu doldurmayı hedeflemektedir. Eğitim kurumları, sürekli değişen ve gelişen toplumsal ihtiyaçlara yanıt verebilmek için örgütsel yapılarında ve zihniyetlerinde dönüşümler gerçekleştirmek zorundadır. Özellikle örgütsel zihniyetler, okulun genel işleyişini, öğrenme ortamlarını ve öğretmenlerin mesleki tutumlarını belirleyen temel dinamikler olarak ön plana çıkmaktadır. Bu bağlamda, örgütsel zihniyetlerin bilinçli ve sistematik olarak

geliştirilmesi, okulun eğitim-öğretim kalitesinin artmasına ve öğretmenlerin yenilikçi davranışlarının teşvik edilmesine doğrudan katkı sağlamaktadır. Araştırma, örgütsel zihniyet geliştirme programlarının etkisini nicel ve nitel yöntemlerle çok yönlü olarak ele alması sebebiyle literatüre metodolojik katkı sunmaktadır. Bu bağlamda, araştırma bulguları yalnızca mevcut bilgi eksikliklerini gidermekle kalmayıp, aynı zamanda eğitim alanındaki örgütsel değişim ve yenilikçilik süreçlerine ilişkin yeni perspektifler ve modeller geliştirilmesine olanak tanıyacaktır.

Uygulama boyutunda ise, araştırmanın çıktıları okul yöneticileri, öğretmenler ve eğitim politika yapıcıları için yol gösterici nitelik taşıyabilir. Okulların örgütsel zihniyetlerini geliştirmeye yönelik programların tasarlanması ve uygulanması sürecinde kullanılacak somut veriler sunarak, bu programların eğitim kurumlarında yaygınlaşmasına ve sürdürülebilirliğinin artırılmasına katkıda bulunması beklenmektedir. Özellikle öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerinin yükseltilmesi, eğitimde kalite ve etkinliğin geliştirilmesi açısından önemli bir faktör olduğundan (Hargreaves ve Fullan, 2012), araştırma sonuçlarının bu bağlamda işlevsel bir referans kaynağı olma potansiyeli bulunmaktadır.

Araştırma aynı zamanda eğitim bilimleri alanındaki teorik tartışmalara katkıda bulunmakta, örgütsel zihniyet ve yenilikçilik kavramlarının birbirleriyle olan ilişkisini kavramsal olarak derinleştirmektedir. Bu sayede, gelecekte yapılacak çalışmalara zemin hazırlamakta, farklı bağlamlarda örgütsel zihniyetlerin nasıl şekillendiği ve öğretmen davranışları üzerindeki etkileri konusunda önemli bir bilgi tabanı oluşturmaktadır.

Sonuç olarak, ÖZGP hem eğitim kurumlarının örgütsel yapılarını güçlendirmek hem de yenilikçiliğini artırmak için gerekli stratejilerin geliştirilmesine temel oluşturacak; politika yapıcılar, uygulayıcılar ve araştırmacılar için rehberlik eden önemli bir eğitim modeli niteliği taşıyacaktır.

1.4. Sayıtlar

Bu araştırmada aşağıdaki varsayımlar dikkate alınmıştır:

1. Seçilen örneklem grubunun, araştırmanın evrenini doğru ve yeterli biçimde temsil ettiği kabul edilmiştir. Bu sayede araştırma sonuçlarının genellenebilirliği desteklenmektedir.
2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, sorulan sorulara doğru ve samimi cevaplar verdiği kabul edilmiştir. Katılımcıların dürüstlük düzeyi, elde edilen verilerin güvenilirliği açısından büyük önem taşımaktadır.

3. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının, alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda gerekli geçerlik ve güvenilirlik kriterlerini karşıladığı kabul edilmiştir. Bu durum, verilerin bilimsel geçerliliğini ve elde edilen sonuçların doğruluğunu desteklemektedir.
4. “Örgütsel Zihniyet Geliştirme Programı” (ÖZGP)’nın, öğretmenlere programın amaçları doğrultusunda doğru, eksiksiz ve etkili bir biçimde uygulandığı varsayılmıştır. Programın etkili uygulanması, araştırma sonuçlarının doğruluğu için temel bir unsurdur.
5. Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin ÖZGP kapsamındaki tüm eğitim ve uygulama süreçlerine eksiksiz katıldıkları kabul edilmiştir. Tam katılım, programın etkisinin doğru şekilde ölçülmesini ve bulguların güvenilirliğini sağlamaktadır.
6. Elde edilen bulgular bu araştırmadaki çalışma grubuna benzer özellikteki gruplara genellenebilir.

1.5. Sınırlılıklar

- Araştırma 2024-2025 eğitim dönemi Bahar yarı yılında Samsun ilinde görev yapan öğretmenler ile sınırlıdır.
- Çalışma, anaokulunda çalışan MEB tarafından onaylanan kadrolu anaokulu öğretmenleri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Örgütsel zihniyet: Örgütteki çalışanların sahip oldukları yetenek ve kabiliyetleri hakkındaki inançlardır (Dweck,2006).

Örgütsel gelişim zihniyeti: Örgütteki çalışanların sahip oldukları yeteneklerin, becerilerin ve başarıların geliştirilebilir olduğuna dair ortak bir inanç sistemine sahip olmasıdır (Blackwell, 2012).

Yenilikçilik: Yenilikçilik, öğretmenlerin okul içindeki yenilikleri diğer çalışanlardan önce benimseyip uyum sağlama durumudur (Correno, 2024).

Yenilikçi Okul: Yeni fikirlere açık olan, bu fikirleri uygulamaya koyabilen, değişimi anlayıp yönlendirebilen, rehberlik eden ve yaratıcı çözümler üretebilen kurumlardır (Özçiçek, 2016).

Öğretmen yenilikçiliği: Öğretmenin eğitimsel sorunlara karşı özgün fikirler geliştirmesi, bu fikirleri sistemli bir şekilde planlaması, uygulaması, değerlendirmesi, gerektiğinde uyarlaması

ve başarılı olan yenilikleri meslektaşlarıyla paylaşarak yaygınlaştırması sürecidir (Tura ve Akbaşı, 2021).



BÖLÜM 2

2. ALAN YAZIN

Bu bölümde konuyla ilgili literatür taraması yapılmış çalışmanın kapsamı üzerinde durulmuştur. Çalışmanın kapsamını teşkil eden örgütsel zihniyet ve yenilikçi okul kavramları ve bu kavramların birbiriyle ilişkisine dair bilgiler verilmektedir. Aynı zamanda bu kavramlar hakkında yurt içi ve yurtdışındaki çalışmalara ilişkin bilgiler aktarılmıştır.

2.1. Örgütsel Zihniyet: Kavramsal Çerçeve

Örgütler, bireylerin ortak bir amaca yönelik olarak bir araya geldiği, belirli kurallar ve yapılar çerçevesinde işleyen sosyal sistemlerdir. Bu sistemlerin başarılı bir şekilde sürekliliğini sağlayabilmesi için sadece resmi yapılar ve prosedürler yeterli olmamakta, aynı zamanda örgüt içinde paylaşılan düşünce yapıları, inanç sistemleri ve davranış kalıpları da kritik bir rol oynamaktadır (Matteson, 2013). Bu noktada "örgütsel zihniyet" kavramı devreye girmektedir. Örgütsel zihniyet, bireylerin ve grupların örgüt içinde paylaştıkları düşünce, inanç ve davranış kalıplarını ifade eden, örgütün genel karakterini ve işleyişini belirleyen bir kavram olarak tanımlanmaktadır (Schein, 2010). Örgütsel zihniyet, çalışanların algıları, değerleri, tutumları ve deneyimlerinden şekillenerek, örgütün kültürel yapısı ve performansı ile doğrudan ilişkilidir (Dweck, 2006; Hofstede, 2001). Bu kavram, bireylerin örgüte yönelik algılarını, örgüt içindeki rollerini nasıl tanımladıklarını, karar alma süreçlerine nasıl yaklaştıklarını, yenilikçi uygulamalara ne derece açık olduklarını ve diğer bireylerle ilişkilerini nasıl kurduklarını anlamada kritik bir role sahiptir (Edmondson, 2019). Senge'ye (2012) göre örgütsel zihniyet, bireylerin bireysel öğrenme süreçlerini kolektif hale getirerek örgütün genel öğrenme kapasitesini artıran bir faktördür. Bireyler, örgüt içinde geliştirdikleri ortak anlayışlar sayesinde bilgi paylaşımında bulunur, kurumsal değerleri içselleştirir ve örgütün vizyonuna uygun hareket ederler. Bu bağlamda, örgütsel zihniyet, sadece bireylerin düşüncelerini değil, aynı zamanda örgütün kolektif kültürünü ve yönetim süreçlerini de şekillendiren bir kavramdır (Fullan, 2007). Morgan (1997), örgütsel zihniyeti metaforlar üzerinden açıklamış ve örgütün kültürel yapısının yanı sıra kolektif bilinçaltıyla da bağlantılı olduğunu öne sürmüştür. Ona göre, örgütler yalnızca resmi yapılar ve yönetim sistemlerinden ibaret değildir; aynı zamanda çalışanların düşünce kalıpları, inanç sistemleri ve paylaşılan değerleriyle şekillenmektedir. Örgütsel zihniyet, bu anlamda örgütün gelişimini, karar alma süreçlerini, çatışma yönetimini ve değişime karşı tutumlarını doğrudan etkileyen bir faktör olduğu görülmektedir (Leithwood ve Jantzi, 2006).

Örgütsel zihniyetin gelişimini etkileyen birçok unsur bulunmaktadır. Bunlar arasında aşağıdaki faktörler öne çıkmaktadır:

1. Ortak Değerler ve İnançlar: Çalışanların örgüt içinde paylaştıkları temel değerler ve inançlar, örgütün genel kültürünü ve vizyonunu şekillendirmektedir (Robinson ve Aronica, 2011).
2. Öğrenme ve Adaptasyon Yeteneği: Örgütlerin değişen koşullara uyum sağlayabilmesi ve sürekli öğrenmeyi teşvik etmesi, örgütsel zihniyetin gelişmesine bağlı olduğu ifade edilmektedir (Timperley vd., 2007).
3. Yenilikçilik ve Değişime Açıklık: Örgüt kültürü içerisinde yenilikçi düşünceleri teşvik eden bir zihniyetin varlığı, çalışanların yeni fikirlere daha açık olmasını sağlamakta ve kurumu ileriye taşımaktadır (Hargreaves ve Fullan, 2012).
4. İş Birliği ve Güven Ortamı: Örgütsel zihniyet, çalışanlar arasındaki güven ortamını güçlendirerek takım çalışmasını ve kolektif başarıyı desteklemektedir (Dweck, 2006).
5. İletişim: Örgüt içinde açık ve etkili bir iletişim kültürünün varlığı, çalışanlar arasındaki güveni ve iş birliğini artırmaktadır. (Daft, 2001).

Görüldüğü üzere, örgütsel zihniyet, bireylerin ve grupların örgüt içinde paylaştıkları inançlar, değerler ve davranış kalıplarını ifade eden kritik bir kavramdır. Örgütlerin sürdürülebilir başarısı, çalışanların ortak bir vizyon etrafında birleşmesi ve öğrenme kültürünü destekleyen bir zihniyetin geliştirilmesi ile doğrudan ilişkilidir. Bu bağlamda, örgütlerin uzun vadeli başarısı için, örgütsel zihniyetin bilinçli bir şekilde şekillendirilmesi ve desteklenmesi gerekmektedir.

Örgütsel zihniyetin gelecekte nasıl şekilleneceği, değişen iş dünyası dinamiklerine bağlıdır. Dijital dönüşüm, küreselleşme ve esnek çalışma modelleri gibi faktörler, örgütsel zihniyetin evrimini etkilemektedir (Schwab, 2016). Gelecekte başarılı örgütlerin aşağıdaki özelliklere sahip olması beklenmektedir (Kotter, 2012; Fullan, 2017; OECD, 2020; Senge, 2006):

1. Esnek ve Yenilikçi Kültür
2. Sürekli Öğrenme Fırsatları

3. Açık İletişim ve Geri Bildirim Mekanizmaları
4. Farklılık ve Dahil Etme Politikaları

2.1.1. Esnek ve yenilikçi kültür

Eğitim sistemlerinin başarısı, yalnızca müfredat ve öğretim materyallerine değil, aynı zamanda okulun genel kültürüne ve bu kültürün esneklik ve yenilikçilikle nasıl şekillendiğine de bağlıdır (Brown ve Poortman, 2017). Esnek ve yenilikçi kültür, okulun mevcut yapısını değiştirme, yeni yaklaşımlar geliştirme ve bu yaklaşımları uygulamaya koyma yeteneğini ifade etmektedir (Leithwood ve Jantzi, 2006). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin, öğrenme süreçlerini sürekli olarak iyileştirme çabaları, okul gelişiminin motor gücü haline gelmektedir (Fullan, 2001). Esnek ve yenilikçi kültür, eğitim kurumlarının sürdürülebilir başarısı ve gelişimi için gerekli olan temel unsurlardan biridir (Robinson ve Aronica, 2015). Esnek kültür, okulun değişen koşullara uyum sağlama kapasitesini ifade etmektedir. Bu, eğitimdeki yeniliklerin, öğretim yöntemlerinin, teknoloji kullanımının ve eğitim politikalarının zaman içinde esnek bir şekilde uygulanmasını sağlamaktadır (Hargreaves, 2019). Yenilikçi kültür ise, sürekli gelişme ve iyileştirme çabalarını teşvik etmekte, öğretmenlerin ve öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini ve yeni fikirlerini cesaretlendirmektedir (Schleicher, 2018). Bu kültür, aynı zamanda öğretim ve öğrenme süreçlerinin kalitesini artıran bir zemin hazırlamaktadır (Tschannen-Moran, 2004).

Esnek ve yenilikçi bir kültürün okul gelişimi üzerindeki etkileri, okulun genel performansını ve öğrenci başarısını doğrudan etkilemektedir. Özellikle okul kültüründeki esneklik, öğretmenlerin öğrencilere daha iyi hizmet vermesini sağlamaktadır (Hargreaves, 2019). Yenilikçi uygulamalar ise, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmekte ve onlara problem çözme yeteneklerini kazandırmaktadır (Schleicher, 2018). Örneğin, eğitimde teknoloji entegrasyonu, yenilikçi bir okul kültürünün temel unsurlarındandır. Öğrenciler, teknoloji aracılığıyla daha etkileşimli ve ilgi çekici dersler alırken, öğretmenler de daha etkili bir öğretim yöntemi kullanabilirler (Fullan, 2016). Eğitimdeki bu yenilikçi yöntemler, okulun adaptasyon yeteneğini artırmakta ve değişen dünya koşullarına uyum sağlama kabiliyetini geliştirmektedir (Leithwood ve Jantzi, 2006).

Birçok okul, esnek ve yenilikçi kültürün sağlanması için çeşitli stratejiler kullanmaktadır. Örneğin, bazı okullar, öğretmenlere düzenli olarak mesleki gelişim fırsatları sunarak, onların kendi bilgi ve becerilerini sürekli olarak güncellemelerini sağlamaktadır (Senge, 2012). Ayrıca, okullar arası işbirliklerini teşvik ederek, öğretmenlerin farklı okullardaki

uygulamaları incelemelerine olanak tanımaktadır (Brown ve Poortman, 2017). Bazı okullar ise, öğrencilere liderlik becerileri kazandırmak amacıyla proje tabanlı öğrenme yöntemleri kullanmaktadır. Bu tür yöntemler, öğrencilere sadece ders içeriğini öğretmekle kalmaz, aynı zamanda onlara gerçek dünyadaki problemleri çözme becerisi kazandırmaktadır (Tschannen-Moran, 2004). Böylece, esnek ve yenilikçi bir okul kültürü, sadece öğretmenlerin değil, öğrencilerin de gelişimine katkı sağlamaktadır.

2.1.2. Sürekli öğrenme fırsatları

Eğitimdeki hızlı değişimlere ayak uydurabilmek, okul gelişimi için kritik bir unsur olduğu bilinmektedir (Darling-Hammond, 2000). Sürekli öğrenme, yalnızca öğretmenlerin değil, aynı zamanda öğrencilerin de gelişimine katkı sağlamaktadır. Öğrencilerin, eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri gibi önemli yeteneklerini geliştirmek için öğretmenlerin sürekli öğrenmeye teşvik edilmesi gereklidir (Hattie, 2009). Eğitimdeki sürekli öğrenme fırsatları, öğretmenlerin kendilerini mesleki anlamda geliştirmelerine olanak tanımaktadır, aynı zamanda öğrencilerin eğitim deneyimlerini zenginleştirmektedir (Guskey, 2000).

Sürekli öğrenme, bireylerin kendi potansiyellerini en üst düzeye çıkarmak için sürekli olarak yeni bilgiler edinme ve beceriler geliştirme süreçlerini ifade etmektedir (Laal, 2011). Eğitimde sürekli öğrenme, öğretmenlerin pedagojik becerilerini ve bilgi birikimlerini sürekli olarak geliştirmeleri sürecidir. Bu süreç, öğretmenlerin hem sınıf içindeki öğretim yöntemlerini hem de öğrencileriyle olan etkileşimlerini iyileştirerek daha etkili öğretim ortamları yaratmalarına olanak tanımaktadır (Darling-Hammond, 2000).

Okul kültürü, eğitimdeki tüm paydaşların, yani öğretmenlerin, öğrencilerin, yöneticilerin ve ailelerin değerler, inançlar ve uygulamalarla şekillendirdiği bir yapıdır (Schein, 2010). Okul kültürünün sürekli öğrenmeye dayalı bir yapıya dönüşmesi, eğitimdeki gelişim süreçlerini hızlandırmaktadır. Sürekli öğrenme fırsatları, okulda öğrenme kültürünü pekiştirirken, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki etkileşimi de güçlendirmektedir (Hargreaves ve Fullan, 2012). Bu kültür, öğretmenlerin birbirleriyle işbirliği yapmalarını, yeni yöntemleri denemelerini ve sürekli olarak kendi gelişimlerine yatırım yapmalarını teşvik etmektedir (Somma ve Bennett, 2020).

Okulda sürekli öğrenme fırsatlarının yaygınlaşması hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin okulda daha açık fikirli ve esnek bir öğrenme ortamı yaratmalarına olanak tanımaktadır. Sürekli öğrenmenin entegre olduğu bir okul kültürü, okulun başarısını artırmanın

yanı sıra okulun gelecekteki değişimlere uyum sağlama kapasitesini de güçlendirmektedir (Senge, 2012). Sürekli öğrenme fırsatları, öğretmenlerin pedagojik becerilerini artırarak onların daha yaratıcı ve etkili öğretim yöntemleri geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Guskey, 2000). Öğretmenler eğitimdeki yeni trendleri ve teknolojik gelişmeleri takip ederek sınıf içindeki uygulamalarını daha güncel ve etkili hale getirebilirler. Ayrıca, mesleki gelişim programları ve eğitim seminerleri, öğretmenlerin birbirleriyle işbirliği yapmalarını ve deneyimlerini paylaşmalarını teşvik etmektedir (Hewson, 2024). Öğretmenlerin sürekli öğrenmeye katılmaları, onların mesleki anlamda daha tatmin edici bir deneyim yaşamalarına, mesleklerine olan bağlılıklarının artmasına ve daha motive olmalarına olanak tanımaktadır (Somma ve Bennett, 2020). Bu da öğretmenlerin sınıf içindeki performanslarını artırmakta ve öğrencilerin eğitim deneyimlerini iyileştirmektedir. Öğrenciler için sürekli öğrenme fırsatları, onların akademik başarılarını ve genel gelişimlerini desteklemektedir. Öğretmenler, sürekli öğrenme fırsatları sayesinde öğrencilere daha etkili öğretim yöntemleri sunabilmekte ve öğrencilerin farklı öğrenme stillerine uygun bir öğretim süreci oluşturabilmektedirler (Hattie, 2009). Sürekli öğrenmeye dayalı bir eğitim ortamı, öğrencilerin kritik düşünme becerilerini geliştirmelerini, bilgiye daha derinlemesine yaklaşmalarını ve kendi öğrenme süreçlerini yönetmelerini sağlamaktadır (Schleicher, 2018). Öğrenciler, öğretmenlerin sürekli öğrenmeye odaklandığı bir okulda, öğrenmeye karşı daha istekli hale gelmektedirler. Sürekli öğrenme fırsatları, öğrencilerin kendi potansiyellerini keşfetmelerini ve öğrenme süreçlerinde aktif roller üstlenmelerini sağlamaktadır (Skillshub, 2023).

Okul liderlerinin sürekli öğrenme fırsatlarını okulda desteklemesi, okul kültürünü dönüştüren önemli bir etkenlerden biridir (Leithwood ve Jantzi, 2006). Okul liderleri, öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyerek okulda değişim süreçlerini yönetebilirler. Okul liderlerinin sürekli öğrenmeye dayalı bir vizyon geliştirmeleri, okulun gelişimini hızlandırmakta ve okulun yenilikçi uygulamalara adapte olmasını sağlamaktadır (Fullan, 2016). Liderlerin, öğretmenlere sürekli gelişim fırsatları sunmaları, okulda işbirliği ve mesleki öğrenme toplulukları oluşturmalarını teşvik etmektedir (Senge, 2012).

Teknolojinin eğitimdeki rolü, sürekli öğrenme fırsatlarını destekleyen önemli bir faktördür. Öğretmenler, teknolojiyi kullanarak ders materyallerini daha erişilebilir ve etkileşimli hale getirebilmektedirler (Schleicher, 2018). Ayrıca, teknoloji, öğretmenlerin birbirleriyle iletişim kurmalarını, deneyimlerini paylaşmalarını ve mesleki gelişimlerini takip etmelerini kolaylaştırmaktadır. Eğitimdeki dijital araçlar, öğretmenlerin yeni öğretim

yöntemlerini öğrenmelerini ve bu yöntemleri sınıflarında uygulamalarını sağlamaktadır (Hattie, 2009). Teknoloji, aynı zamanda öğrencilere daha zengin bir öğrenme deneyimi sunmaktadır. Öğrenciler, dijital kaynaklar ve araçlar sayesinde daha bağımsız ve aktif öğrenme süreçlerine dahil olurlar (Schleicher, 2018). Sürekli öğrenmeye dayalı bir okulda teknoloji entegrasyonu, eğitimdeki yenilikçiliği teşvik etmekte ve okulların gelecekteki zorluklara hazırlıklı olmasını sağlamaktadır.

2.1.3. Açık iletişim ve geri bildirim mekanizmaları

Okulda açık iletişim ve geri bildirim mekanizmalarının oluşturulması, eğitimdeki gelişim süreçlerini iyileştiren önemli faktörlerden biridir. Açık iletişim, okul kültürünü pozitif yönde dönüştürmekte ve öğretmenlerin, öğrencilerin ve okul yöneticilerinin birbirleriyle etkili bir şekilde etkileşimde bulunmalarını sağlamaktadır (Robinson ve Aronica, 2015). Geri bildirim, öğretmenlerin pedagojik uygulamalarını geliştirmeleri için kritik bir araçken, öğrencilerin akademik performanslarını değerlendirmelerine ve kendi öğrenme süreçlerini yönetmelerine olanak tanımaktadır (Erciyes Üniversitesi, 2020).

Açık iletişim, okulda tüm paydaşlar arasında güvene dayalı ve şeffaf bir etkileşim sürecini ifade etmektedir. Bu süreç, öğretmenlerin ve öğrencilerin duygusal ve mesleki ihtiyaçlarını anlamalarına yardımcı olmakta ve okul kültüründe işbirliğini teşvik etmektedir (Fullan, 2016). Etkili iletişim, okul içindeki tüm bireyler arasında anlayışlı ve saygılı bir diyalog ortamı yaratırken, aynı zamanda okulda işbirliği ve ortak hedeflere ulaşma duygusunu pekiştirmektedir (Leithwood ve Jantzi, 2006). Öğrencilerin öğrenme süreçlerine katkı sağlamak, öğretmenlerin ise öğretim yöntemlerini geliştirmek için açık iletişim hayati bir rol oynamaktadır (Hargreaves, 2019). Okulda açık iletişimin sağlanması, öğretmenlerin ve öğrencilerin birbirleriyle daha rahat etkileşim kurmalarını ve öğrencilerin ihtiyaçlarına daha hızlı yanıt verilmesini mümkün kılmaktadır. Ayrıca, okul yöneticileri ile öğretmenler arasında etkili bir iletişim, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemekte ve okul kültürünü güçlendirmektedir (Robinson, 2015).

Geri bildirim, bireylerin performanslarını değerlendirmeleri ve gelişimlerini yönlendirmeleri için kritik bir araçtır (Hattie, 2021). Eğitimde geri bildirim, öğretmenlerin öğrencilerine yönelik öğretim uygulamalarını iyileştirmelerine yardımcı olurken, öğrencilerin de kendi öğrenme süreçlerini gözden geçirmelerine ve geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Geri bildirim, öğretmenler için sınıf içindeki öğretim süreçlerini değerlendirmelerine imkan

verirken, öğrenciler için öğrenme yolculuklarında rehberlik sağlamakta ve onların gelişimlerine katkı sunmaktadır (Shute, 2008). Geri bildirim mekanizmalarının etkin bir şekilde işletilmesi, okulda öğrencilerin gelişimlerini doğru bir şekilde izlemeyi ve öğretmenlerin pedagojik uygulamalarını sürekli olarak geliştirmeyi sağlamaktadır (Ole ve Gallos, 2023). Ayrıca, öğrencilerin kendilerine yönelik alınan geri bildirimleri anlamaları, daha etkili öğrenme stratejileri geliştirmelerine ve eğitim sürecine daha fazla dahil olmalarına olanak tanımaktadır (Carless ve Boud, 2018).

Açık iletişim ve geri bildirim mekanizmaları, okul kültürünü geliştiren önemli unsurlardır. Bu süreçlerin etkili bir şekilde işler hale gelmesi, okulda öğretmenler ve öğrenciler arasındaki ilişkilerin güçlenmesine, işbirliğinin artmasına ve öğrenme süreçlerinin iyileştirilmesine olanak tanımaktadır (Fullan, 2016). Okulda açık iletişim ve geri bildirim süreçlerinin güçlü olması, öğretmenlerin ve öğrencilerin daha verimli bir şekilde birbirlerinden öğrenmelerini sağlamaktadır (Robinson, 2015). Geri bildirim, öğrencilerin ve öğretmenlerin performanslarını değerlendirme süreçlerini daha şeffaf ve anlaşılır kılarken, bu süreçlerin düzenli hale getirilmesi okulda daha yüksek düzeyde bir katılımı teşvik etmektedir. Ayrıca, bu süreçler, öğretmenlerin öğretim yöntemlerini sürekli olarak gözden geçirmelerine ve geliştirmelerine olanak tanımaktadır (Hattie, 2021).

Okul liderleri, açık iletişim ve geri bildirim mekanizmalarının işleyişini yönlendiren kritik figürlerdir. Etkili okul liderleri, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek ve okulda pozitif bir iletişim ortamı oluşturmak için çeşitli stratejiler geliştirmektedirler (Leithwood ve Jantzi, 2006). Liderler, öğretmenler arasındaki işbirliğini teşvik ederek, okulda öğrenme toplulukları oluşturmaktadırlar. Ayrıca, öğretmenlerin ve öğrencilerin geri bildirim alabilecekleri güvenli bir ortam sağlamaktadırlar. Okul liderlerinin, açık iletişim ve geri bildirim süreçlerini okul kültürüne entegre etmeleri, okulda sürekli bir gelişim sürecinin başlamasına olanak tanımaktadır. Bu süreç, öğretmenlerin pedagojik becerilerini geliştirmelerini ve öğrencilerin daha iyi öğrenme deneyimleri yaşamalarını sağlamaktadır (Fullan, 2016).

Öğretmenlere yönelik geri bildirim, öğretim kalitesinin artırılması, pedagojik yaklaşımların gözden geçirilmesi ve mesleki gelişimin desteklenmesi açısından vazgeçilmez bir araç olduğu bilinmektedir (Feeney, 2007). Öğretmen geri bildirimi; okul yöneticileri, meslektaşlar, danışmanlar ya da dış gözlemciler tarafından sunulan ve öğretmenin sınıf içi uygulamaları, iletişim becerileri, sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri gibi alanlardaki

performansını değerlendiren yapıcı bildirimlerdir. Etkili geri bildirim açık, somut, zamanında, geliştirici ve hedef odaklı olmalıdır (Hattie ve Timperley, 2007). Geri bildirim türleri, öğretmen gelişimi açısından çeşitli biçimlerde uygulanmaktadır:

1. Yapılandırılmış gözlem geri bildirimi: Yöneticilerin veya akranların sınıf içi gözlemlerine dayalı değerlendirmeleri içermektedir. Bu tür geri bildirim, öğretmenin güçlü yönlerini vurgularken gelişim alanlarına dair somut öneriler sunmaktadır (Danielson, 2007).
2. Akran geri bildirimi: Öğretmenlerin birbirlerinin derslerini izleyerek verdikleri geri bildirimdir. Meslektaşlar arası bu tür iş birliği, öğrenen okul kültürünün oluşmasına katkı sağlamaktadır (Van Ginkel vd., 2015).
3. Öz değerlendirme ile desteklenen geri bildirim: Öğretmenin kendi öğretimini değerlendirmesi ile dışardan verilen geri bildirim eşleştirilmesidir. Bu, öğretmenin öz farkındalığını artırmakta ve profesyonel refleksiyon sağlamaktadır (York-Barr vd., 2006).

Etkili öğretmen geri bildirimi yalnızca öğretimsel kaliteyi artırmakla kalmaz, aynı zamanda öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını artırır, okulda iş birliği kültürünü destekler ve yenilikçi pedagojik uygulamaların yaygınlaşmasına katkı sağlamaktadır (Ovando, 2005). Bu doğrultuda, geri bildirim mekanizmaları, okulların örgütsel zihniyetlerini dönüştüren, öğrenmeye açık, esnek ve gelişim odaklı yapılar haline gelmelerini kolaylaştırmaktadır.

Açık iletişim ve geri bildirim mekanizmaları, okul gelişimi için temel unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Okulda bu süreçlerin etkin bir şekilde işletilmesi, öğretmenlerin ve öğrencilerin mesleki ve akademik gelişimlerini desteklemekte, okul kültürünü güçlendirmekte ve okulun genel başarısını artırmaktadır. Bu süreçlerin sistematik bir şekilde okul içinde entegrasyonu, okulların öğrenme ortamlarını daha verimli hale getirecek, öğretmenlerin gelişimini sağlayacak ve öğrencilerin akademik başarılarını doğrudan etkileyecektir (Fullan, 2016; Hattie, 2021).

2.1.4. Farklılık ve dahil etme politikaları

Farklılık ve dahil etme politikaları, okullarda tüm çalışanların eşit fırsatlar elde etmelerini sağlayarak okul gelişimini önemli ölçüde desteklemektedir. Bu politikalar, okul

kültürünü dönüştürmekte, öğrencilerin daha anlamlı bir eğitim deneyimi yaşamalarını sağlamakta ve okulun genel başarısını artırmaktadır (Booth ve Ainscow, 2002; Florian, 2014).

Farklılık ve dahil etme politikaları, öğretmenlerin pedagojik becerilerini geliştirmelerine, öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına yanıt verebilmelerine yardımcı olmaktadır (Slee, 2018). Öğretmen kadrosunda farklılık, yalnızca etnik ya da kültürel farklılıkları değil, aynı zamanda cinsiyet, yaş, deneyim düzeyi, pedagojik yaklaşımlar, disiplinler arası beceriler ve sosyoekonomik geçmiş gibi birçok faktörü kapsayan çok boyutlu bir kavramdır. Bu çeşitlilik, okul ortamının demokratikleşmesine, öğrenci başarılarının artmasına ve örgütsel öğrenmenin zenginleşmesine katkı sağlamaktadır (Villegas ve Irvine, 2010; Banks, 2006).

Farklı sosyo-kültürel geçmişe sahip öğretmenlerin bulunması, öğrencilerin kendi kimlikleriyle daha güçlü bağ kurmalarını sağlamaktadır. Araştırmalar, öğrencilerin kendilerine benzeyen öğretmenlerle daha güçlü bağ kurduğunu ve bu durumun motivasyonlarını olumlu etkilediğini göstermektedir (Dee, 2004). Farklı düşünce tarzlarına, öğretim yöntemlerine ve deneyimlere sahip öğretmenler, eğitimde yenilikçi çözümler üretme kapasitesini artırmaktadır. Farklılık, okulun öğrenen bir organizma olarak evrilmesine olanak tanımaktadır (Cochran-Smith vd., 2015). Farklı bakış açıları sayesinde öğretmen kadrosu, değişen eğitim ihtiyaçlarına ve kriz durumlarına karşı daha esnek ve dirençli hale gelmektedir (Darling-Hammond, 2010). Farklı geçmişlere sahip öğretmenler, daha kapsayıcı sınıf ortamları oluşturabilir; bu da özellikle azınlık ve dezavantajlı öğrenciler için daha adil bir öğrenme ortamı sağlamaktadır (Gay, 2010).

Eğitimde farklılık ve dahil etme politikaları, okullarda çeşitli stratejiler ve uygulamalarla hayata geçirilmektedir. Bu stratejiler arasında, farklı ihtiyaçlara sahip öğrencilere yönelik özelleştirilmiş öğretim yöntemleri, engelli öğrenciler için erişilebilir eğitim materyalleri ve dil bariyerleri olan öğrenciler için destekleyici dil eğitimi yer almaktadır (Banks, 2017). Ayrıca, okulda psikolojik ve sosyal destek hizmetlerinin sağlanması, öğrencilerin duygusal ve sosyal ihtiyaçlarının karşılanmasına yardımcı olmakta, okul ortamının daha kapsayıcı hale gelmesini sağlamaktadır (Florian, 2014). Farklılık ve dahil etme politikalarının başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için, okul liderlerinin güçlü bir vizyon geliştirmesi ve öğretmenlerin bu vizyon doğrultusunda eğitilmesi gerekmektedir. Okul liderlerinin, öğretmenleri ve diğer eğitim personelini, çeşitlilik ve dahil etme konusunda bilinçlendirerek, okulda daha adil ve kapsayıcı bir kültür oluşturmaları önemlidir (Ainscow, 2020).

Farklılık ve dahil etme, eğitimde eşitlik ve adaletin sağlanması için temel unsurlardır. Eşitlik, her öğrencinin kendi potansiyeline ulaşabilmesi için gereken kaynakları ve fırsatları almasını sağlamayı amaçlamaktadır. Dahil etme politikaları, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin uygulanmasını gerektirmekte ve bu, tüm öğrencilerin eğitime eşit katılımını mümkün kılmaktadır. Bu politikalar, okulda ayrımcılığın ortadan kaldırılmasına ve daha adil bir eğitim ortamının olmasına olanak tanımaktadır (Florian, 2014).

2.2. Okullarda Örgütsel Gelişim Zihniyeti ve Önemi

Okullarda örgütsel zihniyet, bireylerin kolektif başarısını destekleyen ve eğitim süreçlerinin kalitesini artıran faktörlerden biridir. Liderlik, işbirlikçi öğrenme toplulukları, yenilikçilik ve değişime uyum gibi unsurlar, örgütsel zihniyetin güçlü olduğu okullarda daha belirgin şekilde görülmektedir. Bu nedenle, eğitim yöneticileri ve öğretmenler, okul ortamında olumlu bir zihniyet geliştirmek için ortak çaba göstermelidir. Özellikle örgütsel gelişim zihniyetine sahip örgütler, yenilikçiliği bir kültür haline getirmekte ve bireylerin yaratıcı düşüncelerini destekleyen bir ortam oluşturmaktadırlar (Dweck, 2006). Örneğin, Google gibi şirketler yenilikçi bir kültüre sahip oldukları için, çalışanlarına fikirlerini özgürce ifade edebilecekleri ve projelerde sorumluluk alabilecekleri ortamlar sunmaktadır (Senge, 2012).

Okul açısından bakıldığında, örgütsel zihniyetin geliştirilmesi, etkili bir eğitim ortamının oluşturulmasına, sürdürülebilir başarı sağlanmasına, öğretmenlerin ve yöneticilerin eğitim-öğretim süreçlerini daha etkin yönetmesine olanak tanımaktadır (Shatzer vd., 2014). Okullarda örgütsel gelişim zihniyeti oluşturulması, öğretmenlerin yenilikçi uygulamaları benimsemesini, öğrencilerin akademik başarısını artırmasını ve okul kültürünün sürekli gelişmesini sağlamaktadır (Fullan, 2007; Leithwood, 2007). Bu gelişim, okuldaki tüm paydaşların ortak değer ve inançları doğrultusunda hareket etmesini, yenilikçi yaklaşımların benimsenmesini ve eğitim kalitesinin artırılmasını desteklemektedir (Bryk vd., 2015).

Okullarda örgütsel gelişim zihniyetinin desteklenmesi, yalnızca yöneticilerin değil, tüm eğitim paydaşlarının aktif katılımını gerektiren bir süreçtir. Eğitimciler, öğrenen örgüt anlayışını benimseyerek sürekli mesleki gelişime açık olmalı ve yenilikçi pedagojik uygulamaları takip etmelidir (Hargreaves ve Fullan, 2012). Bu bağlamda, öğretmenlerin işbirlikçi öğrenme topluluklarında bir araya gelmesi, deneyim paylaşımı yapması ve ortak hedefler doğrultusunda hareket etmesi, okulun gelişim kapasitesini artırmaktadır (Eaker ve Keating, 2019). Örgütsel gelişim zihniyetine sahip okullarda liderlik anlayışı dönüşümsel bir

yapı sergilemektedir. Yöneticiler, geleneksel denetleyici rolün ötesine geçerek öğretmenleri destekleyen, motive eden ve onların mesleki gelişimini teşvik eden bir rehber konumunda yer almalıdır (Robinson ve Lloyd, 2008). Etkili okul liderliği, öğretmenlerin karar alma süreçlerine aktif katılımını sağlayarak onların kurumsal aidiyet duygusunu güçlendirmekte ve mesleki tatminlerini artırmaktadır (Hallinger ve Heck, 2010). Bununla birlikte, örgütsel gelişim zihniyetine sahip okullar, değişime ve yeniliğe açık kurumlardır. Bu tür okullarda, teknolojinin eğitimde etkin kullanımı teşvik edilmekte, proje tabanlı öğrenme yaklaşımları uygulanmakta ve öğrenci merkezli öğretim stratejileri benimsenmektedir (Krajcik ve Shin, 2014). Dijital çağın gerekliliklerine uyum sağlayan bu okullar, öğretmenlerin ve öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini kazanmalarına katkı sağlamaktadır. Bu beceriler arasında eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim, iş birliği, dijital okuryazarlık ve yaratıcılık gibi yetkinlikler bulunmaktadır (Voogt ve Roblin, 2012). Sonuç olarak, okullarda örgütsel gelişim zihniyetinin benimsenmesi, eğitim süreçlerinin kalitesini artırarak öğrenci başarısını olumlu yönde etkilemektedir. Okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler ve veliler, bu süreçte işbirliği içinde çalışarak öğrenme ortamlarının sürekli gelişmesini sağlamalıdır. Bu doğrultuda, eğitim politikalarının da öğretmenlerin mesleki gelişimini ve yenilikçi uygulamaları destekleyen bir yapıda olması büyük önem taşımaktadır (Darling-Hammond, 2017)

2.2.1. Liderlik ve gelişim zihniyeti

Okullardaki liderlik tarzı, örgütsel zihniyetin gelişiminde belirleyici bir rol oynamaktadır. Liderler, öğretmenlerin ve öğrencilerin öğrenmelerini destekleyen okul sistemlerini kurmalı ve bu sistemleri sürdürebilmelidir. Ayrıca, öğretmenler arasında, öğretmenlerle öğrenciler arasında ve öğrenciler arasında sağlıklı ilişkilerin kurulmasına yardımcı olmalıdır (Valentine, 2007). Hallinger ve Heck (2010), okulların iyi bir liderlik sayesinde uzun süreli başarıyı sürdürebildiğini vurgulamaktadır. Valentine ise, etkili bir liderlik yoksa, okulun başarısının da mümkün olmayacağını ifade etmiştir (Valentine, 2007). Eaker ve Keating (2009) öğretmenleri, öğrencilerin yaşamlarını dönüştürmek, öğrencileri motive etmek, onlara ilham vermek ve öğrencilerin yapamayacaklarını hiç düşünmedikleri şeyleri yapmalarını sağlamak için en iyi konumda oldukları için “dönüşümcü liderler” olarak tanımlamaktadır. Harris ve Mujis (2005) dönüşümcü liderliğin temel özelliğinin, öğretmenlerin tüm paydaşlarla iş birliği içinde çalıştıklarını belirtmektedir. Dönüşümcü liderlik, çalışanların yetkilendirilmesini ve kararlara katılımını teşvik ederek güvene dayalı bir okul kültürü

oluşturmaktadır (Heenan ve De Paor, 2023). Bu tür liderlik, okulun karşılaştığı değişimlere hızlı bir şekilde adapte olmasına olanak tanımaktadır.

Dönüşümcü liderlik, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyerek onların daha etkili ve motive olmalarını sağlamaktadır. Bu bağlamda, dönüşümcü liderler öğretmenleri yalnızca yönlendiren değil, aynı zamanda onlara ilham veren ve güçlendiren bireyler olarak görülmektedir (Leithwood ve Jantzi, 2006). Öğretmenlerin karar alma süreçlerine aktif katılımını teşvik eden bu liderlik anlayışı, öğretmenlerin aidiyet duygusunu artırarak okulun genel başarısını yükseltmektedir (Hallinger, 2011). Ayrıca, dönüşümcü liderler, öğrenci başarısını artırmak için iş birliği kültürünü geliştiren mesleki öğrenme topluluklarını (MÖT) desteklemektedir (Eaker ve Keating, 2009). Bu topluluklar, öğretmenlerin sürekli olarak birbirlerinden öğrenmelerini sağlayarak okulda kolektif bir gelişim zihniyeti oluşturmaktadır. Böylece, dönüşümcü liderlik, yalnızca bireysel başarıları değil, aynı zamanda okulun genel performansını da iyileştiren bir yapı haline gelmektedir (Bass ve Riggio, 2006). Sonuç olarak, dönüşümcü liderlik, öğretmenlerin, öğrencilerin ve diğer paydaşların birlikte çalışmasını teşvik eden, güvene dayalı bir okul kültürü oluşturan ve okulun değişimlere uyum sağlama kapasitesini artıran bir yaklaşımdır. Bu liderlik anlayışı, okulların uzun vadeli başarılarını sürdürebilmeleri için kritik bir rol oynamaktadır.

2.2.2. Değişime açıklık ve yenilikçilik

Eğitim kurumlarının günümüz dünyasındaki hızlı değişimlere ayak uydurabilmesi için yenilikçi bir örgütsel zihniyete ihtiyaç olduğu bilinmektedir. Bu zihniyet, sorunları fırsat olarak gören ve sürekli öğrenmeye açık bir okul atmosferi yaratmaktadır (Pinheiro ve Alves, 2024). Örneğin, dijital teknolojilerin eğitimdeki rolü arttıkça, bu değişikliklere uyum sağlayabilen okullar hem öğretmenler hem de öğrenciler için daha iyi bir öğrenme deneyimi sunabilmektedir.

Değişime açık olma ve yenilikçilik, modern örgütlerin başarısını belirleyen temel faktörlerden ikisi olarak öne çıkmaktadır. Bu kavramlar, örgütlerin hızla değişen çevresel koşullara uyum sağlamasını ve sürekli olarak kendini yenileyebilmesini mümkün kılmaktadır (Kotter, 2012). Örgütsel gelişim zihniyeti ise bu süreçte kilit bir rol oynamaktadır; çalışanların değişimi bir tehdit olarak değil, fırsat olarak görmesini sağlamaktadır ve yenilikçi düşünceleri teşvik etmektedir (Dweck, 2006).

Değişime açıklık, bireylerin ve örgütlerin mevcut düzeni sorgulayıp yeni yöntemleri kabul etmeye hazır olmasıdır (Vakola ve Nikolaou, 2005). Bu kavram, örgütlerin iç ve dış çevrede meydana gelen değişimlere hızlı ve etkin bir şekilde yanıt vermelerini sağlamaktadır (Kotter, 2012). Ayrıca, değişime açıklık, çalışanların psikolojik dayanıklılıklarını artırarak belirsizliklere karşı daha esnek bir duruş sergilemelerine olanak tanımaktadır (Edmondson, 2019). Bu esneklik, özellikle kriz durumlarında örgütün varlığını sürdürebilmesi açısından kritik öneme sahip olduğu belirtilmiştir (Vakola ve Nikolaou, 2005). Yenilikçi bir örgüt, yalnızca mevcut piyasa koşullarına uyum sağlamakla kalmaz, aynı zamanda sektöre yön veren bir pozisyon haline gelebilmektedir (Brown, 2009). Özellikle örgütsel gelişim zihniyetine sahip örgütler, yenilikçiliği bir kültür haline getirmekte ve bireylerin yaratıcı düşüncelerini destekleyen bir ortam oluşturmaktadırlar (Dweck, 2006). Bu bağlamda, eğitim kurumlarının da benzer bir anlayışla hareket etmesi gerekmektedir. Okullar, sadece müfredatı aktaran kurumlar olmaktan öteye geçerek, öğrenen örgütler haline gelmelidir (Senge, 2012). Öğrenen örgüt kavramı, bireylerin ve kurumların birlikte öğrenerek gelişmesini ve değişime ayak uydurmasını teşvik eden bir yapıyı ifade etmektedir. Özellikle öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yatırım yapılması, eğitim kurumlarının yenilikçi bir zihniyet geliştirmesine katkı sağlayacaktır (Fullan, 2016). Ayrıca, okul liderlerinin değişime açık bir zihniyet benimsemesi, öğretmenlerin ve öğrencilerin de bu değişimi olumlu bir şekilde karşılamasını sağlamaktadır. Liderlerin dönüşümcü liderlik anlayışı ile hareket etmesi, eğitimde inovasyonu teşvik eden bir okul kültürü oluşturmada etkili olmaktadır (Bass ve Riggio, 2006). Dönüşümcü liderlik, vizyon sahibi, ilham veren ve değişime öncülük eden liderleri tanımlayan bir yaklaşımdır ve bu liderler, okul gelişim zihniyetinin yerleşmesinde kritik bir rol oynamaktadır (Leithwood ve Jantzi, 2006).

Öğretmenlerin değişime karşı tutumları, onların mesleki gelişimlerine yönelik algılarıyla doğrudan ilişkilidir. Sürekli mesleki gelişime açık olan öğretmenler, değişimi bir tehdit yerine bir fırsat olarak görme eğilimindedirler (Guskey, 2000). Bu noktada, eğitim kurumlarında mesleki öğrenme topluluklarının oluşturulması büyük önem taşımaktadır. Mesleki öğrenme toplulukları, öğretmenlerin iş birliği içinde öğrenmelerini sağlayarak, okul gelişimine katkı sunan bir yapı oluşturur (DuFour, 2004).

Son olarak, örgütlerin ve eğitim kurumlarının sürdürülebilir başarıya ulaşabilmesi için değişime açıklık ve yenilikçilik kültürünün kurumsallaşması gerekmektedir. Yenilikçi bir örgütsel zihniyetin benimsenmesi, okulların hızla değişen dünyaya ayak uydurmasını

sağlarken, öğrencilerin de 21. yüzyıl becerileriyle donatılmasını destekleyecektir (OECD, 2018). Eğitimde yenilikçi yaklaşımların benimsenmesi, geleceğin liderlerini yetiştirmek için kritik bir adım olarak değerlendirilmektedir.

2.2.3. Öğretmenlerin mesleki gelişimi ve okulların gelişim zihniyeti

Okulların örgütsel gelişim zihniyeti, öğretmenlerin mesleki gelişimine ve kuruma olan bağlılıklarına katkı sağlamaktadır. Öğretmenler, kendilerini değerli hissettiklerinde ve desteklendiklerinde iş tatminleri artmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin motivasyonunu artırarak daha yüksek kaliteli bir eğitim sunmalarını sağlamaktadır. Ayrıca, bu kültür, öğretmenlerin meslekte uzun süre kalmalarını teşvik etmekte ve bu da kurumsal istikrarı güçlendirmektedir (Heenan ve De Paor, 2023). Öğretmenlerin ve müdürlerin öğrenen olarak rolleri, aralarında iş birliğini ve meslektaş dayanışmasını sağlayan işlevleri içermektedir. Öğrencilerin öğrenme süreçleri, öğretmenlerin sahip olduğu pedagojik yeterliliklerle yakından ilişkilidir; bu yeterliliklerin geliştirilmesi ise etkili ve sürekli mesleki gelişim uygulamalarına bağlıdır (Darling-Hammond vd., 2017). Geleneksel olarak, öğretmenlerin mesleki gelişim modeli, dışarıdan gelen uzmanların bilgi aktardığı ve tek seferlik etkinlikler şeklinde düzenlenmiştir, bu etkinlikler sınıf düzeyi ve içerik alanına bakılmaksızın tüm öğretmenleri kapsamaktadır. Ancak, son yıllarda, öğretmen eğitimi uygulamalarının öğretmenlerin bireysel bağlam ve ihtiyaçlarını yeterince dikkate almadığı, bu nedenle de genellikle "tek beden herkese uyar" anlayışına dayalı biçimde tasarlandığı ifade edilmektedir (Kennedy, 2016). Ancak son yıllarda bu yaklaşımda bir değişim yaşanmıştır. DuFour (2004), geleneksel mesleki gelişim anlayışını, saha dışında gerçekleşen tek bir etkinlik olarak tanımlamıştır. En etkili mesleki gelişim, öğretmenlerin işin içine dahil olduğu ve onların daha etkili eğitmen olabilmesi için gerekli bilgi ve becerileri kazanmalarına yardımcı olacak şekilde tasarlanmış programlardır. Yeni mesleki gelişim modellerini desteklemek için, okulların, eğitimciler arasında aktif öğrenmeyi ve iş birliğini teşvik edecek şekilde yeniden yapılandırılması gerekmektedir (Darling-Hammond, 2017).. Mesleki öğrenme toplulukları, bu tür mesleki gelişimi destekleyecek şekilde yapılandırılmıştır. Turner 2015 yılında Arkansas Üniversitesi'nde gerçekleştirdiği doktora tezi, ortaokul düzeyindeki bir okulda mesleki öğrenme topluluğu (MÖT) uygulamasının öğretmenlerin öğretim yöntemleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışma kapsamında, sekiz öğretmen, bir okul müdürü ve bir rehber öğretmen ile görüşmeler yapılmış; MÖT toplantıları gözlemlenmiş ve ilgili belgeler incelenmiştir. Elde edilen veriler, iş birliğine dayalı bir kültür, veriye dayalı karar alma süreçleri ve destekleyici liderliğin öğretim

uygulamalarını olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Bu faktörlerin birleşimi, öğretmenlerin kapasitelerini artırmalarına ve öğrencilere daha iyi bir eğitim sunmalarına olanak tanımıştır. Kısacası, katılımcıların mesleki öğrenme topluluklarına katılımları yoluyla kazandıkları mesleki gelişimin sınıf dersleri ve öğrenci öğrenmeleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu belirtmiştir (Turner,2015).

Etkili mesleki gelişim, öğretim kadrosunun okulun vizyonunu ve hedeflerini gerçekleştirme kapasitesini artırarak, yeni yaklaşımlarla hareket etmelerine olanak tanımaktadır. Bu süreç, sonuçlara odaklanarak ve sürekli iyileştirmeye bağlılık göstererek mesleki öğrenme topluluklarını desteklemektedir. (DuFour, 2004). Öğretmenler diğer öğretmenlerle iş birliği yaparak, öğrenci çalışmalarını inceleyerek ve gördüklerini yansıtarak öğrenmektedirler. Bu, öğretmenlerin öğretim uygulamalarını geliştirmelerini sağlamak ve bu nedenle etkili mesleki gelişmeyi desteklemektedir (Darling-Hammond, 2017). Öğretmen iş birliği mesleki öğrenme topluluğu modelinin merkezinde yer almaktadır. Cordingley ve Bell (2002), iş birliğine dayalı sürekli mesleki gelişimin öğrenciler ve öğretmenler üzerinde olumlu etkileri olduğunu bulmuşlardır. Fogarty ve Pete (2010), etkili mesleki öğrenmenin yedi temel bileşenini tanımlamışlardır: sorumluluk sahibi olmak, sürekli öğrenmeyi teşvik etmek, işe entegre olmak, interaktif olmak, pratik olmak ve sonuçlara odaklanmak. Etkili mesleki gelişim, öğretmenlerin inanç ve uygulamalarının öğrenci öğrenmesini nasıl etkilediğini incelemeye ve düşünmeye zorlamaktadır (Fogarty ve Pete, 2010). Etkili okullar oluşturmak için öğretmenlerin öğretim uygulamalarını gözden geçirmeleri ve sınıflarında yeni uygulamalara gitmeleri ve öğretmenlerinin mesleki gelişim göstermeleri gerektiği vurgulanmaktadır. Mesleki öğrenme toplulukları öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlayacak modellerden biri olarak gösterilmektedir (Karadağ ve Bellibaş, 2017).

2.2.4. ÖGZ'nin öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimine etkisi

Okullardaki örgütsel zihniyet, yalnızca öğretmenler ve yöneticiler için değil, öğrencilerin öğrenme süreçleri ve gelişimleri açısından da kritik bir rol oynamaktadır. Gelişim odaklı bir okul kültürü, öğrencilerin akademik başarılarını artırırken aynı zamanda öz düzenleme, sorumluluk alma, problem çözme, empati kurma, eleştirel düşünme, işbirliği gibi 21. yüzyıl becerilerini kazanmalarına da yardımcı olmaktadır (Hargreaves ve Fullan, 2012).

Ayrıca, öğretmenlerin işbirliği yapması ve öğrenme topluluklarında birlikte çalışması, öğrencilerin ihtiyaçlarına daha hızlı ve etkili çözümler sunulmasını sağlamaktadır (Turner,

2015). Bir öğrencinin aldığı eğitimin kalitesi öğrenci başarısında en önemli faktörlerden biridir (Schmoker, 2006). Etkili öğretmenler öğrenci öğrenmesini hızlandırabilirken, etkisiz öğretmenler öğrenci öğrenmesini engelleyebilmektedir. Bu noktada öğretmenler, farklı öğrencilerin başarması için farklı faydalı standartlar veya hedefler belirlemelidirler. Bu yararlı yöntemlerle, öğretmenler öğrencilerin çalışmalarının ölçümlerini yönetme zamanını bilebilirler (Sai ve Siraj, 2015).

Öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimleri açısından okuldaki öğretmenler arası işbirliği büyük önem taşımaktadır. Mesleki öğrenme toplulukları (MÖT'ler), öğretmenlerin deneyimlerini paylaşarak daha etkili öğretim stratejileri geliştirmelerine olanak tanımakta ve öğrenci başarısını artıran yenilikçi yaklaşımlar sunmaktadır (Turner, 2015). Etkili öğretmenler, öğrencilerin öğrenme süreçlerini hızlandırabilirken, etkisiz öğretim yöntemleri öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını düşürebilmektedir (Schmoker, 2006).

Öğrenci başarısını destekleyen en önemli unsurlardan biri, bireysel öğrenme ihtiyaçlarına uygun öğretim ve değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasıdır. Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin öğrenme tarzlarına, ilgi alanlarına ve hazırbulunuşluk seviyelerine göre öğretim süreçlerini düzenleyen bir yaklaşımdır (Tomlinson, 2014). Bu yöntem, her öğrencinin potansiyelini en üst düzeye çıkarmasına yardımcı olmak için çeşitli öğretim tekniklerini ve materyallerini kapsar. Farklılaştırılmış değerlendirme süreci de öğrencilerin bireysel başarılarını daha adil ve etkili bir şekilde ölçmeye yardımcı olmaktadır. Öğrencilerin güçlü yönlerini ortaya çıkaran alternatif değerlendirme yöntemleri (portfolyo değerlendirme, öz değerlendirme, akran değerlendirmesi vb.), onların öğrenme süreçlerine aktif katılımını artırarak akademik başarılarını desteklemektedir (Black ve Wiliam, 2010).

Öğrencilerin öğrenme süreçlerinde psikolojik güvenlik hissi de oldukça önemlidir. Okullarda katılımcı ve destekleyici bir kültürün oluşturulması, öğrencilerin öğrenmeye yönelik kaygılarını azaltarak daha etkili öğrenmelerini sağlamaktadır (Edmondson, 2019). Öğrenen bir okul kültürü, öğrencilerin hata yapmaktan korkmadığı, aksine hatalarından ders çıkararak gelişmeye açık oldukları bir ortam sunmalıdır (Dweck, 2006). Bu bağlamda, okul liderlerinin gelişim odaklı bir zihniyeti benimsemesi ve öğretmenleri bu yönde desteklemesi, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerine önemli katkılar sunmaktadır (Fullan, 2016). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin iş birliği içinde hareket etmesi, eğitim ortamlarını daha verimli ve öğrenci odaklı hale getirerek uzun vadede toplumsal kalkınmaya da katkı sağlamaktadır (Leithwood ve Jantzi, 2006).

Okullarda gelişim odaklı örgütsel bir zihniyetin benimsenmesi, öğrencilerin akademik başarılarını ve sosyal becerilerini geliştiren en önemli unsurlardan biridir. Öğretmenlerin işbirliği yaparak farklılaştırılmış öğretim ve değerlendirme yöntemleri uygulamaları, her öğrencinin bireysel öğrenme ihtiyaçlarını karşılamaya yardımcı olmaktadır. Psikolojik güvenliğin sağlandığı bir okul kültürü, öğrencilerin özgüvenlerini ve motivasyonlarını artırarak onları geleceğe daha iyi hazırlamaktadır. Eğitimde yenilikçi yaklaşımların benimsenmesi, yalnızca bireysel başarıyı değil, aynı zamanda toplumsal gelişimi de destekleyen önemli bir faktördür.

2.3. Okul Gelişim Zihniyeti ve Temel Unsurları

Okulların örgütsel gelişim zihniyeti, eğitim kurumlarının yalnızca öğretim süreçlerine odaklanmasını değil, aynı zamanda okul kültürünü sürekli geliştirmesini de gerektiren bir anlayıştır. Bu yaklaşım, okulların sadece mevcut durumlarını korumak yerine sürekli iyileştirme ve yenilikçi değişim süreçlerine açık olmalarını sağlamaktadır (Senge, 2012; Robinson, 2011).

Etkili bir okul gelişim zihniyeti, okulun genel işleyişinden öğretmenlerin mesleki gelişimine, öğrencilerin öğrenme süreçlerinden okul yönetimine kadar geniş bir yelpazeyi kapsamaktadır. Okullarda sürdürülebilir gelişimi sağlamak için belirli bir vizyon oluşturulmalı, bu vizyon doğrultusunda ortak değerler benimsenmeli ve ulaşılabilir hedefler belirlenmelidir (Leithwood ve Jantzi, 2006). Örgütsel gelişim zihniyetine sahip bir okulda, öğretmenler yalnızca bilgiyi aktaran kişiler değil, aynı zamanda öğrenen ve değişime açık bireyler olarak görülmektedir. (Senge, 2012; Robinson, 2011). Okul gelişim zihniyeti, okulun genel işleyişini, öğretmenlerin mesleki gelişimini, öğrencilerin öğrenme süreçlerini ve okul yönetimini içermektedir. Etkili bir örgütsel gelişim için okulda ortak bir vizyon, değerler ve hedefler oluşturulmalı ve bunlara ulaşabilmek için çeşitli stratejiler geliştirilmelidir (Leithwood ve Jantzi, 2006). Okullarda örgütsel gelişim zihniyetinin başarıya ulaşabilmesi için okulda farklılaştırılmış öğretim, işbirliği, gelişim zihniyeti, yaşamboyu öğrenme, mesleki öğrenme toplulukları, değişime açıklık, veli katılımı, okul kaynaklarının yönetimi gibi unsurların güçlü bir şekilde var olması gerekmektedir (Dweck, 2006; Tomlinson, 2014; Hargreaves ve Shirley, 2009).



Şekil 1. Okul Gelişim Zihniyeti Unsurları

2.3.1. Farklılaştırılmış öğretim

Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına, hazırbulunuşluk seviyelerine, ilgi alanlarına ve öğrenme stillerine göre öğretim süreçlerinin düzenlenmesi anlamına gelmektedir (Tomlinson, 2014). Bu yaklaşım, her öğrencinin öğrenme sürecine aktif olarak katılımını teşvik ederek akademik başarıyı artırmaktadır. Öğretmenler, öğretim materyallerini, öğretim yöntemlerini ve değerlendirme araçlarını çeşitlendirerek öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almaları ifade edilmektedir (Sousa ve Tomlinson, 2018; Hall, Strangman ve Meyer, 2003; Heacox, 2012). Farklılaştırılmış öğretim, her öğrencinin öğrenme sürecine en uygun şekilde dahil olmasını sağlamak amacıyla dört temel boyutta ele alınmaktadır: içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamı.

1. **İçerik:** Öğrencilere sunulan bilginin farklılaştırılması, öğretmenlerin öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerine uygun olarak ders materyallerini uyarlamalarını gerektirmektedir. Bu kapsamda, bazı öğrenciler daha ileri seviyede içerikle

çalışabilirken, diğerleri temel kavramları pekiştirmeye odaklanabilir (Gregory ve Chapman, 2013).

2. **Süreç:** Öğrencilerin bilgiyi işleme yöntemleri farklılık gösterebilir. Bu nedenle, farklı öğrenme stillerine hitap eden etkinlikler kullanarak öğrenme sürecinin zenginleştirilmesi önemlidir. Örneğin, görsel öğrenme stiline sahip öğrenciler için grafikler ve diyagramlar kullanılabilirken, kinestetik öğrenenler için hareket temelli etkinlikler tercih edilebilir (Santangelo ve Tomlinson, 2012).
3. **Ürün:** Öğrencilerin öğrendiklerini nasıl ifade edecekleri konusunda farklı seçenekler sunulmalıdır. Bu kapsamda, öğrenciler öğrendiklerini yazılı rapor, poster, sunum veya proje gibi farklı yollarla ortaya koyabilirler. Bu çeşitlilik, öğrencilere güçlü yönlerine uygun bir değerlendirme ortamı sunmaktadır (Anderson ve arkadaşları, 2014).
4. **Öğrenme Ortamı:** Fiziksel ve psikolojik ortamın öğrencinin öğrenmesini destekleyecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Sessiz çalışma alanları, grup çalışmaları için düzenlenmiş sınıflar veya bireysel öğrenme istasyonları gibi farklı ortamlar sağlanabilir (Tomlinson ve Imbeau, 2010).

Farklılaştırılmış öğretimin uygulanması, öğretmenlerin esnek ve öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsemesini gerektirmektedir. Bu süreçte öğretmenler, öğrencilerin bireysel profillerini analiz ederek onlara en uygun öğretim yöntemlerini seçmelidirler. Örneğin, öğrenme stilleri üzerine yapılan çalışmalar, öğrencilerin görsel, işitsel veya kinestetik yollarla daha etkili öğrendiğini göstermektedir. Bu bağlamda, öğretmenler ders içeriklerini çoklu öğrenme yollarını içerecek şekilde planlamaları önemlidir (Ellis vd., 2008). Farklılaştırılmış öğretimin sınıflarda başarılı bir şekilde uygulanması için öğretmenlerin sürekli olarak öğrencilerini gözlemlemesi, geri bildirim alması ve öğretim süreçlerini buna göre uyarlaması gerekmektedir. Ayrıca, teknoloji destekli öğrenme araçları kullanılarak öğrencilerin bireysel öğrenme hızlarına uygun materyaller sunulabilir. Örneğin, dijital öğrenme platformları, öğrencilere kendi hızlarında ilerleme imkanı sunarak farklılaştırılmış öğretimi destekleyebilir (Robinson vd., 2008).

Sonuç olarak, farklılaştırılmış öğretim, her öğrencinin potansiyelini en üst düzeye çıkarmayı hedefleyen, esnek ve öğrenci merkezli bir yaklaşımdır. Öğretmenlerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak öğretim süreçlerini planlamaları, öğrencilerin öğrenme sürecine daha aktif katılımını sağlayarak akademik başarıyı artıracaktır. Bu nedenle, farklılaştırılmış öğretim anlayışı, okul gelişim zihniyetinde önemli bir yer tutmaktadır.

2.3.2. İşbirliğine dayalı çalışma

İşbirliğine dayalı çalışma, öğretmenlerin, yöneticilerin ve diğer paydaşların ortak hedefler doğrultusunda bilgi ve deneyimlerini paylaşmalarını; karşılıklı öğrenme süreçlerine katılmalarını ve okulun genel gelişimine aktif katkı sunmalarını sağlayan bir örgütsel davranış biçimidir (Johnson ve Johnson, 2009). Bu anlayış doğrultusunda inşa edilen bir okul kültürü, hem öğretmenlerin mesleki doyumunu hem de öğrencilerin akademik ve sosyal başarılarını artırmaktadır (Vangrieken vd., 2015). Ayrıca, işbirliğine dayalı çalışmalar, değişime açıklık, gelişim zihniyeti ve yaşam boyu öğrenme gibi kavramlarla güçlü bağlar kurarak örgütsel zihniyetin dönüşümünü desteklemektedir (Hargreaves ve Fullan, 2012). Bu bağlamda, okullarda işbirliğine dayalı çalışma kültürünün geliştirilmesi, yalnızca pedagojik değil, aynı zamanda yönetsel ve stratejik bir gereklilik haline gelmiştir. Bu yaklaşım, bireylerin birbirleriyle etkileşime girerek öğrenmelerini ve problem çözme yeteneklerini geliştirmelerini sağlamaktadır. İşbirliğine dayalı çalışmanın temelinde grup üyelerinin birbirine bağımlılığı, bireysel sorumluluk, yüz yüze etkileşim, sosyal beceriler ve grup sürecinin değerlendirilmesi gibi unsurlar bulunmaktadır (Slavin, 2015). Araştırmalar, işbirliğine dayalı çalışmanın öğrencilerin bilişsel ve sosyal becerilerini geliştirdiğini göstermektedir (Laal ve Ghodsi, 2012). Ayrıca, işbirliğine dayalı çalışmanın yükseköğretimde uygulanmasının çeşitli zorlukları olduğu, ancak bu zorlukların uygun stratejilerle aşılabileceği belirtilmektedir (Klein ve Falk-Krzesinski, 2017). İşbirlikli çalışma ortamlarında yapılandırılmış grup etkinlikleri, akran geri bildirim, öğretmen varlığı, oyunlaştırma ve kültürel duyarlılık gibi pedagojik stratejilerin etkili olduğu vurgulanmaktadır (Obi, 2023). İşbirliğine dayalı çalışma, öğrencilerin akademik başarılarını artırarak öğrenmenin daha kalıcı hale gelmesini sağlamaktadır (Roseth vd., 2008). Bu yöntem, bireylerin eleştirel düşünme becerilerini ve problem çözme yeteneklerini geliştirmelerine katkıda bulunmaktadır (Kirschner vd., 2009). Aynı zamanda, bireyler arası sosyal ve iletişim becerilerini güçlendirerek etkili bir etkileşim ortamı oluşturmaktadır (Cohen vd., 2004).

İşbirliğine dayalı çalışma yaklaşımında öğretmen, önemli bir role sahiptir. Kalıcı ve verimli bir öğrenme süreci için, öğrenciler arasında güçlü bir sosyal etkileşimin sağlandığı ortamlar oluşturulmalıdır. Bu ortamın başarılı bir şekilde gerçekleşebilmesi için ise uygun koşulların hazırlanması gerekmektedir. İşbirliğine dayalı çalışma sürecinde öğretmen, rehberlik eden bir rol üstlenir; öğrencilere yol gösterir, grup içinde ortaya çıkan sorunları çözer ve

öğrenme sürecini destekleyerek çalışmaların verimli ilerlemesini sağlamaktadır. (Bayrakçeken vd., 2015).

İşbirliğine dayalı çalışma, öğrencilerin akademik başarılarını artırmanın yanı sıra sosyal ve duygusal gelişimlerine de katkıda bulunan etkili bir öğretim yaklaşımıdır (Roseth, vd., 2008). Eğitim ortamlarında bu yöntemin uygulanması, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmelerini ve birbirlerinden öğrenmelerini sağlamaktadır (Kirschner vd., 2009). Ayrıca bu yaklaşım, öğrenciler arasında empati ve sorumluluk duygularının gelişmesine olanak tanırken, sosyal etkileşimi de güçlendirerek olumlu bir sınıf atmosferi yaratmaktadır (Cohen vd., 2004; ASCD, 2017). İşbirliğine dayalı çalışma, yalnızca akademik başarıyı değil, aynı zamanda öğrencilerin öz düzenleme, iletişim ve grup içinde çalışma gibi 21. yüzyıl becerilerini geliştirmelerine de katkı sağlamaktadır (University of Cincinnati, 2024). Bu tür çalışma ortamları, öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerini sağlayarak daha derinlemesine ve kalıcı bir öğrenme deneyimi sunmaktadır (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL], 2024). Ancak bu yaklaşımın uygulanması bazı zorlukları da beraberinde getirebilmektedir. Özellikle öğretmenlerin bu yöntemle yeterince hazırlıklı olmaması, müfredatın esnek olmaması veya öğrencilerin sosyal becerilerindeki yetersizlik gibi etkenler, uygulamayı güçleştirebilmektedir (Chakyarkandiyil ve Prakasha, 2023). Bu zorluklara rağmen, uygun stratejilerle işbirliğine dayalı çalışmanın eğitim ortamlarında başarılı bir şekilde uygulanması mümkündür. Öğretmenlerin bu yöntemle ilgili mesleki gelişim fırsatlarına erişimi sağlanmalı, sınıf yönetimi becerileri desteklenmeli ve öğrencilere etkili grup çalışması becerileri kazandırılmalıdır (Hennessey ve Dionigi, 2013).

İşbirliğine dayalı çalışma ortamlarında öğretmenler, kolaylaştırıcı bir rol üstlenirler. Öğrencilerin grup içinde etkili bir şekilde çalışabilmeleri için gerekli ortamı sağlar, rehberlik eder ve gerektiğinde müdahalede bulunurlar (University of Cincinnati, 2024). Son yıllarda yapılan araştırmalar, işbirliğine dayalı çalışmanın öğrenci refahı üzerindeki etkilerini de incelemektedir. Bu çalışmalar, işbirlikçi çalışma ortamlarının öğrencilerin stres seviyelerini azalttığını ve duygusal problemleri azalttığını göstermektedir. Ayrıca, bu tür ortamların öğrencilerin akademik katılımını artırdığı ve genel olarak daha olumlu bir öğrenme deneyimi sağladığı belirtilmektedir (National Library of Medicine, 2024). Özetle, öğretmenlerin ve eğitimcilerin işbirliğine dayalı çalışma modellerini ders planlarına entegre etmeleri, sadece öğrenci başarısını değil aynı zamanda okul gelişim zihniyetini de destekleyen önemli bir adımdır.

2.3.3. Gelişim zihniyeti

Gelişim zihniyeti (*growth mindset*), bireylerin yeteneklerinin ve zekalarının çaba, öğrenme ve deneyimle gelişebileceği inancına dayanan bir kavramdır (Dweck, 2006). Carol Dweck tarafından geliştirilen bu kavram, bireylerin karşılaştıkları zorluklara nasıl tepki verdiklerini ve başarılarını nasıl algıladıklarını anlamaya yöneliktir. Gelişim zihniyetine sahip bireyler, hatalarından ders çıkararak, azim ve çabayla becerilerini geliştirebileceklerine inanırlar (Dweck, 2006). Dweck (2006), bireylerin iki temel zihniyete sahip olabileceğini belirtmektedir:

1. Sabit Zihniyet (Fixed Mindset): Bu zihniyete sahip bireyler, yeteneklerin ve zekanın doğuştan geldiğini ve değişmez olduğunu düşünürler. Başarıların yeteneğe bağlı olduğuna inanır ve zorluklarla karşılaştıklarında pes etme eğiliminde olabilirler.
2. Gelişim Zihniyeti (Growth Mindset): Bu bireyler ise yeteneklerin geliştirilebileceğine inanmaktadırlar. Çaba, azim ve öğrenme yoluyla gelişim sağlayabileceklerini düşünmektedirler (Dweck ve Yeager, 2020).

Gelişim zihniyetine sahip bireyler, akademik ve mesleki hayatlarında başarıya ulaşma konusunda daha isteklidirler. Yeni bilgi ve becerileri öğrenmeye açık olmaları, akademik ve mesleki başarılarını olumlu yönde etkilemektedir (Blackwell vd., 2007). Zorluklar karşısında pes etmek yerine, bu durumlardan ders çıkararak gelişim sağlamaları, onların uzun vadeli hedeflerine ulaşmalarını desteklemektedir (Yeager ve Dweck, 2020). Bireyler, eleştirileri bir tehdit olarak değil, gelişim fırsatı olarak değerlendirdiklerinde, öz-farkındalıklarını geliştirme konusunda daha başarılı olurlar (Hochanadel ve Finamore, 2015). Ayrıca, başarısızlıkları kalıcı bir durum olarak görmek yerine, ilerleme sürecinin doğal bir parçası olarak kabul etmeleri, onların dayanıklılık ve esneklik kazanmalarına katkıda bulunmaktadır (Duckworth vd., 2007). Gelişim zihniyeti, bireylerin potansiyellerini fark etmelerine ve uzun vadeli başarı elde etmelerine yardımcı olan önemli bir yaklaşımdır. Eğitimden iş hayatına kadar geniş bir yelpazede etkili olan bu yaklaşım, bireylerin sürekli öğrenmesini ve kendini geliştirmesini desteklemektedir.

Gelişim zihniyeti, yalnızca bireylerin öğrenme süreçlerinde değil, aynı zamanda kurumsal gelişimde de önemli bir rol oynamaktadır. Eğitim kurumlarında gelişim zihniyetinin benimsenmesi, okul kültürünün sürekli iyileştirilmesine, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesine ve öğrenci başarılarının artırılmasına katkı sağlamaktadır (Dweck ve Yeager,

2020). Bu bağlamda, okulların gelişim zihniyetini benimsemesi, örgütsel gelişim zihniyetinin bir parçası olarak değerlendirilebilir. Eğitim ortamlarında gelişim zihniyetine sahip olmak, öğretmenlerin ve öğrencilerin öğrenmeye açık olmasını sağlar. Öğretmenler, öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak öğretim yöntemlerini sürekli olarak geliştirebilirler (Hattie, 2012). Öğrenciler ise hata yapmaktan korkmadan öğrenmeye devam eder ve akademik başarılarını artırabilirler (Blackwell vd., 2007). Örgütsel gelişim zihniyetine sahip okullar, yeniliğe açık, değişime uyum sağlayabilen ve sürekli öğrenmeyi destekleyen kurumlardır. Bu tür okullarda yönetim, öğretmenlerin mesleki gelişimini teşvik eder ve işbirliği kültürünü güçlendirir (Fullan, 2014).

Öğretmenlerin gelişim zihniyetine sahip olması, öğrencilerin öğrenme süreçlerini doğrudan etkileyen önemli bir faktördür. Gelişim zihniyetine sahip öğretmenlerin temel özellikleri:

1. Öğrenmeye açık olmaları ve yeni yöntemleri denemeye istekli olmaları (Hargreaves ve Fullan, 2012).
2. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almaları ve öğretim yöntemlerini sürekli geliştirmeleri (Tomlinson, 2014).
3. Geribildirime açık olmaları ve eleştirileri gelişim fırsatı olarak görmeleri (Brookhart, 2017).

2.3.4. Yaşamboyu öğrenme

Yaşamboyu öğrenme, bireylerin yaşamları boyunca bilgi, beceri ve yeterliliklerini geliştirmek amacıyla sürekli olarak öğrenme faaliyetlerinde bulunmalarını ifade etmektedir (UNESCO, 2022). Yaşamboyu öğrenme, bireylerin belirli bir yaş veya akademik seviye ile sınırlı kalmaksızın öğrenme süreçlerini sürdürmelerini ifade etmektedir. Eğitimin sürekliliği, bireylerin her yaşta yeni bilgi ve beceriler edinmelerini destekleyen önemli bir faktördür (Illeris, 2014). Bu süreçte bireyler, kendi öğrenmelerinden sorumlu olup, içsel motivasyonlarını koruyarak gelişimlerini sürdürebilmektedirler (Mustafa ve Lleshi, 2024). Öğrenme, yalnızca okul, üniversite ve mesleki eğitim gibi resmi eğitim yollarıyla sınırlı kalmayıp, deneyim, gözlem ve kendini geliştirme gibi informal yöntemlerle de gerçekleşebilmektedir (Merriam ve Bierema, 2013). Günümüzde teknoloji destekli öğrenme, yaşamboyu öğrenmenin önemli bir parçası haline gelmiş olup, dijital eğitim platformları, çevrimiçi kurslar ve mobil uygulamalar öğrenme sürecini kolaylaştıran temel araçlar arasında yer almaktadır (Siemens ve Gasevic,

2012). Yaşamboyu öğrenme, bireylerin kendilerini sürekli geliştirmelerini sağlayarak birçok alanda fayda sunmaktadır. Bu süreç, eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılık gibi bilişsel becerileri geliştirerek bireysel gelişime katkıda bulunmaktadır (Knowles vd., 2020). Aynı zamanda, mesleki becerilerin artırılmasına yardımcı olarak bireylerin kariyerlerinde ilerlemelerine ve değişen iş pazarına uyum sağlamalarına olanak tanımaktadır (Illeris, 2009).

Bireylerin sosyal hayata daha aktif katılmalarını destekleyen yaşamboyu öğrenme, bilgi toplumuna entegrasyonlarını kolaylaştırarak toplumsal katkıyı artırmaktadır (Schuetze ve Slowey, 2002). Ayrıca, yeni bilgiler edinmek bireylerin zihinsel ve ruhsal esenliğini destekleyerek kendilerini daha mutlu ve başarılı hissetmelerine yardımcı olmaktadır (Rosser ve Soler, 2024).

Yaşamboyu öğrenmeyi destekleyen birçok faktör bulunmaktadır. Eğitim politikaları, hükümetlerin ve kurumların yaşamboyu öğrenmeyi teşvik eden programlar sunmasını gerektirmektedir (OECD, 2023). Teknolojik altyapının güçlendirilmesi, dijital eğitim platformları ve uzaktan eğitim olanaklarının artırılmasıyla öğrenme sürecini daha erişilebilir hale getirmektedir (Siemens ve Baker, 2012). İşveren desteği, çalışanların mesleki gelişimlerini teşvik ederek onların yetkinliklerini artırmalarını sağlamaktadır (Colley vd., 2003). Son olarak, bireysel motivasyon, bireylerin kendi kendine öğrenme alışkanlığı kazanmalarını sağlayarak yaşamboyu öğrenmenin sürdürülebilirliğini desteklemektedir (Schunk ve DiBenedetto, 2019).

Yaşamboyu öğrenme, bireylerin sürekli gelişimini destekleyen bir süreç olup, eğitimde sürekliliği esas alarak bireylerin hayatlarının her aşamasında öğrenmelerini teşvik etmektedir. Bu süreç, bireylerin yalnızca belirli bir akademik düzeyde eğitim almalarıyla sınırlı kalmayıp, mesleki, kişisel ve sosyal gelişimlerini de kapsamaktadır (Jarvis, 2022). Yaşamboyu öğrenmenin temel amacı, bireylerin değişen dünya koşullarına uyum sağlamalarına yardımcı olmak ve onların bilgi, beceri ve yeterliliklerini sürekli olarak geliştirmelerine katkı sunmaktır (Field, 2006). Ayrıca, yapay zekâ çağında yaşam boyu öğrenme, bireylerin bu yeni teknolojilere uyum sağlamalarını ve bireysel gelişimlerini sürdürebilmelerini desteklemektedir (Romero, 2024).

Yaşamboyu öğrenme, çeşitli öğrenme ortamlarını ve yöntemlerini kapsayan geniş bir süreçtir. Bu süreçte bireyler, resmi (formal), yaygın (non-formal) ve örgün olmayan (informal) öğrenme yollarıyla bilgi ve becerilerini geliştirebilmektedirler (Merriam ve Bierema, 2022). Resmi Öğrenme (Formal Learning): Okullar, üniversiteler ve mesleki eğitim kurumlarında

yapılandırılmış programlar aracılığıyla gerçekleşen öğrenme sürecidir. Yaygın Öğrenme (Non-Formal Learning): Çeşitli kurslar, seminerler ve atölyeler gibi yapılandırılmış ancak geleneksel akademik sistemin dışında kalan öğrenme süreçlerini kapsamaktadır (Nylander ve Fejes, (2023). Örgün Olmayan Öğrenme (Informal Learning): Bireyin günlük yaşam deneyimleri, gözlem, araştırma ve kişisel gelişim yoluyla edindiği bilgi ve becerileri içerir (Illeris, 2009). Bu üç öğrenme biçimi, bireylerin sürekli olarak kendilerini geliştirmelerine olanak tanıyan tamamlayıcı unsurlardır. Özellikle dijital teknolojilerin gelişimiyle birlikte, bireyler çevrimiçi öğrenme platformları, açık eğitim kaynakları ve uzaktan eğitim imkanları sayesinde öğrenme süreçlerini daha esnek ve erişilebilir hale getirebilmektedirler (Lang vd., 2022). Dijitalleşmenin hız kazanmasıyla birlikte, yaşamboyu öğrenme süreçlerinde teknoloji giderek daha belirleyici bir rol oynamaktadır. Çevrimiçi kurslar, mobil uygulamalar, sanal öğrenme ortamları ve yapay zeka destekli öğrenme araçları, bireylerin bilgiye ulaşmalarını kolaylaştırmakta ve öğrenme deneyimlerini kişiselleştirmektedir (Hollinshead ve Pope, 2023).

Zamandan ve mekandan bağımsız öğrenme imkanı: Dijital eğitim platformları, bireylerin kendi hızlarında ve istedikleri yerden öğrenmelerine olanak tanımaktadır (Downes, 2023). Bireyselleştirilmiş öğrenme deneyimi: Yapay zeka destekli sistemler, bireyin öğrenme hızına ve ilgi alanlarına göre kişiselleştirilmiş içerikler sunarak öğrenme sürecini daha etkili hale getirmektedir (Lang vd., 2022). İnteraktif ve görsel öğrenme araçları: Artırılmış gerçeklik (AR), sanal gerçeklik (VR) ve simülasyon tabanlı eğitimler, öğrenme deneyimini daha etkileyici ve kalıcı hale getirmektedir (Bonk, 2022). Yaşamboyu öğrenme toplulukları: Online forumlar, dijital akademik ağlar ve sosyal medya platformları, bireylerin bilgi paylaşımı yapmasını ve işbirlikçi öğrenme süreçlerine katılmasını teşvik etmektedir (Selwyn, 2019).

Yaşamboyu öğrenme, bireylerin kişisel gelişimlerini desteklerken, aynı zamanda toplumların ekonomik, kültürel ve sosyal gelişimine de önemli katkılar sunmaktadır. Eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin gelişmesi: Yaşamboyu öğrenme sürecine aktif olarak katılan bireyler, karmaşık sorunları analiz etme ve çözme konusunda daha yetkin hale gelmektedirler (Knowles vd., 2020). Kariyer gelişimi ve istihdam olanaklarının artması: Sürekli öğrenme, bireylerin mesleki becerilerini geliştirmelerine ve iş gücü piyasasında rekabetçi kalmalarına yardımcı olmaktadır (OECD, 2018). Zihinsel sağlık ve bilişsel kapasitenin korunması: Yaşamboyu öğrenme, bireylerin beyin fonksiyonlarını aktif tutarak demans gibi bilişsel gerileme risklerini azaltmaktadır (Rosser ve Soler, 2024). Ekonomik büyümeye katkı sağlama: Eğitim seviyesi yüksek toplumlar, yenilikçi çözümler üretebilme kapasitesine sahip

olduklarından ekonomik kalkınmayı desteklemektedirler (Schuetze ve Slowey, 2002). Demokratik katılımın artması: Eğitime sürekli erişim, bireylerin bilinçli vatandaşlar olmalarını sağlayarak demokratik süreçlere aktif katılım göstermelerini desteklemektedir (Field, 2006). Sosyal uyum ve kültürel çeşitliliğe katkı: Yaşamboyu öğrenme, farklı kültürler ve topluluklar arasında anlayış ve hoşgörünün artmasına yardımcı olmaktadır (Jarvis, 2022).

Yaşamboyu öğrenme, bireylerin değişen dünya koşullarına uyum sağlamaları, kendilerini geliştirmeleri ve mesleki becerilerini artırmaları için kritik bir kavramdır. Bu yaklaşım, bireysel ve toplumsal gelişimin sürekli hale gelmesini sağlayan bir eğitim modelidir.

2.3.5. Mesleki öğrenme toplulukları

Mesleki Öğrenme Toplulukları, okullarda örgütsel zihniyetin somut bir yansıması olduğu belirtilmektedir. Etkili okullar oluşturmak için öğretmenlerin öğretim uygulamalarını gözden geçirmeleri ve sınıflarında yeni uygulamalara gitmeleri ve öğretmenlerinin mesleki gelişim göstermeleri gerektiği vurgulanmaktadır. Mesleki öğrenme toplulukları öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlayacak modellerden biri olarak gösterilmektedir (Karadağ ve Bellibaş, 2017). McREL (2003), mesleki öğrenme topluluğunu, öğrenme ve gelişime odaklanan işbirlikçi, yansıtıcı bir şekilde mesleki uygulamaları paylaşan ve eleştirel olarak sorgulayan bir grup insan olarak tanımlamaktadır. Düzenli olarak iş birliği yapan ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama yollarını sürekli olarak geliştirmeye odaklanan ekip üyeleri mesleki öğrenme topluluğudur (Reichstetter, 2006). Stoll vd., (2006), mesleki öğrenme topluluğunu, birbirlerini destekleyen, uygulamalarını ve öğrenci öğrenmesini geliştirmenin yeni yollarını öğrenen insanlardan oluşan bir grup olarak tanımlamaktadır.

Mesleki öğrenme topluluğu, mesleki öğrenme amacıyla okuldaki iş birlikçi bir grup öğretmen olarak tanımlanabilir. Bu yapılar, öğretmenlerin ortak hedefler doğrultusunda bir araya gelerek bilgi paylaşmasını, yeni pedagojik yöntemler geliştirmesini ve uygulamalarını değerlendirmesini sağlamaktadır (DuFour, 2004). MÖT'ler sayesinde öğretmenlerin bireysel gelişimi desteklenirken, öğrencilerin akademik performansları da iyileşmektedir. Ayrıca, işbirlikçi bir kültür yaratılması, mesleki dayanışmayı artırmaktadır (Hargreaves ve Fullan, 2012). Mesleki öğrenme topluluğunun üyeleri başkalarıyla paylaşma, inanç ve uygulamalarını sorgulama, sorgulamaya açık olma, meydan okuma, odak kültürlerini geliştirme ve geri bildirim teşvik etmelidirler. Bu eylemler yalnızca güçlü ilişkilere dayanan bir toplulukta başarıyla gerçekleşebilir. Jadallah vd., (2022) göre mesleki öğrenme topluluğu öğrenci

çıktılarını iyileştirmek için öğretmenler ve diğer tüm paydaşlar arasında öğrenme ve etkileşimin geliştirilmesine odaklanmalıdır. Öğretmenler arasındaki etkileşimler yoluyla, öğretmenleri fikirlerini paylaşmaya, birbirlerinden öğrenmeye ve meslektaşlarına yardım etmeye teşvik eden mesleki ilişkiler geliştirilir.

Olumlu bir örgütsel zihniyet, öğretmenlerin mesleki gelişimine ve kuruma olan bağlılıklarına katkı sağlamaktadır. Öğretmenler, kendilerini değerli hissettiklerinde ve desteklendiklerinde iş tatminleri artmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin motivasyonunu artırarak daha yüksek kaliteli bir eğitim sunmalarını sağlamaktadır. Ayrıca, olumlu bir okul kültürü, öğretmenlerin meslekte uzun süre kalmalarını teşvik etmekte ve bu da kurumsal istikrarı güçlendirmektedir (Heenan ve De Paor, 2023). Öğretmenlerin ve müdürlerin öğrenen olarak rolleri, aralarında iş birliğini ve meslektaş dayanışmasını sağlayan işlevleri içermektedir. Mesleki öğrenme topluluklarında hem öğrenci öğrenimi hem de öğretmen öğrenimi eşit öneme sahiptir. Öğrencilerin öğrenme süreçleri, öğretmenlerin uzmanlık düzeyine bağlı olduğundan, öğretmenlerin uzmanlıkları da mesleki gelişimlerinin kalitesine bağlıdır (Darling-Hammond vd., 2017).

Geleneksel olarak, öğretmenlerin mesleki gelişim modeli, dışarıdan gelen uzmanların bilgi aktardığı ve tek seferlik etkinlikler şeklinde düzenlenmiştir, bu etkinlikler sınıf düzeyi ve içerik alanına bakılmaksızın tüm öğretmenleri kapsamaktadır. Ancak, son yıllarda öğretmen eğitimi oturumlarının öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlarına hitap etmediği görülmüştür (Royce, 2010). Bu, "tek beden herkese uyar" yaklaşımına dayanmaktadır. Ancak son yıllarda bu yaklaşımda bir değişim yaşanmıştır. DuFour (2004), geleneksel mesleki gelişim anlayışını, saha dışında gerçekleşen tek bir etkinlik olarak tanımlamıştır. En etkili mesleki gelişim, öğretmenlerin işin içine dahil olduğu ve onların daha etkili eğitmen olabilmesi için gerekli bilgi ve becerileri kazanmalarına yardımcı olacak şekilde tasarlanmış programlardır. Mesleki öğrenme toplulukları, bu tür mesleki gelişimi destekleyecek şekilde yapılandırılmıştır. Turner (2015), katılımcıların mesleki öğrenme topluluklarına katılımları yoluyla kazandıkları mesleki gelişimin sınıf dersleri ve öğrenci öğrenmeleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu belirtmiştir.

2.3.6. Değişime açıklık ve yenilikçilik

Değişime açık olma ve yenilikçilik, örgütlerin gelişimini belirleyen temel faktörlerden ikisi olarak öne çıkmaktadır. Bu kavramlar, örgütlerin hızla değişen çevresel koşullara uyum

sağlamasını ve sürekli olarak kendini yenileyebilmesini mümkün kılmaktadır (Kotter, 2012). Örgütsel gelişim zihniyeti ise bu süreçte kilit bir rol oynamaktadır; çalışanların değişimi bir tehdit olarak değil, fırsat olarak görmesini sağlamaktadır ve yenilikçi düşünceleri teşvik etmektedir (Dweck, 2006). Eğitim kurumlarının günümüz dünyasındaki hızlı değişimlere ayak uydurabilmesi için yenilikçi bir örgütsel zihniyete ihtiyaç olduğu bilinmektedir. Bu zihniyet, sorunları fırsat olarak gören ve sürekli öğrenmeye açık bir okul atmosferi yaratmaktadır (Pinheiro ve Alves, 2024). Örneğin, dijital teknolojilerin eğitimdeki rolü arttıkça, bu değişikliklere uyum sağlayabilen okullar hem öğretmenler hem de öğrenciler için daha iyi bir öğrenme deneyimi sunabilmektedir.

Değişime açıklık, bireylerin ve örgütlerin mevcut düzeni sorgulayıp yeni yöntemleri kabul etmeye hazır olmasıdır (Vakola ve Nikolaou, 2005). Bu kavram, örgütlerin iç ve dış çevrede meydana gelen değişimlere hızlı ve etkin bir şekilde yanıt vermelerini sağlamaktadır (Kotter, 2012). Ayrıca, değişime açıklık, çalışanların psikolojik dayanıklılıklarını artırarak belirsizliklere karşı daha esnek bir duruş sergilemelerine olanak tanımaktadır (Edmondson, 2019). Bu esneklik, özellikle kriz durumlarında örgütün varlığını sürdürebilmesi açısından kritik öneme sahip olduğu belirtilmiştir (Vakola ve Nikolaou, 2005).

Değişime açık olma ve yenilikçilik, örgütlerin sürdürülebilirliğini ve rekabet gücünü artıran temel unsurlar arasında yer almaktadır. Bu iki kavram, örgütlerin çevresel değişimlere uyum sağlamalarını ve mevcut süreçlerini sürekli olarak geliştirmelerini mümkün kılmaktadır (Correno, 2024). Özellikle eğitim kurumları gibi dinamik yapılar, hızla değişen teknolojik, pedagojik ve toplumsal dönüşümlere ayak uydurabilmek için yenilikçi bir örgütsel kültüre sahip olmalıdır (Fullan, 2020). Örgütler, değişime açıklık göstererek yeni fikirleri benimsemekte ve yenilikçi uygulamaları hayata geçirmektedir. Değişime açıklık, yalnızca yönetsel düzeyde değil, aynı zamanda bireysel düzeyde de örgütün tüm üyelerinin benimsemesi gereken bir zihniyet değişimini gerektirmektedir (Vakola ve Nikolaou, 2005).

Örgütlerde değişime açıklık ve yenilikçiliğin oluşturduğu temel unsurlar şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Esneklik ve Adaptasyon Yeteneği: Örgütler, değişen koşullara hızla adapte olabilen yapılar oluşturduklarında sürdürülebilirliklerini artırmaktadır (Edmondson, 2019).

2. Psikolojik Güvenlik: Çalışanların yenilikçi fikirlerini ifade edebildiği, hata yapmaktan korkmadığı ve risk almayı teşvik eden bir ortam yaratılması, örgütlerin öğrenen organizasyonlar haline gelmesini sağlamaktadır (Schein, 2010).
3. Sürekli Öğrenme Kültürü: Örgütlerin yenilikçi olabilmesi, çalışanlarının yaşam boyu öğrenme anlayışını benimsemesiyle mümkün olmaktadır. Bu doğrultuda örgütlerin, çalışanlarına yönelik sürekli eğitim programları düzenlemesi ve yeni beceriler kazandırması gerekmektedir (Garvin ve diğerleri, 2008).

2.3.7. Veli katılımı ve aile-okul işbirliği

Veli katılımı ve aile-okul işbirliği, öğrencilerin akademik başarısını ve sosyal gelişimini destekleyen önemli bir eğitim unsuru olarak kabul edilmektedir (Epstein, 2011). Araştırmalar, velilerin eğitim sürecine aktif olarak katılmasının öğrencilerin motivasyonunu artırdığını, disiplin sorunlarını azalttığını ve genel olarak akademik performansını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Henderson ve Mapp, 2002). Bu bağlamda, etkili bir aile-okul işbirliği, öğrenci başarısını desteklemenin yanı sıra okul topluluğunu güçlendiren bir unsur olduğu görülmektedir.

Velilerin çocuklarının eğitimine dahil olması, akademik başarı ve bilişsel gelişim üzerinde doğrudan etkili olabilmektedir (Jeynes, 2010). Öğrenciler, evde eğitimle ilgili destek gördüklerinde okula olan ilgileri artmakta, sorumluluk duyguları gelişmekte ve daha yüksek akademik başarı göstermektedirler (Fan ve Chen, 2001). Ayrıca, velilerin okulla düzenli iletişim halinde olması, öğrencilerin okul ortamında kendilerini daha güvende ve desteklenmiş hissetmelerine yardımcı olmaktadır (Desforges ve Abouchaar, 2003).

Etkili bir aile-okul işbirliği sağlamak için öğretmenler ve yöneticiler şu stratejileri kullanabilir:

1. Velilerle düzenli ve açık iletişim kurmak (telefon, e-posta, toplantılar, veli bilgilendirme bültenleri) (Epstein, 2011).
2. Okulda veli katılımını teşvik eden etkinlikler düzenlemek (veli-öğretmen konferansları, atölyeler, seminerler) (Henderson ve Mapp, 2002).
3. Velileri karar alma süreçlerine dahil etmek (veli temsilciliği, okul yönetim kurulu toplantıları) (Goodall ve Vorhaus, 2011).

4. Ailelere çocuklarının akademik ve sosyal gelişimi hakkında bilgi sağlamak (Hornby, 2011).

Veli katılımı ve aile-okul işbirliği, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimini destekleyen önemli faktörlerden biridir. Velilerin çocuklarının eğitimine aktif olarak katılım göstermesi, öğrencilerin başarılarını artırırken, öğretmenlerin de eğitim sürecini daha etkili bir şekilde yönetmesine yardımcı olmaktadır. Okulların aileleri eğitim sürecine dahil edecek stratejiler geliştirmesi ve uygulaması, eğitim sisteminin bütüncül olarak gelişmesini sağlayacaktır.

2.3.8. Okul kaynaklarının yönetimi

Okul kaynaklarının etkili yönetimi, eğitim kurumlarının sürdürülebilirliğini sağlamak ve öğrenci başarısını artırmak için kritik bir öneme sahip olduğu ifade edilmektedir (Bush, 2011). Okul kaynakları, maddi ve insan olmak üzere iki ana kategoriye ayrılır. Maddi kaynaklar; bütçe, altyapı, eğitim materyalleri ve teknoloji gibi unsurları içerirken, insan kaynakları; öğretmenler, yöneticiler, destek personeli ve öğrencileri kapsar (Lunenburg ve Ornstein, 2021). Kaynakların etkin yönetimi, okulun akademik performansını ve eğitim kalitesini doğrudan etkileyen bir faktördür.

Etkili kaynak yönetimi, okulun hedeflerine ulaşmasını desteklemekte ve öğrencilerin öğrenme sürecini iyileştirmektedir (Leithwood, 2019). Bu süreç, kaynakların planlanması, dağıtılması ve sürdürülebilir bir şekilde kullanılması aşamalarını içermektedir. Okul yöneticileri, finansal kaynakları verimli kullanarak eğitim ortamlarının kalitesini artırmaktadırlar (Robinson ve Aronica, 2015).

Okul Kaynakları Yönetiminin Temel Unsurları aşağıda belirtilmiştir:

1. **Finansal Yönetim:** Okul bütçesinin doğru planlanması ve harcamaların stratejik bir şekilde yapılması gerekmektedir (Brimley,2015). Kamu ve özel finansman kaynaklarının verimli kullanılması, eğitim kurumlarının sürdürülebilirliğini desteklemektedir (OECD, 2023).
2. **İnsan Kaynakları Yönetimi:** Öğretmenlerin mesleki gelişimi, motivasyonu ve okul içindeki görev dağılımı, eğitim kalitesini doğrudan etkileyen unsurlardır (Hallinger & Heck, 2010).

3. **Eğitim Teknolojileri Yönetimi:** Dijital öğrenme araçlarının, akıllı tahta ve tablet gibi teknolojik kaynakların etkin kullanımı, öğrencilerin öğrenme süreçlerini desteklemektedir (Selwyn, 2019).
4. **Altyapı ve Fiziksel Kaynaklar Yönetimi:** Okul binaları, sınıflar, kütüphaneler, laboratuvarlar ve spor alanları gibi fiziksel kaynakların düzenli bakımı ve geliştirilmesi, öğrenci başarısını artırmaktadır (Earthman, 2002).

Etkili okul kaynakları yönetimi için stratejiler arasında, bütçe planlamasında şeffaflık ve hesap verebilirlik sağlanması (Odden ve Picus, 2004), öğretmenlerin ve yöneticilerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi (Fullan, 2020), teknolojik altyapının güncellenmesi ve eğitim süreçlerinde etkin kullanımı teşvik edilmesi (Schrum ve Levin, 2009), okul-aile işbirliğinin güçlendirilmesi ve dış kaynaklardan destek sağlanması (Epstein, 2011) ve kaynakların sürdürülebilir bir şekilde kullanılması ile çevre dostu uygulamaların benimsenmesi (UNESCO, 2022) yer almaktadır.

2.4. Yenilikçi Okul

Yenilikçi okul, yalnızca bireylerin yenilikçi özellikleriyle sınırlı kalmayıp; kurumun kültürü, iklimi, yapısı ve süreçleriyle birlikte ele alınması gereken bir olgudur. Bu süreç, sürekli gelişimi, risk almayı ve yeni ürünler ile yeniliklerin ortaya çıkarılmasını zorunlu kılmaktadır (Watt, 2002). Aksi halde, yeniliklere karşı direnç gösteren okullar hem gelişimden uzak kalmakta hem de çevrelerine uyum sağlayamayarak zamanla toplumdan kopma ve yok olma tehlikesiyle karşı karşıya gelmektedir (Bodur, 2019).

Okullar, öğrenme düzeyini yükseltmek ve daha nitelikli bir eğitim sunabilmek amacıyla değişime açık olmaya, bu değişimleri benimseyip uygulamaya geçirmeye teşvik edilmektedir. Bu bağlamda, okullarda yenilikçiliğin uygulanmasına dair evrensel ve tek bir çözüm yolu bulunmamaktadır. Her okulun kendine özgü dinamikleri ve koşulları mevcuttur. Ancak, tüm farklılıklara rağmen yenilikçi okullar arasında bazı ortak yönlerin bulunduğu da gözlemlenmektedir (Watt, 2002).

Yenilikçi okullar, eğitim sisteminin ilerlemesine katkı sağlayarak nitelikli bireylerin yetişmesine olanak tanımaktadır. Bireylerin potansiyellerini ortaya koymaları, yeteneklerini geliştirmeleri ve aynı zamanda toplumun kültürel değerleri ile bilgisini gelecek kuşaklara aktarmaları, okulun temel işlevleri arasında yer almaktadır. Bu işlevlerin etkili bir şekilde

sürdürülebilmesi için eğitim kurumlarının kendilerini sürekli olarak yenilemeleri ve geliştirmeleri beklenmektedir (Özçiçek, 2016).

Okullarda yenileşmenin gerçekleşebilmesi ve her okulun yenilikçi bir okul kültürüne dönüşebilmesi için, destekleyici bir sosyal çevre, yeterli kaynakların sağlanması ve yeniliklere zemin hazırlayacak ortak bir kültür, vizyon ve misyonun oluşturulması gerekmektedir. Bu yenilik ortamının inşasında, güçlü bir liderlik önemli rol oynamaktadır. Liderin, karşılaşılan zorluklara ve gönülsüzlüklere karşı içsel bir motivasyon yaratması ve tüm paydaşları bu yenilik sürecine aktif biçimde dahil etmesi büyük önem taşımaktadır (Kirkland ve Sutch, 2009).

Naktiyok (2007)'a göre yenilikçi okullar; yeni fikirlere açık olan, bu fikirleri uygulamaya koyabilen, değişimi anlayıp yönlendirebilen, rehberlik eden ve yaratıcı çözümler üretebilen kurumlardır. Bu okullar, sorunlara karşı alışılmışın dışında yöntemler denemekten çekinmeyen, risk alabilen ve sürekli olarak yeni fırsatlar oluşturan dinamik yapılardır. Bu özellikleri sayesinde, yenilikçi okulların kuruma çok yönlü katkıları sunduğu belirtilmektedir.

Özkan (2009), eğitim kurumlarındaki yenileşmeyi; eğitim sürecine etki eden tüm unsurların göz önünde bulundurulduğu, okullarda yaratıcılık ve yenilikçiliğin gelişmesine zemin hazırlayan ve bu süreci yönlendiren bir olgu olarak tanımlar. Ona göre yenileşme; okulların tüm işleyişine güncel gelişmeleri ve yenilikleri entegre eden, kullanılabilir bilgileri pratiğe aktaran ve elde edilen sonuçların etkin şekilde denetlenmesini sağlayan hem bir süreç hem de bir sonuçtur.

Eğitimde yenilik kavramı, okulu ya da eğitime dair diğer unsurları kökten değiştirmekten ziyade, eğitim ve öğretim süreçlerinde küçük ama etkili değişiklikler yapmayı ifade etmektedir. Bu küçük adımlar sayesinde hem eğitim sistemi hem de okullar gelişebilir, ayrıca öğrencilerin öğrenme süreçleri iyileştirilebilir. Bu bağlamda, okulların kalıcı ve yenilikçi değişimleri hayata geçirebilmeleri için desteklenmeleri, geliştirilerek güçlendirilmeleri ve gerektiğinde yeniden yapılandırılarak dönüştürülmeleri gerekmektedir (Kurt, 2021). Böylece, bu değişimlerin gerçekleştirilmesiyle okullar, yenilikçi okul olma yolunda önemli bir başlangıç yapmış olacaktırlar. Bunun yanı sıra, yenilikçi okulların sahip olması gereken özelliklerin ortaya konması, okulların bu yönde hangi adımları atması gerektiği ve hangi konulara önem vermesi gerektiği açısından yol gösterici olacaktır.

Yenilikçi okullar; aşağıda sıralanan özelliklere sahip kurumlar olarak tanımlanabilir (Turan ve Cansoy, 2021):

1. Öğretmenlerin mesleki anlamda ekip çalışması yürüttüğü,
2. Öğrencilere okul dışı deneyim fırsatları sunan,
3. Toplumun okul süreçlerine katılımını teşvik eden,
4. Öğrenme hedeflerini 21. yüzyıl becerilerine odaklayan,
5. Bireyselleştirilmiş öğretim programları geliştiren,
6. Proje tabanlı öğrenmeyi merkeze alan,
7. Esnek ve çeşitli öğrenme ortamları oluşturan,
8. Ailelerin okuldaki öğrenme süreçlerine aktif katılımını sağlayan,
9. Geleneksel ölçme araçlarının yanı sıra alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanan,
10. Harmanlanmış öğrenme modellerini uygulayabilen,
11. Esnek yapıdaki eğitim programlarına yer veren,
12. Yenilikçi öğretim ve öğrenme yaklaşımlarını hayata geçiren,
13. İş birliğine (kubaşık öğrenmeye) dayalı öğrenme süreçlerini benimseyen,
14. Yeniliklere açık olup yeni uygulamaları denemeye istekli olan okullardır.

Bu özellikler, okulları yalnızca günün gereklerine uygun hale getirmekle kalmaz; aynı zamanda öğrencileri değişen dünyaya uyum sağlayabilen, yaratıcı ve yetkin bireyler olarak yetiştirmeyi amaçlamaktadır.

Literatüre bakıldığında okul yenilikçiliği üç boyutlu bir kavram olarak ifade edilmektedir (Aslan ve Kesik, 2016). Bunlar yenilikçi atmosfer, yönetsel destek ve örgütsel engellerden oluşmaktadır.

2.4.1. Yenilikçi Atmosfer

Yenilikçi atmosfer, örgütte çalışanların yaratıcı düşünce geliştirmesini, fikirlerini açıkça paylaşmasını ve bu fikirleri hayata geçirmesini destekleyen psikolojik ve sosyal ortamı ifade etmektedir (Baer ve Frese, 2003). Günümüzde değişimin hızı ve belirsizlik, yenilikçi atmosferin önemini daha da artırmaktadır. Özellikle dijitalleşme, uzaktan çalışma ve esnek iş modelleri, örgüt kültüründe yenilikçi bir atmosferin varlığını stratejik bir zorunluluk haline getirmiştir (Contreras vd.,2020).

Yenilikçi atmosferin temel boyutları arasında psikolojik güvenlik, kaynak desteği, açıklık, özerklik ve lider desteği öne çıkmaktadır (Jaiswal ve Dhar, 2015; Newman vd., 2020). Psikolojik güvenlik, çalışanların fikirlerini açıkça dile getirebildikleri, hata yapmaktan veya eleştirilmekten korkmadıkları bir ortamı ifade etmektedir veya dışlanma korkusu olmadan fikirlerini paylaşabilmesini sağlamaktadır (Edmondson ve Lei, 2014). Yenilikçi davranış çoğu zaman belirsizlik ve risk içermektedir. Psikolojik güvenliğin yüksek olduğu örgütlerde çalışanlar, yaratıcı fikirlerini paylaşma ve yeni yollar deneme konusunda daha cesur davranmaktadır (Jaiswal ve Dhar, 2015). Özellikle COVID-19 sonrası dönemde, hibrit çalışma ortamlarında psikolojik güvenlik, çalışan bağlılığı ve yenilikçi davranışların sürdürülebilmesi için kritik hale gelmiştir (Contreras vd., 2020).

Yenilikçi atmosferin bir diğer önemli bileşeni, çalışanlara fikirlerini geliştirebilmeleri için gerekli olan zaman, bütçe, teknoloji ve bilgi gibi kaynakların sağlanmasıdır. Kaynak desteği, yaratıcılığı somut çıktılara dönüştürmenin ön koşuludur (Newman vd, 2020). Örgütler, inovasyonu sadece söylem düzeyinde desteklemekle kalmayıp, maddi ve manevi kaynak tahsisıyla de güçlendirmelidir.

Açıklık, örgütte fikir alışverişine, farklı bakış açılarına ve eleştirel düşünceye değer verilmesi anlamına gelmektedir. Açık bir iklim, çalışanların fikirlerini rahatça ifade etmelerini ve yenilikçi tartışmalara katılmalarını teşvik etmektedir (Jaiswal ve Dhar, 2015).

Özerklik, çalışanlara iş süreçlerinde karar alma özgürlüğü ve yaratıcılıklarını ifade etme fırsatı sunmaktadır. Bu durum, çalışanların sorumluluk alma motivasyonunu ve yenilikçi davranışlarını artırmaktadır (Deci ve Ryan, 2000).

Yenilikçi atmosferin oluşmasında liderlik büyük önem taşımaktadır. Dağıtımcı liderler, çalışanlara ilham vererek ve vizyon sunarak, yenilikçi davranışları teşvik etmektedir (Anderson vd., 2014). Liderlerin açıklığı ve destekleyici tutumu, çalışanların risk alabilmesini ve yaratıcı fikirleri hayata geçirmesini kolaylaştırmaktadır.

Araştırmalar, yenilikçi atmosferin örgütsel performans ve çalışan refahı üzerinde güçlü etkileri olduğunu göstermektedir. Newman ve arkadaşları (2020), yenilikçi atmosferin çalışanların iş tatmini ve örgütsel vatandaşlık davranışlarıyla pozitif ilişkili olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, dijital dönüşüm süreçlerinde yenilikçi atmosfere sahip örgütlerin, yeni teknolojileri daha hızlı benimseyip uygulayabildiği vurgulanmaktadır (Birkinshaw ve Gibson, 2004).

2.4.2. Yönetmel Destek

Yönetmel destek, eğitim kurumlarının başarısı ve sürdürülebilirliği açısından kritik bir role sahiptir ve pek çok nedenle temel bir unsur olarak değerlendirilmektedir. İlk olarak, yönetmel destek, öğretmenlerin iş doyumunu artırmakta ve öğretim süreçlerindeki performanslarıyla doğrudan ilişkilendirilmektedir. Olsen ve Huang (2018), öğretmenlerin sınıf içi etkililiğinin ve öğrencilerle kurduğu etkileşimin, önemli ölçüde yönetmel destek düzeyine bağlı olduğunu belirtmiştir. Destekleyici bir yönetim anlayışı, öğretmenlerin mesleki motivasyonunu, derslere hazırlık düzeyini ve pedagojik uygulamalarını güçlendirmektedir. Banarjee ve arkadaşları (2017) tarafından yürütölen bir çalışmada, öğretmen memnuniyeti ve olumlu okul kültürü ile ilkökul öğrencilerinin akademik ilerlemeleri arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki saptanmıştır. Bu bulgu, öğretmenlerin kendilerini değerli ve desteklenmiş hissettikleri ortamlarda, sadece kendi iş performanslarının değil, öğrencilerinin akademik başarılarının da yükseldiğini göstermektedir. Öğretmenlerin iş tatmini konusundaki belirleyici faktörler incelendiğinde, Billingsley ve arkadaşları (2020), öğretmenlerin en çok önem verdikleri unsurlardan birinin, destekleyici liderlikten kaynaklanan pozitif ve destekleyici çalışma ortamları olduğunu ortaya koymuştur. Liderlerin açık iletişim kurması, öğretmenlere karar alma süreçlerinde söz hakkı tanınması ve duygusal destek sağlanması, iş doyumunu ve mesleki bağlılığı güçlendirmektedir.

İkinci olarak, yönetmel destek yalnızca öğretmenlerin genel iş tatminini artırmakla kalmamakta (Conley ve You, 2017; Kukla-Acevedo, 2009; Gersten vd., 2001), aynı zamanda öğretmenlerin mevcut görevlerinde kalma isteğini de olumlu yönde etkilemektedir. Özellikle Boe (2006), öğretmenlerin meslekten ayrılma niyetlerinin, yönetmel destek algılarının yüksek olduğu okullarda daha düşük olduğunu göstermiştir. Buna ek olarak, yönetmel desteğin yalnızca çalışanlarla sınırlı kalmayıp, okulun genel işleyişine ve öğrencilerin eğitim deneyimlerine de katkıda bulunduğu görölmektedir. O'Shea ve arkadaşları (2000), yönetmel desteğin, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını daha iyi karşılayan okul ortamlarının oluşmasına zemin hazırladığını belirtmiştir. Destekleyici liderlik, okulda pozitif bir kültür oluşturarak öğrenci başarısını ve genel okul iklimini güçlendirmektedir.

Sonuç olarak, yönetmel destek, eğitim kurumlarında öğretmenlerin mesleki tatmini, performansı, kurumda kalma isteği ve öğrencilerin akademik başarısı gibi pek çok kritik değişken üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir.

2.4.3. Örgütsel Engeller

Örgütsel engeller, çalışanların yenilikçi davranışlarını, iş performanslarını ve örgütsel değişime uyum süreçlerini olumsuz yönde etkileyen faktörlerdir. Bu engeller genellikle örgütün yapısından, kültüründen, süreçlerinden veya liderlik anlayışından kaynaklanmaktadır (Wooten, 2004; Tutar, 2010). Güncel araştırmalar, bu engellerin özellikle yenilikçilik ve değişime açıklık açısından kritik bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Son yıllarda yapılan çalışmalar, örgütsel engellerin çeşitli boyutlarını ayrıntılı olarak incelemiştir.

Aşırı derecede katı hiyerarşik yapılanmalar ve karmaşık bürokratik süreçler, çalışanların yaratıcılıklarını ifade etmelerini ve çözüm üretmelerini ciddi şekilde kısıtlamaktadır (Sargut, 2001). Bu durum, yeni fikirlerin uygulamaya geçmesini yavaşlatmakta veya tamamen engellemektedir (Matin ve Alavi, 2007).

Çalışanların hata yapmaktan korktukları veya fikirlerini özgürce ifade edemedikleri ortamlar, yenilikçi düşüncüyü bastıran önemli bir engel oluşturmaktadır. Psikolojik güvenliğin düşük olduğu örgütlerde, sessizlik kültürü gelişir ve bu da hem bireysel yaratıcılığı hem de takım verimliliğini düşürmektedir (Frazier vd.,2017).

Yenilikçi projelerin hayata geçebilmesi için zaman, bütçe ve insan kaynağı gerekmektedir. Özellikle ekonomik zorluklar döneminde örgütlerin kaynak tahsisi yapmaktan kaçınması, çalışanların yaratıcı girişimlerini engelleyebilir. Newman vd., (2020), kaynak yetersizliğinin yenilikçi davranışı baskıladığını ortaya koymuştur.

Bazı örgütlerde statükonun korunması, yeni fikirlerin veya süreçlerin uygulanmasının önünde önemli bir engel oluşturmaktadır. Morison (2014), çalışanlar arasında oluşan sessizlik kültürünün, örgütsel öğrenmeyi ve yenilikçiliği olumsuz etkilediğini belirtmiştir.

Çatışan hedefler, belirsiz sorumluluklar ve yetersiz iletişim de önemli örgütsel engeller arasında yer almaktadır. Zacher ve Rosing (2015), bu tür belirsizliklerin, çalışanların yenilikçi davranışlarını olumsuz etkilediğini vurgulamıştır.

Özetle, örgütsel engeller yalnızca bireysel çalışanların performansını değil, örgütün genel verimliliğini ve değişime uyum kapasitesini de ciddi şekilde zayıflatmaktadır. Modern yönetim yaklaşımlarında bu engellerin tespiti ve sistematik biçimde azaltılması, örgütsel sürdürülebilirliğin ve rekabetçiliğin temel koşullarından biri olarak kabul edilmektedir (Matin ve Alavi, 2007; Frazier vd.,2017; Zacher ve Rosing, 2015).

Yenilikçi okulların asıl başarısı, öğretmenlere dayanmaktadır. Bu başarının temelinde ise öğretmenlerin mesleki ve pedagojik bilgisi, deneyimi, öğrenmeye duyduğu merak ve yönetimden gördüğü destek yer almaktadır. Ne var ki, bu unsurlar arasındaki farklılıklar, eğitim sistemimizin adeta fay hatlarını oluşturur. Kök nedenlere inilmeden bu sorunların çözülmesi mümkün değildir. Aksi halde eğitim sistemimiz, bu fay hatları üzerinde sallanmaya devam edecektir. Dolayısıyla sistemi iyileştirmek istiyorsak, en temelden başlayarak sağlam bir yapı kurmak zorundayız. Yalnızca bu yolla okullar arasındaki farklar azaltılabilir ve tüm okullar, çağın ihtiyaçlarına uygun bireyler yetiştiren yenilikçi kurumlar haline getirilebilir (Alagöz,2023).

2.5. Öğretmen Yenilikçiliği

Eğitimde değişim, öğretmenlerin görevlerini etkili bir şekilde yerine getirmeleriyle mümkün olmaktadır. Toplumda yeniliklerin benimsenmesi ve yayılması açısından, öğretmenlerin yeniliklere duyarlı olmaları beklenmektedir. Bu durum, Milli Eğitim Bakanlığı'nın çalışmalarında açıkça vurgulanmakta ve yenilikçi öğretmenlerin sahip olmaları gereken özelliklere dikkat çekilmektedir (Tura ve Akbaşlı, 2021):

1. Öğretmenlerin öğretim süreçlerindeki değişimlere karşı istekli ve tutkulu olmaları,
2. Günümüz dünyasındaki gelişmeleri takip edebilecek bilgi ve becerilere sahip olmaları,
3. Öğretme sürecinde karşılaşılan zorluklarla başa çıkabilmek için değişim odaklı düşünerek risk alabilmeleri,
4. Teknolojik altyapıdaki değişikliklere uyum sağlama konusunda hazır olmaları,
5. Öğrencilerle işbirliği yaparak eleştirilere açık olmaları,
6. Farklı öğretim stratejilerini birleştirerek etkili bir öğretim yöntemi geliştirebilmeleri,
7. Yenilikçi düşünce ve deneyimlere açık olmaları.

Yenilikçi yaklaşımları öğretim süreçlerine entegre eden öğretmenler, öğrencilerin öğrenme isteğini artırarak onları yeni düşünceler keşfetmeye yönlendirmektedir (Bümen vd., 2014). Günümüzde herkes eğitimde değişimin önemini kavramış durumda ve bu alandaki yeniliklere yönelik sürekli bir arayış içerisinde. Bu nedenle, eğitim sisteminin esneklik ve yenilikçilik ilkeleri doğrultusunda gelişmesi kaçınılmaz hale gelmiştir (Hargreaves ve Fullan, 2012).

Öğretmenlerin eğitim alanındaki değişim ve gelişmeleri takip etmeleri, yeni neslin bu süreçten olumlu yönde etkilenmesini sağlayacaktır. Bir öğretmenin sahip olması gereken en önemli özelliklerden biri, yeniliklere ve gelişmelere açık olması ve kendini sürekli geliştirebilmesidir (Karakuyu, 2024; Abdurrezzak ve Uğurlu, 2019). Alwaely vd., (2023) öğretmenlerin yenilikçi yaklaşımlarının ve eğitimde profesyonelleşmenin, öğrenci başarısı ve verimliliği ile doğrudan bağlantılı olduğunu ifade etmektedir.

Öğretmen yenilikçiliği, öğrenci merkezli, yaratıcılığı besleyen bir öğrenme ortamı oluşturmak amacıyla yeni ve etkili öğretim yöntemlerinin, içeriklerinin ya da kaynaklarının araştırılması ve uygulanması olarak tanımlanmaktadır (Cai vd., 2012; Zhu vd., 2013) Ancak mevcut okul yapılarının çoğu, öğretmenlerin yenilikçi davranışlar geliştirmesine olanak sağlamayan katı ve dirençli özellikler taşımaktadır (Çarkıt vd., 2024). Yenilikçi bir bakış açısına sahip olan ve yenilikçi davranışlar sergileyen öğretmenler, çeşitli öğretim stratejileri kullanarak öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarını ve bireysel özelliklerini dikkate alabilmektedir. Bu sayede, öğretme-öğrenme süreçlerini daha dinamik ve yaratıcı bir yapıya kavuşturarak, öğrencilerin yaratıcılıklarını ifade etmelerine olanak tanımaktadırlar. Aynı zamanda bu tür öğretmenler, mesleki gelişimlerini sürekli kılmakta ve görev performanslarını düzenli olarak iyileştirme yönünde çaba göstermektedirler (Balkar, 2015). Sabit zihniyete sahip öğretmenlerin de, öğrencilerin potansiyellerini yeterince destekleyemediği ve yenilikçi uygulamalardan kaçındığı belirlenmiştir (Hattie, 2009). Bu durum, okulların gelişim ve dönüşüm süreçlerinde kritik bir engel teşkil etmektedir. Yapılan araştırmalar, öğretmen yenilikçiliğinin disiplinler arası öğretim becerileri, kişiselleştirilmiş ve iş birliğine dayalı öğrenme uygulamaları, problem temelli öğrenme yaklaşımları, yüksek düzeyde bilişsel etkinlik ve öğrencilere verilen biçimlendirici geribildirim yoluyla eğitim süreçlerini ve sonuçlarını iyileştirmede önemli bir rol oynadığını ortaya koymuştur (Andiliou ve Murphy, 2010; Blömeke vd., 2021; Buske, 2018; OECD, 2019; Thurlings vd., 2015). Yüksek düzeyde öğretmen yenilikçiliği sergileyen okullar, öğrencilerin öğrenmeden aldığı zevkin artması, akademik öz-yeterliklerinin gelişmesi ve akademik başarılarının iyileşmesiyle ilişkilendirilmektedir (Buske, 2018; Johari vd., 2021; Nguyen vd., 2021; Noviyanti vd., 2021; Rais ve Rubini, 2022).

Öğretmenlerin yenilikçi davranışlarını etkileyen çeşitli demografik faktörler bulunmaktadır. Literatürde en sık incelenen değişkenler arasında öğretmenin cinsiyeti, yaşı, eğitim düzeyi, gelir durumu, mesleki deneyimi, branşı, görev yaptığı okulun bölgesi, türü ve büyüklüğü yer almaktadır (Thurlings vd., 2015; Zainal ve Matore, 2019). Bu çerçevede Carmeli

vd., (2006) İsrail'de kamu sektörü ve kar amacı gütmeyen kuruluşlarda yaptığı araştırmada, çalışanların gelir düzeyi ile mesleki deneyimleri arasında yenilikçi davranışlar lehine anlamlı bir ilişki saptanırken, cinsiyet değişkeni ile anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Benzer şekilde, Loogma vd., (2012) Estonya'da yürüttüğü çalışmada, mesleki ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerden 5 yıl ve daha az mesleki deneyime sahip olanlar ile çok kültürlü gruplarla öğretim deneyimi bulunanların daha yenilikçi tutumlar sergilediği belirlenmiştir. Türkiye bağlamında yapılan bir başka çalışmada ise Demir Başaran ve Keleş (2015), Sivas ilindeki öğretmenlerle yürüttükleri araştırmada cinsiyet, kıdem yılı ve kurum türü gibi değişkenlerle yenilikçilik düzeyi arasında anlamlı bir fark tespit edememiş; ancak öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim birimlerine göre yenilikçilik düzeylerinde anlamlı farklılıklar bulunduğunu ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin eğitim-öğretim faaliyetlerinde yenilikçi davranışlar sergilemeleri, onların bireysel özellikleriyle de doğrudan ilişkilidir. Özellikle içsel motivasyon, algılanan öz-yeterlik, yaratıcılık düzeyi ve teknoloji okuryazarlığı gibi bireysel nitelikler, öğretmenlerin yenilikçi uygulamalara yönelmesini kolaylaştırmaktadır. Araştırmalar, öğretmenlerin bireysel faktörlerinin yenilikçi davranışlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Robbins ve Judge, 2015; Boyacı, 2017; Zainal ve Matore, 2019; Suharyati, 2017). Örneğin, teknolojiyi etkili kullanabilen ve problem çözme becerileri yüksek olan öğretmenler, sınıf içi uygulamalarda daha yaratıcı ve yenilikçi yöntemler benimsemektedirler (Akbaşlı vd., 2012; Blandul, 2015; Loogma vd.,2012). Öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının yüksek olması da bu noktada kritik öneme sahiptir. Çünkü kendine güvenen öğretmenler, yenilikleri uygulamaktan çekinmemekte, risk almaya daha yatkın olmakta ve bu da onların yenilikçi davranışlarını artırmaktadır (Borasi ve Finnigan, 2010; Messmann ve Mulder, 2011; Zainal ve Matore, 2019).

Bireysel faktörlerin yanı sıra, öğretmenlerin çalıştığı kurumun yapısı, kültürü ve liderlik anlayışı gibi örgütsel faktörler de yenilikçi davranışları önemli ölçüde etkilemektedir (Kılıçer, 2011; Chang vd., 2011). Destekleyici bir okul iklimi, açık iletişim kültürü ve katılımcı liderlik anlayışı öğretmenlerin yenilikçi fikirlerini ifade etmelerine ve bu fikirleri uygulamaya koymalarına zemin hazırlamaktadır (Ayık ve Fidan, 2014; Robbins ve Judge, 2015; Aslaner, 2010). Yapılan araştırmalar, okul yöneticilerinin liderlik tarzının öğretmenlerin yenilikçi davranışları üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle dönüşümcü liderlik tarzının benimsendiği okullarda öğretmenlerin yenilikçi uygulamalara daha açık oldukları belirlenmiştir (Ateş ve Akdere, 2020). Ayrıca örgütsel destek algısının yüksek olduğu ortamlarda

öğretmenlerin yeni fikirler üretme ve bu fikirleri hayata geçirme konusunda daha istekli oldukları da vurgulanmaktadır (Bozak ve Demirtaş, 2017; Klaijssen vd., 2018).

Öte yandan, okulun fiziksel koşulları, kaynakların yeterliliği ve teknolojik altyapısı da öğretmenlerin yenilikçi davranışlarını etkileyen diğer önemli örgütsel faktörler arasında yer almaktadır (Koçak vd., 2007; Akbaş vd., 2012). Teknolojik araç-gereçlerin erişilebilir olması ve öğretmenlerin bu araçları etkili biçimde kullanabilmeleri, yenilikçiliği artıran unsurlardandır. Bu bağlamda öğretmenlerin görev yaptığı kurumlarda yeniliğe açık bir kültürün oluşturulması, onların bireysel yaratıcılıklarını ve yenilikçi yaklaşımlarını desteklemektedir (Mohammad ve Harlech-Jones, 2008).

Literatürde farklı araştırmacılar öğretmen yenilikçiliğini farklı şekillerde tanımlamış olsa da, genel kabul gören öğretmen yenilikçiliği boyutları şu şekilde sınıflandırılabilir (Kılıç ve Ay, 2017; Aslan ve Kesik, 2016; Messmann ve Mulder, 2011; Klaijssen vd., 2018):



Şekil 2. Öğretmen Yenilikçiliği Boyutları

1. *Bireysel Yenilikçilik*: Bireysel yenilikçilik, bireylerin yeniliklere karşı tutumlarını ve bu yenilikleri benimseme düzeylerini ifade eden önemli bir kişilik özelliğidir. Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik eğilimi, yeni fikirleri benimseme, risk alma, değişime açık olma ve yaratıcı

çözümler üretme becerilerini kapsamaktadır (Özata, 2007; Köroğlu 2014). Rogers'ın (1995) yenilikçilik kuramı temel alınarak geliştirilen "Bireysel Yenilikçilik Ölçeği" (Kılıçer ve Odabaşı, 2010), bu boyutu ölçmek için kullanılan önemli bir araç olduğu ifade edilmektedir. Ölçek fikir üretme, risk alma istekliliği, belirsizlikle başa çıkabilme ve değişime açıklık gibi temel boyutlar üzerinden bireyin yenilikçi profilini belirlemeyi amaçlamaktadır. Sarıoğlu (2014), bireysel yenilikçilik boyutlarını fikir önderliği, değişime direnç ve risk alma olarak belirlemiştir. Aynı zamanda bireysel yenilikçilik, sadece teknolojik araçların kullanımı ya da materyal geliştirme ile sınırlı kalmayıp, öğretim yöntem ve tekniklerinin çeşitlendirilmesi, öğrenci ihtiyaçlarına duyarlılık gösterilmesi ve eğitim ortamlarının dinamik yapısına uyum sağlanması gibi pedagojik boyutları da içermektedir (Kurtuldu, 2024).

Bireysel yenilikçilik özellikleri beş farklı şekilde ortaya çıkmaktadır. Bunlar; gelenekçiler, yenilikçiler, öncüler, sorgulayıcılar ve şüphecilerdir. Yenilikçiler; yeni fikirleri denemeye yüksek eğilim gösteren, risk almayı seven ve vizyona sahip kişilerdir. Öncüler; özellikle teknolojiye yönelen ve toplumu yenilikler konusunda aydınlatmaya çalışan kişilerdir. Sorgulayıcılar; genellikle risk almaya düşük eğilim gösteren ve yenilikler konusunda temkinli bireylerdir. Şüpheciler; yeniliklere genellikle şüpheyle yaklaşan ve bu konuda tereddüt yaşayan bir yapıya sahiptirler. Gelenekçiler ise değişime karşı önyargılı olan ve yenilikleri benimseyen son kişilerden oluşmaktadır (Rogers, 2003). Bu sınıflandırma, bireylerin yeniliklere olan açıklığını anlamada önemli bir yol haritası sunmaktadır.

Bireysel yenilikçilik, bir kişinin yeni fikirleri, ürünleri veya yöntemleri benimseme ve uygulama yeteneğini ifade etmektedir. Bu kavram, yenilikleri kabul etme ve uygulama sürecindeki bireysel farklılıkları anlamaya yönelik önemli bir araştırma alanıdır. Bireysel yenilikçilik, genellikle bireyin yeniliklere karşı duyduğu açıklık, risk alma eğilimi, yaratıcılığı ve çevresel etmenlerle etkileşimi ile şekillenir (Demirel ve Seçkin, 2008). Bireysel yenilikçilik, farklı kişilik özellikleriyle de bağlantılıdır. Yenilikçi bireyler, genellikle değişime açık, öğrenmeye istekli ve mevcut düzeni sorgulayan kişilerdir. Bu bireyler, yenilikleri daha hızlı kabul eder ve bu yenilikleri kendi yaşamlarına veya işlerine entegre etme konusunda daha cesur adımlar atarlar (Nissan, 2012). Bununla birlikte, bireysel yenilikçilik, kişisel değerler, toplumsal normlar, kültürel bağlam ve bireyin çevresindeki sosyal ağlarla da şekillenir (Mendes vd., 2023).

Bireysel yenilikçilik düzeyini belirleyen birkaç önemli faktör vardır:

1. **Kişisel Özellikler:** Yenilikçi bireyler genellikle yaratıcı düşünme, problem çözme ve risk alabilme özelliklerine sahiptir. Bu kişiler, alışılmışın dışında düşünmeye daha eğilimlidirler ve yenilikçi çözümler üretme konusunda cesur olurlar (Demirel ve Seçkin, 2023).
2. **Toplumsal ve Kültürel Faktörler:** Bir bireyin içinde bulunduğu toplumsal çevre, yenilikçiliğe ne kadar açık olacağını etkileyebilir. Yeniliğin teşvik edildiği kültürel ve toplumsal yapılar, bireylerin yenilikleri kabul etme oranlarını artırabilir (Mendes vd., 2021).
3. **Risk Alma Eğilimi:** Yenilikleri kabul etmek, çoğu zaman bir risk alma süreci gerektirir. Bireylerin risk alma eğilimleri, yenilikçi davranışları benimsemelerini etkileyen önemli bir faktördür (Nissan vd., 2012).
4. **Eğitim ve Deneyim:** Bireyin eğitim düzeyi ve önceki deneyimleri, yenilikleri anlama ve bunlara adapte olma kapasitesini etkiler. Daha eğitilmiş ve deneyimli bireyler, yenilikleri daha kolay kabul edebilir ve bu yenilikleri daha verimli bir şekilde kullanabilirler (Demirel ve Seçkin, 2023).

Bireysel yenilikçilik, öğretmenlerin eğitim sürecindeki bilgi birikimlerini güncelleme, yeni pedagojik yaklaşımlara açık olma ve yeniliğe dair farkındalık geliştirmeleriyle ilişkilidir. Yenilikçi düşünce, öğrencilerin bireysel gelişimlerini en iyi şekilde nasıl destekleyecekleri konusunda öğretmenlerin sahip olduğu anlayışları da kapsar. Bu bağlamda, öğretmenlerin yenilikçi yaklaşımları benimsemeleri, öğrencilerin gelişim süreçlerini daha verimli hale getirebilir (Gökbulut, 2021; Hattie, 2021).

Bireysel yenilikçilik düzeyi, bir kişinin günlük yaşamını ve iş yaşamını doğrudan etkileyen faktörler arasında yer almaktadır. Tarhan ve Şar'ın (2021) çalışmasına göre, bireysel yenilikçilik düzeyi yüksek olan bireyler, iş hayatında daha başarılı olmakta, değişen koşullara daha hızlı uyum sağlamakta ve teknolojik yenilikleri daha kolay benimsemektedir. Örneğin, eğitimde yeni uygulamaların (akıllı tahta kullanımı, dijital içerik üretimi, hibrit öğrenme sistemleri vb.) hızla değiştiği bir ortamda, yenilikçi bir öğretmen bu gelişmeleri takip ederek derslerine entegre edebilirken, yenilikçilik düzeyi düşük bir öğretmen bu süreçte zorlanabilir. Literatürdeki bulgular, bireysel yenilikçiliğin iş yaşamında mesleki tutumları, davranışları ve kariyer gelişimini doğrudan etkilediğini ortaya koymaktadır.

Cheng ve arkadaşları (2010), bireysel yenilikçiliğin kariyer tatmini ve mesleki başarı ile pozitif yönde ilişkili olduğunu bulmuştur. Benzer şekilde, Akkoç ve arkadaşları (2011) ile Park ve arkadaşları (2016) tarafından yapılan çalışmalarda, yenilikçi tutum ve davranışların iş yerinde performans, takım çalışması, liderlik potansiyeli ve problem çözme becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir (Park vd., 2016; Akkoç vd., 2011; Cheng vd., 2010). Eğitim bağlamında, öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin yüksek olması, onların eğitim süreçlerine daha aktif katılmalarına, değişime daha açık olmalarına ve öğretmenlik mesleğine yönelik daha olumlu bir tutum geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. Kurtuldu ve arkadaşlarının (2024) çalışmasına göre, öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile olumlu gelecek beklentileri arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmaktadır.

Kösterelioğlu ve Demir (2014) yenilikçiliğin sağladığı bilginin, öğretmen liderliğindeki rolünü ele aldıkları çalışmada, öğretmenlerin sırasıyla “deneyime açıklık, fikir önderliği, risk alma ve değişime direnç” gibi yenilikçi davranışlar gösterdiklerini tespit etmiştir. Bu durum öğretmenlerin mesleki performanslarını da desteklemektedir. İrfan ve Akkoç (2012), yenilikçi bireysel davranışların, bireysel iş performansını pozitif ve anlamlı olarak artırdığını tespit etmişlerdir. Bu durum, yenilikçilik düzeyi yüksek bireylerin, hem mesleki gelişimlerini daha bilinçli ve planlı bir şekilde yürüttüklerini hem de geleceklere dair umutlu bir bakış açısına sahip olduklarını göstermektedir (Kurtuldu vd., 2024).

2. *Teknolojik Yenilikçilik:* Teknolojik yenilikçilik, öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerini (İKT) yalnızca kullanmalarıyla sınırlı kalmayıp, bu teknolojileri öğretim süreçlerine etkili ve yaratıcı biçimde entegre edebilmeleri anlamına gelmektedir. Bu bağlamda, teknolojik yenilikçilik pedagojik uyum, etkili öğretim stratejileri geliştirme, problem çözme yetkinliği, kaynakların verimli yönetimi ve sınıf içi uygulamalarda yaratıcılık gibi çok boyutlu yeterlikleri kapsamaktadır (Sarı vd., 2015). Öğretmenlerin bu yeterlikleri kazanmasında, Koehler ve Mishra (2009) tarafından geliştirilen TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) modeli önemli bir kuramsal temel sunmaktadır. TPACK modeli öğretmenlerin teknoloji, pedagojik bilgi ve alan bilgisi arasındaki etkileşimi bütüncül bir şekilde değerlendirerek, teknolojiyi etkili ve anlamlı öğretim etkinliklerine dönüştürebilmelerini amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, Türkiye’de önceden Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygulamaya konulan FATİH Projesi, eğitim kurumlarındaki teknolojik donanım altyapısının güçlendirilmesini hedefleyerek akıllı tahtalar, tablet bilgisayarlar ve internet erişimi gibi

fiziksel eksikliklerin giderilmesine katkı sağlamakta idi. Ancak, görüldüğü üzere yalnızca donanım sağlamak teknolojik dönüşüm için yeterli değildir (Sarı vd., 2016).

Araştırmalar, öğretmenlerin içsel dirençleri, pedagojik alışkanlıkları ve teknolojiye yönelik tutumlarının, teknolojik yenilikçiliğin gelişiminde en az fiziksel altyapı kadar belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin teknolojiyi etkili biçimde benimsemeleri ve kullanabilmeleri için mesleki gelişim, öz-yeterlik ve yenilikçilik kültürünün desteklenmesi gerekmektedir (Ertmer, 2005). Teknolojik yenilikçilik, çoklu bilgi ve kaynakların etkileşimini içeren dinamik bir süreçtir. Bu süreç, doğrudan ölçülemeyen, karmaşık ve çok boyutlu bir yapıya sahiptir (Guan ve Ma, 2003). Öğretmenlerin teknolojik yenilikçilik düzeyi, yalnızca teknolojiye erişimle değil; aynı zamanda onların pedagojik yetkinlikleri, eğitimde yenilikçi yöntemleri kullanabilme becerileri, öğrenmeye açıklıkları, kaynakları etkin biçimde kullanma kapasiteleri, sınıf içi uygulama stratejileri ve planlama becerileri ile doğrudan ilişkilidir (Le Bas vd., 2015; Guan vd., 2006).

Ayrıca, öğretmenlerin eğitim teknolojileri konusunda iletişim becerileri ve bu teknolojileri öğrenci ihtiyaçlarına göre adapte edebilme yetenekleri de bu sürecin başarısında belirleyici olmaktadır (Wagner vd., 2017). Üzmez ve Ulutaş'ın (2024) pandemi döneminde öğrenci iyi oluşunu inceleyen araştırmasında bu durum açıkça görülmektedir. Bulguları, bu dönemde öğrenci iyi oluşunun iyileşmediğini göstermekte olup, teknolojinin vazgeçilmez olmasına rağmen psikolojik stresi artırdığını ve etkili öğrenmeyi engellediğini göstermektedir. Bu nedenle, ortaya çıkan teknolojiler yenilikçi görünse de, etkinlikleri öğrenme deneyimlerine nasıl entegre edildiklerine bağlıdır (Çelik ve Baturay, 2024).

3. Pedagojik Yenilikçilik: Pedagojik yenilikçilik, belirli bir eğitim ortamına özgün ve yenilikçi unsurlar kazandırmayı amaçlayan bilinçli bir süreçtir. Bu süreç, öğrencinin öğrenme deneyimini anlamlı ve kalıcı şekilde geliştirmeyi hedeflediği için pedagojik nitelik taşımaktadır. Dolayısıyla pedagojik yenilikçilik, yalnızca yeni fikirler veya planlar sunmakla kalmaz; aynı zamanda eğitim sisteminde gerçek ve derinlemesine bir dönüşüm yaratmayı içermektedir. Bu dönüşümün sonucunda, eğitim sisteminin genel etkinliği ve verimliliğinde belirgin iyileşmeler görülmelidir (Walder, 2015).

Öğretmenlerin pedagojik yenilikçiliği, mevcut yöntemlerin tamamen terk edilmesinden ziyade, var olan uygulamaların geliştirilerek daha etkili ve yenilikçi bir seviyeye taşınması anlamına gelmektedir. Bu dönüşüm süreci, önceki eğitim modellerinin deneyimleri ile

toplumun değişen ihtiyaçları, bireylerin eleştirel bakış açıları ve sosyal dinamiklerin etkisiyle şekillenmektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin pedagojik yenilikçilikleri hem bireysel gelişim hem de toplumsal değişimle uyum içinde gerçekleşen dinamik bir süreç olarak değerlendirilmektedir (Castro ve Brazao, 2022). Farkhodovich (2022), modernite perspektifiyle yapılandırılmış okulların, günümüzün postmodern eğitim yönelimlerine uyum sağlayamadığını ve bu durumun okulların potansiyellerinin çok altında kalmasına yol açtığını belirtmektedir. Ayrıca, derslere karşı ilgisiz öğrencilerin sayısının giderek arttığını vurgulamaktadır. Bu nedenle, tüm eğitim sistemlerinin, özellikle okulların, alışılmış konfor alanlarının dışına çıkarak yenilikçi ve esnek yaklaşımlar benimsemeleri gerektiğini savunmaktadır.

Abdullayevna (2019) pedagojik yenilikçilik sürecinin temel alanlarını ve odak noktalarını şu şekilde tanımlamaktadır:

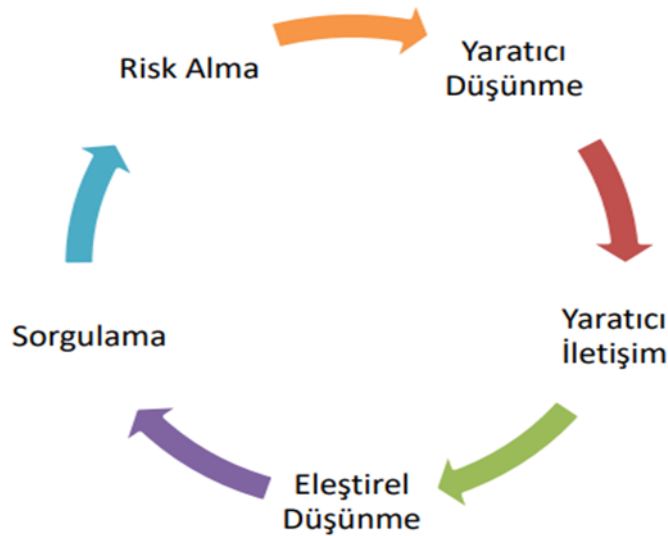
1. Eğitim kurumlarının işleyiş ve yapı bakımından yenilenmesi için kavramsal çerçeve ve stratejilerin oluşturulması,
2. Müfredat içeriklerinin güncel gelişmeler doğrultusunda revize edilmesi,
3. Eğitim-öğretim süreçlerinde kullanılmak üzere yeni teknolojik araç ve yöntemlerin geliştirilmesi,
4. Eğitim yönetiminin kapsamlı bir biçimde ele alınarak sistem genelinde kalite ve işleyişin iyileştirilmesi,
5. Öğretmenlerin mesleki gelişimi ve beceri düzeylerinin artırılması,
6. Eğitim sürecine yenilikçi modellerin kazandırılması ve uygulanması,
7. Öğrencilerin psikolojik sağlık ve güvenliklerinin sağlanması,
8. Sağlık açısından zararsız ve tasarruflu öğrenme teknolojilerinin geliştirilmesi,
9. Öğrencilerin ilerlemesini düzenli olarak takip eden sistemlerin kurulması,
10. Yeni nesil için güncel, etkileşimli ders materyalleri ve öğrenme destek araçlarının hazırlanması.

Eğitim sisteminin kalitesi büyük ölçüde öğretmenlerin niteliğine bağlıdır. Öğrencilerin modern dünyanın getirdiği zorluklarla başarılı bir şekilde başa çıkabilmeleri için,

öğretmenlerin pedagojik uygulamalarını düzenli olarak gözden geçirip yenilemeleri şarttır. Bu güncellemeler, hızla değişen dünyada sınıfların karşılaştığı günlük zorluklarla başa çıkabilmesi için doğal ve sürekli bir süreç olarak kabul edilmeli, yenilikçilik de bu süreç içinde kesintisiz bir şekilde sürdürülmelidir. Eğitime yenilik getiren pedagojik yenilikçilik ise, öğretmenlerin yaratıcı, sezgisel ve bireysel yetkinliklerini kullanarak karşılaştıkları pedagojik sorunlara çözüm üretmelerini sağlayan dinamik bir problem çözme sürecidir (Süer vd., 2021).

Pedagojik yenilikçilik kapsamında, öğretmenlerin etkili bir öğretim süreci için çağdaş eğitim araçları ve kaynaklarını öğrenme ortamına başarılı bir şekilde entegre edebilmek üzere gerekli bilgi, beceri ve tutumlara sahip olmaları gerekmektedir. Bu doğrultuda, öğretmenlerden beklenenler arasında; dersin hedeflerini ve karşılaşılan zorlukları doğru bir şekilde tespit etmek, öğretim içeriğiyle uyumlu eğitsel materyal ve kaynakları sağlamak, öğrenmeyi mümkün olduğunca somut ve anlamlı hale getirmek, ayrıca uygulama sürecinde rehberlik ederek adım adım yönlendirmeler sunmak yer almaktadır (Oddone, 2016).

Öğretmenlerin pedagojik yenilikçilik bağlamında, sınıflarında en etkili uygulamaları gerçekleştirebilmeleri için yaratıcı düşünme, yaratıcı iletişim, eleştirel düşünme, sorgulama ve risk alma gibi becerilere sahip olması büyük bir önem taşımaktadır (şekil 3.) (Kara Erol, 2022)



Şekil 3. Pedagojik Yenilikçilik Bağlamında Öğretmen Rolü

Yaratıcı Düşünce: Her sınıfın yapısı ve öğrenci profili benzersizdir. Bu nedenle öğretmenler, öğrencilerin farklı geçmişleri ve bilgi seviyeleri göz önünde bulundurularak özgün ve yenilikçi iletişim yöntemleri geliştirmelidir. Bu süreçte öğretmenler de sürekli öğrenme sürecindedir; görevleri ise kültürel öğrenmeyi destekleyen ve bilişsel engelleri azaltan yenilikçi sınıf ortamları yaratmaktır (Christopher vd., 2017).

Yaratıcı İletişim: Yeni nesil öğretmenlik anlayışı ile birlikte öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişki yeniden ele alınmaktadır. 21. yüzyıl eğitiminde, bu ilişki yalnızca müfredatın aktarılması ile sınırlı kalmayıp, öğrencinin bireysel ihtiyaçlarının ve eğitimsel-psikolojik müdahalelerin kapsamına genişlemektedir. Pedagojik yenilik bağlamında iletişim, öğrenme sürecinin merkezinde yer almakta ve tüm öğrenme deneyimi bu etkileşimle şekillenmektedir (Howard vd., 2018).

Eleştirel Düşünme: Öğretmenlerin hem mesleki hazırlık aşamasında hem de meslek içi eğitimlerinde, kendi öğretim yöntemlerini sorgulaması ve değerlendirmesi eleştirel düşünme becerisini geliştirmelerine yardımcı olur. Bu beceri, daha etkili öğretim uygulamalarının temelini oluşturur (East, 2014).

Sorgulayıcı Yaklaşım: Sorgulamaya dayalı öğrenme, öğrencileri 21. yüzyılın gereksinimlerine hazırlamada yaygın olarak benimsenen bir yöntemdir. Öğretmenlerin bu yaklaşıma hakim olması, içeriği derinlemesine kavramaları ve bilgiyi yapılandırmak için gereken becerileri doğru zamanda kullanmaları açısından önemlidir. Bu bağlamda öğretmenlerin, hem rehber hem de kolaylaştırıcı rolünü üstlenerek birlikte öğrenme kültürünü desteklemeleri gerekir (Costes vd., 2020).

Risk Alma: Modern eğitim anlayışında, öğrencilere yaratıcı düşünme, yenilikçilik, azim ve dayanıklılık kazandırmak önceliklidir. Öğretmenlerin kendi sınıflarında risk alarak değişime açık olmaları ve yeni öğrenme yöntemlerini uygulamaları, öğrencilerin stratejik risk alma becerilerinin gelişimini destekler. Bu anlamda öğretmenlerin, deneyimleyerek ve keşfederek öğrenme kültürünü teşvik etmeleri gerekmektedir (Howard vd., 2018).

Pedagojik yenilikçilik, öğretmenlerin öğrenci merkezli, problem temelli, yaratıcı ve esnek öğretim stratejileri uygulamalarını kapsamaktadır. Bu boyut, bireysel farklılıkları dikkate alarak etkili öğrenme ortamları oluşturmayı ve öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır (Sawyer, 2011; Hattie, 2009).

4. *İşbirlikçi ve Katılımcı Yaklaşım*: Öğretmen yenilikçiliğinin bir diğer boyutu, meslektaşlarla işbirliğine dayalı çalışma, bilgi paylaşımı ve ortak öğrenme kültürü oluşturma yönelimidir (Robbins ve Judge, 2015; Messmann ve Mulder, 2011; Bozak ve Demirtaş, 2017). Öğretmenler arasında mesleki işbirliği, genellikle öğretmenlerin mesleki uygulamalarını değerlendirmek ve geliştirmek amacıyla karşılıklı etkileşim içinde bir arada çalıştıkları, böylece öğrencilerin, öğretim ekiplerinin ve okulun başarısını artıran planlı ve sistematik bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Yılmaz ve Çelik, 2020). Öğretmenlerin meslektaşlarıyla iş birliği içinde olmaları, okulun hedeflerine ulaşma sürecinde önemli bir rol oynamaktadır. Etkili öğretmenin temel özelliklerinden biri, eğitim faaliyetleri sırasında meslektaşlarıyla koordineli çalışmasıdır (Şişman, 2011). Meslektaşlar arasındaki bu iş birliği, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyerek öğrenme süreçlerine olumlu katkılar sağlamaktadır (Darling-Hammond ve McLaughlin, 2011). Çalışanların iş birliği yapmasının örgütsel hedeflere ulaşmada olumlu etkilerinin görülmesiyle birlikte, okullarda da öğretmen iş birliği giderek daha fazla önem kazanmaktadır (Gajda ve Koliba, 2007). Son dönemde öğretmenliğin bireysel değil, işbirliğine dayalı bir şekilde yürütülmesi gerektiği vurgulanmakta ve öğretmenlerin mesleki konularda birlikte çalışmasının okul ile eğitim üzerinde pek çok olumlu etkisi olduğu ifade edilmektedir. Bu olumlu etkiler arasında en dikkat çekenini ise öğrencilerin akademik başarılarının yükselmesidir (Yılmaz ve Çelik, 2020). Öğretmenlerin meslektaşlarıyla iş birliği yapmasının önemi, çeşitli çalışmalarla literatürde geniş yer bulmuştur (Cerit, 2009; Kelchtermans, 2006; Özkan ve Arslantaş, 2013; Taşkaya, 2012). Bu çalışmalardan biri de Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü'nün (OECD) yürüttüğü Uluslararası Öğrenme ve Öğretme Anketi (TALIS) araştırmasıdır. TALIS'in bir bölümünde öğretmenlerin iş birliği yapma düzeyleri incelenmiştir. Araştırmada, eğitimde başarılarıyla öne çıkan ülkelerden biri olan Finlandiya'da, bu başarının arkasında öğretmenler arasındaki yüksek iş birliği düzeyinin önemli bir rol oynadığı vurgulanmaktadır (OECD, 2013). Tschannen-Moran (2001), okulun başarısında öğretmenlerin meslektaşlarıyla kurduğu iş birliğinin kritik bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Benzer şekilde, Forsyth ve Adams (2006) da okul performansını etkileyen temel faktörlerden birinin iş birliği olduğunu ifade etmektedir. Okul ortamında, öğretmenlerin okul yöneticileri ve diğer personelle birlikte ortak bir kültür yaratmaları hem iş birliği hem de genel başarı düzeyinin artmasına katkıda bulunmaktadır (Çevik ve Köse, 2017). İşbirliğine dayalı okul kültürlerinde çalışan öğretmenler, destek alabilecekleri bir çevrenin varlığını fark ettikçe, mesleki tutumlarında olumlu gelişmeler göstermektedirler (Hargreaves ve O'Connor, 2018). Morel (2014) birlikte çalışan öğretmenler sadece fikirlerini ve bakış açılarını paylaşmakla kalmayıp aynı zamanda birbirlerinin görüşlerini sürekli olarak geliştirmektedirler.

Ayrıca, Bryk ve Schneider (2002) öğretmenler arası iş birliğinin zorunluluk olduğunu savunmakta ve bunu, öğrencilerin eğitim olanaklarının artırılmasında öğretmen iş birliğinin belirleyici etkisiyle açıklamaktadır. Birlikte öğrenme süreci, öğrencilerin öğrenme sonuçlarını, okulların mesleki niteliklerini düzenli faaliyetler ve etkileşimler olarak geliştirmek için öğretmenlerin konu bilgilerini, öğretim becerilerini geliştirmelerine ve bunları sınıfta uygulamalarına yardımcı olabilir (Cormier ve Olivier, 2009). Öğretmen adayları, öğrenme topluluklarında birlikte çalıştıklarında ve yeni fikirleri uygulamak için birbirlerine destek olduklarında farklı stratejiler oluştururlar (Darling-Hammond ve Richardson, 2009). Cumming ve Owen (2001) tarafından yürütülen araştırmada, meslektaşlarıyla iş birliği içinde olan öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

5. Mesleki Gelişim ve Sürekli Öğrenme: Öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılma, yeni bilgi ve beceriler kazanma ve öğretim uygulamalarını sürekli iyileştirme çabaları bu boyutta ele alınmaktadır (Andrews ve Lewis, 2004). Bu hem bireysel mesleki yeterliliğin artmasına hem de öğrencilerin daha kaliteli bir eğitim deneyimi yaşamasına katkı sağlamaktadır (Day ve Sachs, 2004). Mesleki gelişim, öğretmenlerin öğretim kalitesini artıran temel itici güç olarak kabul edilmektedir (Hattie, 2009).

Mesleki gelişim, öğretmenlerin öğretim kalitesini artıran temel itici güç olarak kabul edilmekte ve öğrenci başarısını artırmanın anahtar unsuru olarak görülmektedir (Hattie, 2009; Johnson ve Golombek, 2011). Yenilikçi öğretmenler, etkili bir öğrenme ortamı oluşturmak ve eğitim sisteminin hedeflerine ulaşmak için mesleki gelişimi vazgeçilmez bir araç olarak görmektedir (Cohen ve Hill, 2001; Darling-Hammond vd., 2009; Evers vd., 2016). Öğretmenlerin mesleki gelişimi, öğretmenlerin inançlarını ve uygulamalarını geliştirmek, öğrencilerin başarısını artırmak ve eğitim reformlarını desteklemek açısından son derece önemli bir faktördür. DeMonte (2013), mesleki gelişimin öğretmenlerin alan bilgisi ve pedagojik becerilerini artırabileceğini ve sınıf içi uygulamalarını daha etkili hale getirebileceğini vurgulamaktadır. Yoon ve arkadaşları (2007) ise mesleki gelişimi, öğretim kalitesi ve öğrenci akademik sonuçlarını iyileştiren stratejik bir araç olarak tanımlamaktadır. Villegas-Reimers (2003), mesleki gelişimin yalnızca bireysel bir ihtiyaç değil, aynı zamanda daha geniş kapsamlı bir eğitim reformunun parçası olarak değerlendirilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Ancak öğretmen yenilikçiliği bağlamında mesleki gelişimin önündeki engeller de göz ardı edilmemelidir. Can (2013) ve Yirci (2017) tarafından yapılan araştırmalar, öğretmenlerin

mesleki gelişimlerine yönelik en büyük engelin, bireysel motivasyon eksikliği, değişime karşı direnç gibi içsel faktörlerden kaynaklandığını ortaya koymuştur. Bu durum, öğretmen yenilikçiliğinin gelişimi için içsel farkındalık ve öğrenmeye açıklığın ne denli kritik olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin mesleki gelişime verdiği önem ve bu yöndeki sürekli öğrenme çabaları, onların yenilikçi kimliklerinin ve öğretimsel dönüşüm kapasitelerinin belirleyici unsurlarındandır.

2.6. Okulların Örgütsel Gelişim Zihniyeti ve Yenilikçiliği Arasındaki İlişki

Okulun örgütsel gelişim zihniyeti, okulun kendini sürekli olarak iyileştirme, yeniliklere uyum sağlama ve öğretim süreçlerini geliştirme yönündeki kararlılığını ifade etmektedir. Bu zihniyetin temelinde, okulun eğitim ve öğretim süreçlerinin geliştirilmesi ve tüm paydaşların ortak bir hedef doğrultusunda hareket etmesi gerekliliği yer almaktadır (Anderson ve Davis, 2023). Öğretmenler, yöneticiler, öğrenciler ve veliler arasında güçlü bir işbirliği kültürü oluşturulması, bu gelişim zihniyetinin temel unsurları arasında yer almaktadır (Muhammad, 2009). Örgütsel gelişim zihniyeti, değişim ve yeniliğin okuldaki tüm düzeylere entegre edilmesiyle mümkün hale gelmektedir. Bu yaklaşımda, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerini destekleyerek, yenilikçi ve etkili öğretim yöntemlerini benimsemeleri teşvik edilmelidir. Ayrıca, okulda yenilikçi düşünmenin, öğretim stratejilerinin sürekli olarak gözden geçirilmesinin ve teknolojilerin eğitimde etkin bir şekilde kullanılması gerektiği de vurgulanmaktadır (Leithwood ve Jantzi, 2006).

Okulda yenilikçi ve gelişime açık bir kültür oluşturulabilmesi için şeffaflık, güven ve destekleyici bir ortam gereklidir. Bu kültür, öğretmenlerin yenilikçi pedagojik uygulamalara geçişini kolaylaştırmakta ve onları değişim süreçlerine daha fazla dahil etmektedir (Stoll vd., 2006). Öğretmen yenilikçiliği, öğretmenlerin eğitimdeki yeni yaklaşımlar, yöntemler ve araçları benimseyerek, öğrenme sürecini daha etkili ve verimli hale getirmeleri anlamına gelmektedir (Harris ve Jones, 2019). Yenilikçilik, öğretmenlerin yalnızca mevcut pedagojik yöntemleri uygulamakla kalmayıp, aynı zamanda öğrenci ihtiyaçlarına göre yeni yöntemler geliştirmelerini de içermektedir (Fullan, 2020). Bu bağlamda, öğretmenlerin pedagojik liderlik becerileri, yenilikçi yaklaşımları benimsemeleri için kritik öneme sahiptir (Leithwood ve Louis, 2012). Öğretmenlerin yenilikçi olmaları, öğrencilere daha zengin bir öğrenme deneyimi sunmaktadır. Bu, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine hitap edebilecek, çeşitli materyaller ve öğretim stratejileri kullanmalarını gerektirmektedir. Teknolojinin entegrasyonu, öğretmenlerin

yenilikçi öğretim yöntemleri arasında önemli bir yer tutmaktadır. Öğrencilerin dijital araçlarla etkileşime girmeleri, öğrenme sürecini daha ilgi çekici ve interaktif hale getirmektedir (Christensen vd., 2008).

Öğretmen yenilikçiliği, aynı zamanda okul kültürünün de bir parçasıdır. Okulda yenilikçi bir kültür oluşturulması, öğretmenlerin yaratıcı ve yenilikçi fikirlerini hayata geçirebilmeleri için uygun bir ortam sağlamaktadır. Bu tür bir kültür, öğretmenlerin birbirleriyle fikir alışverişinde bulunmalarını ve ortak sorunlara çözümler geliştirmelerini teşvik etmektedir (Vescio vd., 2008). Öğretmenlerin yenilikçilik konusunda teşvik edilmesi, mesleki gelişim programlarıyla mümkün olabilmektedir (Darling-Hammond vd., 2017). Bu programlar, öğretmenlerin yeni eğitim yaklaşımları ve teknolojik araçlar hakkında bilgi edinmelerini ve bunları sınıflarına entegre etmelerini sağlamaktadır (Kraft vd., 2018). Yenilikçi öğretmenlerin, öğrencilerin başarısını artırmak için esnek düşünme, yeni uygulamalar deneme ve sınıf içinde yaratıcı çözümler üretme konusunda yetkinlik kazanmaları beklenmektedir (Hargreaves ve Fullan, 2012).

Öğretmen yenilikçiliği ve okulun örgütsel gelişim zihniyeti, birbirini karşılıklı olarak besleyen unsurlardır (Leithwood ve Louis, 2012). Okulda yenilikçi bir öğretim anlayışının benimsenmesi, yalnızca öğretmenlerin mesleki gelişimiyle değil, aynı zamanda okulun genel kültürüyle de ilişkilidir (Harris ve Jones, 2019). Okul yöneticileri, öğretmenlerin yenilikçi fikirlerini destekleyerek, onların gelişimini teşvik etmeli ve bu süreçte gerekli kaynakları sağlamalıdır (Fullan, 2020).

Öğretmen yenilikçiliği, öğretmenlerin öğrencilere daha etkili bir eğitim sunmalarını sağlayarak, okulun genel başarısını artırmaktadır (Darling-Hammond vd., 2017). Ayrıca, öğretmenlerin yenilikçi pedagojik uygulamalar geliştirmeleri, okulda daha etkili öğrenme ortamlarının yaratılmasına olanak tanımaktadır (Harris ve Jones, 2019). Okulda bu tür yenilikçi uygulamaların yaygınlaştırılması, eğitim kalitesini artırmak için kritik bir faktördür (Fullan, 2020).

Yenilikçi öğretmenlerin, değişim süreçlerini yönlendirme ve eğitimde sürekli gelişim sağlama konusunda önemli roller üstlendikleri söylenebilir (Kraft, 2018). Sonuç olarak, okulların örgütsel gelişim zihniyeti, öğretmenlerin yenilikçi uygulamaları benimsemesi ve okul kültürünün bu yeniliklere uygun hale getirilmesiyle güçlenmektedir.

2.7. İlgili Araştırmalar

Örgütsel gelişim zihniyeti ve öğretmen yenilikçiliği arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar, bu iki kavramın birbirini karşılıklı olarak etkilediğini göstermektedir. Yenilikçi bir öğretim ortamı, örgütsel gelişim zihniyetine sahip okullarda daha yaygın olarak gözlemlenmektedir. Örgütsel gelişim zihniyeti, okulların sürekli olarak kendini yenileyebilme ve değişime uyum sağlama kapasitelerini ifade etmektedir.

Fullan (2013), örgütsel gelişim zihniyetine sahip okullarda öğretmenlerin yenilikçi uygulamalara daha açık olduklarını ve bu tür okulların değişime liderlik etme potansiyeline sahip olduklarını belirtmiştir. Araştırma, öğretmenlerin yenilikçilik kapasitelerinin okul kültürünün değişime açıklığıyla doğrudan bağlantılı olduğunu göstermiştir.

Kılınç (2018), Türkiye'deki devlet okullarında örgütsel gelişim zihniyetinin öğretmen yenilikçiliğini teşvik ettiğini ve bu iki kavram arasındaki ilişkinin özellikle okul liderlerinin yenilikçi uygulamaları desteklemesiyle güçlendiğini ifade etmiştir.

Datnow vd., (2007), veriye dayalı karar verme süreçlerinin yenilikçi öğretim yöntemlerini desteklediğini ve örgütsel gelişim zihniyetinin güçlü olduğu okullarda yenilikçiliğin daha etkili bir şekilde uygulandığını bulmuştur.

Yenilikçi bir okul kültürünün oluşturulması hem örgütsel gelişim zihniyetine hem de öğretmen yenilikçiliğine katkıda bulunmaktadır. Senge (2012), öğrenen örgütler konseptiyle okullarda kolektif öğrenme ve yenilikçi kültürlerin nasıl inşa edilebileceğini ele almış ve okul liderlerinin vizyoner yaklaşımlarının yenilikçi bir kültürün oluşumunda kilit rol oynadığını savunmuştur. Hattie (2009), okul kültürünün, öğretmenlerin yenilikçi uygulamalara yönelmeleri için destekleyici bir ortam sağlaması gerektiğini ve liderlerin bu süreçte öğretmenlere sürekli rehberlik etmelerinin önemini vurgulamıştır.

Örgütsel gelişim zihniyetinin okullarda etkili bir şekilde benimsenmesi, genellikle liderlik tarzıyla doğrudan ilişkilidir. Okul liderlerinin vizyoner bir yaklaşım benimsemeleri ve öğretmenlere rehberlik etmeleri, yenilikçi bir kültürün oluşumunda önem taşımaktadır. Robinson ve Hallinger (2008), etkili okul liderlerinin, öğretmenlerin mesleki gelişimine doğrudan katkıda bulunarak yenilikçiliği teşvik ettiğini ve okulların örgütsel gelişim zihniyetini güçlendirdiğini vurgulamıştır. Araştırma, liderlerin pedagojik gelişim süreçlerine dahil olmasının, öğretmenlerin yenilikçi yöntemler kullanma istekliliğini artırdığını göstermiştir.

Spillane ve Diamond (2007), dağıtımçı liderlik anlayışının öğretmen yenilikçiliğini desteklemede önemli bir rol oynadığını ifade etmiş ve bu yaklaşımın liderlik sorumluluklarının yalnızca okul müdürleriyle sınırlı kalmayıp, öğretmenler ve diğer paydaşlar arasında paylaşılmasını içerdiğini belirtmiştir. Böyle bir liderlik kültürü, örgütsel gelişim zihniyetini güçlendiren önemli bir etkidir.

Hall ve Hord (2011), değişim yönetimi süreçlerinde liderlerin rolünü analiz ederek, liderlerin değişim süreçlerini başarıyla yönlendirebilmelerinin öğretmen yenilikçiliği ve örgütsel gelişim zihniyetine olan etkisini göstermiştir.

Bu zihniyetin, öğrenci başarıları ve öğretmen performansı üzerindeki etkisi birçok araştırmada vurgulanmıştır. Örneğin, Leithwood ve Jantzi (2006), dönüşümsel liderlik ve örgütsel gelişim zihniyeti arasındaki ilişkiyi inceleyerek, bu zihniyetin öğretmenlerin motivasyonunu artırdığını, yenilikçi uygulamaları desteklediğini ve öğrenci başarılarını iyileştirdiğini bulmuşlardır. Araştırma, dönüşümsel liderlerin örgütsel bir vizyon geliştirmelerinin ve öğretmenlere destek sağlamalarının yenilikçilik için gerekli olduğunu vurgulamaktadır. Stoll vd., (2006), öğrenen örgütler yaklaşımını benimseyen okulların hem öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklediğini hem de örgütsel gelişim zihniyetinin güçlü bir şekilde benimsendiği ortamlarda öğrenci başarılarının arttığını göstermiştir.

Öğretmen yenilikçiliği, pedagojik yöntemlerde ve öğretim stratejilerinde yeni yaklaşımlar geliştirme sürecidir. Araştırmalar, öğretmen yenilikçiliğinin öğretim kalitesini artırmanın ve öğrenci başarısını iyileştirmenin temel bir yolu olduğunu ortaya koymaktadır. Vanderlinde ve Braak (2010), öğretmenlerin yenilikçi teknolojileri benimseme sürecini inceleyerek, teknolojinin entegrasyonu için öğretmenlerin yenilikçi bir zihniyete sahip olmalarının önemini vurgulamıştır. Araştırma, bu yenilikçi zihniyetin oluşumunda okul yöneticilerinin desteğinin ve mesleki gelişim fırsatlarının kritik olduğunu belirtmiştir.

Christensen, Horn ve Johnson (2008), eğitimdeki yenilikçi uygulamaların geleneksel sınıf düzenlerini nasıl dönüştürdüğünü inceleyerek, öğretmenlerin dijital araçları ve diğer yenilikçi materyalleri entegre etmelerinin, öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını artırdığını ve daha derinlemesine öğrenme ortamları oluşturduğunu göstermiştir. Hargreaves ve Fullan (2012), yenilikçiliğin sürdürülebilir olması için öğretmenlerin işbirliği içinde çalışmalarını gerektiğini ve bireysel yeniliklerin örgütsel bir yapıya entegre edilmesi gerektiğini savunmuştur.

Desimone (2009), öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinin yenilikçi pedagojik uygulamaları benimsemelerine olan etkisini incelemiş ve yenilikçi öğretim yöntemlerini destekleyen mesleki gelişim programlarının öğretmenlerin sınıf içindeki etkisini artırdığını ortaya koymuştur. Timperley vd., (2007), yenilikçi öğretim uygulamalarının sürdürülebilir olması için öğretmenlerin öğrenme toplulukları oluşturmasının önemine dikkat çekmiştir. Bu topluluklar, öğretmenlerin fikirlerini paylaşmalarını, yenilikçi yöntemleri tartışmalarını ve mesleki becerilerini geliştirmelerini sağlamaktadır.

Kraft vd., (2018), mesleki öğrenme topluluklarının, öğretmenlerin becerilerini geliştirdiğini ve bu toplulukların örgütsel gelişim zihniyetiyle desteklendiğinde, öğretmenlerin öğrenci başarılarına odaklanma becerilerinin arttığını ortaya koymuştur. Araştırma, öğretmenlerin sürekli olarak öğrenmeye ve gelişmeye teşvik edilmesinin okulun genel başarısını artırdığını göstermektedir.

Veriye dayalı karar verme süreçlerinin öğretmen yenilikçiliğini nasıl etkilediği, son yıllarda eğitim araştırmalarında sıkça ele alınan bir konudur. Wayman ve Stringfield (2006), veriye dayalı karar vermenin öğretmenlerin yenilikçi yöntemler geliştirme ve uygulama kapasitelerini artırdığını belirtmiştir. Araştırmaya göre, öğretmenler öğrenci verilerini analiz ederek öğretim stratejilerini uyarlayabilmekte ve bu durum yenilikçiliği desteklemektedir. Marsh ve Farrell (2015), veriye dayalı karar verme süreçlerinin okul kültürüne entegrasyonunun öğretmenlerin yenilikçi yaklaşımları benimseme oranını artırdığını göstermiştir. Ayrıca, bu süreçlerin öğretmenler arasındaki işbirliği düzeyini de yükselttiği ifade edilmiştir. Kış ve Kılınç (2020), Türkiye’de veriye dayalı karar verme süreçlerinin öğretmen yenilikçiliği üzerindeki etkisini inceleyerek, bu süreçlerin yenilikçi öğretim yöntemlerinin daha yaygın bir şekilde kullanılmasını sağladığını ortaya koymuştur.

İlgili literatür değerlendirildiği zaman okulların örgütsel gelişim zihniyeti, okulların değişime açık, sürekli gelişen ve yenilikçi bir kültür oluşturma kapasitesine işaret etmektedir. Bu zihniyetin okul başarısına, gelişimine ve öğretmen performansına etkisi, çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur. Ancak, okulların örgütsel zihniyetlerini geliştirmek için ne tür stratejiler uygulanması gerektiği, bu stratejilerin okulların örgütsel gelişim zihniyetlerine ve öğretmen yenilikçiliğine etkisini inceleyen araştırmalara çok fazla rastlanmamıştır. Özellikle, Türkiye eğitim sistemi bağlamında daha fazla araştırılmaya ihtiyaç duyan bir konu olduğu gözlemlenmektedir.

Bu tez çalışması, okulların örgütsel gelişim zihniyetini nasıl daha etkin bir şekilde benimseyebileceğini ve öğretmen yenilikçiliğini teşvik eden okul kültürünü nasıl inşa edebileceğini incelemektedir. Örgütsel gelişim zihniyetini güçlendiren stratejiler geliştirerek, öğretmenlerin daha fazla iş birliği yapmasını ve kendi mesleki gelişim süreçlerinde daha fazla inisiyatif almasını destekleyecek bir model önerilmektedir. Böylece, eğitim ortamlarında sürdürülebilir başarıyı sağlamak için okul gelişim zihniyet kültürünün önemi vurgulanarak, okulların dönüşüm sürecine yönelik somut öneriler sunulacaktır.



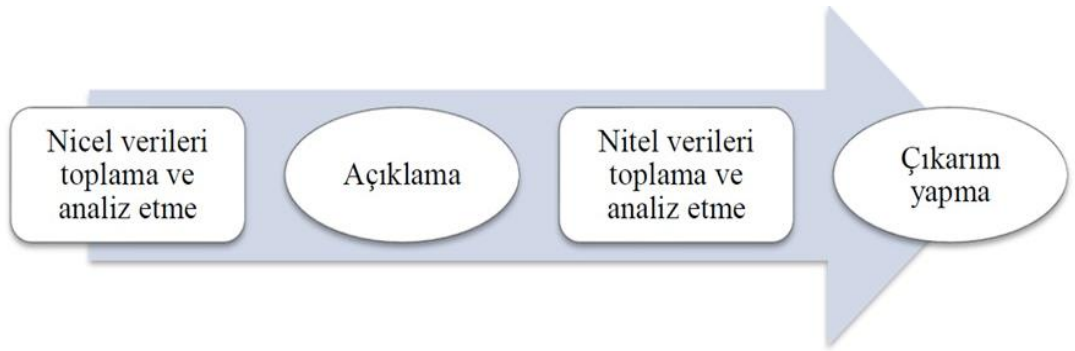
BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

Bu bölümde, yapılan araştırmanın modeli, evreni, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizine yönelik istatistiksel bilgiler sunulmaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, örgütsel zihniyet geliştirme programının okulların örgütsel zihniyetlerine ve yenilikçiliklerine etkisini incelemeye yönelik karma yöntem ile gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada nicel verilerle geliştirilen Örgütsel Zihniyet Geliştirme Programının etkisi sayısal olarak ölçülürken, nitel veriler katılımcıların deneyimlerini ve algılarını derinlemesine anlamayı sağlamaktadır. Böylece, veriler birbirini destekleyerek daha güvenilir ve geçerli sonuçlar sunmakta, programın hem somut etkileri hem de uygulama sürecindeki deneyimleri bütüncül biçimde değerlendirilmektedir. Karma yöntem araştırmaları sağlık, sosyal ve davranış bilimleri alanlarında kullanılan, araştırma probleminin daha iyi anlaşılmasını sağlamak üzere nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı ve bu yöntemlerin bütünleştirilerek sonuçlar çıkarıldığı bir yöntem olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2021). Bu araştırma yönteminin nicel ve nitel araştırma türlerinin sadece bir araya getirilmesinden değil, bu iki araştırma türünün ilişkilendirilmesinden, birleştirilmesinden veya bütünleştirilmesinden meydana geldiği vurgulanmaktadır (Creswell, 2017). Karma yöntemin açıklayıcı sıralı karma yöntem deseni kullanılmıştır (Şekil 3).



Şekil 4. Karma yöntemin açıklayıcı sıralı karma yöntem deseni

Bu kapsamda öncelikle nicel verilerinin toplanmasını, ardından ise elde edilen nicel bulguların açıklanmasına ve detaylandırılmasına yardımcı olması için nitel verilerin toplanmasını içermektedir (Creswell, 2017). Nicel yöntemler çerçevesinde, deneysel desen

türlerinden ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Bu desende, biri deney grubu diğeri kontrol grubu olmak üzere iki grup yer almakta ve her iki grupta da deney öncesi ve sonrası ölçümler yapılmaktadır. Ön testlerin yer alması, grupların deney öncesi benzerlik düzeylerinin belirlenmesine ve son test sonuçlarının buna göre değerlendirilmesine yardımcı olmaktadır (Büyüköztürk, 2016). Deneysel çalışma basamakları aşağıdakilerden oluşmaktadır:

1. Örgütsel Zihniyet Geliştirme Programı ihtiyaç analizi
2. Örgütsel Zihniyet Geliştirme Programının geliştirilmesi
3. Örgütsel Zihniyet Geliştirme Programı uzman görüşlerinin alınması
4. Örgütsel Zihniyet Geliştirme Programının son halinin verilmesi
5. Deney ve Kontrol gruplarının oluşturulması
6. Okul Gelişim Zihniyeti Ölçeği ile ön testlerin yapılması
7. Örgütsel Zihniyet Geliştirme Programı uygulamasının yapılması
8. Okul Gelişim Zihniyeti Ölçeği ile son testlerin yapılması
9. Deney Grubundaki katılımcılara Görüşme Formunun uygulanması

Araştırmada okulların örgütsel zihniyet gelişimi ve yenilikçiliği bağımlı değişkendir. Örgütsel Zihniyet Geliştirme Programı (ÖZGP) ise bağımsız değişkendir. Deney grubunda Örgütsel Zihniyet Geliştirme Programı (ÖZGP) uygulanmıştır, kontrol grubunda ise herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Öğretim etkinlikleri araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin örgütsel zihniyetlerini belirlemek amacıyla ön test olarak Okul Gelişim Zihniyeti Ölçeği (Yılmaz ve Babirzade, 2025) ve Yenilikçi Okul Ölçeği (Aslan ve Kesik, 2016) uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğretmenlere uygulama sonrası (son test) Okul Gelişim Zihniyeti Ölçeği (Yılmaz ve Babirzade, 2025) ve Yenilikçi Okul Ölçeği (Aslan ve Kesik, 2016) uygulanmıştır. Daha sonra öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır.

Araştırmada, deney grubundaki öğretmenlerin uygulama hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla uygulama sürecinin sonunda nitel veri toplanmıştır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi yöntemlerle, algıların ve olayların doğal ortamda, gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konmasını hedefleyen bir araştırma yöntemidir. Bu çalışmada ise görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme tekniği tercih edilmiştir çünkü öğretmenlerin deneyimlerine dayanan birincil verilerle, onların görüşlerinin daha ayrıntılı bir şekilde değerlendirilmesi sağlanmıştır.

3.1.1. Araştırmanın nicel boyutu

Bu araştırma, “ön test, son test, kalıcılık test kontrol gruplu yarı deneysel desen” temel alınarak yürütülmüştür. Çalışma süreci dört aşamalı olarak planlanmış ve sistematik biçimde uygulanmıştır.

Tablo 1. Araştırmadaki nicel desenin simgesel görünümü

Gruplar	Öntest	Deneysel Desen	Sontest	Kalıcılık testi
Deney	TEST1 OGZÖ ve YOÖ	OÖZGP Uygulanması	TEST 2 OGZÖ ve YOÖ	TEST5 OGZÖ ve YOÖ
Kontrol	TEST 3 OGZÖ ve YOÖ	Müdahale edilmeyen süreç	TEST 4 OGZÖ ve YOÖ	TEST5 OGZÖ ve YOÖ

İlk aşamada, deney ve kontrol grupları mevcut örneklem içerisinde belirlenmiş; demografik özellikler bakımından birbirine benzer yapılar oluşturularak gruplar arası başlangıç eşitliği sağlanmıştır. Her iki gruba da müdahale öncesinde, mevcut durumu ortaya koymak amacıyla ön test uygulanmıştır.

İkinci aşamada, deney grubuna “Okulların Örgütsel Zihniyetlerini Geliştirme Programı” uygulanırken, kontrol grubuna herhangi bir işlem yapılmamıştır. Sadece deney grubunun müdahale değişkenine maruz bırakılmasıyla, programın etkisinin nesnel biçimde gözlemlenmesi hedeflenmiştir.

Üçüncü aşamada, her iki gruba son test uygulanmış; böylece programın, bağımlı değişken olan okulların örgütsel zihniyetleri üzerindeki etkisi nicel veriler aracılığıyla değerlendirilmiştir. Bu deneysel desen, uygulamanın etkisini istatistiksel olarak ölçme ve okul gelişim zihniyeti boyutlarında meydana gelen değişimleri güvenilir biçimde belirleme açısından uygun bir çerçeve sunmaktadır.

Son aşamada ise her iki gruba kalıcılık testi uygulanmış. Bu aşama, uygulanan programın uzun vadeli etkilerini ölçmek açısından oldukça önemlidir. Kalıcılık testi, öğrenilen bilgilerin zaman içinde ne derece hatırlandığını ya da sürdürüldüğünü gösterdiği için, her iki grubun puanlarını karşılaştırılarak hangi boyutlarda daha etkili olduğu hakkında daha güçlü sonuçlara ulaşılabilmektedir.

3.1.2. Araştırmanın nitel boyutu

Bu araştırmanın nitel yönü, okul gelişim zihniyetinin katılımcı deneyimleri üzerinden derinlemesine anlaşılmasına odaklanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, nitel araştırma kapsamında bağlamsal derinlik ve açıklık sağlayan “durum çalışması” deseni tercih edilmiştir. Durum çalışması, araştırmacının kontrolünün sınırlı olduğu doğal ortamlarda, “nasıl” ve “neden” sorularına yanıt aradığı ve olayların arka planındaki ilişkisel örüntüleri anlamayı hedeflediği bir yaklaşımdır (Saban, 2020). Bu desen, uygulamanın katılımcılar üzerindeki etkisini bütüncül olarak inceleme fırsatı sunmaktadır.

Araştırmada ele alınan durum, “Okulların Örgütsel Zihniyetlerini Geliştirme Programı”nın uygulama süreci ve bu süreçte öğretmenlerin yaşadıkları deneyimlerdir. Katılımcıların örgütsel zihniyet algılarında meydana gelen değişimlerin sadece nicel ölçümlerle değil, aynı zamanda yaşantılarla nasıl şekillendiğini belirlemek amacıyla, nitel veri toplama tekniklerinden yararlanılmıştır.

3.1.3. Araştırmacı Rolü

Bu çalışma kapsamında geliştirilen tüm etkinlikler, araştırmacı ve danışman tarafından birlikte hazırlanmıştır. Bu çalışmada araştırmacı, karma desenin gerektirdiği biçimde hem nicel hem de nitel süreçlerde aktif ve çok yönlü bir rol üstlenmiştir. Karma yöntem araştırması, araştırmacının hem nitel hem de nicel araştırma tekniklerini bir arada kullandığı bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır. Bu tür araştırmalarda, nitel ve nicel yöntemler ya aynı anda ya da sıralı olarak uygulanabilmektedir (Creswell, 2018). Günümüzde birçok araştırma, her iki yöntemin unsurlarını bir arada barındırmakta olup, tamamen sadece nitel ya da sadece nicel yöntemlerle sınırlı kalmamaktadır (Karasar, 2017). Karma yöntemlerin akademik çalışmalarda kullanılması pek çok avantaj sunarken, uygulanmasının zaman, kaynak ve uzmanlık açısından daha fazla gereksinim doğurduğu unutulmamalıdır. Bu nedenle araştırmacıların, karma yöntem kullanırken detaylı ve titiz bir planlama yapmaları önem taşımaktadır (Çakır ve Türkeş, 2021). Karma yöntem desenine dayanan bu araştırmada, hem ölçme araçlarıyla sayısal verilerin toplanması hem de öğretmen deneyimlerinin nitel olarak incelenmesi görevleri araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Araştırmacı, deneysel müdahale öncesinde deney ve kontrol gruplarının bulunduğu okullarda gözlem yaparak çalışma ortamına uyum sağlamış, ön uygulamalar (pilot çalışma) gerçekleştirmiştir. Bu gözlemler sonucunda, uygulama sürecine dair planlamalar daha sağlıklı şekilde yapılandırılmıştır. Uygulama sürecinde öğretmenlerle iş

birliği içerisinde programın hayata geçirilmesi sağlanmış; geliştirilen ders planları, materyaller ve etkinlikler program hedefleri doğrultusunda sistematik biçimde uygulanmıştır. Durum alışması kapsamında gerçekleştirilen nitel veri toplama sürecinde, yarı yapılandırılmış görüşmeler bizzat araştırmacı tarafından yapılmış; veriler içerik ve tematik analiz yoluyla sistematik biçimde yorumlanmıştır.

Araştırma süreci, etik ilkelere uygun şekilde yrtlmş; tüm yasal izinler ve etik kurul onayı alınmış (Ek 1 ve Ek 2), öğretmenlerden bilgilendirilmış onam formları (Ek 3) aracılığıyla gönüllü katılım sağlanmıştır. Katılımcılara gizlilik esasına dayalı güvence verilmiş ve tüm veriler anonimleştirilerek analiz edilmiştir.

Bu araştırmada geliştirilen eğitim programının etkililiği nicel yöntemlerle test edilmiş; uygulama sürecinde ortaya çıkan deneyimlerin daha derinlemesine anlaşılması için ise nitel araştırma tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu desende, bir grup deney grubu, diğerisi ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deneysel sürece başlamadan önce, her iki gruba da aynı ölümler uygulanmış ve grupların başlangıç düzeylerinin birbirine benzer olup olmadığı analiz edilmiştir. Bu aşama, sonrasında elde edilecek verilerin geçerli biçimde yorumlanabilmesi açısından kritik öneme sahiptir.

Araştırmada bağımsız değişken olarak “Okulların rgtsel Zihniyetlerini Geliştirme Programı” (ZGP) kullanılmıştır. Bu program sekiz oturumdan oluşan yapılandırılmış bir içerikle yrtlmştir. Araştırmanın bağımlı değişkenleri ise okulların örgütsel zihniyeti ve ğretmen yenilikiliğidir.

Deneysel işlem kapsamında, yalnızca deney grubuna OZGP uygulanmış, kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Deneysel sürecin başlangıcında, her iki gruba da “Okul Gelişim Zihniyeti lği” (Yılmaz ve Babirzade, 2025) ve “Yenilikçi Okul lği” (Aslan ve Kesik, 2016) n test olarak uygulanmıştır. Uygulamanın tamamlanmasının ardından, aynı lk her iki gruba son test olarak tekrar uygulanmış ve programın etkileri analiz edilmiştir. Ayrıca belirli bir süre sonra uygulanan kalıcılık testi ile öğrenme çıktıların sürdürülebilirliği de değerlendirilmiştir.

Araştırmada uygulanan deneysel desenin temel özelliği, deney grubunda yapılan uygulamaların kontrol grubunda yer almaması ve değişimin yalnızca müdahale grubunda gerekleşiş gerçekleşmediğinin analiz edilmesidir (Fraenkel vd., 2009). Bu yöntem sayesinde,

uygulanan programın okulların örgütsel zihniyetlerine ve öğretmen yenilikçiliğine olan etkisi güvenilir biçimde ortaya konulmuştur.

Araştırmada deneysel sürecin ardından, deney grubunda yer alan öğretmenlerden sürece ilişkin geri bildirimler alınmış ve bu doğrultuda nitel veriler elde edilmiştir. Nitel veri toplama sürecinde, öğretmenlerin deneyimlerini ve süreç hakkındaki düşüncelerini daha iyi anlayabilmek amacıyla görüşme yöntemi tercih edilmiştir. Bu tür araştırmalar, katılımcıların yaşadıkları süreci kendi ifadeleriyle aktarmasına olanak tanır ve araştırmaya derinlik kazandırır. Toplanan bu veriler, uygulamanın etkililiğini daha kapsamlı bir şekilde değerlendirmek için kullanılmıştır.

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmada deneysel uygulamanın işlevsel bir şekilde gerçekleştirilmesi için uygun büyüklükte ve çalışan sayısının çok olduğu bir okul belirlenmiştir. Bu okul yönetimiyle gerekli görüşmeler yapılmış ve çalışmanın sağlıklı bir şekilde gerçekleştirebilmesi için temel ilkelere mutabakata varılmıştır. Daha sonra bu okulda okul örgütsel zihniyet gelişim programına katılmak isteyen gönüllü öğretmenler belirlenmiştir. Gönüllü bir şekilde eğitime katılmak isteyen 20 öğretmenden kontrol ve deney grubu oluşturulmuştur.

Deney ve kontrol grubu oluştururken öğretmenler yaş, kıdem ve cinsel açıdan tabakalar ayrılmıştır. Daha toplu tabakalardan basit rastgele örneklem yöntemiyle deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur.

Tablo 2. Çalışma grubu demografik bilgileri

Değişkenler	Gruplar	Deney (n)	Kontrol (n)
Cinsiyet	Kadın	8	8
	Erkek	2	2
	Toplam	10	10
Meslek	Anaokulu Öğretmeni	8	8
	Müzik Öğretmeni	1	1
	Satranç Öğretmeni	1	1
	Toplam	10	10

Tablo 2 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarında sekiz kadın iki erkek öğretmen olmak üzere toplam 10 öğretmen bulunduğu görülmektedir. Meslek bakımından deney ve kontrol grubunda sekiz kadrolu anaokulu öğretmeni ve farklı branşlarda iki öğretmen olmak üzere her grupta toplam 10 öğretmen bulunduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Araştırmada karma yaklaşım kullanıldığı için, bulgular hem nicel hem de nitel veri toplama araçları ile toplanmıştır. Nicel verilerin toplanması için araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış Kişisel Bilgi Formundan ve araştırmacı tarafından geliştirilen Okulların Örgütsel Zihniyetlerini Geliştirme Programı, Yılmaz ve Babirzade (2025) tarafından geliştirilen “Okul gelişim zihniyeti” ölçeği ve Aslan ve Kesik (2016) tarafından geliştirilen “Yenilikçi Okul” ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Nitel veriler ise, uygulama sonunda öğretmenlere yöneltilen yarı yapılandırılmış görüşme formu olan “Uygulama Değerlendirme Formu” ve program değerlendirmeye ilişkin gözlem formu olan “Gözlemci Uzman Formu” kullanılarak elde edilmiştir.

3.3.1. Okul gelişim zihniyeti ölçeği

Okul gelişim zihniyeti ölçeği, Yılmaz ve Babirzade (2025) tarafından, ilköğretim, ortaöğretim ve lise okullarında öğretmenlerin okul gelişim zihniyetlerinin ne düzeyde sergilendiğine yönelik algıları belirlemek üzere geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış bir ölçektir. Ölçeği geliştirmek için 412 katılımcıdan veri toplanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda, ölçeğin üç ana faktörden oluştuğu belirlenmiştir. Bu faktörler sırasıyla "Öğrenci Başarısı", "Öğretmen Katkısı" ve "Paydaş Desteği" olarak adlandırılmıştır. Ölçek toplamda 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenilirliğini değerlendirmek için Cronbach's alfa ve McDonald's ω değerleri hesaplanmıştır. Sonuçlar, iç tutarlılık katsayılarını şu şekilde göstermiştir: “Öğretmen Katkısı” alt boyutu için .912/.912 (Cronbach's alfa/McDonald's ω), “Öğrenci Başarısı” alt boyutu için .885/.889 ve “Paydaş Desteği” alt boyutu için .884/.861. Okul Gelişim Zihniyeti Ölçeği'nin (OGZÖ) (Yılmaz ve Babirzade, 2025) genel iç tutarlılık katsayısı ise .945/.946 olarak bulunmuştur. OGZÖ'nün kararlılığını değerlendirmek için test-tekrar test yöntemi uygulanmıştır. Okul Gelişim Zihniyeti Ölçeği'nin iki hafta aralıkla iki uygulama puanları arasındaki ilişki incelendiğinde korelasyon katsayıları; OGZÖ'nün toplam puanı için .965 ($p < .01$) bulunmuştur. Bu sonuçlar, ölçeğin ilköğretim, ortaöğretim ve lise öğretmenlerinin gelişim zihniyetlerine ilişkin algılarını belirlemede kullanılabileceğini göstermektedir.

3.3.2 Yenilikçi okul ölçeği

Yenilikçi Okul Ölçeği, Aslan ve Kesik (2016) tarafından okulların yenilikçilik kapasitesini değerlendirmeye yönelik olarak geliştirilen ve geçerlik-güvenirlik analizleri yapılmış bir ölçme aracıdır. Araştırmanın katılımcı grubunu, Samsun ilinde görev yapan 350 ilkökul ve ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Verilerin analizinde açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri gerçekleştirilmiş; ayrıca ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Analiz sonuçları doğrultusunda, toplamda 19 maddeden ve üç ayrı boyuttan meydana gelen bir yapı elde edilmiştir. Bu boyutlar; yönetsel destek, yenilikçi atmosfer ve örgütsel engeller şeklinde adlandırılmıştır. Bu üç faktörün toplam varyansı açıklama oranı %62,70 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliği, Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı ile ölçülmüş ve elde edilen 0.85 değeri, aracın yüksek düzeyde güvenilir olduğunu ortaya koymuştur. Çalışmanın sonucunda, öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki yenilikçi uygulamalara ilişkin algılarını belirlemede kullanılacak, psikometrik açıdan geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu belirtilmiştir.

3.3.3. Görüşme formu

Araştırmada katılımcıların okulların örgütsel zihniyetlerini geliştirme hakkındaki görüşlerini belirlemek için nitel metodoloji kapsamındaki veri toplama yöntemlerinden olan yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi tercih edilmiştir. Bu kapsamda nitel verilerin elde edilmesinde kullanılan ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Okulların Örgütsel Zihniyetlerini Geliştirme Programı Görüşme Formu” yarı yapılandırılmış bir görüşme formudur. Okulların Örgütsel Zihniyetlerini Geliştirme Programı kapsamında kullanılacak yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanmasında ilk olarak, eğitim yönetimi alanındaki alanyazın taranarak örgütsel zihniyet konusuna ilişkin temel temalar belirlenmiştir. Bu temalar; örgütsel zihniyetin tanımı, bileşenleri, mevcut durumu, geliştirilme yolları, paydaş rolleri, uygulama süreçleri ve sonuçların değerlendirilmesi gibi alt başlıkları kapsamaktadır. Belirlenen bu temalar kapsamında katılımcılardan bilgi toplama amacıyla sorulabilecek olası soru havuzu oluşturulmuştur.

Hazırlanan taslak yarı yapılandırılmış görüşme formunun geçerlik çalışmaları bağlamında dört farklı üniversitede Eğitim Yönetimi Bilim Dalında çalışmalar yaparak akademik unvanlar alan birer öğretim üyesi dört uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlar gönderilen görüşme formu sorularının yapısını, içeriğini, anlamlılığını ve uygulanabilirliği

değerlendirmişlerdir. Uzmanlardan değerlendirmelerini belirtirken görüşlerini her bir soru için belirli kriterlere (1=uygun değil, 2=çok düzeltilmesi gerekli, 3= az düzeltilmesi gerekli, 4= çok uygun) göre ifade etmeleri istenmiştir. Daha sonra uzmanların bu kriterlere göre yaptıkları değerlendirmeler arasında uyum, Kendall Uyuşum Katsayısı analizi ile sınanmıştır. Gerçekleştirilen Kendall Uyuşum Katsayısı analizi sonucunda uzman görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır (Kendall's W=.325, $p>.05$, ki-kare: 47,321). Uzmanların değerlendirmeleri dikkate alınarak görüşme formundaki sorular üzerinde gerekli görülen değişiklikler ve düzeltmeler yapılmıştır. Bundan sonra görüşme formunun dil, anlatım, ifade ve anlaşılabilirlik durumunu değerlendirmek için 2 dil bilim uzmanı ile iletişime geçilmiş, ilgili alanda değerlendirmeleri ve görüşleri alınmıştır. Bu değerlendirme sonuçlarına göre görüşme formu yeniden yapılandırılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veri toplanırken özellikle sondalar, derinlemesine ve zenginleştirmeye dayalı veri alınmasını sağlar. Bu sebepten yarı yapılandırılmış görüşme forumunun her bir sorusuna ilişkin sondalar eklenmiştir. Uzman değerlendirmeleri, dil bilim uzmanları değerlendirmeleri ve gerekli görülen düzenlemelerden sonra altı soruluk yarı yapılandırılmış Okulların Örgütsel Zihniyetlerini Geliştirme Programına İlişkin Görüşme Formu oluşturulmuştur.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile önce bir eğitim deneticisi, bir okul müdürü ve bir öğretmen olmak üzere toplam üç kişi ile görüşme yapılarak pilot görüşme yapılmıştır. Pilot görüşmenin transkripsiyonu yapılmıştır. Transkripsiyon ve katılımcıların gerçekleştirilen görüşme sürecine ait detaylar tez danışmanı ile paylaşılmıştır. Tez danışmanın önerileri ile yarı yapılandırılmış görüşme formunun son hali verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki örnek soru tipleri şu şekildedir:

1. Örgütsel Zihniyet Geliştirme Programı sürecinizin size katkısını nasıl değerlendirirsiniz?
2. Örgütsel Zihniyet Geliştirme Programı sürecinizin olumlu yanlarını neler olarak görüyorsunuz?
3. Örgütsel Zihniyet Geliştirme Programı sürecinizin olumsuz yanlarını neler olarak görüyorsunuz?
4. Örgütsel Zihniyet Geliştirme Programı süresince sizi zorlayan kısımlar neler oldu?
5. Örgütsel Zihniyet Geliştirme Programı sürecinin mevcut eğitim öğretim faaliyetlerinize etkisini nasıl değerlendirirsiniz?
6. Bu eğitim programını daha iyi bir hale getirmek için neler yapılabilir?

3.3.4. Gözlem formu

Bu araştırmada, okulların örgütsel zihniyetlerini geliştirmeye yönelik olarak hazırlanan programın uygulama sürecini değerlendirmek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden biri olan yapılandırılmış gözlem tekniği tercih edilmiştir. Yapılandırılmış gözlem, önceden belirlenmiş ölçütler doğrultusunda veri toplamayı mümkün kılarak sistematik ve karşılaştırılabilir gözlem verileri elde edilmesini sağlamaktadır (Yıldırım ve şimşek, 2016).

Bu bağlamda, araştırmacı tarafından geliştirilen “Gözlemci Uzman Formu”, programın içeriği temel alınarak oluşturulmuştur. Gözlem formunun hazırlanmasında, programın ekinlikleri, hedefleri ve uygulama adımları detaylı biçimde analiz edilmiş; her bir etkinliğin gözlenebilir davranışa dönüşmesi sağlanmıştır. Formun içerik geçerliliğini desteklemek amacıyla uzmanların görüşüne başvurulmuş, uzmanlardan alınan geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Form 20 maddeden oluşmakta olup, her madde uygulama sürecinde gözlemlenebilir spesifik bir davranışı ifade etmektedir. Maddeler 3’lü Likert tipi ölçekle derecelendirilmiştir. Bu ölçek; *1-Katılmıyorum, 2-Fikrim yok, 3-Katılıyorum* şeklinde kodlanarak, uygulamanın düzeyine ilişkin betimsel veri sağlamaktadır. Likert tipi derecelendirme, gözlem sonuçlarının sistematik analizine olanak sunarken, sürecin nicel betimlemeyle desteklenmesine de katkı sağlamaktadır (Creswell, 2007).

Gözlem süreci, iki alan uzmanı tarafından yürütölmüş ve veriler eş zamanlı olarak kayıt altına alınmıştır. Böylelikle, programın uygulama bütönlüğü, etkililiği ve okuldaki yansımaları hakkında bütöncöl bir değerlendirme yapılması amaçlanmıştır.

3.4. Örgütsel Zihniyet Geliştirme Programı

Örgütsel Zihniyet Geliştirme Programı, kurumda çalışan öğretmenlerin okul gelişim zihniyetlerini geliştirmek amacıyla tasarlanmıştır. Program kapsamında, katılımcıların paydaşları ile mesleki anlamda işbirliği yaptığı, bilgi paylaşımını teşvik ettiği, destekleyici bir atmosfer sağladığı ve kaynakların etkili bir şekilde kullanıldığı bir kültür oluşturmasını sağlıklı bir şekilde gerçekteştirmeleri hedeflenmektedir. Örgütsel Zihniyet Geliştirme Programı, sekiz oturumdan oluşmaktadır. Her bir oturumda, oturum sonunda kazandırılması hedeflenen öğrenme çıktıları ve oturumun konusu yer almaktadır.

3.4.1. Örgütsel zihniyet geliştirme programının geliştirme süreci

Örgütsel Zihniyet Geliştirme Programı hazırlanma süreci; ihtiyaç analizi, öğrenme çıktısı, içerik geliştirme, öğretim yöntem ve stratejilerin seçimi, süre ve program yapısının planlanması, ölçme ve değerlendirme mekanizmaları, pilot uygulama ve geri bildirim, uygulama ve izleme, değerlendirme ve güncelleme, dokümantasyon ve raporlama gibi temel aşamaları içermektedir (şekil 5).



Şekil 5. ÖZGP'nin geliştirme süreci

1. *İhtiyaç Analizi*: Bu çalışmanın ilk adımında, demokratik bir yaklaşımla ihtiyaçların tespiti sağlanmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda, bir okulun örgütsel gelişim açısından sahip olması gereken niteliklere ilişkin uzman görüşlerine başvurulmuş ve kapsamlı bir alan taraması gerçekleştirilmiştir. Uzman görüşleri ve alan taramasından elde edilen veriler doğrultusunda,

"blog okulu"nın gelişim zihniyeti açısından sahip olması gereken durumlar belirlenmiş ve bu bulgular ışığında ihtiyaç analizi oluşturulmuştur.

2. *Öğrenme Çıktılarının Belirlenmesi:* İhtiyaç analizine dayanarak, programın hedef kitlesi olan öğretmenler için açık, ölçülebilir ve davranışsal öğrenme çıktıları tanımlanmıştır. Her oturum sonunda öğretmenlerin hangi bilgi, beceri ve tutumları kazanacağı ayrıntılı olarak belirlenmiştir. Örneğin, "Katılımcılar gelişim zihniyetinin ne olduğunu açıklar", "Katılımcılar farklılaştırılmış öğretim stratejileri geliştirir" ve "Katılımcılar okul gelişimine liderlik etme konusunda sorumluluk üstlenir" gibi çıktılar önceden planlanmıştır.

3. *İçerik Geliştirme:* Program, toplam sekiz oturumdan oluşacak şekilde yapılandırılmıştır. Öğrenme çıktıları dikkate alınarak içerikler oluşturulmaya çalışılmıştır. İçerik doğrusal programlama yaklaşımına göre yapılandırılmıştır. Her oturumun içeriği, literatür taraması, alan uzmanlarının görüşleri ve öğretmen ihtiyaçlarına dayalı olarak geliştirilmiştir. Ayrıca film sahneleri, gerçek hayat senaryoları ve grup etkinlikleriyle içerik zenginleştirilmiştir.

4. *Öğretim Yöntem ve Stratejilerinin Seçimi:* Deneyimsel öğrenme modeline göre öğretme süreci yapılandırılmıştır. Her oturumda tartışma, grup çalışmaları, vaka analizi, rol yapma, oyunlaştırma ve dijital araçlar (Quizizz, Kahoot, Mentimeter) gibi yöntemler kullanılmıştır. Bu stratejiler, öğretmenlerin aktif katılımını sağlayarak öğrenmenin kalıcılığını artırmayı hedeflemiştir.

5. *Süre ve Program Yapısının Planlanması:* Program 8 haftalık bir takvime yayılmış, her oturum 60 dakika olacak şekilde planlanmıştır. Her oturum 5 E modeline uygun yapılmıştır: giriş, keşfetme, açıklama, derinleştirme ve değerlendirme.

6. *Ölçme ve Değerlendirme Mekanizmaları:* Programın etkililiğini değerlendirmek amacıyla hem süreç hem de sonuç değerlendirme araçları kullanılmıştır. Her oturum sonunda öz değerlendirme formları, öğrenme çıktılarına yönelik kısa testler ve aksiyon planları uygulanmıştır. Katılımcıların gelişimi, ön-test/son-test/kalıcılık-testi ve öğretmen gözlem formlarıyla izlenmiştir. Ayrıca Quizizz ve Kahoot uygulamaları ile dijital ortamda etkileşimli ölçümler yapılmıştır.

7. *Pilot Uygulama ve Geri Bildirim:* Programın ön uygulaması küçük bir öğretmen grubu ile gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonrası öğretmenlerden yapılandırılmış anket ve

görüşme yoluyla geri bildirim toplanmıştır. Bu geri bildirimler doğrultusunda bazı oturumların süresi yeniden düzenlenmiş, bazı içerikler sadeleştirilmiş ve uygulama örnekleri artırılmıştır.

8. *Uygulama ve İzleme:* Revize edilen program, gönüllü öğretmenlerle tam olarak uygulanmıştır. Her oturum, belirlenen yapı içinde yürütülmüş ve uygulama süreci boyunca katılımcılar dijital iletişim kanalları (WhatsApp grubu) üzerinden desteklenmiştir. Oturumlar sırasında yapılan gözlemler, öğretmenlerin program sürecine yüksek motivasyonla katıldığını ve öğrendiklerini sınıf ortamına taşımaya başladığını göstermiştir.

9. *Değerlendirme ve Güncelleme:* Programın sonunda, öğrenme çıktıları, uygulama raporları ve öğretmen geri bildirimleri analiz edilmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğu, programın mesleki gelişimlerine olumlu katkı sağladığını belirtmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda bazı içerikler güncellenmiştir. Bu güncellemeler, programın sürdürülebilirliğini sağlamak amacıyla belgelendirilmiştir.

10. *Dokümantasyon ve Raporlama:* Tüm süreç boyunca elde edilen veri, belge ve çıktılar düzenli biçimde arşivlenmiştir. Her oturum için katılım çizelgeleri, anket sonuçları, bireysel planlar ve oturum raporları hazırlanmıştır. Nihai olarak, program süreci bir rapor haline getirilmiştir.

3.4.2. Örgütsel zihniyet geliştirme programı amacı ve genel özellikleri

Örgütsel Zihniyet Geliştirme Programı, okullarda yenilikçi, iş birliğine dayalı, öğrenen ve gelişim odaklı bir kurum kültürü oluşturmayı amaçlamaktadır. Bu programın temel hedefi; öğretmenlerin gelişim zihniyetini benimsemeleri, iş birliği içinde çalışmalarını artırmaları, değişime açık ve katılımcı bir örgütsel yapı oluşturmalarını sağlamaktır.

Bu amaç doğrultusunda program;

1. Sabit zihniyet yerine gelişim zihniyetinin okul genelinde benimsenmesini,
2. Mesleki öğrenme topluluklarının kurulmasını ve desteklenmesini,
3. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme alışkanlığı geliştirmesini,
4. İş birliği, liderlik ve kolektif sorumluluk kültürünün güçlendirilmesini,

5. Okulların değişime öncülük eden öğrenen organizasyonlara dönüşmesini hedeflemektedir.

Bu sayede öğretmenlerin bireysel gelişimlerinin yanında, okulun kurumsal kapasitesi artırılarak daha sürdürülebilir, etkili ve bütüncül bir eğitim ortamı oluşturulması amaçlanmaktadır.

Okulların örgütsel zihniyetlerini dönüştürmeleri ve sürdürülebilir gelişim kültürü oluşturmaları, günümüz eğitim sisteminin öncelikli hedefleri arasında yer almaktadır. Bu doğrultuda, okul paydaşlarının (özellikle öğretmenlerin) örgütsel zihniyet kavramını anlamaları, içselleştirmeleri ve uygulamaya aktarmaları büyük önem taşımaktadır. Örgütsel zihniyetin gelişimi; liderlik, iş birliği, gelişim odaklılık, katılımcılık ve sürekli öğrenme gibi temel değerlerin kurum kültürüne yerleşmesiyle mümkün olmaktadır.

Bu kapsamda, söz konusu bölümde okulların örgütsel zihniyetini geliştirmeye yönelik olarak aşağıda Tablo 3'te belirtilen sekiz oturumu içeren bir eğitim programı tasarlanmıştır.

Tablo 3. Örgütsel zihniyet geliştirme programının amacı ve genel özellikleri

Oturum No	Oturum Başlığı	Amaçlar	Öğrenme Çıktıları
1	Farklılaştırılmış Öğretim	Katılımcılara, her öğrencinin öğrenme ihtiyacının karşılanabileceğine dair inanç kazandırmaktır.	Bireysel farklılıkları anlar. Farklılaştırılmış öğretim stratejilerini kullanır. Öğrenci motivasyonunu artırmaya yönelik stratejileri uygular.
2	İşbirliğine dayalı çalışma	Katılımcıların işbirliğine dayalı çalışma yöntemlerini deneyimleyerek öğrenmelerini sağlamak ve bu yaklaşımın eğitim ortamlarına nasıl entegre edilebileceğini kavramalarına yardımcı olmak.	İşbirliğinin öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimine etkisini anlar Takım çalışmasının önemini anlar. İşbirliği halinde okulu geliştirebileceğini vurgular.
3	Gelişim Zihniyeti (Dweck Teorisi)	Katılımcıların, gelişim zihniyetinin gücünü kavramaları ve okullarını geliştirebileceklerine dair inanç kazanmalarını ve tüm öğrencilerin başarılı olabileceğine inanmalarını sağlamak.	Katılımcılar sabit ve gelişim zihniyetinin farklarını açıklar. Katılımcılar bireylerin yeteneklerinin çaba, strateji ve geri bildirimle geliştirilebileceğini anlar. Katılımcılar okulun gelişim zihniyetine sahip bir kültüre dönüşmesi için öneriler sunar.
4	Yaşamboyu Öğrenme	Katılımcılara, öğrenmeyi hiç bitmeyen bir süreç olarak görmeleri gerektiğini kavratmak. Sürekli gelişim, yeni beceriler edinme ve öğrenme kültürünü benimseme konusunda farkındalık yaratmak.	Yaşamboyu öğrenmenin önemini kavrar. Mesleki anlamda sürekli öğrenme ve gelişim için bireysel stratejiler belirler.
5	Mesleki Öğrenme Toplulukları	Katılımcılara, başarılı meslektaşlarının en iyi uygulamalarından öğrenerek kendi öğretim yöntemlerini geliştirebileceklerine olan inançlarını pekiştirmek; mesleki öğrenme toplulukları aracılığıyla birbirlerinden öğrenmelerini teşvik etmek ve iş birliği içinde okul gelişimine katkıda bulunmalarını sağlamak.	Mesleki öğrenme topluluklarının (möt) önemini kavrar. Okul içinde bilgi paylaşımını artırır. İş birliği ve kolektif öğrenme kültürünü güçlendirir.

			Öğrenme ortamını daha etkili hale getirmek için stratejiler geliştirir.
6	Değişimi başlatma	Katılımcıların değişimi başlatma süreçlerinde liderlik rollerini güçlendirmeleri.	Değişime açık olmanın okul gelişimine nasıl katkı sağladığını değerlendirebileceklerdir. Okul geliştirme sürecinde kendi rollerini ve sorumluluklarını tanımlayabileceklerdir.
7	Veli Katılımı ve Aile-Okul İşbirliği	Katılımcıların, velilerle işbirliği yapmanın, geri bildirim almanın öğrenci başarısı ve okul gelişimi üzerindeki etkilerini anlamalarını sağlamak.	Katılımcılar velilerin okul gelişimindeki rolünü ve katkılarını tartışabileceklerdir. Katılımcılar velilerle etkili işbirliğinin öğrenci başarısını nasıl artırdığını açıklayabileceklerdir.
8	Okul Kaynaklarının Yönetimi	Katılımcılar, okul kaynaklarının etkili yönetiminin eğitim kalitesine katkısını değerlendirecek ve kaynakların verimli kullanımı için stratejiler geliştirebileceklerdir.	Okul kaynaklarının yönetim süreçlerini analiz eder. mevcut kaynakların etkili kullanımına yönelik çözüm önerileri sunar. Okul yöneticileriyle iş birliği yaparak kaynakların sürdürülebilirliğini destekleyebilir.

Bu program, 5E öğrenme modeli (Giriş, Keşfetme, Açıklama, Derinleştirme, Değerlendirme) ve buluş yoluyla öğretim stratejisi temel alınarak yapılandırılmıştır. 5E modeli, katılımcıların ön bilgilerinden hareketle yeni kavram ve tutumları yapılandırmalarını desteklerken; buluş yoluyla öğretim stratejisi ise bireylerin bilgiye aktif katılım yoluyla ulaşmasını ve anlamlandırmasını sağlamaktadır. Bu iki yaklaşım bir araya getirildiğinde, katılımcıların yalnızca bilgi edinmesi değil, aynı zamanda düşünsel dönüşüm yaşamaları da mümkün hale gelmektedir.

Her bir oturum, öğretmenlerin iş birliği, gelişim zihniyeti, yaşam boyu öğrenme ve değişimi başlatma bilinci gibi unsurlar doğrultusunda zihinsel farkındalıklarını artırmayı; okul

kültürünün ise daha kapsayıcı, paylaşımcı ve dönüşüme açık bir yapıya kavuşmasını sağlamayı amaçlamaktadır. Bu yapılandırılmış etkinlikler sayesinde katılımcılar; okulun ortak değerleri üzerinde yeniden düşünme, kendi rollerini ve sorumluluklarını sorgulama, çözüm üretme ve yenilikçi bakış açıları geliştirme fırsatı elde edeceklerdir. Sonuç olarak, bu program aracılığıyla okul ortamlarında daha güçlü, paylaşımcı ve öğrenen örgüt kültürünün temelleri atılmış olacaktır.

Bu programın temel amacı, okullarda yenilikçi, esnek ve öğrenen bir kurum kültürü oluşturarak tüm paydaşların katılımını teşvik etmek, iş birliği kültürünü güçlendirmek ve sürekli gelişim anlayışını kurumsallaştırmaktır. Bu kapsamda program, bireysel zihniyet dönüşümünü desteklerken aynı zamanda kurumsal yapının da değişime açık ve sürdürülebilir bir niteliğe kavuşmasını hedeflemektedir.

3.5. Verilerin Toplanması

3.5.1. Nicel verilerin toplanması

Araştırma sürecinde, nicel verilerin toplanmasında Okul Gelişim Zihniyeti Ölçeği (Yılmaz ve Babirzade, 2025) ve Yenilikçi Okul Ölçeği (Aslan ve Kesik, 2016) kullanılmış ve bu ölçeklerin kullanımı için geliştirici akademisyenlerden gerekli yasal izinler alınmıştır. Deneysel çalışmanın yürütüleceği deney ve kontrol gruplarına ilişkin uygulamalar için gerekli tüm etik ve idari onaylar da temin edilmiştir.

Tüm veri toplama süreçleri, bilimsel araştırma etiği çerçevesinde ve katılımcı haklarına saygılı biçimde gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin tutum, algı ve düşüncelerini ölçmek amacıyla kullanılan Okul Gelişim Zihniyeti Ölçeği (Yılmaz ve Babirzade, 2025) ve Yenilikçi Okul Ölçeği (Aslan ve Kesik, 2016) ile birlikte, deney grubunda Okulların Örgütsel Zihniyetlerini Geliştirme Programı uygulanmış ve uygulamanın ardından oluşan değişimler kapsamlı biçimde analiz edilmiştir.

Deneysel sürecin başında, her iki gruba da ön test olarak Okul Gelişim Zihniyeti Ölçeği (Yılmaz ve Babirzade, 2025) ve Yenilikçi Okul Ölçeği (Aslan ve Kesik, 2016) uygulanmış ve başlangıç düzeyleri belirlenmiştir. Müdahale süreci tamamlandıktan sonra aynı ölçekler, her iki gruba tekrar uygulanarak son test verileri elde edilmiştir. Kalıcılığı ölçmek için aynı ölçekler dört hafta aralıkla yeniden her iki gruba uygulanarak kalıcılık test verileri elde edilmiştir. Böylece, programın etkisini değerlendirmeye yönelik sağlam bir karşılaştırma yapılabilmektedir.

3.5.2. Nitel verilerin toplanması

Araştırmanın nitel boyutunda ise, yalnızca deney grubundaki öğretmenlerle yürütülen görüşmeler aracılığıyla derinlemesine bilgi toplanmıştır. Bu aşamada, yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılarak öğretmenlerin deneyim ve görüşleri detaylı biçimde kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiş ve bu süreç, araştırmacı tarafından bizzat yürütülmüştür.

3.6. Araştırma Süreci

Araştırma süreci, deneysel işlem öncesi, deneysel işlem ve deneysel işlem sonrası olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır.

3.6.1. Deneysel işlem öncesi

Bu aşama, araştırmanın konu belirleme aşamasından başlayarak, deneysel uygulamanın başladığı zamana kadar yapılan işlemleri kapsamaktadır.

Araştırmanın ilk aşamasında, katılımcı öğretmenlerin mevcut gelişim zihniyeti düzeylerini ve okula yönelik algılarını belirlemek amacıyla ön test uygulaması gerçekleştirilmiştir. Bunun için Yılmaz ve Babirzade (2025) tarafından geliştirilen “Okul Gelişim Zihniyeti Ölçeği”, Aslan ve Kesik (2016) tarafından geliştirilen “Yenilikçi Okul Ölçeği” kullanılmıştır.

Ayrıca, okulun mevcut durumu hakkında bilgi edinmek amacıyla:

1. Öğretmenlerle bireysel görüşmeler yapılmış,
2. Mevcut okul gelişim durumu incelenmiş,
3. Öğretmenlerin mesleki öğrenme toplulukları, farklılaştırılmış öğretim uygulamaları ve veli işbirliği konularına yönelik tutumları gözlemlenmiştir.

Bu veriler hem ihtiyaç analizine temel oluşturmuş hem de deneysel işlem sonrası elde edilecek gelişmelerin karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesine imkan sağlamıştır.

3.6.2. Deneysel işlem

Bu araştırmada, deneysel uygulama 15 Eylül 2024 – 15 Kasım 2024 tarihleri arasında toplamda 8 hafta süresince, her biri 1 oturum olarak planlanmıştır. Araştırma süresince, tüm etkinlikler deney grubunda araştırmacı tarafından yürütölmüştür. Program içeriği daha önce yapılandırılmıştır ve her oturumda belirli temalar (gelişim zihniyeti, işbirliği, farklılaştırılmış öğretim, yaşam boyu öğrenme, veli katılımı vb.) işlenmiştir. Ayrıca dijital platformlar (Quizizz, Kahoot, Mentimeter vb.) üzerinden yapılan kısa sınavlar ve oyunlaştırılmış ölçme araçları ile katılımcıların aktif katılımı ve anlık kazanımları desteklenmiştir. Deney grubuna, Okulların Örgütsel Gelişim Zihniyetlerini Geliştirme Programı çerçevesinde öğretim etkinlikleri uygulanırken, kontrol grubunda herhangi bir müdahale yapılmamıştır. Uygulama sonunda, deney grubu öğretmenlerinden istekli olanlara Uygulama Değerlendirme Formu verilmiştir. Her oturumda, her biri 60 dakika süren etkinlikler gerçekteştirilmiş ve her etkinlikte belirli bir kazanım hedeflenmiştir. Ayrıca, her oturumun başında grup üyelerinin motivasyon seviyelerinin artırılması amacıyla ısınma etkinlikleri yapılmıştır.

3.6.3. Deneysel işlem sonrası

Kontrol ve deney grubunda yer alan öğretmenlere, 8 hafta süren uygulama sürecinin sonunda her iki gruba da Okul Gelişim Zihniyeti Ölçeği (Yılmaz ve Babirzade, 2025) ve Yenilikçi Okul Ölçeği (Aslan ve Kesik, 2016) son test ve kalıcılık testi (dört hafta aralıklı) olarak uygulanmıştır. Uygulama tamamlandıktan sonra, deney grubundaki gönüllü öğretmenlerle birebir görüşmeler yapılarak "Uygulama Değerlendirme Formu" alınmıştır.

3.7. Verilerin Çözömlenmesi

Araştırmada karma yöntem kullanıldığı için hem nicel hem de nitel veri toplama araçları kullanılmıştır. Katılımcıların Okul Gelişim Zihniyeti Ölçeği (Yılmaz ve Babirzade, 2025) ve Yenilikçi Okul Ölçeğinden (Aslan ve Kesik, 2016) elde ettikleri puanlar nicel analiz ile değerlendirilmiş, Uygulama Değerlendirme Formu aracılığıyla elde edilen veriler ise nitel analiz teknikleriyle incelenmiştir.

Analiz öncesinde, verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini değerlendirmek için normallik testleri uygulanmıştır. Shapiro-Wilk testi, deney ve kontrol grubu katılımcılarının ön test ve son test puanlarının normal dağılımını kontrol etmek amacıyla kullanılmıştır. Gruplar

arasındaki farkları incelemek için bağımsız t-testi ve eşleştirilmiş t-testi analizleri tercih edilmiştir.

3.7.1. Nicel verilerin çözümlenmesi

Bu araştırmada elde edilen nicel verilerin çözümlenmesi amacıyla çeşitli istatistiksel analizler gerçekleştirilmiştir. İlk olarak, verilerin normal dağılıma uygunluğu incelenmiş; ardından deney ve kontrol gruplarına ilişkin karşılaştırmalar yapılmıştır.

Verilerin dağılımının normal olup olmadığını belirlemek amacıyla çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayıları incelenmiştir. George ve Mallery (2010) tarafından belirtilen ± 2 sınır değerleri referans alınarak yapılan değerlendirmede, tüm değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin bu aralıkta kaldığı görülmüştür.

Tablo 4. Okul Gelişim Zihniyeti Ölçeği

Okul Gelişim Zihniyeti				
Çarpıklık katsayısı	,079	,015	,169	,312
Basıklık katsayısı	-1,111	-1,334	-1,298	-1,517

Tablo 5. Yenilikçi Okul Ölçeği

Yenilikçi Okul				
Çarpıklık katsayısı	-,606	-,729	-,037	-,182
Basıklık katsayısı	-,636	-,109	-1,026	-,912

Bu sonuçlar, verilerin normal dağılım gösterdiğini ve parametrik testlerin uygulanabilir olduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla grup içi ve grup arası karşılaştırmalarda parametrik analizler tercih edilmiştir.

Deney ve Kontrol Gruplarının Karşılaştırılması: Bağımsız Örneklem t-Testi: Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanları, gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi ile analiz edilmiştir. Bu test sayesinde, uygulanan müdahalenin etkili olup olmadığına dair bulgular elde edilmiştir.

Deney Grubu İçindeki Karşılaştırmalar: Eşleştirilmiş t-Testi: Deney grubuna ait puanlar zaman içinde karşılaştırılarak müdahalenin etkisi değerlendirilmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda ön test ile son test puanları, son test ile kalıcılık testi puanları eşleştirilmiş t-testi ile analiz edilmiştir.

Bu analizler, deney grubundaki bireylerin performanslarındaki değişimi istatistiksel olarak değerlendirmek amacıyla yapılmıştır.

Kontrol Grubu İçindeki Karşılaştırmalar: Eşleştireilmiş t-Testi: Kontrol grubunda herhangi bir müdahale yapılmadığı halde zaman içerisinde gerçekleşen değişiklikleri ölçmek için ön test ile son test puanları, son test ile kalıcılık testi puanları eşleştireilmiş t-testi ile karşılaştırılmıştır. Bu sayede, kontrol grubundaki doğal öğrenmelerden kaynaklanan değişimler belirlenmiştir.

3.7.2 Nitel verilerin çözümlenmesi

Görüşme ile elde edilen veriler aynı zamanda, “içerik analizi” tekniğiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi; nitel verilerin birbirleriyle ilişkisine, tutarlılığına dayalı bir şekilde indirgeme ve bunları anlamlandırma sürecini kapsar (Patton, 2014). İçerik analizinde, elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak amaçlanmaktadır. Böylece veri setindeki veriler, benzerliğine dayalı şekilde kavramlar ve temalar altında bir araya getirilmektedir. Aynı zamanda bu işlemler verilerin daha anlaşılır bir şekilde yorumlanmasını sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2008). İçerik analizi ile elde edilen verilerin doğru, ilişkisel, tutarlı, anlaşılır ve bütünsel bir şekilde yapılandırılması sağlanmaya çalışılır. Bunun için toplanan verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkileri tespit etmek gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Araştırmanın içerik analizi süreci; Eysenbach ve Köhler (2002) tarafından önerilen süreç dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir. Bu süreç dört aşamayı kapsar. Bunlar; (a) verilerin kodlanması, (b) kod, kategori ve temaların bulunması, (c) kod, kategori ve temaların düzenlenmesi (d) bulguların tanımlanması ve yorumlanmasıdır (şekil 5). Bu süreç tümevarımcı bir yaklaşımı barındırmaktadır. Tümevarımcı yaklaşım içeren analiz süreci, elde edilen verilerden örüntüler, kategoriler ve temalar keşfedilmesini kapsar (Patton, 2014).



Şekil 5. Araştırmanın içerik analizi süreci

a) Verilerin kodlanması

Araştırmacı veriyi kodlamadan önce görüşme ve doküman analizi ile elde edilen metinleri iki kez okumuştur. Araştırmacı görüşmelerle elde edilen veriyi üçüncü kez okurken açık kodlama (open coding) yapmıştır. Açık kodlama, verilerin kelimeler ve anlamlar bağlamında indirgemelerini sağlayan bir süreçtir (Saldana, 2009). Araştırmacı bu süreçte verileri okuyarak anahtar kelimeler ve öbekler belirlemeye çalışmıştır. Belirlediği bu kelimeleri ve öbekleri araştırma soruları ve öğretmen performans değerlendirmedeki alanyazın kapsamında revizyona tabi tutmuştur. Bu revizyon sürecinde eğitim yönetimi uzmanı ve danışman desteği almıştır.

b) Kod, kategori ve temaların bulunması

Araştırmacı açık kodlama ile ortaya çıkan kodların revizyona dayalı hali ile daha sonra metinleri dördüncü kez okurken odaklanılmış kodlama (focused coding) sürecini gerçekleştirmiştir. Odaklanılmış kodlama, araştırma ile elde edilen verilerin yeniden organize ya

da yeniden analiz edilmesini içeren bir süreçtir (Saldana, 2009). Araştırmacı odaklanmış kodlama ile elde ettiği kodları bir sonraki süreç olan kategoriler ve temalara ayırma sürecine geçmiştir. Çünkü nitel araştırmada odaklanmış kodlama ile keşfedilen kodların, daha üst ve genel bir düzeyde ifade edilebilmesi için kategoriler şeklinde gruplandırılması ve bu grupların temalar şeklinde adlandırılması gerekir. Bunun için Baltacı (2019) tarafından önerilen tematik kodlamaya geçilmiştir. Tematik kodlama, ilk aşamada keşfedilen kodların aralarındaki ortak özellikler ve benzerliklerine göre gruplandırmayı içerir. Bir yönüyle tematik kodlama, gruplama ve kategorilere ayırma işlemidir (Baltacı, 2019). Araştırmacı belirlediği temalar altındaki kodların kendi aralarında tutarlı olup olmadığını eğitim yönetimi uzmanı ve danışman görüşleriyle desteklemeye ve geliştirmeye çalışmıştır. Böylece iç tutarlılığı sağlamaya çalışmıştır. Yine verilerin analizi kapsamında belirlenen temalar farklı olsa bile, diğer temalarla uyum düzeyi eğitim yönetimi uzmanı ve danışman görüşleriyle sağlanmaya çalışılmıştır. Böylece verilerin analizi ile ortaya çıkan sonuçların dış tutarlılığı sağlanmaya çalışılmıştır.

c)Kod, kategori ve temaların düzenlenmesi

Araştırmacı bu aşamada, diğer aşamalarda elde ettiği verileri ve bulguları daha anlaşılır, okuyucuların daha rahat anlayabileceği bir şekilde düzenlemeye çalışmıştır. Çünkü nitel araştırma sürecinde verilerin okuyucunun zorluk çekmeden anlayabileceği şekilde açıklanması ve sunulması gerekir (Baltacı, 2019). Araştırmacı bulgulara kendi görüş ve yorumlarına yer vermemeye çalışmıştır. Verilerin analizleriyle ortaya çıkan bulguları vermeye çalışmıştır.

d) Bulguların tanımlanması ve yorumlanması

Araştırmacının nitel araştırma sürecinde deneyimleri, yaşanmışlıkları, çalışma konusuyla ilgili etkileşimi önemlidir. Bu açıdan araştırmacının yorumları ve aktarımları önemlidir (Marshall ve Rossman, 2014). Araştırmanın temel amacı okulların örgütsel gelişim zihniyetlerini değerlendirecek bir model geliştirerek öneride bulunmaktadır. Bu açıdan bakıldığında araştırmacının bulgulara ilişkin yorumlamasının önemli olduğu değerlendirilmiştir. Araştırmacı, verileri yorumlayarak ve toplanan verilerin araştırmanın amacı kapsamında bütüncül (neden-sonuç, ilişkileri açıklamak) sağlaması için açıklamalarda bulunmuştur.

3.8. Verilerin Geçerlik ve Güvenirliği

Bu bölümde, araştırmanın geçerlik ve güvenirliğine ilişkin yürütölen süreçler kapsamlı biçimde açıklanmıştır. İç ve dış geçerliliğin sağlanması ve bu unsurları tehdit edebilecek etkenlerin en aza indirilmesi amacıyla benimsenen yöntemler ile uygulama sürecinin güvenirliğini artırmak üzere alınan önlemler ayrıntılı olarak sunulmuştur.

3.8.1. Nicel verilerin geçerlik ve güvenirliği

Bu araştırmada, deneysel desenin geçerlik ve güvenirliğini tehdit edebilecek dışsal faktörler dikkatle analiz edilmiş ve bu tehditleri en aza indirmeye yönelik çeşitli stratejiler uygulanmıştır. Bu kapsamda, deneysel araştırmalarda yaygın olarak karşılaşılan geçerlik tehditlerine karşı sistematik bir yaklaşım benimsenmiştir (Büyüköztürk, 2018).

Olgunlaşma etkisi: Deneysel araştırmalarda zamanın ilerlemesiyle katılımcıların bilişsel, duyuşsal veya davranışsal olarak kendiliğinden bir gelişim göstermesi ve bu gelişimin, bağımsız değişkenin etkisinden ayırt edilememesi riskini ifade etmektedir. Bu durum, özellikle uzun süreli uygulamalarda, elde edilen değişimin programdan mı yoksa katılımcıların doğal gelişim süreçlerinden mi kaynaklandığını belirlemeyi güçleştirebilmektedir. Bu araştırmada söz konusu etkiyi en aza indirmek amacıyla çeşitli stratejiler uygulanmıştır. Öncelikle, program uygulama süreci 8 haftalık bir zaman dilimiyle sınırlandırılmış ve bu süre zarfında sistematik bir müdahale gerçekleştirilmiştir. Bu süre, öğretmenlerin doğal gelişiminden kaynaklanabilecek farklılıkların etkisini minimuma indirecek şekilde planlanmıştır. Ayrıca, hem deney hem de kontrol grupları, benzer yaş grubu, mesleki kıdem ve eğitim düzeyine sahip öğretmenlerden oluşturulmuştur. Böylece olgunlaşmaya bağlı olarak ortaya çıkabilecek bireysel gelişimlerin, her iki grubu benzer şekilde etkilemesi sağlanmış ve karşılaştırmaların adil biçimde yapılması mümkün olmuştur. Bu yaklaşım, iç geçerliliği tehdit eden olgunlaşma etkisinin her iki grup üzerinde eş zamanlı ve eşit bir şekilde ortaya çıkmasını sağlayarak, müdahalenin etkisinin daha doğru biçimde değerlendirilmesine olanak tanımıştır.

Sonuç olarak, araştırmanın süresi ve örnekleme yapısı dikkatle planlanarak olgunlaşma etkisine karşı gerekli önlemler alınmış ve bu etkenin bulgular üzerinde belirleyici bir rol oynamasının önüne geçilmiştir.

Regresyon etkisi: Deneysel araştırmalarda ön testte uç değerler gösteren bireylerin son testte doğal olarak ortalamaya yakın puanlar alma eğilimi göstermesiyle ilgili bir iç geçerlilik

tehdididir. Bu durum, uygulanan programın etkisini olduğundan fazla veya az göstermeye neden olabilir (Shadish vd., 2002). Bu araştırmada regresyon etkisini en aza indirmek için, katılımcılar herhangi bir ön test puanına göre seçilmemiş, rastgele seçim yoluyla deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Bu sayede regresyonun yanıltıcı etkisinin azaltılmasına katkı sunmuştur.

Beklentilerin Etkisi: Deneysel araştırmalarda katılımcıların ya da araştırmacıların uygulamaya dair beklentiler geliştirmesi, sürece yönelik tutumları ve test performanslarını bilinçli ya da bilinçsiz olarak etkileyebilir. Bu durum, araştırma sonuçlarının nesnelliliğini tehdit eden önemli bir iç geçerlilik sorunudur (Shadish vd., 2002). Bu araştırmada, beklentilere dayalı yanlılığı azaltmak amacıyla çeşitli önlemler alınmuştur. Öncelikle, hem deney hem de kontrol grubundaki katılımcılara uygulamanın içeriği ve hedefleri hakkında ayrıntılı bilgi verilmemiş, yalnızca çalışmanın genel çerçevesine ilişkin bilgilendirme yapılmıştır. Bu sayede katılımcıların programdan özel bir kazanım beklemesinin önüne geçilmiştir. Ayrıca, veri toplama araçlarının uygulanması sırasında standart prosedürler izlenmiş, hiçbir şekilde yönlendirici açıklamalarda bulunulmamış ve tüm ölçümler bağımsız katılımcılar tarafından gerçekleştirilmiştir.

Katılımcı kaybı: Deneysel araştırmalarda sıkça karşılaşılan iç geçerlilik tehditlerinden biri, katılımcı kaybı durumudur. Katılımcıların araştırma sürecinin herhangi bir aşamasında çalışmadan ayrılması, özellikle deney ve kontrol grupları arasında dengesizlik yaratmakta, elde edilen sonuçların geçerliliğini ve genellenebilirliğini zayıflatabilmektedir (Fraenkel vd., 2009). Bu tür bir kayıp, özellikle gönüllülük esasına dayalı uzun süreli uygulamalarda daha belirgin hale gelmektedir. Bu araştırmada, uygulama süreci boyunca deney ve kontrol gruplarındaki tüm öğretmenler sürece eksiksiz katılmış ve herhangi bir katılımcı kaybı yaşanmamıştır. Çünkü deney grubundaki katılımcılar programa mesai saati dışında katılmıştır. Katılımcıların program boyunca sürece aktif katılım göstermeleri, uygulamanın süre, içerik ve yöntem açısından erişilebilir ve sürdürülebilir olduğunun bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Ön test etkisi: Deneysel araştırmalarda ön test etkisi, aynı testin birden fazla kez uygulanması sonucunda katılımcıların teste karşı aşinalık geliştirmesi ya da testin içeriğini hatırlayarak daha yüksek performans göstermesiyle ortaya çıkan bir geçerlilik tehdididir (Creswell, 2018). Bu durum, özellikle son test puanlarının yalnızca uygulanan müdahalenin değil, aynı zamanda testin tekrarlanmasına bağlı olarak da değişmiş olabileceği endişesini doğurmaktadır. Bu araştırmada, ön test etkisini en aza indirmek amacıyla ön test ve son test

uygulamaları arasında 8 haftalık bir süre bırakılmıştır. Bu süre zarfında, öğretmenlerin test içeriğini hatırlama olasılıkları azalmış, böylece öğrenme ya da aşinalık kaynaklı puan artışları minimize edilmiştir. Ayrıca, programın etkisinin yalnızca kısa vadeli değil, uzun vadeli kalıcılığını değerlendirmek amacıyla kalıcılık testi de uygulanmıştır. Kalıcılık testi dört hafta aralıkla uygulanmıştır. Kalıcılık testi sonuçları, öğrenmenin yalnızca test anında değil, uygulama sonrası süreklilik kazandığını göstermiş ve bu bulgular verilerin geçerlik düzeyini artıran önemli bir unsur olmuştur.

Ölçme Aracı ve Süreci: Bu araştırmada, ölçme araçlarının geçerliği ve güvenilirliğini korumak amacıyla deneysel sürecin tüm aşamalarında standartlaştırılmış uygulamalar benimsenmiştir. Deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön test, son test ve kalıcılık testi hem aynı içerikle, hem de aynı uygulama koşullarında gerçekleştirilmiştir. Ölçme araçlarının uygulanmasında zaman, ortam ve yönergeler birebir aynı tutulmuş; testin uygulandığı sınıf ortamları, oturum süreleri ve talimatlar her iki grup için eşit olacak şekilde planlanmıştır. Bu durum, iç geçerliliği tehdit eden dışsal değişkenlerin etkisini sınırlandırmıştır.

Veri Toplama Araçları Etkisi: Bu araştırmada kullanılan ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirlik özellikleri, elde edilen nicel verilerin kalitesini ve araştırma bulgularının güvenilirliğini doğrudan etkileyen temel faktörler arasında yer almaktadır. Bu doğrultuda, çalışmada kullanılan okul gelişim zihniyeti ve okul yenilikçiliği ölçeklerinin geçerlik ve güvenilirlik değerleri daha önce yapılmış ampirik çalışmalardan elde edilen kanıtlarla desteklenmiştir. Deney ve kontrol grubundaki katılımcılara bu ölçekler ön test, son test ve kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Veri toplama sürecinde kullanılan araçlar, deney ve kontrol gruplarına aynı şekilde ve aynı zaman aralığında uygulanmış, böylece veri toplama koşullarında eşitlik sağlanmıştır.

Dış geçerlik, bir araştırmanın bulgularının yalnızca incelenen örnekleme sınırlı kalmayıp benzer nitelikteki diğer gruplara da genellenebilirliği ile ilgilidir. Bu çalışmada, deneysel desende elde edilen sonuçların daha geniş gruplara aktarılabilirliğini sağlamak amacıyla dış geçerliliği tehdit eden unsurlar dikkate alınarak önlemler alınmıştır:

Örnekleme Etkisi: Araştırmada, elde edilen bulguların benzer özelliklere sahip farklı öğretmen gruplarına da genellenebilmesini sağlamak amacıyla tabakalama yöntemlerinden "basit rastgele örnekleme" tercih edilmiştir. Bu yöntemde, araştırmanın yürütüldüğü bağlamı temsil edebilecek nitelikte ve örnek teşkil edebilecek öğretmenler belirlenmiştir. Katılımcılar;

yaş, mesleki kıdem, branş dağılımı ve hizmet verdikleri okul türü gibi değişkenler açısından benzer özellikler göstermektedir. Böylece, örneklemin araştırma evrenini temsil etme gücü artırılmış ve elde edilen bulguların dış geçerliği güçlendirilmiştir.

Deney Ortamı ile Deneysel İşlem Etkileşimi: Bu çalışmada, deneysel uygulamalar öğretmenlerin doğal çalışma ortamları olan kendi sınıflarında yürütülmüştür. Müdahale programının uygulama süreci öğretmenlerin mevcut mesleki pratiklerine entegre edilerek planlanmış ve dışsal faktörlerin etkisi minimumda tutulmuştur. Böylece araştırma süreci yapay bir ortamda değil, öğretmenlerin günlük uygulamalarını yürüttükleri özgün bağlamda gerçekleştirilmiştir. Bu durum, elde edilen bulguların gerçek yaşam koşullarına uygunluk düzeyini artırmış ve dış geçerliği güçlendirmiştir.

Katılımcı Geçmişi ile Deneysel İşlem Etkileşimi: Araştırmalarda, katılımcıların geçmiş deneyimlerinin deneysel işleme olan tepkilerini etkileyebilmesi, elde edilen sonuçların genellenebilirliğini ve geçerliliğini tehdit edebilir. Bu durumu kontrol altına almak amacıyla bu çalışmada deney ve kontrol grupları, aynı eğitim kurumlarında görev yapan ve benzer mesleki geçmişe, kıdem, hizmet yılı, eğitim düzeyi gibi özelliklere sahip öğretmenlerden oluşturulmuştur. Böylece, öğretmenlerin daha önceki deneyimlerinden kaynaklı farklılıkların deneysel işleme etkisi dengelenmiş ve iç geçerlik korunmuştur.

Güvenirlilik: Nicel araştırmalarda güvenirlilik, kullanılan ölçme araçlarının tutarlılık, kararlılık ve zaman içinde değişmezlik düzeyini ifade etmektedir. Araştırmada elde edilen verilerin geçerli yorumlara temel oluşturabilmesi için, kullanılan ölçme araçlarının güvenilir olması gerekmektedir. Bu nedenle çalışmada kullanılan tüm ölçeklerin geçerlik ve güvenirlilik özellikleri önceden kontrol edilmiştir. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının güvenirlilik katsayıları, .80'in üzerinde bulunmuş ve bu değerler genel olarak yeterli düzeyde kabul edilmektedir (Aslan ve Kesik, 2016; Yılmaz ve Babirzade, 2025). Veri toplama sürecinde ölçme araçlarının tüm gruplara aynı koşullarda uygulanması hem iç güvenirliliği artırmış hem de elde edilen bulguların tekrar edilebilirliğine katkı sağlamıştır. Araştırmada ayrıca ön test, son test ve kalıcılık testi ölçümleri, aynı yöntemle ve benzer zaman aralıklarında gerçekleştirilerek zamana bağlı değişkenlik etkisi en aza indirilmiştir.

Güvenirlilik Kanıtları: Deneysel araştırmalarda uygulama güvenirliliği, müdahale sürecinin önceden planlandığı biçimde ve tutarlı şekilde yürütülüp yürütülmediğinin belirlenmesi açısından kritik bir öneme sahiptir. Uygulama sürecine ne ölçüde sadık kalındığı,

elde edilen bulguların geçerliliğini ve güvenilirliğini doğrudan etkileyen temel faktörlerden biridir (Creswell, 2007). Bu nedenle, araştırma sürecinde uygulamanın bütünlüğünün korunmasına özel bir özen gösterilmiştir. Bu kapsamda geliştirilen Okulların Örgütsel Zihniyetlerini Geliştirme Programı, belirlenen uygulama takvimi doğrultusunda sistematik biçimde yürütülmüştür. Tüm oturumlar, önceden hazırlanan içerik ve yöntemlere uygun olarak gerçekleştirilmiş, herhangi bir sapma yaşanmadan planlanan müdahale süreci tamamlanmıştır.

Uygulamanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla, her oturum iki alan uzmanı tarafından doğrudan gözlemlenmiş ve uygulama süreci “Gözlemci Uzman Formu” aracılığıyla değerlendirilmiştir. Her iki uzman da formda yer alan maddelere “yüksek düzeyde katılıyorum” yanıtını vererek, programın öngörüldüğü biçimde uygulandığını ve içerik bütünlüğünün korunduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgular, programın uygulama güvenilirliğine ilişkin somut kanıtlar sunmaktadır.

Ön Test ve Deneysel İşlem Etkileşimi: Bu araştırmada, Okulların Örgütsel Zihniyetlerini Geliştirme Programı'nın etkisini değerlendirmek amacıyla hem deney hem de kontrol gruplarına ön test uygulanmıştır. Ön testin, katılımcıların deneysel sürece yönelik duyarlılıklarını artırma ihtimali göz önünde bulundurulmuş; bu potansiyel etkinin sonuçlar üzerindeki etkisini sınırlamak amacıyla, ön test ile deneysel işlem arasında 8 haftalık bir uygulama süreci planlanmıştır. Ayrıca, deneysel işlem tamamlandıktan sonra uygulanan son test ve kalıcılık testi ile bulgular pekiştirilmiştir.

3.8.2. Nitel verilerin geçerlik ve güvenilirliği

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik, nicel araştırmalarda kullanılan iç geçerlik, dış geçerlik, güvenilirlik ve nesnellik gibi kavramların birebir karşılığı olarak ele alınmaz; bunun yerine, nitel araştırmalara özgü bazı ölçütlerle değerlendirilir. Bu bağlamda, nitel araştırmaların bilimsel geçerliliği ve güvenilirliği; inanırlık, nakledilebilirlik, güvenilirlik ve doğrulanabilirlik gibi ölçütler aracılığıyla sağlanır (Demir, 2017). İnanırlık, çalışmanın gerçekliği ne ölçüde yansıttığını ifade ederken; nakledilebilirlik, elde edilen sonuçların benzer bağlamlara uygulanabilirliğini ifade eder. Güvenirlik, araştırma sürecinin tutarlılığını ve izlenebilirliğini belirtirken; doğrulanabilirlik ise araştırmacının bulgulara ne kadar tarafsız ve veriye dayalı yaklaştığını sorgular. Bu ölçütler, nitel araştırmalarda bulguların güvenilirliğini artırmak ve bilimsel niteliği güçlendirmek amacıyla dikkate alınmaktadır.

İnanırlık, nitel araştırmalarda i geçerlik yerine kullanılır ve araştırma bulgularının, çalışmanın yapıldığı bağlamdaki gerçekliği ne ölçüde yansıttığını ifade eder. Bu çalışmada inanırlığı artırmak için veri çeşitlemesine gidilmiştir. Hem araştırmacı günlüğü hem de yarı yapılandırılmış görüşmeler veri kaynağı olarak kullanılmış, içerik analizi sürecinde uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. Görüşme formunun hazırlanması ve verilerin yorumlanması aşamalarında da alan uzmanları sürece dahil edilerek bulguların güvenilirliği desteklenmiştir.

Nakledilebilirlik, nitel araştırmalarda dış geçerlilik kavramına karşılık gelir ve elde edilen bulguların benzer bağlamlara aktarılabilirliğini ifade eder. Bu kapsamda araştırma süreci ayrıntılı biçimde tanımlanmış, örneklem grubunun seçim ölçütleri ve özellikleri açıklanmış, veri toplama araçları ve uygulama süreçleri detaylı biçimde raporlanmıştır. Böylece, benzer bağlamlarda yapılacak çalışmalara referans oluşturabilecek bir temel sunulmuştur.

Güvenirlik, araştırma sürecindeki tutarlılık ve elde edilen bulguların tekrar edilebilirliği ile ilgilidir. Bu çalışmada, araştırma süreci sistematik şekilde belgelenmiş; araştırmacının veri toplama ve analiz sürecindeki kararları şeffaf biçimde raporlanmıştır. Ayrıca, elde edilen veriler uzman görüşleriyle karşılaştırılmış ve analiz sürecinde farklı kaynaklardan gelen veriler birlikte değerlendirilerek bulguların güvenilirliği artırılmıştır.

Doğrulanabilirlik, elde edilen sonuçların veriyle ne ölçüde temellendirildiğini ve dış gözlemciler tarafından izlenebilirliğini ifade eder. Bu bağlamda, araştırmada ulaşılan sonuçlara ilişkin örnek veri alıntılarına yer verilmiş, yorumların hangi analiz süreciyle oluşturulduğu açıkça belirtilmiştir. Ayrıca analiz sürecine uzmanların dahil edilmesiyle elde edilen bulguların geçerliliği pekiştirilmiş, böylece dış denetçiler için izlenebilir bir yapı oluşturulmuştur.

3.9. Araştırmacı Günlüğü

Nitel araştırmalarda sıklıkla başvuru alan veri toplama araçlarından biri de araştırmacı günlüğüdür. Araştırmacı günlüğü, araştırmacının sürece ilişkin gözlemlerini, metodolojik tercihlerini, karşılaştığı zorlukları ve kişisel yansımalarını düzenli olarak kaydettiği bir araçtır. Bu günlük, araştırmacının sürece dair öz değerlendirme yapmasını ve verilerle olan etkileşimini sistemli biçimde belgeleyerek, çalışmanın güvenilirlik ve doğrulanabilirlik ölçütlerini desteklemektedir. Araştırmacı günlüğü, aynı zamanda araştırmacının özneliğini fark etmesine ve araştırma sürecinde oluşabilecek önyargıların denetlenmesine yardımcı olur. Sürecin sistematik biçimde kayıt altına alınması sayesinde, elde edilen verilerin nasıl toplandığı, yorumlandığı ve hangi bağlamda analiz edildiği daha açık hale gelir (Creswell, 2021).

Bu araştırma, okulların örgütsel zihniyetlerine odaklanarak, okul kültürünü dönüştürmeye yönelik uygulamalı bir programın etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Sekiz oturumdan oluşan bu süreçte, farklılaştırılmış öğretim, işbirliğine dayalı çalışma, gelişim zihniyeti, yaşam boyu öğrenme, mesleki öğrenme toplulukları, değişimi başlatma, veli katılımı ve okul kaynaklarının yönetimi gibi temalar ele alınmıştır. Her oturumda, katılımcı öğretmenlerin algıları, deneyimleri ve dönüşüm süreçleri yapılandırılmış etkinliklerle desteklenmiş, WhatsApp grubu üzerinden sürdürülebilir iletişim ve destek sağlanmıştır. Uygulamalı çalışmalar, tartışmalar, film sahneleri ve dijital araçlarla öğrenme süreçleri zenginleştirilmiş ve öğretmenlerin hem bireysel hem de kurumsal farkındalıkları güçlendirilmiştir. Sürecin sonunda, öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarında olumlu yönde değişimler gözlemlenmiş; işbirliği, esneklik, sürekli öğrenme ve kaynak yönetimi gibi alanlarda daha donanımlı hale geldikleri belirlenmiştir. Bu araştırma, okul bazlı gelişim programlarının, öğretmenlerin dönüşümünde ve okul kültürünün gelişiminde etkili bir araç olabileceğini göstermektedir.

BÖLÜM 4

4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırma problemleri ve alt problemler doğrultusunda toplanan verilerin analiz edilmesi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Nicel Araştırma Sorularına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ana problem durumu, öğretmenlere okul gelişim zihniyeti ve yenilikçiliği kazandırmak amacıyla hazırlanan Örgütsel Zihniyet Geliştirme Programının, okulların gelişim zihniyetlerine ve yenilikçilik davranışlarına etkisini araştırmaktır. Bu amaç çerçevesinde, deney ve kontrol gruplarının Okul Gelişim Zihniyeti (Yılmaz ve Babirzade,2025) ve Yenilikçi Okul Ölçeğinden (Aslan ve Kesik, 2016) aldıkları puanlar karşılaştırılmış ve ön test, son test ve kalıcılık test puanları kapsamında analizler gerçekleştirilmiştir.

4.1.1. Deney ve kontrol grubundaki katılımcıların okul gelişim zihniyeti ve yenilikçi okul ölçeği ön test puanlarının karşılaştırılması: bağımsız gruplar t- testi

Deneyel araştırmalarda, gruplar arasındaki benzerliği tespit etmek amacıyla ön test uygulanması önerilmektedir (Creswell, 2017). Grupların ön test puanları arasındaki farkı değerlendirebilmek için bağımsız gruplar t-testi analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçları tablo 6 ve 7’te sunulmuştur.

Tablo 6. Grupların ön test okul gelişim zihniyeti alt boyutlarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi analiz sonuçları

Değişken	Grup	n	\bar{X}	ss	Levene's Testi (F; p)	t
Öğrenci başarısı	Deney Ön Test	10	19,30	1,63	1,803;	1,809
	Kontrol Ön Test	10	16,88	3,85	p>.05	
Öğretmen katkısı	Deney Ön Test	10	21,60	2,54	1,374;	,554
	Kontrol Ön Test	10	20,80	3,79	p>.05	
Paydaş desteği	Deney Ön Test	10	13,10	1,66	2,063;	1,303
	Kontrol Ön Test	10	14,90	4,04	p>.05	
Toplam	Deney Ön Test	10	54,00	4,082	2,123;	,356
	Kontrol Ön Test	10	52,778	10,00	p>.05	

p>.01; p>.05

Tablo 6 incelendiğinde, Öğrenci başarısı alt boyutunda deney grubunun ön test puan ortalaması ($\bar{X} = 19.30$), kontrol grubunun ise ($\bar{X} = 16.88$) olarak bulunmuştur. Öğretmen katkısı alt boyutunda, deney grubunun ön test puan ortalaması ($\bar{X} = 21.60$), kontrol grubunun ise ($\bar{X} = 20.80$) olarak kaydedilmiştir. Paydaş desteği alt boyutunda, deney grubunun ön test puan

ortalaması ($\bar{X}= 13.10$), kontrol grubunun ise ($\bar{X}= 14.90$) olarak belirlenmiştir. Deney grubunun ön test toplam puanı ortalaması ($\bar{X} = 54.00$), kontrol grubunun ise ($\bar{X} = 52.77$) olarak belirlenmiştir.

Bağımsız örneklem t- testi sonuçlarına bakıldığında, öğrenci başarısı alt boyutunda grupların ön test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>.05$). Öğretmen katkısı alt boyutunda da gruplar arasında anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir ($p>.05$). Paydaş desteği alt boyutunda da gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>.05$). Toplam grupların ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir ($p>.05$). Bu analiz sonuçları, deneysel uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarının öğrenci başarısı, öğretmen katkısı ve paydaş desteği açısından benzer özellikler taşıdığını ve dolayısıyla bu gruplar arasında ön test puanları bakımından anlamlı bir farklılık bulunmadığını ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar OGZ açısından, deneysel işlem öncesinde deney ve kontrol gruplarının benzer özelliklere sahip olduğunu göstermektedir.

Deneysel sürece başlamadan önce, her iki gruptaki öğretmenlerin yenilikçilik düzeyleri belirlenmiş ve deney ile kontrol gruplarının başlangıç seviyeleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Bu doğrultuda, deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön test puanları karşılaştırmalı olarak analiz edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 7. Grupların ön test yenilikçi okul alt boyutlarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi analiz sonuçları

Değişken	Grup	n	\bar{X}	ss	Levene's Testi (F; p)	t
Yenilikçi Atmosfer	Deney Ön Test	10	21,40	6,72	1,284; p>.05	1,010
	Kontrol Ön Test	10	18,00	8,26		
Yönetmel Destek	Deney Ön Test	10	25,90	5,92	2,584; p>05	,769
	Kontrol Ön Test	10	23,40	8,41		
Örgütsel Engeller	Deney Ön Test	10	17,40	5,99	.391; p>.05	-,781
	Kontrol Ön Test	10	19,60	6,60		
Toplam Yenilikçilik	Deney Ön Test	10	64,70	12,96	3,391; p>.05	,471
	Kontrol Ön Test	10	61,00	21,18		

p>.01; p>.05

Tablo 7 incelendiğinde, *Yenilikçi Atmosfer* alt boyutunda deney grubunun ön test puan ortalaması ($\bar{X} = 21.40$), kontrol grubunun ise ($\bar{X} = 18.00$) olarak bulunmuştur. *Yönetmel Destek* alt boyutunda, deney grubunun ön test puan ortalaması ($\bar{X} = 25.90$), kontrol grubunun ise ($\bar{X} = 23.40$) olarak kaydedilmiştir. *Örgütsel Engeller* alt boyutunda, deney grubunun ön test puan ortalaması ($\bar{X} = 17.40$), kontrol grubunun ise ($\bar{X} = 19.60$) olarak belirlenmiştir. Toplam

yenilikçilik puanı açısından, deney grubunun ön test puan ortalaması ($\bar{X} = 64.70$), kontrol grubunun ise ($\bar{X} = 61.00$) olarak hesaplanmıştır.

Bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre; *Yenilikçi Atmosfer, Yönetmel Destek, Örgütsel Engeller ve Toplam Yenilikçilik* değişkenlerinin ön test puanları açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p > .05$). Bu bulgular, deneysel uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarının yenilikçilik düzeyleri bakımından benzer özelliklere sahip olduğunu ve bu gruplar arasında başlangıçta anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Dolayısıyla, deneysel işlem öncesi eşitlik varsayımının sağlandığı söylenebilir.

4.1.2. Deney grubunun ön test ve son test okul gelişim zihniyet ve yenilikçi okul alt boyutlarına ve toplam puanlarına ilişkin t-testi

Deney grubunda yer alan katılımcıların öğrenci başarısı, öğretmen katkısı, paydaş desteği ve toplam açısından ön test ve son test puanları arasındaki anlamlı farkı belirlemek amacıyla bağımsız t-testi uygulanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 8 ve 9’de sunulmuştur.

Tablo 8. Deney grubunun ön test ve son test okul gelişim zihniyet alt boyutlarına ve okul gelişim zihniyet puanlarına ilişkin t-testi analiz sonuçları

Değişken	Grup	n	\bar{X}	ss	T	Cohen's d
Öğrenci başarısı	Deney Ön Test	10	19,30	1,63	-6,000**	-1,897
	Deney Son Test	10	24,50	2,63		
Öğretmen katkısı	Deney Ön Test	10	21,60	2,54	-5,596**	-1,769
	Deney Son Test	10	28,70	2,45		
Paydaş desteği	Deney Ön Test	10	13,10	1,66	-16,293**	-5,152
	Deney Son Test	10	20,80	1,22		
Toplam	Deney Ön Test	10	19,30	1,639	-9,657**	3,054
	Deney Son Test	10	24,50	2,63		

$p > .01$; $p > .05$

Tablo 8 incelendiğinde, Öğrenci başarısı alt boyutunda deney grubunun ön test puan ortalaması ($\bar{X} = 19.30$), deney son test grubunun ise ($\bar{X} = 24.50$) olarak bulunmuştur. Öğretmen katkısı alt boyutunda, deney grubunun ön test puan ortalaması ($\bar{X} = 21.60$), deney son test grubunun ise ($\bar{X} = 28.70$) olarak kaydedilmiştir. Paydaş desteği alt boyutunda, deney grubunun ön test puan ortalaması ($\bar{X} = 13.10$), deney son test grubunun ise ($\bar{X} = 20.80$) olarak belirlenmiştir. Deney grubunun ön test toplam puanı ortalaması ($\bar{X} = 19.30$), deney son test grubunun ise ($\bar{X} = 24.50$) olarak belirlenmiştir.

Bağımsız grup t-testine baktığımız zaman, deney grubunun ön test ve son test puan ortalamaları arasında tüm boyutlar ve toplam puanda son test lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir ($p < .05$). Bu sonuç, deney grubuna uygulanan programın öğrenci başarısı, öğretmen katkısı ve paydaş desteği üzerinde anlamlı ve güçlü bir etkisi olduğunu göstermektedir. Cohen's d değerleri (1,769 – 5,152 arası) etki büyüklüğünün yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

Deney grubunda yer alan katılımcıların yenilikçi atmosfer, yönetsel destek, örgütsel engeller ve toplam açısından ön test ve son test puanları arasındaki anlamlı farkı belirlemek amacıyla bağımsız t- testi uygulanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9.Deney grubunun ön test ve son test yenilikçi okul alt boyutlarına ve yenilikçi okul toplam puanlarına ilişkin t-testi analiz sonuçları

Değişken	Grup	n	\bar{X}	ss	t	Cohen's d
Yenilikçi Atmosfer	Deney Ön Test	10	21,40	6,72	-2,426*	-.767
	Deney Son Test	10	27,80	2,20		
Yönetsel Destek	Deney Ön Test	10	23,90	5,92	-2,941*	-.930
	Deney Son Test	10	32,90	2,38		
Örgütsel Engeller	Deney Ön Test	10	17,40	5,99	4,723**	-1.494
	Deney Son Test	10	26,00	3,40		
Toplam Yenilikçilik	Deney Ön Test	10	64,70	12,96	4,324**	-1,367
	Deney Son Test	10	86,70	5,89		

$p > .01$; $p > .05$

Deney grubunun ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında, *Yenilikçi Atmosfer* alt boyutunda son test puan ortalaması ($\bar{X} = 27.80$), ön test puan ortalamasından ($\bar{X} = 21.40$) daha yüksek bulunmuştur. Aynı şekilde, *Yönetsel Destek* alt boyutunda son test puan ortalaması ($\bar{X} = 32.90$), ön test puan ortalamasından ($\bar{X} = 25.90$) daha yüksek kaydedilmiştir. *Örgütsel Engeller* boyutunda ise son test puan ortalaması ($\bar{X} = 26.00$), ön test ortalamasının ($\bar{X} = 17.40$) oldukça üzerinde yer almıştır. Toplam yenilikçilik puanında da anlamlı bir artış gözlemlenmiş; son test ortalaması ($\bar{X} = 86.70$), ön test ortalamasından ($\bar{X} = 64.70$) belirgin şekilde daha yüksektir.

Yapılan bağımsız t-testi sonuçlarına göre, tüm alt boyutlarda ve toplam puanda istatistiksel olarak anlamlı farklar saptanmıştır ($p < .05$). Bu bulgular, deneysel sürecin öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerini artırmada etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Etki büyüklüğü Cohen's-d değerlerinin (-.767- -1.494) yüksek olması, uygulanan eğitim programının güçlü bir etkiye sahip olduğunu desteklemektedir.

4.1.3 Kontrol grubunun ön test ve son test okul gelişim zihniyeti ve yenilikçi okul alt boyutlarına ve toplam puanlarına ilişkin t-testi

Deney işlem sürecinde kontrol grubundaki öğretmenlerin okul gelişim zihniyetlerindeki değişimi analiz edilmiştir. Bunun için kontrol grubunun okul gelişim zihniyeti alt boyutları ve toplam okul gelişim zihniyeti puanları ön ve son test puan ortalamaları bağımlı gruplar için t-testi ile karşılaştırılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Kontrol grubunun ön test okul gelişim zihniyeti alt boyutlarına ve toplam okul gelişim zihniyeti puanlarına ilişkin t-testi analiz sonuçları

Değişken	Grup	n	\bar{X}	ss	t
Öğrenci başarısı	Kontrol Ön Test	10	16,60	3,75	-1,936
	Kontrol Son Test	10	17,60	4,48	
Öğretmen katkısı	Kontrol Ön Test	10	20,80	3,79	-1,922
	Kontrol Son Test	10	21,60	4,35	
Paydaş desteği	Kontrol Ön Test	10	14,90	4,04	,208
	Kontrol Son Test	10	14,80	3,22	
Toplam	Kontrol Ön Test	10	52,30	9,56	-1,718
	Kontrol Son Test	10	54,00	10,24	

$p > .01$; $p > .05$

Tablo 10 incelendiğinde, Öğrenci başarısı alt boyutunda kontrol grubunun ön test puan ortalaması ($\bar{X} = 16.60$), kontrol son test grubunun ise ($\bar{X} = 17.60$) olarak bulunmuştur. Öğretmen katkısı alt boyutunda, kontrol grubunun ön test puan ortalaması ($\bar{X} = 20.80$), kontrol son test grubunun ise ($\bar{X} = 21.60$) olarak kaydedilmiştir. Paydaş desteği alt boyutunda, kontrol grubunun ön test puan ortalaması ($\bar{X} = 14.90$), kontrol son test grubunun ise ($\bar{X} = 14.80$) olarak belirlenmiştir. Kontrol grubunun toplam ön test puan ortalaması ($\bar{X} = 52.30$), kontrol grubunun toplam son test grubunun ise ($\bar{X} = 54.00$) olarak belirlenmiştir.

Bağımsız gruplar t- testine göre, kontrol grubunun öğrenci başarısı, öğretmen katkısı ve paydaş desteği boyutları ile toplam puanlarında ön test ve son test arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p > .05$). Buna göre kontrol gruplarının ön test ve son test puanları bakımından birbirine eşit olduğu düşünülebilir. Kontrol grubundaki öğretmenlerin deneysel işlem sürecince örgütsel gelişim zihniyetlerinde bir değişim olmadığı düşünülebilir.

Herhangi bir deneysel işlem uygulanmayan kontrol grubundaki öğretmenlerin süreç boyunca yenilikçilik düzeylerinde kendiliğinden bir değişim olup olmadığını incelemek amacıyla, gruba uygulanan ön test ve son test puanları karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 11’da sunulmuştur.

Tablo 11. Kontrol grubunun ön test ve son test yenilikçi okul alt boyutlarına ve toplam yenilikçi okul puanlarına ilişkin t-testi analiz sonuçları

Değişken	Grup	n	\bar{X}	ss	t
Yenilikçi Atmosfer	Kontrol Ön Test	10	18,00	8,26	-1,296
	Kontrol Son Test	10	19,80	5,14	
Yönetmel Destek	Kontrol Ön Test	10	23,40	8,41	-1,208
	Kontrol Son Test	10	25,10	6,35	
Örgütsel Engeller	Kontrol Ön Test	10	19,60	6,60	1,543
	Kontrol Son Test	10	14,30	4,67	
Toplam Yenilikçilik	Kontrol Ön Test	10	61,00	11,18	.368
	Kontrol Son Test	10	59,20	9,64	

p>.01; p>.05

Kontrol grubunun ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında, *Yenilikçi Atmosfer* ve *Yönetmel Destek* alt boyutlarında son test puanlarında küçük artışlar görülse de bu farklar istatistiksel olarak anlamlı değildir (p > .05). *Örgütsel Engeller* alt boyutunda ise son test puanı ön test puanından düşük olmakla birlikte, bu fark da anlamlı değildir. Toplam yenilikçilik puanı açısından da kontrol grubunda anlamlı bir değişiklik gözlemlenmemiştir. Bu sonuçlar, deneysel sürecin uygulanmadığı kontrol grubunda öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerinde anlamlı bir değişiklik yaşanmadığını göstermektedir.

4.1.4. Deney ve kontrol gruplarının son test okul gelişim zihniyeti ve yenilikçi okul alt boyutlarına ve toplam puanlarına ilişkin t-testi

ÖZGP uygulanmasından sonra programa katılan deney ve kontrol gruplarında yer alan öğretmenlere ilgili ölçekler tekrar uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının okul gelişim zihniyeti alt boyutları ve toplam okul gelişim zihniyeti puanları son test puanlarının ortalamaları bağımsız gruplar t-testi analizi yapılmış ve Tablo 12 ve 13’de sunulmuştur.

Tablo 12. Deney ve kontrol gruplarının son test okul gelişim zihniyeti alt boyutlarına ve toplam okul gelişim zihniyeti puanlarına ilişkin t-testi analiz sonuçları

Değişken	Grup	n	\bar{X}	ss	Levene's Testi (F; p)	t	Cohen 's d
Öğrenci başarısı	Deney Son Test	10	24,50	2,64	,881; p>.05	4,200**	1,878
	Kontrol Son Test	10	17,60	4,48			
Öğretmen katkısı	Deney Son Test	10	28,70	2,45	1,926; p>.05	4,495**	3,085
	Kontrol Son Test	10	21,60	4,35			
Paydaş desteği	Deney Son Test	10	20,80	1,23	4,292; p>.05	5,498**	3,625
	Kontrol Son Test	10	14,80	3,22			
Toplam	Deney Son Test	10	74,00	5,31	1,610; p>.05	5,482**	3,616
	Kontrol Son Test	10	54,00	10,24			

p>.01; p>.05

Tablo 12 incelendiğinde, Öğrenci başarısı alt boyutunda deney grubunun son test puan ortalaması ($\bar{X} = 24.50$), kontrol grubunun son test puanı ise ($\bar{X} = 17.60$) olarak bulunmuştur. Öğretmen katkısı alt boyutunda, deney grubunun son test puan ortalaması ($\bar{X} = 28.70$), kontrol grubunun son test puanı ise ($\bar{X} = 21.60$) olarak kaydedilmiştir. Paydaş desteği alt boyutunda, deney grubunun son test puan ortalaması ($\bar{X} = 20.80$), kontrol grubunun son test puanı ise ($\bar{X} = 14.80$) olarak belirlenmiştir. Deney grubunun toplam son test puan ortalaması ($\bar{X} = 74.00$), kontrol grubunun toplam son test puanı ise ($\bar{X} = 54.00$) olarak belirlenmiştir.

Bağımsız gruplar t- testine göre, deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında, deney grubunun tüm boyutlar ve toplam puanda kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmektedir ($p < .05$). Cohen's d değerleri (1,878 – 3,625) etki büyüklüğünün yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu durum, programın deney grubu üzerinde anlamlı ve güçlü bir etki oluşturduğunu desteklemektedir.

Deney sürecin tamamlanmasının ardından, her iki gruptaki öğretmenlere uygulanan son test ile öğretmenlerin yenilikçilik düzeyleri ölçülmüş ve bu düzeyler arasında anlamlı farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Bu kapsamda, deney ve kontrol gruplarına ait son test puanları karşılaştırmalı olarak analiz edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 13'te detaylı şekilde sunulmuştur.

Tablo 13. Deney ve kontrol gruplarının son test yenilikçi okul alt boyutlarına ve toplam yenilikçi okul puanlarına ilişkin t-testi

Değişken	Grup	n	\bar{X}	ss	Levene's Testi (F; p)	t	Cohen's d
Yenilikçi Atmosfer	Deney Son Test	10	27,80	2,20	6,128; P<.05	4,526**	2,024
	Kontrol Son Test	10	19,80	5,14			
Yönetmel Destek	Deney Son Test	10	32,90	2,38	8,028; P<.05	3,638**	1,627
	Kontrol Son Test	10	25,10	6,35			
Örgütsel Engeller	Deney Son Test	10	26,00	3,40	1,565; p>.05	6,407**	2,865
	Kontrol Son Test	10	14,30	4,67			
Toplam Yenilikçilik	Deney Son Test	10	86,70	5,89	4,674; p<.05	7,701**	3,444
	Kontrol Son Test	10	59,20	9,64			

p>.01; p>.05

Deney ve kontrol gruplarının son test puanları incelendiğinde, Yenilikçi Atmosfer alt boyutunda deney grubunun puan ortalaması ($\bar{X} = 27.80$), kontrol grubundan ($\bar{X} = 19.80$) anlamlı düzeyde daha yüksektir. Yönetmel Destek alt boyutunda deney grubu ortalaması ($\bar{X} = 32.90$), kontrol grubunun ortalamasından ($\bar{X} = 25.10$) belirgin şekilde yüksektir. Örgütsel Engeller alt

boyutunda da deney grubu puanı ($\bar{X} = 26.00$), kontrol grubuna ($\bar{X} = 14.30$) kıyasla çok daha yüksek bulunmuştur. Toplam yenilikçilik puanı açısından da deney grubunun ortalaması ($\bar{X} = 86.70$), kontrol grubunun ortalamasından ($\bar{X} = 59.20$) anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Bağımsız örneklem t-testi sonuçları, tüm alt boyutlar ve toplam puan açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar olduğunu göstermektedir ($p < .01$). Ayrıca, Cohen's d değerleri 1'in üzerinde olduğu için etki büyüklüğünün büyük düzeyde olduğu söylenebilir. Bu sonuçlar, uygulamanın deney grubunda öğretmen yenilikçiliğini artırma konusunda etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

4.1.5. Deney grubunun son ve kalıcılık testi okul gelişim zihniyeti ve yenilikçi okul alt boyutlarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi

Ayrıca, öğretmenlerin uzun vadeli etkilerini değerlendirmek amacıyla dört hafta sonra kalıcılık testi gerçekleştirilmiştir. Kalıcılık testi, uygulamanın öğretmenler üzerindeki etkisinin zaman içinde ne ölçüde sürdüğünü ortaya koymaya yönelik olup, son test ile karşılaştırmalı olarak analiz edilmiş ve tablo 14 ve 15'te sunulmuştur.

Tablo 14. Deney grubunun son ve kalıcılık testi okul gelişim zihniyeti alt boyutlarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi analiz sonuçları

Değişken	Grup	n	\bar{X}	ss	t
Öğrenci başarısı	Deney Son Test	10	24,50	2,64	-1,941
	Deney Kalıcılık Testi	10	25,60	1,90	
Öğretmen katkısı	Deney Son Test	10	28,70	2,45	-2,492*
	Deney Kalıcılık Testi	10	30,10	1,60	
Paydaş desteği	Deney Son Test	10	20,80	1,23	-,802
	Deney Kalıcılık Testi	10	21,20	1,48	
Toplam Okul Gelişim Zihniyeti	Deney Son Test	10	74,00	5,31	-2,334*
	Deney Kalıcılık Testi	10	76,90	3,78	

$p > .01$; $p > .05$

Tablo 14 incelendiğinde, Öğrenci başarısı alt boyutunda deney grubunun son test puan ortalaması ($\bar{X} = 24.50$), deney grubunun kalıcılık test puanı ise ($\bar{X} = 25.60$) olarak bulunmuştur. Öğretmen katkısı alt boyutunda, deney grubunun son test puan ortalaması ($\bar{X} = 28.70$), deney grubunun kalıcılık test puanı ise ($\bar{X} = 30.10$) olarak kaydedilmiştir. Paydaş desteği alt boyutunda, deney grubunun son test puan ortalaması ($\bar{X} = 20.80$), deney grubunun kalıcılık test puanı ise ($\bar{X} = 21.20$) olarak belirlenmiştir. Deney grubunun son test puan ortalaması ($\bar{X} = 74.00$), deney grubunun kalıcılık test puanı ise ($\bar{X} = 76.90$) olarak belirlenmiştir.

Bağımsız gruplar t- testi sonuçlarına baktığımız zaman deney grubunun son test ve kalıcılık testi karşılaştırmasında öğretmen katkısı ve toplam puanlarda anlamlı artışlar gözlenmiştir ($p < .05$). Öğrenci başarısı ve paydaş desteği boyutlarında ise fark anlamlı değildir. Bu bulgu, programın etkisinin belirli boyutlarda sürdürülebilir olduğunu göstermektedir.

Tablo 15. Deney grubunun son ve kalıcılık testi okul yenilikçiliği alt boyutlarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi analiz sonuçları

Değişken	Grup	n	\bar{X}	ss	t
Yenilikçi Atmosfer	Deney Son Test	10	27,80	2,20	,938
	Deney Kalıcılık Testi	10	27,10	1,45	
Yönetmel Destek	Deney Son Test	10	32,90	2,38	1,500
	Deney Kalıcılık Testi	10	31,90	1,79	
Örgütsel Engeller	Deney Son Test	10	26,00	3,40	,423
	Deney Kalıcılık Testi	10	25,60	1,17	
Toplam Yenilikçilik	Deney Son Test	10	86,70	5,89	1,278
	Deney Kalıcılık Testi	10	84,60	3,13	

$p > .01$; $p > .05$

Tablo 15 incelendiğinde, yenilikçi atmosfer alt boyutunda Deney grubunun son test puan ortalaması ($\bar{X} = 27.80$), kalıcılık testi puanı ise ($\bar{X} = 27.10$) olarak bulunmuştur. Yönetmel destek alt boyutunun deney grubunun son test puanı ($\bar{X} = 32.90$), kalıcılık testi puanı ($\bar{X} = 31.90$) olarak kaydedilmiştir. Örgütsel engeller alt boyutunda deney grubunun son test puanı ($\bar{X} = 26.00$), kalıcılık testi puanı ($\bar{X} = 25.60$) olarak ölçülmüştür. Toplam okul yenilikçiliği deney grubunun son test puanı ($\bar{X} = 86.70$), kalıcılık testi puanı ($\bar{X} = 84.60$) olarak belirlenmiştir.

Bağımsız gruplar t- testi sonuçlarına baktığımız zaman deney grubunun son test ve kalıcılık testi karşılaştırmasında tüm boyutlarda deney grubunda uygulamanın etkisi tüm boyutlarda korunmuştur, ancak kalıcılık testinde son test sonuçlarına göre anlamlı bir değişim görülmemiştir ($p > .05$). Bu durum, programın etkisinin sürdürülebilir olduğunu göstermektedir.

4.1.6. Kontrol grubunun son ve kalıcılık testi okul gelişim zihniyeti ve yenilikçi okul alt boyutlarına ilişkin t-testi

Hiçbir müdahale yapılmayan kontrol grubuna sürecin tamamlanmasının ardından yapılan son test ile öğretmenlerin gelişim zihniyeti belirlenmiş; daha sonra gerçekleştirilen kalıcılık testi ile bu öğrenmelerin zaman içerisindeki sürdürülebilirliği incelenmiştir. Bu kapsamda, kontrol grubuna ait son test ve kalıcılık testi puanları karşılaştırmalı olarak analiz edilmiş ve tablo 16 ve 17’de ayrıntılı sunulmuştur.

Tablo 16. Kontrol grubunun son ve kalıcılık testi okul gelişim zihniyeti alt boyutlarına ilişkin t-testi analiz sonuçları

Değişken	Grup	n	\bar{X}	ss	t
Öğrenci başarısı	Kontrol Son Test	10	17,60	4,48	-1,406
	Kontrol Kalıcılık Test	10	17,90	4,63	
Öğretmen katkısı	Kontrol Son Test	10	21,60	4,35	-1,309
	Kontrol Kalıcılık Test	10	22,00	4,62	
Paydaş desteği	Kontrol Son Test	10	14,80	3,22	-1,406
	Kontrol Kalıcılık Test	10	15,10	3,57	
Toplam	Kontrol Son Test	10	54,00	10,24	-1,430
	Kontrol Kalıcılık Test	10	55,00	11,19	

$p>.01$; $p>.05$

Tablo 16 incelendiğinde, Öğrenci başarısı alt boyutunda kontrol grubunun son test puan ortalaması ($\bar{X} = 17.60$), kontrol grubunun kalıcılık test puanı ise ($\bar{X} = 17.90$) olarak bulunmuştur. Öğretmen katkısı alt boyutunda, kontrol grubunun son test puan ortalaması ($\bar{X} = 21.60$), kontrol grubunun kalıcılık test puanı ise ($\bar{X} = 22.00$) olarak kaydedilmiştir. Paydaş desteği alt boyutunda, kontrol grubunun son test puan ortalaması ($\bar{X} = 14.80$), kontrol grubunun kalıcılık test puanı ise ($\bar{X} = 15.10$) olarak belirlenmiştir. Kontrol grubunun son test toplam puan ortalaması ($\bar{X} = 54.00$), kontrol grubunun kalıcılık test toplam puanı ise ($\bar{X} = 55.00$) olarak belirlenmiştir.

Bağımsız gruplar t-testine göre, kontrol grubunun son test ve kalıcılık testi karşılaştırmasında okul gelişim zihniyeti alt boyutları ve toplam puanlar arasında gruplara göre anlamlı fark ($p>.05$) göstermemektedir. Buna göre kontrol gruplarının son test ve kalıcılık puanları bakımından birbirine eşit olduğu düşünülebilir.

Tablo 17. Kontrol grubunun son ve kalıcılık testi okul yenilikçiliği alt boyutlarına ilişkin t-testi analiz sonuçları

Değişken	Grup	n	\bar{X}	ss	t
Yenilikçi Atmosfer	Kontrol Son Test	10	19,80	5,14	-1,203
	Kontrol Kalıcılık Test	10	20,40	4,40	
Yönetmel Destek	Kontrol Son Test	10	25,10	6,35	-,709
	Kontrol Kalıcılık Test	10	25,40	5,34	
Örgütsel Engeller	Kontrol Son Test	10	14,30	4,67	-,652
	Kontrol Kalıcılık Test	10	15,10	6,17	
Toplam Yenilikçilik	Kontrol Son Test	10	59,20	9,64	1,425
	Kontrol Kalıcılık Test	10	60,90	10,59	

$p>.01$; $p>.05$

Tablo 17 incelendiğinde yenilikçi atmosfer alt boyutunda kontrol grubunun son test ($\bar{X} = 19.80$), kalıcılık testi ($\bar{X} = 20.40$) olarak kaydedilmiştir. Yönetmelik destek alt boyutunda son test ($\bar{X} = 25.10$), kalıcılık testi ($\bar{X} = 25.40$) olarak belirlenmiştir. Örgütsel Engeller alt boyutunda Son test ($\bar{X} = 14.30$), kalıcılık testi ($\bar{X} = 15.10$) olarak belirlenmiştir. Toplam yenilikçilikte ise son test ($\bar{X} = 59.20$), kalıcılık testi ($\bar{X} = 60.90$) olarak kaydedilmiştir.

Bağımsız t- testi sonuçlarına göre, kontrol grubunda puanlarda küçük artışlar gözlemlense de hiçbir boyutta anlamlı bir farklılık yoktur ($p > .05$). Bu sonuç, kontrol grubunda doğal gelişim dışında kayda değer bir değişiklik olmadığını göstermektedir.

4.1.7. Deney ve kontrol gruplarının kalıcılık test okul gelişim zihniyeti ve yenilikçi okul alt boyutlarına ve toplam puanlarına ilişkin t-testi

Deney ve kontrol gruplarına uygulanan kalıcılık testi sonuçlarına göre öğretmenlerin okul gelişim zihniyetine ilişkin alt boyutlar ve toplam puanlar açısından anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Uygulamanın ardından dört hafta geçtikten sonra uygulanan bu test, her iki grubun okul gelişim zihniyeti düzeylerinin zaman içerisindeki sürdürülebilirliğini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu kapsamda, deney ve kontrol gruplarının kalıcılık testi puanları karşılaştırılmış ve bağımsız örneklem için t-testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular, uygulanan öğretim etkinliklerinin öğretmenlerin zihniyet gelişimine olan kalıcı etkilerini ortaya koymak açısından önemli veriler sunmaktadır. Aşağıda, söz konusu analiz sonuçlarına ilişkin bulgular tablo 18 ve 19 'da sunulmaktadır.

Tablo 18. Deney ve kontrol gruplarının kalıcılık test okul gelişim zihniyeti alt boyutlarına ve toplam okul gelişim zihniyeti puanlarına ilişkin t-testi analiz sonuçları

Değişken	Grup	n	\bar{X}	ss	Levene's Testi (F; p)	t	Cohen' s d
Öğrenci başarısı	Deney Kalıcılık Test	10	25,60	1,90	2,851; $p > .05$	4,867**	2,176
	Kontrol Kalıcılık Test	10	17,90	4,63			
Öğretmen katkısı	Deney Kalıcılık Test	10	30,10	1,60	4,878; $p > .05$	5,242**	2,344
	Kontrol Kalıcılık Test	10	22,00	4,62			
Paydaş desteği	Deney Kalıcılık Test	10	21,20	1,48	4,509; $p > .05$	4,990**	2,232
	Kontrol Kalıcılık Test	10	15,10	3,57			
Toplam	Deney Kalıcılık Test	10	76,90	3,78	5,525; $p > .05$	5,865**	2,623
	Kontrol Kalıcılık Test	10,	55,00	11,19			

$p > .01$; $p > .05$

Tablo 18 incelendiğinde, Öğrenci başarısı alt boyutunda deney grubunun kalıcılık test puan ortalaması ($\bar{X} = 25.60$), kontrol grubunun kalıcılık test puanı ise ($\bar{X} = 17.90$) olarak bulunmuştur. Öğretmen katkısı alt boyutunda, deney grubunun kalıcılık test puan ortalaması ($\bar{X} = 30.10$), kontrol grubunun kalıcılık test puanı ise ($\bar{X} = 22.00$) olarak kaydedilmiştir. Paydaş desteği alt boyutunda, deney grubunun kalıcılık test puan ortalaması ($\bar{X} = 21.20$), kontrol grubunun kalıcılık test puanı ise ($\bar{X} = 15.10$) olarak belirlenmiştir. Deney grubunun kalıcılık test toplam puan ortalaması ($\bar{X} = 76.90$), kontrol grubunun toplam kalıcılık test puanı ise ($\bar{X} = 55.00$) olarak belirlenmiştir.

Bağımsız gruplar t- testine göre, deney ve kontrol gruplarının kalıcılık testleri karşılaştırıldığında, deney grubunun tüm boyutlar ve toplam puanda anlamlı düzeyde daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmektedir ($p < .05$). Bu bulgu, uygulanan programın kalıcılığını desteklemektedir.

Tablo 19. Deney ve kontrol gruplarının kalıcılık test okul yenilikçiliği alt boyutlarına ve toplam okul yenilikçiliği puanlarına ilişkin t-testi analiz sonuçları

Değişken	Grup	n	\bar{X}	ss	Levene's Testi (F; p)	t	Cohen's d
Yenilikçi Atmosfer	Deney Kalıcılık Test	10	27,10	1,45	9,839; $P < .05$	4,572**	2,045
	Kontrol Kalıcılık Test	10	20,40	4,40			
Yönetmel Destek	Deney Kalıcılık Test	10	31,90	1,79	12,871; $P < .05$	3,651**	1,633
	Kontrol Kalıcılık Test	10	25,40	5,34			
Örgütsel Engeller	Deney Kalıcılık Test	10	25,60	1,17	18,371; $p < .05$	5,285**	2,363
	Kontrol Kalıcılık Test	10	15,10	6,17			
Toplam Yenilikçilik	Deney Kalıcılık Test	10	84,60	3,13	8,580; $p < .05$	6,787**	1,624
	Kontrol Kalıcılık Test	10	60,90	10,59			

$p > .01$; $p > .05$

Tablo 19'a göre, yenilikçi atmosfer alt boyutunda deney grubu ($\bar{X} = 27.10$), kontrol grubu ($\bar{X} = 20.40$) olarak belirlenmiştir. Yönetmel destek alt boyutunda deney grubu ($\bar{X} = 31.90$), Kontrol grubu ($\bar{X} = 25.40$) olarak kaydedilmiştir. Örgütsel Engeller alt boyutunda deney grubu ($\bar{X} = 25.60$), Kontrol grubu ($\bar{X} = 15.10$) olarak görülmektedir. Toplam Yenilikçilik ise Deney grubu ($\bar{X} = 84.60$), Kontrol grubu ($\bar{X} = 60.90$) olarak kaydedilmiştir.

Bağımsız t testi sonuçlarına göre, deney grubu, kontrol grubuna kıyasla tüm alt boyutlarda ve toplam yenilikçilikte anlamlı düzeyde daha yüksek puanlar aldığı görülmektedir ($p < .05$). Bu

durum, uygulamanın etkisinin zaman içerisinde sürdüğünü ve kontrol grubuna kıyasla anlamlı bir fark yarattığını göstermektedir.

Yukarıda sunulan analiz sonuçları, "Örgütsel Zihniyet Geliştirme Programı"nın uygulanan deney grubunda öğretmenlerin öğrenci başarısı, öğretmen katkısı, paydaş desteği, yenilikçi atmosfer, yönetsel destek ve örgütsel engeller gibi boyutlara ilişkin algılarında anlamlı düzeyde gelişmeler sağladığını, bu gelişmelerin kalıcılığının da büyük oranda korunduğunu ortaya koymaktadır.

4.2 Nitel Araştırma Sorularına İlişkin Bulgular

Araştırmanın alt problemlerinden biri olan "Deney grubundaki öğretmenler, Örgütsel Zihniyet Geliştirme Programı hakkında neler düşünmektedirler?" sorusunu incelemek amacıyla, programa katılan 10 öğretmenle birebir görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular kullanılmış ve öğretmenlerin verdiği yanıtlar nitel veri analiz tekniklerinden içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda önce kodlar oluşturulmuş, bu kodlar anlamlı bütünler halinde alt kategorilere, alt kategoriler kategorilere ve benzer kategoriler de temalara dönüştürülerek sınıflandırılmıştır.

Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin *Örgütsel Zihniyet Geliştirme Programına* ilişkin görüşleri altı ana tema altında toplanmıştır:

1. Programın öğretmen gelişimine katkıları
2. Programın olumlu yönleri
3. Programın olumsuz yönleri
4. Program sürecinde yaşanan zorluklar
5. Programın eğitim öğretimlerine etkisi
6. Programa ilişkin gelişim önerileri

Tablo 20. Katılımcıların ÖZGP hakkındaki görüşleri

Tema No	Tema Adı	Tema Açıklaması
1	Programın öğretmen gelişimine katkıları	Öğretmenlerin mesleki gelişim, farkındalık, iş birliği gibi konularda kazandıkları olumlu kazanımlar.
2	Programın olumlu yönleri	İçeriğin güncelliği, uygulamaya dönük yapısı, katılımcı temelli ilerlemesi gibi olumlu değerlendirilen yönler.
3	Programın olumsuz yönleri	Zaman darlığı, düşük motivasyon gibi yönler
4	Program sürecinde yaşanan zorluklar	İş yükü, zaman yetersizliği, motivasyon düşüklüğü gibi zorlayıcı durumlar.
5	Programın eğitim öğretime etkisi	Öğrenciyle iletişim, sınıf yönetimi gibi uygulamalarda gözlemlenen değişim ve gelişmeler.
6	Programa ilişkin gelişim önerileri	İçeriğin ihtiyaçlara göre uyarlanması, daha fazla uygulamalı örnek, öğretmen iş birliğinin güçlendirilmesi vb. öneriler.

4.2.1. ÖZGP'nın öğretmen gelişimine katkıları

ÖZGP'nın katılımcılara sağladığı katkılara ilişkin görüşler incelendiğinde (tablo 21) öğretmen görüşlerinin Mesleki Gelişim ve İşbirliğine Dayalı Öğrenme Kültürü olmak üzere iki kategoride toplandığı görülmektedir. Alt kategoriler ise; Gelişim zihniyeti farkındalığı (Ö1, Ö5, Ö9); Yaşamboyu öğrenme bilinci (Ö4, Ö6, Ö8); Farklılaştırılmış öğretim becerileri (Ö3, Ö1); Mesleki öz farkındalık ve dönüşüm (Ö1, Ö5, Ö9); Kolektif karar alma ve ekip çalışması farkındalığı (Ö.2, Ö6, Ö10); Farklı bakış açılarına açıklık (Ö6, Ö7); Birlikte öğrenme kültürüne katkı (Ö6, Ö8) şeklindedir.

Tablo 21. ÖZGP'nin öğretmen gelişimine katkıları

Tema	Kategori	Alt Kategori	Katılımcılar
ÖZGP'nin katılımcılara katkıları	Mesleki Gelişim	Gelişim zihniyeti farkındalığı	Ö1, Ö5, Ö9
		Yaşamboyu öğrenme bilinci	Ö4, Ö6, Ö8
		Farklılaştırılmış öğretim becerileri	Ö1, Ö3
		Mesleki öz farkındalık ve dönüşüm	Ö1, Ö5, Ö9
	İşbirliğine Dayalı Öğrenme Kültürü	Kolektif karar alma ve ekip çalışması farkındalığı	Ö2, Ö6, Ö10
		Farklı bakış açılarına açıklık	Ö6, Ö7
		Birlikte öğrenme kültürüne katkı	Ö6, Ö8

Örgütsel Zihniyet Geliştirme Programı'na katılan ve yarı yapılandırılmış görüşmeye katılan on öğretmenden üçü, bu süreçte gelişim zihniyetine dair farkındalıklarının arttığını ifade etmiştir. Özellikle Carol Dweck'in gelişim zihniyeti kuramına dayanan oturumlar, öğretmenlerin hem öğrencilerine hem de kendi gelişim süreçlerine bakış açılarını etkilemiştir. Katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Ö1: “Bu süreç, eğitim anlayışımı yeniden gözden geçirme fırsatı sundu. Program süresince edindiğim bilgiler ve yapılan paylaşımlar, özellikle gelişim zihniyeti konusunda farkındalığımın artmasını sağladı. Artık çocukların hata yapmalarını öğrenme sürecinin doğal bir parçası olarak görüyorum.”

Ö5: “Bu program, bana yalnızca bir öğretmen değil, aynı zamanda yaşam boyu öğrenen biri olduğumu yeniden hatırlattı. Mesleki gelişimin durağan değil, dinamik bir süreç olduğunu görmek, kendimi sürekli yenilemenin ve öğrenmenin önemini bir kez daha fark etmemi sağladı. Edindiğim farkındalıklar, sadece öğrencilerime nasıl rehberlik ettiğimi değil, kendi öğrenme yolculuğuma nasıl yaklaştığımı da etkiledi. Bu süreçte öğrendiklerim sayesinde hem daha donanımlı bir öğretmen hem de daha bilinçli bir öğrenen olduğumu hissediyorum. Bu farkındalık benim için gerçekten çok kıymetliydi ve mesleki motivasyonumu güçlendirdi.”

Ö9: “Program boyunca değişime açık olmanın ve sürekli gelişimin öneminin vurgulanması mesleki açıdan benim için oldukça faydalı oldu. Değişime açık bir tutum geliştirmenin,

öğretmenlik mesleğinde ne kadar kritik olduğunu bir kez daha fark ettim. Sürekli gelişime odaklanan bu yaklaşım sayesinde hem kişisel hem de mesleki anlamda kendimi yenilediğimi hissediyorum. Öğrencilerime daha etkili ve çağın gereklerine uygun bir şekilde rehberlik edebilmek adına bu tür programların çok değerli olduğunu düşünüyorum.”

Katılımcı öğretmenlerden üçü, program süresince yaşam boyu öğrenme anlayışını benimsediklerini ve bu yaklaşımın hem kişisel hem de mesleki gelişimlerine olumlu yansıdığını belirtmiştir. Özellikle dördüncü oturumda işlenen “Yaşamboyu Öğrenme” teması, bu farkındalığın gelişmesinde etkili olmuştur. Katılımcı görüşlerinden örnekler bu şekildedir:

Ö4: *“Süreç boyunca birçok yeni kavramla tanışma fırsatı buldum. Özellikle yaşam boyu öğrenme anlayışı, hem kendi mesleki gelişimime hem de öğrencilerimin öğrenme yolculuğuna bakışımı değiştirdi. Bu yaklaşımı benimsediğimde, sadece bilgi aktaran değil, aynı zamanda sürekli öğrenen, gelişen ve dönüşen bir öğretmen olmanın önemini daha iyi kavradım. Bu program, mesleki bakış açımı zenginleştirirken, öğretmen kimliğime yeni bir boyut kazandırdı.”*

Ö6: *“Program süreci boyunca kendimi sürekli geliştirme ve yenileme konusunda oldukça motive hissettim. Edindiğim bilgiler ve deneyimler, mesleki gelişimime değerli katkılar sağladı. Bu süreç, değişime açık olmanın ve öğrenmeye devam etmenin öğretmenlik mesleği için ne kadar önemli olduğunu bir kez daha gösterdi.”*

Ö8: *“Bir öğretmen olarak gelişimin hiçbir zaman sona ermediğini bu süreçte bir kez daha fark ettim. Özellikle birlikte öğrenmeye dayalı ortam, farklı bakış açılarıyla zenginleşmemi sağladı. Hem meslektaşarımla etkileşimde bulunmak hem de yeni bilgilerle kendi pratiğimi sorgulamak, gelişimin sürekli ve paylaşılan bir süreç olduğunu bana gösterdi. Bu deneyim, mesleki yolculuğumda önemli bir farkındalık kazanmama vesile oldu.”*

İki öğretmen, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının sınıf içi uygulamalarını değiştirdiğini ve öğrencilerin bireysel farklılıklarına daha duyarlı bir şekilde eğitim verdiklerini ifade etmiştir. Bu kazanımın özellikle ilk oturumda işlenen konuya dayandığı görülmektedir. Katılımcı görüşleri şöyledir:

Ö1: *“Bu süreçte eğitim anlayışımı yeniden gözden geçirdim. Farklılaştırılmış öğretimi daha iyi kavradım ve bu yaklaşımı sınıf ortamına yansıtarak öğrencilerimin ihtiyaçlarına*

daha duyarlı bir öğretim süreci oluşturdum. Bu farkındalık, öğretim yöntemlerimi zenginleştirdi.”

Ö3: *“Farklaştırılmış öğretim tekniklerini öğrendikçe, sınıfımda daha kapsayıcı bir ortam yaratabildim. Öğrencilerin farklı öğrenme stillerine ve ihtiyaçlarına göre derslerimi uyarlayarak her birinin potansiyelini daha iyi ortaya çıkarmalarını sağladım.”*

Üç öğretmen, bu sürecin kendilerinde mesleki farkındalık yarattığını ve öğretmenlik rollerini yeniden sorgulama ve dönüştürme fırsatı sunduğunu belirtmiştir. Katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

Ö1: *“Bu süreç, kendimi yalnızca bir bilgi aktarıcısı olarak değil, aynı zamanda bir öğrenen olarak da yeniden konumlandırmama vesile oldu. Sürekli gelişim ve öğrenme anlayışını benimsediğimde, öğretmenlik rolümü daha dinamik bir şekilde yerine getirebileceğimi fark ettim.”*

Ö5: *“Bu program, öğretmenliğin sürekli dönüşüm gerektiren bir meslek olduğunu bana yeniden hatırlattı. Bu süreç, öğretmenlik mesleğine dair bakış açımı daha da derinleştirerek, her zaman yeni bilgi ve beceriler kazanma isteğiyle dolmamı sağladı.”*

Ö9: *“Bu program ile, gelişim alanlarımı fark etme şansını yakaladım. Yaptığım gözlemler ve aldığım geri bildirimlerle, güçlü yönlerimi ve geliştirmem gereken alanları daha net bir şekilde görme fırsatı buldum. Bu farkındalık, öğretmenlik mesleğimi daha etkili bir şekilde dönüştürmeme yardımcı oldu.”*

Üç katılımcı, programın işbirliğine dayalı öğrenme boyutunun, kendi kurumlarında daha fazla ekip ruhuyla hareket etme yönünde farkındalık kazandırdığını belirtmiştir. Katılımcı görüşleri:

Ö2: *“İşbirliğine dayalı çalışma sayesinde artık sadece bireysel değil, ekip olarak karar almanın önemini fark ettim. Birlikte düşünme ve ortak çözümler bulma süreci, hem mesleki gelişimime katkı sağladı hem de daha güçlü bir takım oluşturmamıza yardımcı oldu.”*

Ö6: *“Bir çocuk gelişimci olarak, birlikte karar vermenin gücünü bu süreçte deneyimledim. İşbirliği yaparak ortak fikirler geliştirmek çok olumlu katkı sağladı bana.”*

Ö10: *Ortam birlikte öğrenmeyi teşvik ediyordu resmen. Birlikte çalışarak, hem bireysel hem de grup olarak daha verimli sonuçlar elde ettiğimizi fark ettim. Bu deneyim,*

öğretmenler arasında güçlü bir işbirliği ruhu oluşturarak, birbirimizden öğrenmeyi ve desteklemeyi daha kolay hale getirdi.”

İki öğretmen, program sürecinde farklı öğretmenlerle bir araya gelerek farklı düşünce tarzlarıyla tanıştıklarını ve bu durumun kendi düşünce tarzlarına katkı sunduğunu ifade etmiştir. Katılımcı görüşlerinden örnekler:

Ö6: *“Birçok farklı bakış açısıyla karşılaşmak, bana çok şey kattı. Farklı deneyimlere sahip meslektaşlarımdan aldığım bilgiler, öğretim yöntemlerimi zenginleştirmemi sağladı. Bu çeşitlilik, hem mesleki gelişimime katkıda bulundu hem de daha esnek ve yaratıcı olmamı sağladı.”*

Ö7: *“Farklı düşünce stilleriyle tanışmak, kendi adıma düşünme biçimimi geliştirmeme yardımcı oldu. Çeşitli bakış açılarını dinlemek bana yeni bir bakış açısı kazandırdı.”*

Üç katılımcı, öğretmenlerin bireysel gelişim kadar, birlikte öğrenme kültürünü desteklenmesinin önemine vurgu yapmıştır. Katılımcı görüşleri şu şekildedir:

Ö6: *“Bu program, birlikte öğrenmenin ne kadar kıymetli olduğunu gösterdi bana. İşbirliği yaparak ve farklı bakış açılarıyla bilgi paylaşarak daha derinlemesine öğrenme fırsatı buldum. Birlikte çalışmanın, hem kişisel hem de mesleki gelişimimize büyük katkı sağladığımı fark ettim.”*

Ö8: *“Bu süreç, mesleki gelişime açık olmanın yanı sıra, bu gelişimi birlikte yürütmenin önemini fark etmemi sağladı. Paylaşım ve işbirliği içinde öğrenmek, yalnızca bireysel gelişimi değil, takım olarak ilerlemeyi de destekliyor.”*

Ö9: *“Süreç, hepimizin birlikte gelişmesi üzerine kuruluydu. Bu yaklaşım, bireysel değil kolektif öğrenmenin gücünü deneyimlememi sağladı. Ortak hedefler doğrultusunda fikir alışverişinde bulunmak ve birbirimizi desteklemek, mesleki dayanışmanın ne kadar kıymetli olduğunu bir kez daha gösterdi. Bu deneyim, yalnız öğrenmenin değil, birlikte öğrenmenin değerini fark etmem açısından çok anlamlıydı.”*

Öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, program öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin bireysel olduğu kadar kolektif bir boyut taşıdığını fark ettiklerini göstermektedir. Katılımcılar, eğitimin kendilerine yalnızca bilgi kazandırmakla kalmadığını, aynı zamanda

öğretmenlik rollerini yeniden değerlendirme ve dönüştürme fırsatı sunduğunu ifade etmişlerdir.

Öğretmenler, program sürecinde:

1. Kendi öğretim anlayışlarını yeniden gözden geçirdiklerini,
2. Farklılaştırılmış öğretim tekniklerini daha iyi kavrayarak sınıf uygulamalarına yansıtıklarını,
3. Bir öğrenen kimliğiyle kendilerini yeniden konumlandıklarını,
4. Yaşam boyu öğrenme ve gelişim zihniyetini benimsediklerini,
5. Farklı bakış açılarıyla karşılaşarak düşünme biçimlerini geliştirdiklerini,
6. İşbirliğine dayalı çalışmanın önemini fark ettiklerini,
7. Mesleki gelişimin bireysel değil, birlikte yürütülmesi gereken bir süreç olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenler, sürecin birlikte öğrenme ortamında gerçekleşmesinin mesleki dayanışmayı güçlendirdiğini ve yalnızca bireysel değil, birlik olarak karar alma, karar verme ve gelişme kültürünü desteklediğini vurgulamışlardır. Genel olarak elde edilen bulgular, programın öğretmenlerin mesleki farkındalıklarını artırdığını, gelişimlerini desteklediğini ve daha kapsayıcı, yenilikçi bir öğretmen profili geliştirmelerine katkı sağladığını ortaya koymaktadır.

4.2.2. ÖZGP'nin olumlu yönleri

ÖZGP'nin olumlu yönleri incelendiğinde (tablo 22) görüşlerin Öğrenme Kültürünün Gelişimi ve Mesleki İşbirliği olmak üzere iki kategoride toplandığı görülmektedir. Alt kategoriler ise: Sürekli Öğrenme ve Gelişim Bilinci (Ö3, Ö6, Ö9, Ö10), Gelişim Zihniyeti ile Öğretim Yaklaşımının Dönüşümü (Ö5, Ö8), Teorik Bilgilerin Uygulama ile Bütünleşmesi (Ö4,Ö8), Mesleki Motivasyon (Ö1,Ö7), Ortak Kavram Gelişimi (Ö2,Ö9), Kolektif Sorumluluk ve Liderlik Bilinci (Ö7, Ö9, Ö10).

Tablo 22. ÖZGP'nin olumlu yönleri

Tema	Kategori	Alt Kategori	Katılımcılar	
ÖZGP'nin Olumlu Yönleri	Öğrenme Kültürünün Gelişimi	Sürekli Öğrenme ve Gelişim Bilinci	Ö3, Ö6, Ö9, Ö10	
		Gelişim Zihniyeti ile Öğretim Yaklaşımının Dönüşümü	Ö5, Ö8	
		Teorik Bilgilerin Uygulama ile Bütünleşmesi	Ö4, Ö8	
		Mesleki İşbirliği	Mesleki Motivasyon	Ö1, Ö7
	Mesleki İşbirliği	Ortak Kavram Gelişimi	Ö2, Ö9	
		Kolektif Sorumluluk ve Liderlik Bilinci	Ö7, Ö9, Ö10	

ÖZGP'na katılan ve kendileriyle yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilen on öğretmenden dördü sürekli öğrenmenin okulun tüm paydaşları için geçerli olduğu, öğrenmeye açık okul ikliminin olduğu ve değişimin sürdürülebilirliği vurgulanmıştır. Katılımcı görüşlerinden alıntılar şu şekildedir:

Ö3: *Program, sadece öğretmenler için değil, okulun tüm personeli için gelişimin sürekliliğini vurguladı. Bu tür bir liderliğin hem öğretmenlere hem de öğrencilere örnek teşkil edeceğine inanıyorum.*

Ö6: *Program, gelişimin herkesde olması gereken bir süreç olduğu bilincini oluşturdu. Öğrenmeye açık bir okul ortamının temelini attı. Ayrıca her çocuğa yönelik kullanılacak teknikler öğrenmemiz çok değerliydi.*

Ö9: *Eğitim süreci boyunca kendimi hem bireysel hem de kolektif düzeyde gelişime açık hale getirdim. Ortak hedefler doğrultusunda çalışmanın, hem öğretmenler arası iletişimi hem de okulun genel performansını artırdığını düşünüyorum artık. Özellikle mesleki öğrenme toplulukları fikri beni çok etkiledi.*

Ö10: *Program, özellikle "Değişimi Başlatma" oturumu, bana okul içinde bir lider olarak da sorumluluklarım olduğunu hatırlattı. Kendi gelişimim kadar okulun genel gelişimi için de katkı sağlamam gerektiğini fark ettim.*

Katılımcı görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, programın okullarda gelişim zihniyeti oluşturma konusunda önemli katkılar sağladığı görülmektedir. Özellikle gelişimin sadece bireylerle sınırlı kalmayıp tüm paydaşları kapsayan kolektif bir süreç olduğu bilincinin yerleşmesine yardımcı olmuştur. Ayrıca katılımcıların, değişimi başlatma ve liderlik etme sorumluluğuna yönelik farkındalık kazandıkları, bu doğrultuda okul gelişimine aktif katkı sağlama eğiliminde oldukları görülmüştür.

ÖZGP'na katılan ve kendileriyle yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilen on öğretmenden ikisi gelişim zihniyetiyle çocuklara bakış açısının değiştiği, destekleyici sınıf atmosferi kurulduğu ifade edilmiştir.

Ö5: Gelişim zihniyeti oturumu, öğrencilerin öğrenme sürecine bakışımı ciddi anlamda değiştirdi. Artık çocukların yaptığı hataları öğrenmenin doğal bir parçası olarak görüyorum. Programın bana kazandırdığı bu zihinsel dönüşüm çok kıymetliydi.

Ö8: Programda ele alınan konular, günlük sınıf yaşantımızla son derece bağlantılıydı. Bu sayede teorik bilgiler pratikle kolayca bütünleşti. Özellikle farklılaştırılmış öğretim konusunda öğrendiğim teknikleri hemen uygulayabileceğim. Bu da benim için verimli bir süreç oldu.

Katılımcı görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, programın öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarında zihinsel bir dönüşüm sağladığı görülmektedir. Özellikle gelişim zihniyeti oturumunun, öğrenme sürecine dair bakış açılarını olumlu yönde değiştirdiği ve hataları öğrenmenin doğal bir parçası olarak kabul etme anlayışını geliştirdiği anlaşılmaktadır. Ayrıca program içeriğinin sınıf içi uygulamalarla doğrudan ilişkilendirilmesi, teorik bilgilerin pratiğe aktarılmasını kolaylaştırmış ve öğretmenlerin öğrendiklerini hızlıca uygulamaya geçirebilmelerine olanak tanımıştır.

ÖZGP'na katılan ve kendileriyle yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilen on öğretmenden ikisi oturumların somut örneklerle desteklendiği, farklılaştırılmış öğretim ve veli katılımı gibi başlıkların sınıf ortamına doğrudan yansıdığı belirtilmiştir. Katılımcı görüşü bu şekildedir:

Ö4: Her bir oturumun somut örneklerle desteklenmesi çok etkileyiciydi. Bu yaklaşım, öğrendiklerimizi sınıf ortamına aktarmamızı kolaylaştırdı. Özellikle “Veli Katılımı ve Aile-Okul İşbirliği” oturumu, pratik karşılığı olan içeriklerle doluydu ve günlük uygulamalarıma doğrudan yansıdı.

Ö8: *Programda ele alınan içeriklerin, doğrudan sınıf içi uygulamalarla ilişkili olması benim için çok anlamlıydı. Özellikle farklılaştırılmış öğretim alanında kazandığım bilgiler, öğrenci ihtiyaçlarına daha duyarlı dersler planlamama yardımcı oldu.*

Katılımcı görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, programın içeriklerinin somut örneklerle desteklenmesi ve doğrudan sınıf içi uygulamalarla ilişkilendirilmesi, öğretmenlerin öğrenilen bilgileri günlük öğretim süreçlerine kolayca entegre etmelerine katkı sağlamıştır. Özellikle veli katılımı, aile-okul işbirliği ve farklılaştırılmış öğretim gibi başlıkların pratik yönüyle ele alınması, öğretmenlerin bu bilgileri hızla sınıf ortamına aktarmasını mümkün kılmıştır. Bu durum, teorik bilgi ile pratik arasında köprü kurulmasına olanak tanıyarak, öğretmenlerin mesleki gelişim sürecini daha sürdürülebilir hale getirmiştir. Ayrıca, programın uygulama temelli yapısı sayesinde öğretmenlerin öğrenci ihtiyaçlarına daha duyarlı, etkili ve bütüncül yaklaşımlar geliştirdiği anlaşılmaktadır.

ÖZGP'ye katılan ve kendileriyle yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilen on öğretmenden ikisi katılımcı yaklaşım sayesinde öğretmenlerin kendilerini değerli hissettikleri, fikir alışverişinin teşvik edildiği ve bu durumun mesleki motivasyonu artırdığı belirtilmiştir. Katılımcı görüşleri bu şekildedir:

Ö1: *Programda her öğretmenin aktif katılımı teşvik edildi. Bu katılımcı yaklaşım sayesinde kendimi değerli hissettim ve görüşlerimin dikkate alındığını gördüm. Bu da mesleki motivasyonumu artırdı. Özellikle fikir alışverişinin cesaretlendirildiği oturumlar, öğretmenler arası etkileşimi güçlendirdi.*

Ö7: *Sürekli etkileşimde olmak, birbirimizin deneyimlerinden öğrenmek ve birlikte gelişmek, mesleki motivasyonumu artırdı. Bu anlayışı kendi kurumumda da yaygınlaştırmak için adımlar atmayı planlıyorum.*

Katılımcı görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, programın katılımcı ve işbirliğine dayalı yapısı, öğretmenlerin mesleki motivasyonunu ve etkileşimini önemli ölçüde artırmıştır. Her öğretmenin sürece aktif olarak dahil edilmesi, katılımcıların kendilerini değerli hissetmelerini sağlamış ve görüşlerinin dikkate alınması mesleki tatmini pekiştirmiştir. Ayrıca fikir alışverişinin teşvik edildiği ortamlar, öğretmenler arası etkileşimi güçlendirerek mesleki dayanışma kültürünü beslemiştir. Program süresince oluşan karşılıklı öğrenme ortamı, öğretmenlerin birlikte düşünme, çözüm bulma ve gelişme süreçlerine daha etkin katılım göstermelerine imkan tanımış, bu da okul içinde güçlü bir örgütsel gelişim zihniyetinin oluşmasına katkı sunmuştur.

ÖZGP'na katılan ve kendileriyle yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilen on öğretmenden ikisi programın ortak dil ve anlayış oluşturarak okulda daha uyumlu bir çalışma ortamı sağladığını ifade etmişlerdir. Katılımcı görüşleri:

Ö2: *Programın en dikkat çekici yönlerinden biri, tüm öğretmenler arasında ortak bir dil ve anlayış oluşturmasıydı. Kavramlar artık bireysel değil, kolektif olarak benimsendi. Bu durum okul genelinde daha uyumlu bir çalışma ortamının oluşmasına katkı sağladı.*

Ö9: *Eğitim süreci boyunca kendimi hem bireysel hem de kolektif düzeyde gelişime açık hale getirdim. Ortak hedefler doğrultusunda çalışmanın, hem öğretmenler arası iletişimi hem de okulun genel performansını artırdığını düşünüyorum.*

Katılımcı görüşlerinden elde edilen bulgular, programın öğretmenler arasında ortak bir dil ve anlayış oluşturma konusunda etkili olduğunu göstermektedir. Kavramların bireysel yaklaşımlardan çıkarılıp kolektif bir şekilde benimsenmesi, okul genelinde daha uyumlu, iş birliğine dayalı bir çalışma ortamının oluşmasına katkı sağlamıştır.

OÖZGP'ye katılan ve kendileriyle yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilen on öğretmenden üçünün ortak hedeflere yönelik çalışma ve liderlik bilincinin artırılması, okulun genel gelişimine katkı sağlama sorumluluğunun fark edilmesi ön plana çıkmıştır. Katılımcı görüşleri bu şekildedir:

Ö7: *Ayrıca farklı bakış açılarını dinlemek ve ortak hedefler doğrultusunda hareket etmek, mesleki gelişimime yeni bir boyut kazandırdı. Bu süreç, birlikte düşünmenin öğretmenlik mesleğinin ayrılmaz bir parçası olduğunu bir kez daha fark etmemi sağladı.*

Ö9: *Özellikle mesleki öğrenme toplulukları kavramı, birlikte düşünme, öğrenme ve gelişme süreçlerini sistemli bir şekilde yürütmenin ne kadar etkili olabileceğini fark ettirdi. Bu yaklaşım, mesleki gelişimi süreklilik haline getirmesi açısından bana ilham verdi. Artık öğrenmenin bireysel değil, paylaşılan bir yolculuk olduğuna daha çok inanıyorum.*

Ö10: *Program, bana okul içinde bir lider olarak da sorumluluklarım olduğunu hatırlattı. Kendi gelişimim kadar okulun genel gelişimi için de katkı sağlamam gerektiğini fark ettim.*

Katılımcı görüşlerine dayanarak edilen bulgulara göre, program öğretmenlerin mesleki gelişimine yalnızca bireysel değil, aynı zamanda kolektif bir boyut kazandırmıştır. Farklı bakış açılarını dinleme ve ortak hedefler doğrultusunda hareket etme süreci, öğretmenler arasında karşılıklı öğrenmeye dayalı güçlü bir etkileşim ortamı yaratmıştır. Ayrıca programın içerdiği

“Değişimi Başlatma” gibi oturumlar, öğretmenleri okul içinde aktif bir değişim lideri rolünü üstlenmeye yönlendirmiş.

4.2.3. ÖZGP’nin olumsuz yönleri

ÖZGP’nin olumsuz yönleri incelendiğinde (tablo 23) görüşlerin yıpranma ve gelişim süreci olarak iki kategoride toplandığı görülmektedir. Alt kategoriler ise zaman yetersizliği (Ö1, Ö3), Düşük motivasyon (Ö2; Ö6), Katılımcı katkısı ve Etkileşim (Ö4, Ö5, Ö7, Ö9, Ö10), Gelişim Zihniyeti (Ö8).

Tablo 23. ÖZGP’nin olumsuz yönleri

Tema	Kategori	Alt Kategori	Katılımcılar
ÖZGP’nin olumsuz yönleri	Yıpranma	Zaman Yönetimi	Ö1, Ö3
		Düşük Motivasyon	Ö2, Ö6
	Gelişim süreci	Katılımcı Katkısı	Ö4, Ö5, Ö7, Ö9, Ö10
		Gelişim Zihniyeti	Ö8

ÖZGP’ye katılan ve kendileriyle yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilen on öğretmenden ikisinin zaman yetersizliği olduğu belirtilmektedir. Katılımcı görüşlerinden örnekler:

Ö1: “Zaman yönetimi konusunda sıkıntılar yaşadım. Programın içeriği dolu doluydu ancak okulun yoğun temposuyla çakışınca bu yoğunluğu kaldırmak oldukça zorlayıcı oldu. Gün içinde birçok sorumluluğumuz varken aynı zamanda derin düşünme ve katılım gerektiren oturumlar, zaman zaman beni yordu.”

Ö3: “Bazı günlerde hem program oturumları hem de okul içi görevler üst üste geldi. Bu çakışma, fiziksel olarak yorgunluk yaratırken zihinsel olarak da odaklanmayı zorlaştırdı. Etkinliğe odaklanmakta güçlük çektim.”

Katılımcıların görüşlerinden elde edilen bulgular, programın içerik açısından zengin ve etkileyici olmasına rağmen, uygulama sürecinde zaman yönetimiyle ilgili bazı zorluklar yaşandığını ortaya koymaktadır. Özellikle okulun yoğun temposu ile program oturumlarının çakışması, katılımcıların fiziksel ve zihinsel olarak zorlanmalarına neden olmuştur. Derin düşünme ve aktif katılım gerektiren oturumların, öğretmenlerin günlük sorumluluklarıyla aynı zaman dilimine denk gelmesi odaklanmayı güçleştirmiştir.

ÖZGP'ye katılan ve kendileriyle yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilen on öğretmenden ikisi katılımcılar arasında düşük motivasyon olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcı görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

Ö2: *“Programda bazı arkadaşların sürece olan ilgisi daha düşüktü. Grup çalışmaları sırasında bu durum kendini net bir şekilde belli ediyordu. Daha az motive olan kişiler, süreci yavaşlatıyor ve ortak karar vermeyi zorlaştırıyordu.”*

Ö6: *“Programın içeriği genel olarak etkileyiciydi ama her öğretmenin programa aynı düzeyde farkındalıkla katıldığını söyleyemem. Bu da grup tartışmalarında beklenen derinliği yakalamamızı engelledi. Bazı öğretmenler daha bilgisizdi, bu durum tartışmaları yüzeysel bıraktı.”*

Katılımcıların ifadeleri, programın genel yapısının güçlü olmasına rağmen, tüm katılımcıların sürece eşit düzeyde katılım sağlamamasının katılımcıları olumsuz etkilediğini göstermektedir. Özellikle grup çalışmaları ve tartışmalar sırasında, motivasyonu düşük ya da hazırlıksız katılımcıların varlığı, sürecin verimliliğini azaltmış ve ortak karar vermeni zorlaştırmıştır.

ÖZGP'ye katılan ve kendileriyle yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilen on öğretmenden altısının olumsuz deneyim yaşamaması, aksine gelişim süreçlerine olumlu katkısı olduğu belirtilmektedir. Katılımcı görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

Ö4: *“Benim için program oldukça verimli geçti. Oturum içerikleri, uygulamalar ve öğretmenler arası paylaşım oldukça motive ediciydi.”*

Ö5: *“Programın olumsuz bir yönünü deneyimlemedim. Her oturumda yapıcı geri bildirimler aldım. Özellikle öğretmenler arası etkileşim benim için çok öğreticiydi.”*

Ö7: *“Program oldukça verimli geçti. Her ne kadar küçük bazı aksaklıklar yaşansa da genel atmosfer çok olumlu ve katılımcıydı. Etkinliklerin çoğu günlük uygulamalarıma katkı sağladı. Olumsuz bir deneyimim olmadı.”*

Ö8: *“Benim açımdan program oldukça ilham vericiydi. Özellikle Gelişim Zihniyeti kavramı, sınıf içi uygulamalarımı yeniden gözden geçirmeme neden oldu. Olumsuz bir durum yaşamadım; aksine bu tür çalışmaların daha sık yapılması gerektiğini düşünüyorum.”*

Ö9: “Program süreci boyunca her oturumdan mutlaka yeni bir şey öğrendim. Katılımcılar arasında kurulan saygılı iletişim, süreci hem daha anlamlı hem de daha verimli kıldı. Bu yaklaşımın mesleki gelişimime doğrudan etkisi olduğunu söyleyebilirim.”

Ö10: “Özellikle yapılan paylaşımlar ve deneyim aktarımı, kendimi geliştirmem açısından çok değerliydi. Her öğretmenin katkı sunduğu bir süreç olması, kolektif bir öğrenme ortamı yarattı. Her oturum bir başka bakış açısını fark etmemi sağladı.”

Katılımcıların genel görüşleri değerlendirildiğinde, programın büyük ölçüde olumlu bir deneyim sunduğu görülmektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, oturum içeriklerinin hem uygulamaya dönük hem de motive edici olduğu görülmektedir. Özellikle, öğretmenler arası paylaşım ve etkileşim süreçlerinin mesleki gelişimlerine önemli katkılar sağladığını vurgulamışlar. Program süresince katılımcıların farklı bakış açılarıyla tanışmaları, kendilerini geliştirmeleri açısından ilham verici bulunmuştur. Ayrıca her oturumdan gelişim elde ettiklerini ifade eden öğretmenler, saygılı iletişim ortamının sürecin verimliliğini artırdığını dile getirmiştir.

4.2.4. ÖZGP'nin zorlukları ve zorlayıcı faktörleri

OÖZGP'nin zorlukları ve zorlayıcı faktörleri incelendiğinde (tablo 24) görüşlerin bireysel dönüşüm, uygulama zorlukları ve zihinsel yorgunluk olmak üzere üç kategoride toplandığı görülmektedir. Alt kategoriler ise içsel direnç (Ö1;Ö4; Ö5; Ö10), teorinin pratiğe aktarılması (Ö3; Ö6; Ö8; Ö9), program yoğunluğu (Ö7), motivasyon düşüklüğü (Ö2).

Tablo 24. ÖZGP'nin zorlukları ve zorlayıcı faktörleri

Tema	Kategori	Alt Kategori	Katılımcılar
	Bireysel Dönüşüm	İçsel Direnç	Ö1, Ö4, Ö5, Ö10
ÖZGP'nin zorlukları ve zorlayıcı faktörleri	Uygulama Zorlukları	Teorinin Pratiğe Aktarılması	Ö3, Ö6, Ö8, Ö9
		Program Yoğunluğu	Ö7
	Zihinsel Yorgunluk	Motivasyon Düşüklüğü	Ö2

ÖZGP'ye katılan ve kendileriyle yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilen on öğretmenden dördünün içsel direnç yaşadığı belirtilmektedir. Katılımcı görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

Ö1: *Değişimi başlatma oturumu beni oldukça zorladı. Bu süreçte kendi direnç noktalarımı fark ettim ve bununla yüzleşmek kolay olmadı. Kendi öğretmenlik anlayışımı yeniden*

değerlendirmem gerekti. Eski alışkanlıklarımı bırakmanın düşündüğümden daha zor olduğunu fark ettim.

Ö4: *"Tüm çocuklara aynı gözle bakmamak gerektiğini öğrenmek kolay olmadı ama şimdi daha adil, daha anlayışlı bir öğretmen olduğumu hissediyorum. Önceden fark etmeden kalıplaşmış yaklaşımlar geliştiriyordum. Bu eğitim sayesinde bakış açımı genişletmeyi öğrendim."*

Ö5: *"Farklı düşünmek ve her çocuğa özgü yaklaşım geliştirmek başlangıçta oldukça yorucuydu. Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını belirlemek ve uygun yöntemleri seçmek ciddi zaman ve enerji gerektiriyor. Bu süreçte sabır çok önemliydi, çünkü her çocuk için ayrı bir yolculuk gerekiyordu."*

Ö10: *"Kendi öğretmenlik tarzımı değiştirme fikri beni başta zorladı. Uzun yıllardır alıştığım yöntemleri bırakmak kolay değil. Öğrencilerle kurduğum iletişim biçimi dahil pek çok alanda yenilenmem gerektiğini fark ettim. Ancak program ilerledikçe bu dönüşüm daha anlamlı hale geldiğini fark ettim."*

Katılımcı görüşlerine göre program, öğretmenlerde derin bir içsel dönüşüm süreci başlatmıştır. Özellikle "Değişimi Başlatma" oturumu, katılımcıların kendi direnç noktalarıyla yüzleşmelerini ve öğretmenlik anlayışlarını sorgulamalarını sağlamıştır. Alışılmış yöntemleri bırakmak ve her öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına odaklanmak başlangıçta zorlayıcı bulunmuştur. Ancak bu süreç, daha adil, kapsayıcı ve farkındalığı yüksek bir öğretmenlik yaklaşımının gelişmesine katkı sağlamıştır.

ÖZGP'ye katılan ve kendileriyle yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilen on öğretmenden dördünün teorisinin pratiğe aktarılmasında zorluklar yaşadıkları belirtilmektedir. Katılımcı görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

Ö3: *"Her çocuğun farklı bir dünyası olduğunu bilmek yetmiyor, buna uygun yöntemleri bulmak emek istiyor. Bu süreç zaman zaman yorucu olsa da gelişim açısından çok kıymetliydi. Pratikte bunu yönetmek oldukça zorlayıcıydı."*

Ö6: *"Teorik bilgileri pratiğe aktarma süreci kolay olmadı. Bazı kavramlar sınıf ortamına nasıl taşınmalı konusunda başlangıçta kararsız kaldım. Ne zaman, nerede ve nasıl uygulayacağımı kestirmekte zorlandım. Uygulama süreci deneyim kazandıkça kolaylaştı ama ilk adımlar tedirgindi."*

Ö8: *"Oturumlarda dile getirilen bazı değişim önerileri, okul kültürümüzle hemen örtüşmedi. Bu durum uygulamaya geçirmeyi zorlaştırdı. Bazı öneriler kağıt üzerinde güzel görünse de kurumumuzda karşılık bulmakta zorlandım."*

Ö9: *"Bazı kavramlar benim için çok yeniydi. Özellikle mesleki öğrenme toplulukları gibi kavramlara başlangıçta mesafeli yaklaştım. Ne kadar uygulanabilir, gerçekten işe yarar mı gibi sorgular yaşadım."*

Katılımcı görüşleri, programın bazı yönlerinin uygulama aşamasında zorluklar yarattığını ortaya koymaktadır. Teorik bilgileri sınıf ortamına taşımak, her öğrenciye uygun yöntemler geliştirmek ve okulun mevcut kültürüyle uyum sağlamak katılımcılar için zorlayıcı olmuştur. Ancak deneyim kazandıkça bu zorlukların azaldığı ve sürecin gelişim açısından değerli bulunduğu vurgulanmıştır. Bu durum, dönüşümün zamanla ve sabırla gerçekleştiğini göstermektedir.

ÖZGP'ye katılan ve kendileriyle yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilen on öğretmenden birinin program yoğunluğu nedeniyle yıpranma yaşadığı belirtilmektedir. Katılımcı görüşlerinden örnek şu şekildedir:

Ö7: *"Programın yoğunluğu nedeniyle zaman zaman fiziksel ve zihinsel yorgunluk yaşadım. Oturumlar oldukça faydalıydı ama içeriklerin yoğunluğu, okul günleriyle birleşince zihinsel olarak zorlayıcı oldu. Eve geldiğimde düşünmeye bile halim olmuyordu."*

Katılımcı görüşüne göre, programın içerik açısından zengin olması fayda sağlasa da okul yoğunluğuyla çakıştığında fiziksel ve zihinsel yorgunluk yaratmıştır. Bu bulgu, programın etkisini artırmak için içerik yoğunluğu ve zamanlamanın daha dengeli planlanması gerektiğine işaret etmektedir.

ÖZGP'ye katılan ve kendileriyle yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilen on öğretmenden birinin motivasyon düşüklüğü yaşadığı belirtilmektedir. Katılımcı görüşlerinden örnek şu şekildedir:

Ö2: *"Okul kaynaklarının yönetimiyle ilgili oturumda, bu konudaki yetersizliğimi fark ettim. Bu farkındalık önemliydi ama eksiklerimi görmek başlangıçta motivasyonumu düşürdü."*

Katılımcı görüşüne göre, program bazı konularda farkındalık kazandırmakla birlikte, bu farkındalık başlangıçta duygusal olarak zorlayıcı olabilmiştir. Özellikle kaynak yönetimi gibi daha az deneyim sahibi olunan alanlarda, eksiklikleri görmek bazı öğretmenlerde yetersizlik hissi ve motivasyon düşüklüğüne yol açmıştır.

4.2.5. ÖZGP'nin eğitim sürecinin eğitim faaliyetlerine etkisi

ÖZGP'nin eğitim sürecinin eğitim faaliyetlerine etkisi incelendiğinde (Tablo 25) görüşlerin Yöntem Zenginliği ve Mesleki Gelişim olmak üzere iki kategoride toplandığı görülmektedir. Alt Kategoriler ise Öğretim Yöntemlerinde Çeşitlilik (Ö1; Ö2; Ö8; Ö9; Ö10), Yöntemlerin uygulanabilirliği (Ö3; Ö7), Pedagojik Farkındalık (Ö4; Ö6), Rehberlik (Ö5).

Tablo 25. OÖZGP'nin eğitim sürecinin eğitim faaliyetlerine etkisi

Tema	Kategori	Alt Kategori	Katılımcılar
OÖZGP'nin eğitim faaliyetlerine etkisi	Yöntem Zenginliği	Öğretim Yöntemlerinde Çeşitlilik	Ö1, Ö2, Ö8, Ö9, Ö10
		Yöntemlerin Uygulanabilirliği	Ö3, Ö7
	Mesleki Gelişim	Pedagojik Farkındalık	Ö4, Ö6
		Rehberlik	Ö5

OÖZGP'ye katılan ve kendileriyle yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilen on öğretmenden beşinin öğretim yöntemlerinde çeşitlilik olduğu belirtilmektedir. Katılımcı görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

Ö1: *Bu program benim için sadece mesleki değil, duygusal olarak da bir farkındalık süreciydi. Sınıftaki her çocuğun aslında ne kadar özel ve farklı olduğunu daha net görmeye başladım. Eskiden etkinlikleri genel bir çerçevede planlıyordum, şimdi ise her bir öğrencinin bireysel ihtiyacını düşünerek daha bilinçli ve planlı hareket ediyorum. Bu da sadece çocuklara değil, bana da iyi geldi. Kendimi daha sabırlı, daha anlayışlı ve çözüm odaklı bir öğretmen olarak hissetmeye başladım. Programın sınıfıma yansımaları çok olumlu oldu.*

Ö2: *Eğitim sürecime katkısı büyük oldu. Program sayesinde artık ders planı hazırlarken sadece 'ne öğreteceğim' değil, 'nasıl öğreteceğim' sorusunu daha sık sorar hale geldim. Aynı içeriği farklı yollarla sunmanın, çocuklar üzerindeki etkisini gözlemlemek beni çok motive etti.*

Ö8: *"Her çocuğun farklı bir öğrenme süreci olduğunu elbette biliyordum ama bu programla birlikte bunu sadece bilmekten öteye geçtim. Artık her çocuğun dünyasına daha dikkatle bakıyorum, onların hızına, ilgisine ve öğrenme biçimlerine göre ders*

planlarımı uyarlamaya başladım. Önceden bir etkinlik herkese uygundur diye düşünürdüm, şimdi aynı etkinliği bile farklı şekillerde sunmam gerektiğini fark ediyorum.

Ö9: *Özellikle oyun temelli öğrenme konusunda bakış açım değişti. Artık oyunlar sadece boş zaman etkinliği değil, planlı ve hedefli bir öğrenme aracı haline geldi benim için.*

Ö10: *Bu program, mevcut eğitim uygulamalarımı bir düzene sokmamı sağladı. Daha sistemli, daha bilinçli bir öğretmen olmaya başladım. Önceden birçok şeyi sezgisel yapıyordum ama şimdi neyi neden yaptığımı daha net biliyorum.*

Katılımcıların görüşleri, programın öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarını dönüştürdüğünü ve eğitim anlayışlarını daha bilinçli, planlı ve kişiselleştirilmiş bir hale getirdiğini göstermektedir. Eğitim süreci, öğretmenlerin sadece bilgi aktarımına dayalı değil, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını gözetten bir öğretim tarzı benimsemelerine yardımcı olmuştur. Öğretmenler, her çocuğun farklı öğrenme süreçlerine sahip olduğunu fark etmiş ve ders planlarını bu farkındalıkla uyarlamaya başlamışlardır.

ÖZGP'ye katılan ve kendileriyle yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilen on öğretmenden ikisinin yöntemlerin uygulanabilirliği olduğu belirtilmektedir. Katılımcı görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

Ö3: *Programın en güzel taraflarından biri, teorik bilgilerin sınıf içi yaşantıya doğrudan uyarlanabilir olmasıydı. Verilen etkinlik örnekleri tam da bizim günlük akışımıza uygun şekilde hazırlanmıştı. Bu da benim için büyük kolaylık sağladı.*

Ö7: *Programda özellikle ailelerle iletişimi geliştirmeye yönelik öneriler beni çok etkiledi. Ebeveyn katılımının çocuğun gelişimi üzerindeki etkisini hep biliyordum ama bu program bana daha somut ve uygulanabilir yollar sundu.*

Katılımcıların ifadeleri, programın öğretmenlere yalnızca teorik bilgi sağlamakla kalmayıp, aynı zamanda bu bilgileri günlük okul hayatına kolayca entegre etme fırsatı sunduğunu göstermektedir. Özellikle verilen etkinlik örneklerinin günlük sınıf yaşantısıyla uyumlu olması, öğretmenlerin programdan hızlıca faydalanabilmelerini sağlamıştır.

ÖZGP'ye katılan ve kendileriyle yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilen on öğretmenden ikisinin Pedagojik farkındalık olduğu belirtilmektedir. Katılımcı görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

Ö4: "Bu program sayesinde mevcut uygulamalarımı gözden geçirme fırsatı buldum. Sınıf içinde neleri rutin haline getirdiğimi, neleri değiştirmem gerektiğini fark ettim. Özellikle çocuklara yaklaşımında daha sabırlı olmaya, onları daha iyi dinlemeye başladım.

Ö6: " Öğrenme ortamımı yeniden gözden geçirdim, materyalleri daha işlevsel hale getirmeye çalıştım. Eskiden biraz da alışkanlıkla kullandığım materyaller yerine artık çocukların gerçekten ilgisini çeken, öğrenmelerini destekleyen araçları seçiyorum.

Öğretmenler, program sayesinde rutin haline getirdikleri uygulamaları sorgulamış ve değişmesi gereken alanları fark etmiştir. Özellikle çocuklara daha sabırlı yaklaşmak ve onları daha dikkatli dinlemek gibi davranış değişiklikleri gözlemlenmiştir. Eskiden alışkanlıkla kullanılan materyallerin yerine, öğrencilerin ilgisini çeken ve öğrenmelerini destekleyen araçlar seçilmeye başlanmıştır. Bu değişim, öğretmenlerin öğretim stratejilerini daha etkili bir şekilde uyarlamalarına olanak tanımıştır.

ÖZGP'ye katılan öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde, öğretmenlerden biri öğretimi rehberlik olarak nitelendirmiştir. Katılımcı görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

Ö5: "Bu tür programların özellikle yeni başlayan öğretmenler için çok faydalı olduğunu düşünüyorum. Benim gibi yeni işe başlayan öğretmen için, teori ile pratiği birleştirmek bazen gerçekten zorlayıcı olabiliyor. Ancak bu program, öğretmenlik tecrübemi daha sağlam bir temele oturtmamı sağladı. Öğrenilen teorilerin gerçek sınıf ortamına nasıl taşınacağını görmek, kendi öğretim tarzımı geliştirmemde çok yardımcı oldu. Gerçekten, her oturumda bir şeyler öğrendim ve bunları sınıfımda uygulamaya başladıkça ne kadar doğru bir yolda olduğumu fark ettim. Bu programı, öğretmenlik mesleğine yeni adım atan herkesin deneyimlemesi gerektiğine inanıyorum."

Katılımcı, programın özellikle yeni başlayan öğretmenler için büyük faydalar sunduğunu belirtmektedir. Bu tür programlar, yeni öğretmenlerin karşılaştığı zorlukları aşmalarına ve öğretmenlik mesleğine daha sağlam adımlarla başlamalarına katkı sağlamaktadır. Katılımcı, her oturumda bir şeyler öğrendiğini ve bu bilgileri sınıfında uygulayarak doğru bir yolda olduğunu fark ettiğini vurgulamaktadır.

4.2.6. ÖZGP'nin geliştirilmesi için öneriler

ÖZGP'nin geliştirilmesi için öneriler incelendiğinde (Tablo 26) görüşlerin Eğitimin İçerik ve Yapısal Sürecinin İyileştirilmesi ve Programın yaygınlaşması olmak üzere iki kategoride toplandığı görülmektedir. Alt kategoriler ise: Eğitim zamanı düzenlemeleri (Ö2; Ö3;Ö4;Ö5), Oyun temelli Öğrenme (Ö1; Ö9), Öğrenci İhtiyaçlarının Anlaşılması (Ö10), Velilerle İşbirliği (Ö7), Süreklilik (Ö8; Ö9).

Tablo 26. ÖZGP'nin geliştirilmesi için öneriler

Tema	Kategori	Alt Kategori	Katılımcılar
ÖZGP'nin Geliştirilmesi İçin Öneriler	Eğitimin İçerik ve Yapısal Sürecinin İyileştirilmesi	Eğitim Zamanı Düzenlemeleri	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5
		Oyun Temelli Öğrenme	Ö1, Ö9
		Öğrenci İhtiyaçlarının Anlaşılması	Ö10
	Programın Yaygınlaşması	Velilerle İşbirliği	Ö7
		Süreklilik	Ö8, Ö9

ÖZGP'ye katılan ve kendileriyle yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilen on öğretmenden üçünün eğitimde zaman düzensizliği yaşadığı belirtilmektedir. Katılımcı görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

Ö2: "Oturumlar arasına daha fazla biraz zaman konulsa çok iyi olur. Mesela öğrendiklerimizi sınıfta denedikten sonra tekrar buluşsak, neler işe yaradı, neler zorladı paylaştık daha etkili olurdu."

Ö4: "Oturumlar arasına uygulama ara dönemi konulabilir. Öğrendiklerimizi sınıfta uygulayıp sonra geri bildirim verebileceğimiz zamanlar çok faydalı olurdu."

Ö3: "Programın sonunda herkes kendi sınıfında uyguladığı bir şeyi küçük bir sunumla anlatsa çok güzel olur. Hem birbirimizden fikir alırız, hem de kendimizi ifade etme şansı buluruz."

Ö5: *"Programın sonunda bir öğretmen sunumu günü düzenlenebilir. Katılımcılar öğrendiklerini küçük gruplarla paylaşır."*

Katılımcılar, programda daha fazla uygulama fırsatı ve geri bildirim süresi talep etmektedir. Oturumlar arasında uygulama dönemi olursa, öğretmenler öğrendiklerini sınıfta deneyip, tekrar buluşarak deneyimlerini paylaşabilirler.

ÖZGP'ye katılan ve kendileriyle yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilen on öğretmenden ikisi oyun temelli öğrenme yaklaşımlarının önemli olduğu belirtilmektedir. Katılımcı görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

Ö1: *"Eğitimlerde daha çok oyunla öğrenme örnekleri gösterilirse bizim için çok faydalı olur. Çünkü çocuklarla çalışırken her şey oyunun içinde daha anlamlı hale geliyor."*

Ö9: *"Bu program sayesinde çocukların ilgilerini ve ihtiyaçlarını daha iyi analiz etmeye başladım. Yeni metotlar uygulayarak daha kapsayıcı bir eğitim ortamı yaratabileceğime inanıyorum."*

Katılımcılar, programda oyunla öğrenme örneklerinin daha fazla yer almasının faydalı olacağını belirtmişlerdir. Oyun, özellikle çocuklarla çalışırken öğrenmeyi daha anlamlı hale getirdiği için, bu tür örneklerin eğitimde yer alması önemli görülmektedir. Ayrıca, program sayesinde çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını daha iyi analiz etmeye başladıklarını ve yeni metotlar uygulayarak daha kapsayıcı bir eğitim ortamı oluşturduklarını ifade etmişlerdir.

ÖZGP'ye katılan ve kendileriyle yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilen on öğretmenden biri öğretmenlerin çocukların bireysel ihtiyaçlarını anlamadaki gelişimleri belirtilmektedir. Katılımcı görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

Ö10: *"Bu program sayesinde çocukların ilgilerini ve ihtiyaçlarını daha iyi analiz etmeye başladım. Yeni metotlar uygulayarak daha kapsayıcı bir eğitim ortamı yaratabildim."*

Katılımcı, program sayesinde çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını daha iyi analiz etmeye başladığını ve bu doğrultuda yeni metotlar uygulayarak daha kapsayıcı bir eğitim ortamı oluşturduğunu belirtmiştir. Bu durum, programın öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarını güçlendirdiğini ve daha etkili eğitim stratejileri geliştirmelerine yardımcı olduğunu göstermektedir.

ÖZGP'ye katılan ve kendileriyle yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilen on öğretmenden biri aile ile iş birliğini artırmanın eğitim sürecine nasıl katkı sağladığı belirtilmektedir. Katılımcı görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

Ö7: *"Bu tür eğitimler sadece öğretmenlerle sınırlı kalmamalı. Velilerle yapılacak bilgilendirme oturumlarıyla okul-aile işbirliği güçlenebilir. Böylece çocukların gelişimi daha bütüncül desteklenir."*

Katılımcı, bu tür eğitimlerin sadece öğretmenlerle sınırlı kalmaması gerektiğini, velilerle yapılacak bilgilendirme oturumlarının okul-aile işbirliğini güçlendireceğini ve çocukların gelişiminin daha bütüncül bir şekilde desteklenebileceğini ifade etmiştir. Bu öneri, ailelerin eğitim sürecine daha aktif katılımının çocukların gelişimine olumlu katkılar sağladığını vurgulamaktadır.

ÖZGP'ye katılan ve kendileriyle yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilen on öğretmenden biri programın daha geniş bir öğretmen kitlesine yayılmasını belirtmektedir. Katılımcı görüşlerinden örnek şu şekildedir:

Ö8: *"Kalıcılığı artırmak, süreklilik sağlamak, veri kullanımıyla kararlar almak, liderlik gelişimini desteklemek önemlidir. Bu unsurlar bir arada çalıştığında programın etkisi uzun vadede okul kültürünü dönüştürebilir."*

Ö9: *"Bu program tüm okullarda yaygın hale gelmelidir. Gerekli eğitim verilmeli. Ayın elemanı seçilerek öğretmenler de bu konuda cesaretlendirilmeli ve ödüllendirilmeli. Ben bu sayede çocuklarımı daha iyi tanıyıp farklı metotlar ile başarılı bir eğitim vereceğime inanıyorum."*

Katılımcılar, programın etkisini uzun vadede artırmak için kalıcılığı ve sürekliliği sağlamanın önemine dikkat çekmişlerdir. Veri kullanımıyla karar almanın ve liderlik gelişiminin desteklenmesinin, okul kültürünü dönüştürme potansiyeli taşıdığı vurgulanmıştır. Ayrıca, programın tüm okullarda yaygınlaştırılması gerektiği ve öğretmenlerin cesaretlendirip ödüllendirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Katılımcılar, bu sayede çocukları daha iyi tanıyıp, farklı metotlarla başarılı bir eğitim verme konusunda daha güçlü bir inanç geliştirdiklerini ifade etmiştir.

BÖLÜM 5

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma hakkındaki tartışma, sonuç ve öneriler yer almaktadır. Bu bölümde, araştırma bulguları doğrultusunda elde edilen sonuçlar tartışılmış, ulaşılan veriler literatürle karşılaştırılarak yorumlanmıştır. Araştırmanın temel bulguları ışığında çıkarımlar yapılmış ve uygulayıcılara yönelik somut önerilere yer verilmiştir. Ayrıca, gelecekte yapılacak çalışmalara yol gösterici olabilecek öneriler de sunulmuştur.

5.1. Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde, çalışmanın problem ve alt problemi olan Örgütsel Zihniyet Geliştirme Programı'nın uygulandığı deney grubu ile bu programın uygulanmadığı kontrol grubundaki katılımcıların son test puanları ve kalıcılık test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığına ve Örgütsel Zihniyet Geliştirme Programı hakkında katılımcıların görüşlerine ilişkin bulgular tartışılmıştır.

5.1.1. Nicel araştırma sorularına ilişkin tartışma

Bu çalışmada, Örgütsel Zihniyet Geliştirme Programı'nın, öğretmenlerin okul gelişim zihniyeti düzeyleri ile yenilikçilik eğilimlerine olan etkisi incelenmiştir. Programın uygulandığı deney grubu ile herhangi bir müdahale yapılmayan kontrol grubu arasında anlamlı bir fark olup olmadığı değerlendirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, Örgütsel Zihniyet Geliştirme Programı'nın hem okul gelişim zihniyeti boyutlarında hem de yenilikçi okul boyutlarında anlamlı ve sürdürülebilir etkiler yarattığını göstermektedir.

ÖZGP'de uygulanan okul gelişim zihniyeti ve yenilikçi okul ölçeklerinin deney ve kontrol gruplarının ön test analizine ilişkin tartışma

Bu çalışmada elde edilen bulgular, deneysel işlem öncesinde deney ve kontrol gruplarının benzer özellikler taşıdığını ve bu nedenle deneysel araştırmalarda aranan eşitlik varsayımının sağlandığını göstermektedir. Okul Gelişim Zihniyeti Ölçeği 'ne ait ön test puanları açısından öğrenci başarısı, öğretmen katkısı ve paydaş desteği alt boyutlarında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farkın bulunmaması ($p < .05$), bu iki grubun başlangıç düzeylerinin benzer olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, Yenilikçi Okul Ölçeği 'ne ilişkin Yenilikçi Atmosfer, Yönetmel Destek, Örgütsel Engeller ve Toplam Yenilikçilik

değişkenlerinde de gruplar arası anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuçlar, deneysel uygulama öncesinde gruplar arasında bir farklılık olmadığını ve grupların ölçülmek istenen değişkenler bakımından eşit başlangıç koşullarına sahip olduğunu göstermektedir. Çalışmada hem Okul Gelişim Zihniyeti Ölçeği'nin alt boyutları (öğrenci başarısı, öğretmen katkısı, paydaş desteği) hem de Yenilikçi Okul Ölçeği'nin boyutları (yenilikçi atmosfer, yönetsel destek, örgütsel engeller, toplam yenilikçilik) açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılığın bulunmaması, örneklem seçiminde rastgele atamanın başarılı bir şekilde gerçekleştirildiğinin göstergesidir. Bu durum, deney ve kontrol gruplarının başlangıçta homojen olduğunu ve deneysel müdahalenin etkilerinin dış etkenlerden arındırılmış olduğunu göstermektedir.

Literatürde de belirtildiği üzere (Yıldırım ve Şimşek, 2018; Creswell, 2014), deneysel araştırmalarda gruplar arası başlangıç eşitliği, iç geçerliliğin temel unsurlarından biridir. Yıldırım ve Şimşek (2018) tarafından yürütülen bir araştırmada da deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı, bu nedenle deneysel uygulamaların etkililiğinin daha net bir biçimde değerlendirilebildiği belirtilmiştir. Karasar (2020) deneysel araştırmalarda iç geçerliliğin sağlanması için deney ve kontrol gruplarının başlangıçta eşit özellikler taşımasının gerekliliğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde, Fraenkel vd., (2009), gruplar arasında ön test puanları açısından anlamlı bir fark olmamasının, sonradan gözlenen değişimlerin büyük olasılıkla deneysel müdahaleye bağlı olduğunu ifade etmektedir. Öte yandan, bazı çalışmalar gruplar arasında anlamlı farkların başlangıçta da oluşabileceğini ve bu durumun deneysel bulguların yorumlanmasında dikkatle ele alınması gerektiğini belirtmektedir. Bu tür farklılıklar, genellikle örneklem seçimi sürecinde rastgele atamanın tam olarak sağlanamamasından kaynaklanabilmektedir (Creswell, 2014). Ancak bu çalışmada gözlenen sonuçlar, ilgili değişkenlerin tamamında (hem okul gelişim zihniyet hem de okul yenilikçiliği boyutlarında) anlamlı bir farklılığın bulunmaması yönüyle literatürün “başlangıç eşitliği” ilkesini desteklemektedir. Eğitim araştırmalarında, bu tür başlangıç eşitlikleri, iç geçerliliği sağlamada önemli bir temel oluşturmaktadır (Creswell, 2018; Fraenkel vd., 2009).

Dolayısıyla, bu araştırmada deney ve kontrol gruplarının ön test düzeylerinde benzerlik göstermesi, uygulanan deneysel müdahalenin etkisini daha güvenilir biçimde ortaya koyma açısından önemli bir avantaj sağlamaktadır. Bu bulgu, hem araştırma tasarımının sağlamlığına işaret etmekte hem de deneysel uygulamanın ardından elde edilecek farkların daha anlamlı bir şekilde yorumlanabileceğini göstermektedir.

ÖZGP’de uygulanan okul gelişim zihniyeti ve yenilikçi okul ölçeklerinin deney ve kontrol gruplarının son test analizine ilişkin tartışma

Program tamamlandıktan sonra deney ve kontrol grubuna uygulanan son testlerden elde edilen bulgular, deney grubuna uygulanan programın okul gelişim zihniyeti ve okul yenilikçiliği üzerinde istatistiksel olarak anlamlı ve güçlü etkiler yarattığını ortaya koymuştur. Deney grubunda yer alan öğretmenlerin, öğrenci başarısı, öğretmen katkısı ve paydaş desteği gibi okul gelişim zihniyeti alt boyutlarında anlamlı düzeyde gelişme göstermesi; ayrıca yenilikçi atmosfer, yönetsel destek, örgütsel engellerin azalması ve toplam yenilikçilik düzeyinin artması, programın etkili ve işlevsel olduğunu göstermektedir. Deney grubunda elde edilen anlamlı gelişmeler, gelişim zihniyetine dayalı programların öğretmenlerin örgütsel algılarını ve davranışlarını geliştirilebileceğine ilişkin literatürle büyük ölçüde örtüşmektedir. Fullan (2016), Senge (2012) ve Hargreaves ve Shirley (2012) gibi araştırmacıların vurguladığı şekilde, gelişim zihniyetine dayalı programların örgütsel öğrenme kültürünü ve kolektif kapasiteyi desteklediğini ortaya koymaktadır. Dweck (2006), bireylerin gelişim zihniyetine sahip olmasının öğrenmeye açık, esnek ve sürekli gelişen bireyler ortaya çıkardığını ifade etmiş, bu zihniyetin kurumsal ortamlarda da geliştirilebileceğini vurgulamıştır. Blackwell vd., (2007), gelişim zihniyeti üzerine yapılan müdahale programlarının özellikle öğrenci başarısını artırmakta etkili olduğunu göstermiştir. Bardach vd., (2024), öğretmenlerin gelişim zihniyetine yönelik mesleki gelişim programına katılmalarının hem öğretme yaklaşımlarını hem de mesleki motivasyonlarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Porter ve arkadaşları (2023), gelişim zihniyeti temelli müdahalelerin hem öğretmen hem öğrenci boyutunda olumlu sonuçlar sağladığını bildirmiştir. Bu doğrultuda, Zhang vd., (2017), gelişim zihniyetine sahip öğretmenlerin öğrencilerle kurdukları etkileşimlerin daha destekleyici ve başarı odaklı olduğunu ileri sürmektedir. Özellikle öğrenci merkezli değerlendirme ve farklılaştırılmış öğretim yaklaşımlarının benimsenmesi, öğretmenlerin öğrenmeye ve gelişime açık bir örgütsel kültür oluşturmaya katkı sağlamaktadır (Dweck, 2006; Tomlinson, 2014). Öğrenci başarısına odaklı uygulamalar, öğretmenlerde sabit zihniyetten gelişim zihniyetine geçişi teşvik etmektedir. Ayrıca öğretmen katkısına yönelik anlamlı artışlar, yapılan gelişim programlarının öğretmenlerin okula olan bağlılıklarını ve sorumluluk duygularını artırabileceğini göstermektedir. Timperley vd., (2007) ile Leithwood ve Riehl (2003), öğretmenlerin gelişim odaklı öğrenme topluluklarına katıldıklarında mesleki katkı düzeylerinde belirgin artışlar gözlemlendiğini ifade etmişlerdir. Bu çalışmalardaki bulgular, bu çalışmada deney grubunda gözlenen artışlarla benzerlik göstermektedir. Aynı şekilde Fullan (2020), eğitimde dönüşüm

yaratacak asıl gücün, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinde sergiledikleri aktif katılımdan kaynaklandığını vurgulamaktadır. Öğretmenler, kendilerini daha yetkin ve etkili hissettikleri için risk almaya ve yeni yaklaşımlar denemeye daha açık olmuşlardır. Bu durum, öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerini artırmıştır.

Paydaş desteğinde gözlenen gelişim, okulun çevresiyle kurduğu ilişkiler bağlamında önemli ipuçları vermektedir. Hargreaves ve Shirley (2009) ifadesine göre, paydaşlardan gelen geri bildirim ve destek, öğretmenlerin yenilikçi fikirlerini hayata geçirmeleri konusunda onları cesaretlendirmekte ve bu sayede işbirliğine dayalı yenilikçi projelerin ortaya çıkmasına zemin hazırlamaktadır. Öğretmenlerin karar alma süreçlerine daha fazla katılım göstermesi hem mesleki motivasyonlarını artırmış hem de okulun sürekli gelişen bir öğrenme topluluğuna dönüşmesine olanak sağlamıştır (OECD, 2013). Darling-Hammond ve arkadaşları (2020), paydaş katılımının sürdürülebilir okul gelişimi için vazgeçilmez olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda, programın öğretmenlerin paydaşlara yönelik algılarında da pozitif bir değişim sağlaması, okulun dış ilişkilerinde de bir farkındalık yarattığını düşündürmektedir. Araştırmada da öğrenci başarısına, öğretmen katısına ve paydaş desteğine yönelik algıların artmış olması, bu yaklaşımlarla paralellik göstermektedir.

Aynı zamanda, öğretmen yenilikçiliği ile gelişim zihniyeti arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar da bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Örneğin, Liu ve Tong (2022) tarafından yapılan bir araştırmada, gelişim zihniyeti temelli yapılan gelişim programlarının öğretmenlerin pedagojik cesaretini ve yenilikçilik davranışlarını anlamlı ölçüde artırdığı belirtilmiştir. Benzer şekilde, Pearce (2015) tarafından Ontario’da yürütülen Öğretmen Liderlik ve Yenilik Programı, öğretmenlerin liderlik rollerini ve yenilikçi uygulamalara katılım düzeylerini yükseltmiştir. Bu bağlamda öğretmenler, öğrenci başarısını artırmak amacıyla sınıf içi uygulamalarda yeni yöntemler denemeye daha istekli hale gelmiş; teknoloji entegrasyonu, proje temelli öğrenme gibi yenilikçi uygulamalara yönelmişlerdir (Hattie, 2009; Ertmer ve Ottenbreit-Leftwich, 2014). Fullan (2007) ve Hargreaves ve Fink (2006), yenilikçi okul kültürünün oluşturulmasında liderlik desteği, ekip çalışması ve ortak vizyonun belirleyici olduğunu vurgulayarak bu çalışmanın bulgularıyla örtüşen sonuçlar elde etmiştir. Abbak ve Erdamar (2008), yenilikçi atmosfer ve yönetsel destek düzeyinin öğretmenlerin yenilikçi uygulamalara katılımını doğrudan etkilediğini ortaya koymuştur. Bayar (2014), eğitim programlarının örgütsel gelişimi artırmada anlamlı bir etki yaratabileceğini, öğretmenlerin yenilikçi tutumlarını desteklediğini belirtmektedir.

Bu çalışmanın bulguları literatürde yer alan pek çok araştırma ile paralellik göstermekte, bazılarıyla ise yöntemsel ve bağlamsal nedenlerle ayrılmaktadır. Bu farklılıklar, uygulanan programın içeriği, süresi, bağlamı ve öğretmenlerin katılım düzeyi gibi faktörlerle açıklanmaktadır. Özellikle kısa süreli müdahalelerin etkisiz olduğunu ya da etkilerinin sınırlı kaldığını savunan çalışmalardan farklılık göstermektedir. Leithwood vd., (2006), kısa süreli gelişim programlarının okul kültüründe kalıcı değişiklik yapma konusunda sınırlı etkileri olduğunu ifade etmiştir. Timperley vd., (2007), öğretmen programlarının etkili olabilmesi için uzun soluklu, sürekli geri bildirimle desteklenen süreçler gerektiğini belirtmiş ve bazı kısa süreli eğitimlerin etkisiz kalabileceğini savunmuştur. Ancak bu çalışmada, kısa sürede de olsa yüksek etki büyüklüğü (Cohen's $d > 1.7$) ile güçlü sonuçlar elde edilmiştir.

ÖZGP'de uygulanan okul gelişim zihniyeti ve yenilikçi okul ölçeklerinin deney ve kontrol gruplarının kalıcılık test analizine ilişkin tartışma

Araştırma bulguları arasında en dikkat çekici olanlardan biri de kalıcılık testi bulgularıdır. Deney grubundaki öğretmenlerin katkı ve toplam puanlarında zamanla da korunan anlamlı artışlar görülmesi, programın sürdürülebilir bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, Guskey (2000) tarafından vurgulanan “kalıcı öğretmen gelişimi” anlayışıyla paralellik göstermektedir. Ancak öğrenci başarısı ve paydaş desteği boyutlarında benzer bir kalıcılığın gözlemlenmemesi, bu alanlarda etkiyi sürdürebilmek için daha uzun vadeli ya da sistematik destekler gerektiğini düşündürmektedir. Levin (2012), dışsal destek faktörlerinin kalıcılığı sağlamak için belirli stratejik müdahalelere ihtiyaç duyduğunu vurgulamıştır. Bu da programın bazı boyutlarda kısa vadede etkili olsa da, tam anlamıyla sürdürülebilirlik için yeniden yapılandırılması gerektiğini göstermektedir. Bazı çalışmalarda da, gelişim zihniyeti temelli uygulamaların sınırlı ya da geçici etkiler yarattığı da ileri sürülmüştür. Örneğin Lüftenegger ve Muth (2024), öğretmenlerin gelişim zihniyetine yönelik olumlu tutumlar sergilemelerine rağmen bu tutumların sınıf içi uygulamalara doğrudan yansımadığını belirtmiştir. Özellikle, öğretmenlerin gelişim zihniyetini yüzeysel bir şekilde anlamaları ve uygulamaları, pedagojik uygulamalarda istenilen etkiyi yaratmada yetersiz kalmıştır. Benzer şekilde Porter ve arkadaşları (2022), öğretmenlerin gelişim zihniyeti eğitimlerinden sonra bile sistemsal engeller nedeniyle kalıcı davranış değişimi gerçekleştiremediklerini rapor etmiştir. Bu bulgular, gelişim zihniyeti programlarının etkili olabilmesi için yalnızca bireysel değil, yapısal düzeyde de desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Literatürde de öğretmenlerin gelişim zihniyeti konusunda genel bir farkındalığa sahip oldukları, ancak bu farkındalığın davranışa

dönüşmesinde çeşitli engellerin bulunduğu belirtilmektedir (Dweck, 2006; Zhang vd., 2020). Özellikle okul temelli gelişim süreçlerinde, zihniyetin yapısal ve kültürel faktörlerle etkileşim içinde olduğu ve sadece bireysel düzeyde değil, örgütsel düzeyde de desteklenmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Day ve Sammons, 2016). Bu çerçevede, öğretmenlerin gelişim zihniyeti ve yenilikçi davranışları arasında doğrudan bir bağ bulunmakla birlikte, bu davranışların ortaya çıkması için sürdürülebilir ve yapılandırılmış müdahalelere ihtiyaç duyulmaktadır (Rattan vd., 2012). Eğitim süreçlerinin bireylerin düşünce sistemi ve davranışlarını değiştirme gücüne sahip olduğu birçok çalışma tarafından desteklenmektedir (Timperley vd., 2020).

Buna karşın, kontrol grubunun okul gelişim zihniyeti ve okul yenilikçiliği ön test, son test ve kalıcılık test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durum, yalnızca uygulamaya katılan bireylerin zihniyet ve yenilikçilik düzeylerinde anlamlı bir değişim olduğunu göstermektedir. Kontrol grubunda herhangi bir değişim gözlenmemesi, bu grubun doğal gelişim sürecine bırakıldığını ve herhangi bir dış etkene maruz kalmadığını göstermektedir. Bu nedenle, kontrol grubundaki durağanlık beklenen bir sonuç olarak değerlendirilmektedir. Elde edilen sonuçlar, zihniyetin geliştirilebilir bir özellik olduğunu ve bu tür yapılandırılmış eğitimsel müdahalelerin bireylerin öğrenmeye, gelişime ve başarıya dair algılarını olumlu yönde değiştirebileceğini göstermektedir. Bu durum, özellikle Dweck'in (2006) gelişim odaklı zihniyet kuramıyla da örtüşmektedir.

Sonuç olarak, Okulların Örgütsel Gelişim Zihniyetleri Programı'nın katılımcılar üzerinde davranışsal ve kültürel düzeyde dönüşüm sağladığı görülmektedir. Bu sayede program, öğretmenlerin öğrenci başarısı, öğretmen katkısı ve paydaş desteği gibi kritik boyutlarda gelişim odaklı bir bakış açısı kazanmalarına katkı sağlamış, aynı zamanda öğretmenlerin yenilikçi atmosfer, yönetsel destek algılarını artırmış, örgütsel engellere dayalı inançlarını da değiştirerek bu engelleri azaltmıştır.

5.1.2. Nitel araştırma sorularına ilişkin tartışma

Bu araştırmada, “Deney grubundaki öğretmenler, Örgütsel Zihniyet Geliştirme Programı (ÖZGP) hakkında neler düşünmektedirler?” sorusu kapsamında elde edilen veriler, öğretmenlerin programa ilişkin çok boyutlu değerlendirmelerde bulduklarını ortaya koymuştur. Elde edilen veriler doğrultusunda geliştirilen temalar, öğretmenlerin algılarında önemli dönüşümler yaşandığını göstermektedir.

ÖZGP'nun öğretmenlere sağladığı katkılara ilişkin tartışma

ÖZGP'nın öğretmenlere sağladığı katkılar, mesleki gelişim ve işbirliğine dayalı öğrenme kültürü olmak üzere iki ana tema etrafında toplanmıştır. Bulgular, öğretmenlerin hem bireysel düzeyde pedagojik yetkinliklerinde hem de meslektaşlarıyla kurdukları ilişkilerde anlamlı dönüşümler yaşadığını ortaya koymuştur. Clarke ve Hollingsworth (2002), öğretmenlerin mesleki gelişiminden elde edilen öğrenme çıktılarını değişim açısından tanımlamışlardır. Bu değişimler; bilgi ve becerilerde, inanç ve tutumlarda, sınıf içi uygulamalarda ve öğrenci öğrenme davranışlarında gerçekleşmektedir (August ve Shanahan, 2006; Clarke ve Hollingsworth, 2002; Guskey, 2000). Mesleki gelişim boyutunda yer alan Gelişim Zihniyeti Farkındalığı, öğretmenlerin kendi öğrenme potansiyellerine yönelik olumlu tutumlar geliştirdiklerini göstermektedir. Bu bulgu, Dweck'in (2006) gelişim zihniyeti kuramıyla örtüşmektedir. Dweck'e göre bireylerin değişime ve öğrenmeye açık olmaları, uzun vadede başarıya ulaşmalarının temelidir. Benzer şekilde, öğretmenlerin gelişim zihniyeti geliştirmesi, onların mesleki yenilenme süreçlerini destekleyen önemli bir faktördür (Yeager ve Dweck, 2020). Ancak bu çalışmalardan farklı olarak, ÖZGP katılımcılarında zihniyet değişimi yalnızca bireysel farkındalık düzeyinde kalmamış, aynı zamanda mesleki iş birliklerine de yansımıştır.

Yaşamboyu öğrenme bilinci kazanan öğretmenler (Ö4, Ö6, Ö8), eğitim sürecinin sürekliliğini ve dinamik yapısını içselleştirmiştir. Bu bulguyu Altın, (2018); Ayaz, (2016); Çam ve Saltan, (2019); Kozikoğlu ve Altınova, (2018); Yaman ve Yazar, (2015); Yenice ve Alpak Tunç, (2019); Yılmaz, (2016) tarafından yapılan araştırmalarda desteklemektedir. Ayrıca OECD (2020) raporlarına göre, öğretmenlerin sürekli öğrenme motivasyonu, destekleyici profesyonel gelişim ortamlarının varlığıyla doğrudan ilişkilidir. ÖZGP'nın içerik, uygulama ve etkileşim boyutları bu motivasyonu desteklemiş görünmektedir. Literatürde, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye açık olmalarına rağmen zaman ve kaynak eksikliği nedeniyle bu süreci sürdüremediklerine dair bulgular da vardır (Avalos, 2011). ÖZGP'nın ise bu sınırlılığı aşabildiği, yapılandırılmış ve destekleyici yapısı sayesinde öğretmenlerde daha istikrarlı bir öğrenme alışkanlığı oluşturduğu söylenebilir.

Farklılaştırılmış öğretim becerileri geliştiren öğretmenler (Ö1, Ö3), öğrenci farklılıklarına duyarlı pedagojik yaklaşımlar uygulamaya başladıklarını belirtmişlerdir. Bu, Tomlinson (2014) tarafından geliştirilen farklılaştırılmış öğretim modeliyle uyumludur. Tomlinson, etkili öğretimin, öğrencilerin ilgi, hazırbulunuşluk ve öğrenme profillerine göre farklılaştırılması gerektiğini savunmaktadır. Literatürde bu tür becerilerin sınıf içi başarıyı artırdığına dair çok

sayıda çalışma bulunmaktadır (Sousa ve Tomlinson, 2011; Avcı vd., 2022). ÖZGP'nin bu becerileri desteklemesi, programın uygulama odaklı ve sınıf gerçeklerine dayalı olmasının bir sonucu olarak değerlendirilebilir.

Mesleki öz farkındalık ve dönüşüm boyutunda katılımcıların görüşleri, öğretmenlerin kendi pedagojik duruşlarını ve değerlerini sorguladıklarını göstermektedir. Bu tür bir içsel dönüşüm, Mezirow'un dönüşümsel öğrenme kuramı ile açıklanabilir. Mezirow ve Taylor (2009), bireylerin anlam yapılarında köklü değişimlerin ancak eleştirel yansıma ve deneyim yoluyla gerçekleştiğini vurgulamaktadır. Illeris (2014) ise bu sürecin kimlik gelişimiyle sıkı bağlantısını ortaya koymaktadır. ÖZGP'nin öğretmenlere bu tür bir sorgulama ve yansıtma alanı sunduğu, dolayısıyla mesleki dönüşümü desteklediği söylenebilir.

İkinci ana tema olan işbirliğine dayalı öğrenme kültürü, kolektif karar alma, farklı bakış açılarına açıklık ve birlikte öğrenme kültürüne katkı başlıklarında ele alınmıştır. Ö6, Ö7 ve Ö10'un iş birliğine vurgu yapan görüşleri, mesleki öğrenme topluluklarının önemine işaret etmektedir. Bu sonuçlar, Stoll ve arkadaşlarının (2006) mesleki öğrenme toplulukları üzerine yaptığı çalışmayla uyumludur. Stoll ve arkadaşları, bu tür yapılar içerisinde çalışan öğretmenlerin hem işbirliği hem de pedagojik yeterlik açısından daha yüksek performans gösterdiklerini belirtmiştir (Stoll ve arkadaşları, 2006). Benzer şekilde, Vescio, Ross ve Adams (2008) da mesleki öğrenme topluluklarının öğretim uygulamalarına olumlu katkı sağladığını ortaya koymuştur (Vescio vd., 2008). Hargreaves ve Fullan (2012), etkili öğretmen gelişiminin kolektif bir kültür içinde mümkün olduğunu savunmaktadır. Benzer biçimde, Stoll, vd., (2006), okullarda öğrenen toplulukların oluşmasının öğretmen motivasyonunu artırdığını ve mesleki paylaşımı güçlendirdiğini belirtmiştir. Ancak bu bulgu, bazı çalışmalarda farklılık göstermektedir. Örneğin, Kelchtermans (2006), bazı öğretmenlerin meslektaş işbirliğini yeterince destekleyici bulmadıklarını, özellikle bireysellik eğilimlerinin güçlü olduğunu ortaya koymaktadır. ÖZGP'nin ise bu engelleri aşarak, öğretmenler arasında karşılıklı güven ve öğrenmeye dayalı bir kültür oluşturabildiği görülmektedir.

Farklı bakış açılarına açıklık ve birlikte öğrenme kültürüne katkı başlıkları, programın katılımcı çeşitliliğini bir avantaja çevirdiğini göstermektedir. İşbirliği kültürü bağlamında, birlikte öğrenme, kolektif karar alma ve farklı bakış açılarına açıklık gibi kazanımlar, Lieberman ve Friedrich'in (2007) öğretmenler arası mesleki öğrenme topluluklarının önemine ilişkin bulgularını doğrular niteliktedir. Özellikle Ö6 ve Ö8'in birlikte öğrenme kültürüne katkı vurgusu, Vygotsky'nin (1978) sosyal öğrenme anlayışı ile örtüşmektedir. Vygotsky'ye göre

bilgi, sosyal etkileşimle anlam kazanmakta ve gelişmektedir (Cruz ve Escarlos, 2024). Anto ve Coenders (2019), öğretmenlerin birlikte öğrenme süreçlerinde sosyal etkileşimin ve yansımının mesleki gelişimde kritik olduğunu belirtmektedirler. Lane (2016) ise, öğretmen işbirliği ortamlarında bilgi üretiminin kolektif ve sosyal bir süreç olduğunu vurgulamaktadır. ÖZGP'nin işbirlikçi öğrenmeyi desteklemesi, öğretmenlerin kendi öğrenmelerine sahip çıkmalarını ve bunu kolektif bir değere dönüştürmelerini sağlamıştır.

Sonuç olarak, ÖZGP'nin sunduğu öğrenme ortamı, öğretmenlerin hem bireysel mesleki gelişimlerini desteklemekte hem de kolektif öğrenme kültürünü beslemektedir. Literatürde yer alan benzer çalışmalarda bazı paralellikler görülmekle birlikte, ÖZGP'nin yapılandırılmış, uygulama temelli ve işbirliğini önceleyen yaklaşımı, öğretmenler üzerindeki etkisini daha belirgin kılmaktadır.

ÖZGP'nin olumlu yönlerine ilişkin tartışma

ÖZGP'nin olumlu yönlerine dair öğretmen görüşleri, “öğrenme kültürünün gelişimi” ve “mesleki işbirliği” olmak üzere iki ana kategoride toplandığı görülmektedir. Alt kategoriler olarak ise sürekli öğrenme ve gelişim bilinci, gelişim zihniyeti ile öğretim yaklaşımının dönüşümü, teorik bilgilerin uygulama ile bütünleşmesi, mesleki motivasyon, ortak kavram gelişimi ve kolektif sorumluluk ve liderlik bilinci öne çıkmaktadır.

Sürekli öğrenme ve gelişim bilinci, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeyi bir profesyonel sorumluluk olarak içselleştirdiklerini göstermektedir. UNESCO'nun Öğretmenler için Yaşam Boyu Öğrenme raporunda, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin yaşam boyu öğrenme perspektifiyle ele alınması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu yaklaşım, öğretmenlerin hem bireysel gelişimlerini hem de eğitim sisteminin genel kalitesini artırmayı hedeflemektedir (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2023). OECD de benzer şekilde, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sürekli ve yaşam boyu bir süreç olduğunu belirtmektedir. Bu süreç, öğretmenlerin değişen eğitim ihtiyaçlarına uyum sağlamalarını ve mesleki becerilerini güncel tutmalarını desteklemektedir (OECD, 2023). Türkiye'de yapılan bir araştırmada, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile müfredat arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgu, öğretmenlerin sürekli öğrenme eğilimlerinin, müfredatı daha etkili bir şekilde uygulamalarına katkı sağladığını göstermektedir (Özer ve Çelik, 2024). Nitekim son dönem araştırmalar, etkili mesleki gelişim programlarının öğretmenlerin öğrenme motivasyonunu artırdığını ve mesleki yenilenme süreçlerine katkı sunduğunu ortaya koymaktadır (Darling-Hammond, 2017).

Gelişim zihniyeti ile öğretim yaklaşımının dönüşümü ise öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarında esneklik geliştirdiklerini ve öğrenci farklılıklarına duyarlı hale geldiklerini göstermektedir. Dweck'in (2006) gelişim zihniyeti kuramı, bireylerin yeteneklerinin çaba ve öğrenme ile geliştirilebileceğini savunmaktadır. Bu yaklaşım, öğretmenlerin pedagojik esnekliklerini artırarak, öğrenci farklılıklarına daha duyarlı olmalarını sağlamaktadır. Öğretmenlerin gelişim zihniyeti benimsemeleri, öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha olumlu yaklaşımlarına ve akademik başarılarının artmasına katkıda bulunmaktadır. Farrington vd., (2012), öğretmenlerin gelişim zihniyeti benimsemelerinin, öğrencilerin akademik davranışlarını ve başarılarını olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Bu durum, öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarını esnek hale getirerek, öğrenci farklılıklarına daha duyarlı olmalarını destekler. Bununla birlikte, bazı araştırmalar öğretmenlerin gelişim zihniyeti benimsemelerinde zorluklar yaşadıklarını ortaya koymuştur. Özellikle gelişim zihniyeti konusunda öğretmenlerin rehberlik eksikliği yaşadığı, zaman yönetimi ve uygulama boyutunda çeşitli sınırlılıklar ile karşılaştıkları belirlenmiştir (Handa vd., 2023). Bu durum, öğretmenlerin teorik olarak gelişim zihniyeti kavramını benimsemelerine rağmen, uygulamada bu yaklaşımları sınıf içi uygulamalara yansıtmakta zorlandıklarını göstermektedir. Ayrıca, bazı öğretmenler gelişim zihniyeti pedagojisini kapsayıcı ve farklılıkları gözeten öğretim ortamlarına entegre etmede güçlük çekmektedir. Sharma ve Singh (2023), öğretmenlerin bu tür sınıflarda gelişim zihniyeti yaklaşımını uygulamaya geçirme konusunda yeterli örnek, destek ve yönlendirme bulamadıklarını vurgulamıştır. Bu eksiklikler, öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarında esneklik kazanmalarını ve öğrenci farklılıklarına duyarlı hale gelmelerini engelleyebilmektedir. Bu nedenle gelişim zihniyeti odaklı öğretmen eğitimi programlarının, uygulamalı içerik ve mentorluk bileşenleriyle desteklenmesi önerilmektedir.

Öğretmenlerin teorik bilgileri sınıf uygulamalarıyla bütünleştirme becerileri, etkili mesleki gelişim programlarının teori ve pratiği dengeli bir şekilde sunmasıyla doğrudan ilişkilidir. Bu bağlamda, Desimone ve Garet (2015), öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinde teorik bilgileri sınıf ortamına aktarabilme yetkinliklerinin, programların içeriği ve sunum şekliyle yakından bağlantılı olduğunu vurgulamaktadırlar. Özellikle, içerik odaklı, aktif öğrenmeyi teşvik eden ve işbirliğine dayalı programların, öğretmenlerin teorik bilgileri pratikle bütünleştirme becerilerini artırdığı belirtilmiştir. Benzer şekilde, Kennedy (2016), öğretmenlerin mesleki gelişim programlarından edindikleri bilgileri sınıf ortamında etkili bir şekilde uygulayabilmeleri için, bu programların öğretmenlerin mevcut bilgi ve deneyimlerini dikkate alarak yapılandırılması gerektiğini ifade etmektedir. Kennedy, öğretmenlerin yeni

bilgileri anlamlandırma ve uygulama süreçlerinin, onların önceki deneyimleriyle ne derece uyumlu olduğuna bağlı olduğunu belirtmektedir. Ancak, bazı araştırmalar, mesleki gelişim programlarının teori ve pratiği yeterince entegre edemediğini ve bu durumun öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında zorluklara yol açtığını ortaya koymaktadır. Örneğin, Dang Thi Kim Anh (2017), öğretmenlerin teorik bilgileri sınıf uygulamalarına aktarmada karşılaştıkları zorlukları incelemiş ve bu sürecin etkinliğinin, programların uygulama odaklı yapısıyla doğrudan ilişkili olduğunu belirtmişlerdir.

Mesleki motivasyon, öğretmenlerin mesleklerine olan bağlılıklarını, öz-değer algılarını ve mesleki doyumlarını etkileyen temel faktörlerden biridir. ÖZGP'ya katılan öğretmenlerin, sürecin sonunda mesleklerine karşı daha bağlı ve değerli hissettiklerini belirtmeleri, bu tür yapılandırılmış programların sadece pedagojik bilgi sunmakla kalmayıp aynı zamanda öğretmenlerin mesleki kimliklerini ve motivasyonlarını da beslediğini göstermektedir. Bu durum, Avalos'un (2011) ve Opfer ve Pedder'in (2011) çalışmalarıyla örtüşmektedir. Bu çalışmalarda, etkili mesleki gelişim programlarının öğretmenlerin hem öğretme deneyimlerini hem de mesleki tutumlarını olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir. Diğer taraftan, Akan ve Ulaş'ın (2023) yürüttüğü araştırma, öğretmenlerin kişisel ilgilerini dikkate alan içeriklerin sunulmasının, mesleki motivasyonu artırmada etkili olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca, Tran Tin Nghi (2024) tarafından Vietnam'da gerçekleştirilen karma yöntemli çalışmada, mesleki gelişim programlarının öğretmenlerin motivasyon, öz-yeterlik ve iş doyumunu üzerinde olumlu etkiler yarattığı görülmüştür. Bununla birlikte, bazı araştırmalar, bu olumlu etkinin her zaman gerçekleşmediğine dikkat çekmektedir. Örneğin, Sims vd., (2023), öğretmenlerin yeni stratejileri uygularken yaşadıkları zorlukların duygusal gerilim ve suçluluk hissine neden olabildiğini ve bunun mesleki motivasyon üzerinde olumsuz etkiler yarattığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Collie (2023), öğretmenlerin motivasyon profillerine göre mesleki gelişim programlarından farklı derecelerde fayda sağladıklarını ve bazı öğretmenlerin düşük iş doyumunu yaşadıklarını bildirmiştir. Bu bulgular, mesleki gelişim programlarının etkisinin homojen olmadığını ve öğretmenlerin bireysel özellikleri, bağlamsal koşulları ve programın yapısal özelliklerine göre farklılaşabileceğini göstermektedir. Bu nedenle, mesleki motivasyonu artırmayı hedefleyen gelişim programlarının öğretmen merkezli, uygulama temelli ve psikolojik destek içeren bir yapıda olması önem arz etmektedir.

Ortak Kavram Gelişimi, öğretmenlerin pedagojik kavramlar üzerine ortak bir anlayış geliştirdiklerini ve bu doğrultuda mesleki dilde bütünlük sağladıklarını göstermektedir.

Hargreaves ve Fullan (2012), mesleki öğrenme topluluklarında kavramsal birlikteliğin, kolektif kapasitenin oluşmasında kritik olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda, ÖZGP'nin işbirliğine dayalı yapısı, öğretmenlerin ortak bilgi üretme süreçlerini desteklemiştir.

Ortak Kavram Gelişimi, öğretmenlerin pedagojik kavramlara dair ortak bir anlayış oluşturmaları ve bu anlayışın mesleki iletişimde bir standart dil geliştirmesi açısından oldukça önemlidir. ÖZGP'ya katılan öğretmenlerin, benzer pedagojik kavramlara dair tutarlı ve paylaşılmış anlamlar geliştirdikleri gözlemlenmiştir. Bu durum, mesleki iletişimi kolaylaştırmakta ve öğretmenlerin birlikte üretme süreçlerine katkı sunmaktadır. Hargreaves ve Fullan (2012), mesleki öğrenme topluluklarında kavramsal birlikteliğin kolektif kapasitenin inşasında belirleyici bir rol oynadığını savunmaktadır. Bu bağlamda, kavramlar üzerinde ortaklaşma; sadece bilgi paylaşımını değil, aynı zamanda mesleki dayanışma ve iş birliğini de artırmaktadır. Benzer şekilde, Lieberman ve Friedrich (2007), mesleki öğrenme topluluklarında kavramlar üzerine yapılandırılan söylemlerin, öğretmenlerin mesleki kimliklerini geliştirdiğini ve ortak amaçlar etrafında birleşmelerini sağladığını belirtmiştir. Ayrıca, Vangrieken vd., (2017) tarafından yapılan bir meta-sentez çalışması, mesleki öğrenme topluluklarında ortak kavram anlayışının, öğretmenlerin pedagojik uygulamalarını senkronize etmeye katkı sağladığını ve bu sayede okul genelinde öğretim kalitesinde bütünlük sağlandığını ortaya koymuştur. Bununla birlikte, bazı araştırmalar öğretmenler arasında kavramsal birlikteliğin her zaman sağlanmadığını ortaya koymuştur. Örneğin, Kennedy (2016), öğretmenlerin bireysel öğretim tarzları ve inanç sistemleri nedeniyle benzer kavramları farklı şekillerde yorumladıklarını ve bu durumun ortak dil geliştirilmesini güçleştirdiğini ileri sürmektedir. Bu farklılıkların, öğretmenler arasında anlam çatışmalarına yol açabileceği ve iş birliğini zorlaştırabileceği ifade edilmektedir. Benzer şekilde, Coldwell (2017), profesyonel gelişim programlarında kullanılan bazı kavramların belirsiz ve bağlamdan bağımsız biçimde sunulduğunda, öğretmenlerin kavramsal bütünlük geliştirmekte zorlandıklarını belirtmiştir. Bu bağlamda, kavramsal birlikteliğin sağlanabilmesi için yapılandırılmış, etkileşimli ve bağlamsal öğrenme ortamlarının oluşturulması gerekmektedir. Sonuç olarak, ÖZGP'nin öğretmenler arasında kavramsal birliktelik oluşturmaya yönelik yapılandırılmış ve işbirlikçi yaklaşımı, bu süreci desteklemiş ve ortak mesleki dilin gelişmesine katkı sunmuştur.

Kolektif Sorumluluk ve Liderlik Bilinci, öğretmenlerin sadece bireysel gelişimlerini değil, aynı zamanda okul düzeyinde öğretim kalitesini artırmaya yönelik bir sorumluluk duygusu geliştirdiklerini göstermektedir. ÖZGP kapsamında öğretmenlerin, okul topluluğunun genel

başarısı için gönüllü sorumluluklar üstlendikleri ve pedagojik liderlik rollerine yöneldikleri görülmektedir. Bu sonuç, Timperley vd., (2007) etkili mesleki gelişim programlarının öğretim uygulamalarını doğrudan dönüştürdüğüne ilişkin görüşleriyle uyumludur. Bunun yanında, “ortak kavram geliştirme” ve “kolektif liderlik” gibi yaklaşımlar, Harris ve Muijs (2005) tarafından vurgulanan dağıtılmış liderlik modeline doğrudan işaret etmektedir. Bu durum, mesleki öğrenme topluluklarının amaçlarından biri olan “kolektif kapasitenin” güçlendirilmesiyle doğrudan ilişkilidir. Pozas ve Letzel (2023), etkili öğretmen gelişimi için bireysel değil, kolektif öğrenme anlayışının teşvik edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu anlayış, öğretmenlerin okul düzeyinde değişim yaratabilecek aktörler olarak görülmesini sağlamaktadır. Benzer şekilde, Wenner ve Campbell (2017), öğretmen liderliğinin sınıf dışına taşarak meslektaşlara mentorluk yapmak, karar alma süreçlerine katılmak ve okul gelişiminde rol almak gibi kolektif sorumlulukları içerdiğini vurgulamaktadır. Bununla birlikte, bazı araştırmalar öğretmenlerin liderlik rolleri üstlenme konusunda çeşitli engellerle karşılaştıklarını ortaya koymuştur. Örneğin, Akman (2021), okul yöneticilerinin liderlik fırsatlarını sınırlı sunması ve öğretmenler arası hiyerarşik ilişkilerin güçlü olması nedeniyle öğretmenlerin inisiyatif almakta zorlandıklarını belirtmiştir. Benzer şekilde, Tian vd., (2016), bazı öğretmenlerin liderlik rollerini kişisel yük olarak algıladıklarını ve meslektaşları tarafından yeterince desteklenmediklerinde motivasyonlarının düştüğünü ifade etmiştir. Dolayısıyla, öğretmenlerin liderlik ve kolektif sorumluluk bilinci geliştirmeleri, sadece bireysel tutumlara değil, aynı zamanda okul kültürüne, yönetsel yapıya ve meslektaş ilişkilerine de bağlıdır. ÖZGP'nin sunduğu paylaşımcı öğrenme ortamı ve öğretmen katılımını önceleyen yaklaşımı, bu tür engelleri aşmaya yönelik önemli bir model sunmaktadır.

ÖZGP'nin olumsuz yönlerine ilişkin tartışma

Bazı öğretmenler, program süresince yoğun iş yükü, ders planlamaları ve kişisel sorumluluklar nedeniyle zaman sıkışıklığı yaşadıklarını belirtmiştir. Özellikle okul içi sorumluluklarla eşzamanlı yürütülen gelişim programlarının öğretmenleri zihinsel olarak zorladığı, literatürde de sıkça vurgulanan bir durumdur. Bu durum, öğretmenlerin motivasyonlarını olumsuz etkileyebilmekte ve öğrenme deneyimlerine tam olarak odaklanmalarını zorlaştırabilmektedir. Nitekim, Day ve Gu (2010), öğretmenlerin mesleki gelişime açık olmalarına rağmen, tükenmişlik ve zaman yönetimi gibi zorluklarla karşılaştıklarını vurgulamaktadır. Benzer biçimde, Kelchtermans (2002) de öğretmenlerin motivasyonunun, destekleyici ve anlamlı bir öğrenme ortamı ile doğrudan ilişkili olduğunu belirtmiştir. Ancak, bazı çalışmalarda zaman

yetersizliğinin, iyi yapılandırılmış içerikler ve esnek zaman planlamaları ile aşılabileceği öne sürülmüştür. Örneğin, Desimone ve Pak (2017), öğretmen eğitimi programlarında içeriğin pratik uygulanabilirliği ve bireysel farklılıklara duyarlılığının zaman yönetiminden daha belirleyici olduğunu savunmaktadır. Aynı zamanda Day ve Sachs (2004), öğretmen mesleki gelişim programlarının başarıya ulaşabilmesi için öğretmenlerin aktif katılımı, zaman uyumu ve duygusal süreçlerin dikkate alınması gerekliliğini desteklemektedir. Bu yönüyle ÖZGP'nin yapısının daha esnek biçimde yeniden tasarlanması önerilebilir.

ÖZGP'nin zorlukları ve zorlayıcı faktörlerine ilişkin tartışma

ÖZGP'nin zorlukları ve zorlayıcı faktörleri incelendiğinde, katılımcı görüşlerinin üç ana kategoride toplandığı görülmektedir: bireysel dönüşüm, uygulama zorlukları ve zihinsel yorgunluk. Bu kategoriler altında öne çıkan alt temalar içsel direnç, teorinin pratiğe aktarılması, program yoğunluğu ve motivasyon düşüklüğüdür. Özellikle "Değişimi Başlatma" oturumunun, katılımcıların kendi pedagojik yaklaşımlarını sorgulamalarını ve içsel dirençleriyle yüzleşmelerini sağladığı ifade edilmiştir. Bu durum, öğretmenlerde derin bir içsel dönüşüm sürecinin başladığını göstermektedir. Ancak literatürde bu tür dönüşümlerin kolay gerçekleşmediği; kişisel inançlar ve alışkanlıklar nedeniyle öğretmenlerin değişime direnç gösterebildiği de vurgulanmaktadır (Kelchtermans, 2006; Horn ve Little, 2010). Bununla birlikte, Korthagen (2004) öğretmenlerin öz farkındalıklarını geliştiren oturumların içsel direnci azalttığını ve öğretmenlerin öz-düzenleme kapasitelerini artırdığını ileri sürmektedir. Benzer şekilde, Darling-Hammond, Hyler ve Gardner (2017), ihtiyaçlara duyarlı profesyonel gelişim modellerinin öğretmenlerde direnç yerine güçlenme hissi yarattığını belirtmiştir.

Teorik bilgilerin sınıf ortamına aktarılmasında yaşanan zorluklar, ÖZGP'nin uygulama aşamasında bazı karmaşalar yarattığını göstermektedir. Katılımcılar, özellikle her öğrenciye uygun yöntemler geliştirme ve mevcut okul kültürüyle uyum sağlama süreçlerinde zorlandıklarını ifade etmiştir. Bu bulgular, Desimone ve Pak (2017) ile Sezgin ve Fakili (2020) gibi çalışmalarda da desteklenmektedir; söz konusu çalışmalarda öğretmenlerin teori-pratik arasında köprü kurmada desteğe ihtiyaç duydukları vurgulanmıştır. Ancak bu konuda farklı sonuçlara ulaşan araştırmalar da mevcuttur. Örneğin, Rani (2020), uygulamalı atölye ve mentorlukla desteklenen profesyonel gelişim modellerinin öğretmenlerin akademik bilgileri sınıf içi uygulamalara %90'dan fazla oranda adapte etmelerine olanak tanıdığını göstermiştir.

Zihinsel yorgunluk ve motivasyon düşüklüğü, özellikle programın yoğunluğu ve zaman yönetimiyle ilgili olarak dile getirilmiştir. Katılımcıların bazıları, kaynak yönetimi ve zaman kısıtları nedeniyle yetersizlik hissine kapıldıklarını ve bunun motivasyonlarını olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Bu bulgular, Özer ve Beycioğlu'nun (2010) öğretmenlerin mesleki gelişim süreçleriyle tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmasıyla örtüşmektedir. Öte yandan, daha az yoğunlukta ve gelişim odaklı programlarda bu tür olumsuzlukların gözlenmediği rapor edilmiştir. Örneğin, Roeser vd., (2013), zihniyete dayalı profesyonel gelişim programlarının öğretmenlerde tükenmişliği %25 oranında azalttığını ve genel motivasyonu artırdığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Garet vd., (2001) tarafından yürütülen çalışmada, etkili mesleki gelişim programlarının öğretmenlerin öğretim uygulamalarını olumlu yönde etkilediği bildirilmiştir.

ÖZGP'nin eğitim sürecinin eğitim faaliyetlerine etkisine yönelik tartışma

Bu araştırmada elde edilen bulgular, ÖZGP'nin öğretmenlerin mesleki ve pedagojik gelişiminde önemli rol oynadığını göstermektedir. Katılımcıların ifadeleri, programın öğretim yöntemlerinde çeşitliliği teşvik ettiğini ve öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını daha bilinçli, planlı ve öğrenci merkezli bir biçimde yapılandırmalarına yardımcı olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin, öğrencilerin bireysel farklılıklarına yönelik farkındalıklarının arttığı ve buna bağlı olarak daha esnek, kişiselleştirilmiş öğretim stratejileri geliştirdikleri anlaşılmaktadır. Bu durum, literatürdeki başka araştırmalarla da uyumludur. Örneğin, Pektaş ve Pesen, (2021) öğretim programları sayesinde öğretmenlerin öğrencilerin bireysel farklılıklarına yönelik duyarlılığının arttığını ve daha kişiselleştirilmiş öğretim stratejileri geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Programın öğretmenlere sadece teorik bilgi sunmakla kalmayıp, aynı zamanda bu bilgileri günlük sınıf yaşantısına entegre etme olanağı sunması, öğrenilen bilgilerin kalıcılığını ve uygulanabilirliğini artırmaktadır. Literatürde benzer şekilde, uygulamaya dönük programların öğretmenlerin mesleki performansını olumlu yönde etkilediği vurgulanmaktadır (Meriç ve Erdem, 2020; Özdemir, 2016). Bu durum, Darling-Hammond vd., (2017) tarafından yayımlanan bir raporda, etkili mesleki gelişim programlarının yedi temel özelliğinden biri olarak "etkili uygulamaların modellenmesi ve örneklenmesi" vurgulanmaktadır. Yani öğretmenlere en iyi uygulamaların nasıl görüldüğüne dair net bir vizyon sunmalıdır. Bu yaklaşım, öğretmenlerin yeni pedagojik stratejileri sınıf ortamında daha etkili bir şekilde uygulamalarına yardımcı olmaktadır. Benzer şekilde, Carnegie Learning (2023) tarafından sunulan bir makalede, etkili mesleki gelişim programlarının öğretmenlere

aktif öğrenme fırsatları sunması gerektiği belirtilmektedir. Bu, öğretmenlerin yeni öğretim yöntemlerini deneyimlemeleri ve sınıf içi uygulamalara entegre etmeleri açısından önemlidir. Aynı zamanda Hafeez (2021) öğretmenlerin uygulamalı öğretim yöntemleriyle desteklenmelerinin, öğrencilerin akademik başarılarını ve derse olan ilgilerini artırdığı bulunmuştur. Buda, uygulamaya dönük örneklerin öğretmen eğitimi üzerindeki olumlu etkisini göstermektedir.

Yeni başlayan öğretmenler açısından değerlendirildiğinde, programın mesleki adaptasyon sürecini kolaylaştırdığı görülmektedir. Katılımcı ifadeleri, bu tür yapılandırılmış programların, yeni öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklarla başa çıkmalarını kolaylaştırdığını ve mesleğe daha güvenli bir başlangıç yapmalarını sağladığını göstermektedir. MEB (2015) tarafından yayımlanan bir raporda, Avrupa ülkelerinde yeni öğretmenlerin mesleki adaptasyon süreçlerini desteklemek amacıyla çeşitli oryantasyon programlarının uygulandığını belirtmektedir. Bu programlar, öğretmenlerin mesleki becerilerini geliştirmelerine ve eğitim sistemine uyum sağlamalarına yardımcı olmaktadır. Bu durum, Can (2019) tarafından yapılan araştırma ile örtüşmemektedir. Can (2019), öğretmenlerin mesleki gelişimlerini etkileyen faktörleri ve bu süreçte karşılaştıkları engelleri incelemiştir. Araştırma, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamak için düzenlenen eğitim programlarının içeriğinin ilgi çekici olmaması, güncel bilgi ve kazanımları sunamaması veya içeriğin öğretmenlerin ihtiyaç duydukları alanlara yönelik olmaması gibi sorunların, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini olumsuz etkilediğini ortaya koymuştur. Bu durum, yeni öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklarla başa çıkmalarını zorlaştırmakta ve mesleğe güvenli bir başlangıç yapmalarını engellemektedir. ÖZGP'nin etkinlik odaklı yapısı bu tür olumsuzlukları büyük ölçüde aşmıştır. Sonuç olarak, ÖZGP'nin öğretmenlerin öğretim stratejilerini zenginleştirmesi, pedagojik farkındalıklarını artırması ve sınıf içi uygulamaları dönüştürmesi açısından etkili bir model sunduğu söylenebilir.

ÖZGP'nin geliştirilmesi için önerilere yönelik tartışma

Son olarak, ÖZGP'nin geliştirilmesine yönelik öneriler arasında içerik ve yapısal sürecin iyileştirilmesi ile programın yaygınlaştırılması öne çıkmaktadır. Öğretmenlerin eğitim zamanı düzenlemeleri, oyun temelli öğrenme, veli işbirliği ve süreklilik talepleri, programın daha etkili ve sürdürülebilir hale getirilmesine yönelik önemli ipuçları sunmaktadır. Bu öneriler, Darling-Hammond ve Richardson (2009) tarafından önerilen yüksek kaliteli mesleki gelişim programlarının temel nitelikleriyle de uyum içindedir: uzun süreli olması, öğretmen ihtiyaçlarına odaklanması, uygulama odaklı olması ve işbirliğini desteklemesi.

Katılımcılar, öncelikle eğitim zamanı düzenlemeleri konusuna dikkat çekmiştir. Özellikle eğitimlerin okul saatleri dışında planlanması, öğretmenlerin yoğun iş yükü altında programdan tam anlamıyla faydalanamamasına neden olmaktadır. Bu durum, eğitimlerde zaman yönetimi ve öğretmenlerin katılım motivasyonunu etkileyen temel bir faktör olarak literatürde de vurgulanmaktadır (Özer vd., 2018; Can, 2019). Bir diğer önemli alt tema olan oyun temelli öğrenme, öğretmenlerin eğitim içeriğinde daha fazla uygulama temelli, çocuk merkezli ve aktif öğrenme unsurları görmek istediklerini göstermektedir. Oyun temelli yaklaşımlar, okul öncesi eğitimin doğasına uygun olması nedeniyle öğretmenler tarafından etkili bir öğretim aracı olarak görülmektedir (Ocak vd., 2025; Kaytez ve Durualp 2014). Örneğin, Duman ve Cumart (2024), oyun temelli eğitimin çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerini desteklediğini ifade etmişlerdir. Katılımcılar, verilen örnek etkinliklerin daha fazla oyunlaştırılması ve gerçek sınıf ortamlarına kolayca entegre edilebilir şekilde sunulmasını önermektedir.

Programın yalnızca öğretmeni değil, çevresel paydaşları da kapsamı gerektiği yönünde öneriler de dikkat çekmektedir. Velilerle iş birliği teması altında ifade edilen bu görüşler, aile katılımının erken çocukluk eğitiminde önemli bir unsur olduğuna işaret etmektedir. Bu bağlamda, programın yalnızca öğretmenleri değil, velileri de bilinçlendirmeye dönük modüller içermesi gerektiği önerilmektedir (Vural ve Kocabaş, 2016).

Son olarak, öğretmenlerin programın sürekliliğine yönelik talepleri, bir defaya mahsus eğitimlerin yeterli olmadığını; uzun soluklu, izleme ve destekleme süreçlerini içeren yapıların daha etkili olacağını ortaya koymaktadır. Bu durum, sürdürülebilir mesleki gelişim modellerine olan ihtiyacı ortaya koymaktadır (Akayvuz ve Küçükkapdan, 2024). Benzer şekilde, Salıhoğlu ve Yayla (2023), öğretmen görüşlerine dayalı bir araştırmada, sürdürülebilir mesleki gelişim için eğitimlerin düzenli aralıklarla verilmesi ve öğretmenlerin kendi uygulamalarını gözden geçirebilecekleri fırsatlara sahip olmalarının önemini vurgulamışlardır. Bu bulgu, ÖZGP kapsamında öne çıkan "süreklilik" önerisiyle örtüşmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, ÖZGP öğretmenlerin gelişim zihniyeti, mesleki motivasyon ve pedagojik uygulamalar açısından önemli kazanımlar sağlamakta; bununla birlikte, bazı yapısal ve bireysel düzeydeki zorluklar programın uygulanabilirliğini kısmen sınırlandırmaktadır. Bu nedenle, programın esnek yapıda tasarlanması, uygulama desteğiyle güçlendirilmesi ve yaygınlaştırılmadan önce bağlamsal gereksinim analizine dayalı olarak yeniden yapılandırılması önerilmektedir.

5.1.3. Karma araştırma sorusuna ilişkin tartışma

Bu çalışmada nitel bulgular nicel bulguları nasıl açıklamaktadır? Sorusuna cevap aranmıştır. Çalışmanın nicel bulguları, uygulanan programın öğretmenlerin okul gelişim zihniyeti ve yenilikçi okul algısı üzerinde anlamlı ve olumlu etkiler yarattığını göstermektedir. Bu araştırmada nicel olarak ölçülen öğrenci başarısı, öğretmen katkısı, paydaş desteği, yönetsel destek, yenilikçi atmosfer ve örgütsel engeller boyutları, nitel veriler ışığında daha derinlikli biçimde değerlendirilmiştir. Katılımcılarla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler, elde edilen nicel bulguların gerekçesini açıklamada önemli katkılar sunmuştur.

Öğrenci başarısına inanç boyutunda: Öğretmenlerin gelişim zihniyeti çerçevesinde öğrencileri değerlendirme biçimlerinin değiştiği, hataları öğrenmenin doğal bir parçası olarak görmeye başladıkları ve bireysel farklılıklara dayalı öğretim uygulamaları geliştirdikleri nitel verilerde açıkça görülmektedir. Bu dönüşüm, nicel bulgularda görülen öğrenci başarısı puanlarındaki artışı desteklemektedir. Özellikle farklılaştırılmış öğretim tekniklerinin kullanılmaya başlanması ve oyun temelli öğrenmeye yönelim, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırmış, sınıf içi başarının yükselmesine katkı sağlamıştır. Bu bulgular, Dweck (2006), Blackwell ve arkadaşları (2007) ile Canaran ve Mirici (2020) tarafından yapılan araştırmalarla da örtüşmektedir.

Öğretmen katkısına inanç boyutunda: Öğretmen görüşlerinde, programın mesleki motivasyonu artırdığı, kolektif sorumluluk bilincini geliştirdiği ve öğretmenler arasında paylaşım kültürünü teşvik ettiği görülmektedir. Bu durum, öğretmen katkısına dair nicel bulguların yükselmesini anlamlı kılmaktadır. Bu bulgu Darling-Hammond (2017) araştırması ile paralellik göstermektedir. Darling-Hammond, kolektif mesleki öğrenme ortamlarının öğretmenlerin yalnızca bireysel gelişimini değil, okul düzeyinde iş birliğini de desteklediğini vurgulamaktadır. Katılımcıların birçok oturumda aktif rol almaları, teoriyi uygulamayla bütünleştirme çabaları ve öğrendiklerini sınıfa taşıma konusundaki istekleri, öğretmen katkısının yalnızca bireysel değil kurumsal düzeyde de geliştiğini göstermektedir.

Paydaş desteğine inanç boyutunda: Özellikle veli katılımına ilişkin oturumlar, okul-aile iş birliğinin güçlenmesine yönelik önemli katkılar sağlamıştır. Katılımcı öğretmenler, ailelerle daha etkili iletişim kurduklarını, bu iletişimin öğrenci gelişimi üzerindeki etkisinin farkına vardıklarını ifade etmişlerdir. Velilerin sürece daha fazla dahil edilmesi ve programın sadece öğretmenlerle sınırlı kalmayıp aile boyutunu da kapsamaya gerektiği yönündeki öneriler, paydaş

desteği boyutunun niteliksel açıdan nasıl geliştirildiğini ortaya koymaktadır. Velilerin sürece daha fazla dahil edilmesi gerektiği önerisi, literatürdeki birçok çalışmayla örtüşmektedir. Bu bulgu Epstein (2011)'in aile-okul iş birliği modeline uygunluk göstermektedir. Epstein, okul başarisının artırılmasında velilerin aktif rolünün önemini vurgulamaktadır.

Yönetsel destek boyutunda: Nitel verilerde öğretmenlerin kolektif öğrenme ortamlarında karar alma, liderlik etme ve okulun genel gelişim sürecine katkı sağlama eğilimleri, yönetsel desteğin varlığını ve teşvik edici rolünü dolaylı olarak göstermektedir. Bazı katılımcılar, öğrenme süreçlerinin tüm okul paydaşlarını kapsayacak biçimde desteklenmesi gerektiğini belirtmiş ve bu bağlamda liderliğin sadece yöneticiyle sınırlı kalmayıp öğretmenler arasında da gelişmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu durum Leithwood ve Jantzi (2008)'nin paylaşılan liderlik modeline uygundur. Leithwood ve Jantzi, yönetsel desteğin yalnızca yönetici düzeyinde kalmayıp öğretmenlere de yayılması gerektiğini vurgulamaktadır.

Yenilikçi atmosfer boyutunda: Katılımcılar, program sürecinde özellikle gelişim zihniyeti kavramı üzerinden pedagojik dönüşüm yaşadıklarını belirtmiş, öğrenmeye açık bir okul ikliminin oluştuğuna dikkat çekmişlerdir. Oturumlarda sağlanan uygulama örneklerinin sınıfa kolay aktarılabilir olması ve öğretmenlerin bireysel yaratıcılıklarını kullanmaları, yenilikçi atmosferin glendiğini göstermektedir. Ayrıca ğretmenler arası iş birliğinin artması, ortak kavram geliştirilmesi ve paylaşımların sistematik hale gelmesi, yenilikçi uygulamaların daha yaygın biçimde benimsenmesine katkı sağlamıştır. Bu bağlamda, nitel veriler, nicel bulgularda gözlemlenen yenilikçi atmosfer puanlarındaki artışın dayandığı süreçleri net biçimde açıklamaktadır. Bu bulgular, Fullan (2007) ve Hargreaves (2003) gibi eğitim reformu savunucularının yenilikçi okul kültürüne ilişkin vurgularıyla örtüşmektedir. Özellikle ğretmenler arası iş birliğinin artması, yenilikçi uygulamaların kurumsallaşmasına katkı sağlamaktadır.

Örgütsel engeller boyutunda: Nitel bulgularda ortaya çıkan uygulama zorlukları, zaman yetersizliği, program yoğunluğu ve motivasyon düşüklüğü gibi faktörler, örgütsel engeller boyutunu doğrudan desteklemektedir. Katılımcılar, teorik bilgilerin pratikle bütünleşmesinin zaman aldığını, bazı katılımcıların sürece düşük motivasyonla katıldığını ve okul temposuyla program oturumlarının çakışmasının yıpratıcı olduğunu belirtmiştir. Bu durum, nicel bulgularda örgütsel engeller puanlarının nispeten yüksek çıkmasını açıklamaktadır. Benzer Şekilde, Guskey (2002), ğretmenlerin mesleki gelişim programlarına katılımında en büyük engelin zaman sorunu ve yoğun iş yükü olduğunu ifade etmiştir. Ancak bazı araştırmalarda bu

engellerin öğretim liderliği ve yönetsel destekle aşılabileceği savunulmaktadır (Demirtaş vd., 2007).

Elde edilen nitel bulgular, ÖZGP'nin öğretmenler ve okul ortamı üzerindeki etkilerini açıklamada güçlü bir temel sunmaktadır. Nicel verilerde gözlenen olumlu değişimlerin okulda nasıl gerçekleştiği, hangi koşullarda ve hangi güçlüklerle karşılaştığı nitel görüşmeler sayesinde detaylandırılmıştır. Özellikle gelişim zihniyeti, bireysel ve kolektif dönüşüm, paydaş ilişkileri, yenilikçi uygulamalar ve uygulama sürecindeki engeller, nitel veriler ışığında anlam kazanmakta ve araştırmanın karma yöntem yaklaşımına katkı sağlamaktadır.

5.2 Sonuç

Bu araştırmanın amacı, " Örgütsel Zihniyet Geliştirme Programı"nın okulların örgütsel gelişim zihniyetleri ve yenilikçiliği üzerindeki etkisini incelemek ve programın bu alanlarda sağladığı değişimlerin kalıcılığını değerlendirmektir. Elde edilen bulgular, deney grubu lehine hem okul gelişim zihniyeti hem de yenilikçilik düzeylerinde anlamlı ve güçlü düzeyde artışlar olduğunu göstermektedir. Özellikle öğrenci başarısı, öğretmen katkısı ve paydaş desteği gibi boyutlarda elde edilen ilerlemeler, gelişim zihniyeti yaklaşımının yalnızca bireysel değil, aynı zamanda kurumsal dönüşüme de katkı sunduğunu ortaya koymaktadır.

Yenilikçi Okul ölçeği bulguları da bu sonuçları desteklemektedir. Yenilikçi atmosferin gelişimi, yönetsel desteğin artması ve örgütsel engellerin azalması gibi değişkenlerde gözlenen anlamlı ilerlemeler, öğretmenlerin yenilikçi uygulamalara daha açık hale geldiğini ve müdahale sürecinin bu anlamda etkili olduğunu göstermektedir. Etki büyüklüğü değerlerinin yüksek çıkması, uygulanan programın yalnızca istatistiksel olarak anlamlı değil, aynı zamanda uygulamada da güçlü etkiler yarattığını kanıtlamaktadır.

Genel olarak kontrol grubunda ön test, son test ve kalıcılık puanları arasında anlamlı bir fark saptanmamış, bu durum deney grubundaki gelişmelerin program uygulamasına bağlı olduğunu desteklemektedir. Deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında, deney grubunun tüm boyutlarda ve toplam puanda kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde daha yüksek puanlar aldığı görülmüştür ($p < .05$). Bu da programın etkisinin deney grubunda anlamlı olduğunu ortaya koymaktadır. Cohen's d değerlerinin yüksek olması, programın güçlü bir müdahale olduğunu desteklemektedir.

Kalıcılık testi sonuçları ise programın etkisinin belirli boyutlarda sürdürülebilir olduğunu göstermektedir. Deney grubunda öğretmen katkısı ve toplam puanlarda kalıcılık testi ile son test arasında anlamlı artışlar gözlenmiş ($p < .05$), ancak öğrenci başarısı ve paydaş desteği boyutlarında anlamlı fark bulunmamıştır. Bu bulgular, programın bazı alanlarda etkisini sürdürdüğünü, ancak bazı boyutlarda ise etkisinin sınırlı kalmış olabileceğini göstermektedir. Kontrol grubunun kalıcılık testi sonuçlarında ise anlamlı değişimler görülmemiştir ($p > .05$), bu da programın kalıcı etkisinin deney grubuna özgü olduğunu göstermektedir.

Nitel veriler, nicel bulguları destekler nitelikte olup, programa katılan öğretmenlerin birebir görüşmelerinden elde edilmiştir. İçerik analizi sonucunda, programın öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ve işbirliğine dayalı öğrenme kültürüne önemli katkılar sağladığı belirlenmiştir. Öğretmenler, gelişim zihniyeti farkındalığı, yaşam boyu öğrenme bilinci, farklılaştırılmış öğretim becerileri gibi alanlarda olumlu kazanımlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca, kolektif karar alma süreçleri ve ekip çalışmasına açıklık gibi sosyal ve örgütsel boyutlarda da farkındalıklarının arttığı belirtilmiştir. Ayrıca, kolektif karar alma süreçlerine açıklık ve ekip çalışması bilincinin gelişmesi, öğretmenlerin yenilikçi yaklaşımlara daha açık hale geldiğini ve örgütsel gelişim zihniyetinin güçlendiğini göstermektedir.

Olumlu yönler arasında mesleki işbirliği, sürekli öğrenme bilinci ve öğretim yaklaşımında dönüşüm gibi unsurlar, öğretmenlerin yenilikçi uygulamaları benimseme kapasitesini artırmıştır. Bununla birlikte, programın zorlukları ve yıpranma süreçlerine ilişkin geri bildirimler, öğretmenlerin motivasyon ve zaman yönetimi alanlarında desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgular, yenilikçi uygulamaların sürdürülebilirliği için uygun destek mekanizmalarının önemini vurgulamaktadır. Ama katılımcılar, gerçekleştirilen etkinliklerden genel olarak memnun kalmışlardır.

Eğitim sürecinin pedagojik açıdan zenginlik ve mesleki gelişime sağladığı katkılar, öğretmenlerin farklı öğretim yöntemlerini tanınması, yöntemlerin uygulanabilirliği ve pedagojik farkındalıklarının artması şeklinde ifade edilmiştir. Etkinliklerin katılımcıların aktif katılımını teşvik etmesi, uygulamalı yapılması, örnek olaylar ve çeşitli video materyalleri ile desteklenmesi, etkinliklerin günlük yaşamla ilişkilendirilmesi ve katılımcıların önceki deneyimleriyle bağdaştırılması gibi faktörler, katılımcıların ilgisini artırmış ve öğrenmelerini kolaylaştırmıştır. Bu bulgular, programın sadece zihinsel dönüşüm sağlamadığı, aynı zamanda öğretim uygulamalarını da olumlu yönde etkileyerek öğretmen yenilikçiliğinde artışlar göstermektedir.

Son olarak, programın geliştirilmesi için önerilerde bulunan öğretmenler, eğitim sürecinin içerik ve yapısal süreçlerinin iyileştirilmesi, eğitim zamanının daha etkin planlanması, oyun temelli öğrenme gibi yenilikçi yaklaşımların entegrasyonu, öğrenci ihtiyaçlarının daha iyi anlaşılması ve veli işbirliğinin artırılması gibi somut adımların gerekliliğini vurgulamışlardır. Ayrıca programın sürekliliği ve yaygınlaştırılması için destekleyici düzenlemelerin yapılması gerektiği belirtilmiştir.

Sonuç olarak, "Örgütsel Zihniyet Geliştirme Programı" öğretmenlerin örgütsel gelişim zihniyetini güçlendirmiş, yenilikçi eğitim yaklaşımlarını benimsemelerini desteklemiş ve bu etkiyi belirli ölçüde kalıcı kılmıştır. Programın devamlılığı ve etkinliği için önerilen iyileştirmeler (eğitim içeriği, zaman düzenlemeleri, oyun temelli öğrenme, velilerle işbirliği vb.) dikkate alındığında, öğretmenlerin yenilikçi potansiyellerinin daha da artırılması mümkün olacaktır.

5.3 Öneriler

Bu araştırmada, "Örgütsel Zihniyet Geliştirme Programı"nın öğretmenlerin öğrenci başarısı, öğretmen katkısı ve paydaş desteği algıları ve öğretmen yenilikçiliği üzerindeki etkisi nicel ve nitel veri analizleriyle incelenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda hem uygulamaya hem de gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik çeşitli öneriler geliştirilmiştir.

5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Araştırma sonuçları, programın uygulandığı deney grubunda örgütsel gelişim zihniyetiyle ilgili algıların anlamlı düzeyde geliştiğini ve bu gelişimin belirli boyutlarda kalıcılığının sağlandığını ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda, programın daha geniş ölçekte uygulanması ve geliştirilmesi önem arz etmektedir.

1. Programın Yaygınlaştırılması ve Kurumsallaştırılması: Programın örgütsel gelişim zihniyetine katkısı dikkate alındığında, farklı okul türlerinde ve coğrafi bölgelerde uygulanarak yaygınlaştırılması önerilmektedir. Program, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde sürekli mesleki gelişim çalışmaları kapsamında kurumsal bir yapı içinde sunulabilir.
2. Zaman Yönetimi ve Uygulama Yoğunluğunun Gözden Geçirilmesi: Öğretmenler tarafından ifade edilen zaman yetersizliği ve programın yoğunluğu gibi olumsuzluklar

dikkate alınarak, uygulama süreci daha esnek hale getirilmeli; modüller halinde, haftalık daha az zaman talep eden bir yapıya dönüştürülmelidir.

3. Süreç Sonrası Rehberlik ve Destek Mekanizmalarının Oluşturulması: Programın etkisinin sürdürülebilirliği açısından öğretmenlere uygulama sonrası dönemde rehberlik desteği sağlanmalı, mesleki öğrenme toplulukları kurulmalı ve deneyim paylaşımı teşvik edilmelidir.
4. Aile ve Toplum Paydaşlarıyla İş Birliğinin Güçlendirilmesi: Paydaş desteği boyutundaki kalıcılığın sınırlı kalması, aile ve okul dışı paydaşlarla daha güçlü iş birliklerinin geliştirilmesini gerekli kılmaktadır. Bu doğrultuda, veli katılımını içeren modüller tasarlanabilir.
5. İçerik Farklılaştırması ve Öğrenci Merkezli Uyum: Öğretmen görüşlerine yansıyan öğrenci ihtiyaçlarına duyarlılık çerçevesinde, program içeriğinin öğrencilerin gelişim düzeylerine göre çeşitlendirilmesi önerilmektedir. Bu farklılaştırma, öğretmenlerin yenilikçi öğretim yöntemlerini daha etkili biçimde uygulamalarına olanak sağlayacaktır.

5.3.2. Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

Araştırmanın sınırlılıkları ve elde edilen bulgular dikkate alınarak aşağıdaki öneriler gelecekte yapılacak araştırmalar için rehber niteliğindedir:

1. Farklı Değişkenlerin İncelendiği Araştırmaların Yürütülmesi: Bu araştırma daha çok Okul Gelişim zihniyeti ve Yenilikçi okul ölçeğindeki boyutlara odaklanmıştır. Gelecek araştırmalarda öğretmen öz yeterlik düzeyi, mesleki tükenmişlik, liderlik eğilimleri gibi farklı değişkenler de incelenerek programın çok yönlü etkileri araştırılabilir.
2. Çeşitli Örneklem Gruplarıyla Karşılaştırmalı Çalışmalar: Programın farklı okul türlerinde (ilkokul, ortaokul, lise), farklı branşlardaki öğretmenler, kırsal-kentsel okullar ya da farklı sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde karşılaştırmalı olarak incelenebilir. Bu sayede programın hangi koşullarda daha etkili olduğu ortaya konulabilir.
3. Uzunlamasına Araştırmalarla Kalıcılığın Ölçülmesi: Programın etkisinin uzun vadede sürdürülebilir olup olmadığını belirlemek amacıyla öğretmenlerin bir yıl ve üzeri sürelerle izlenmesini içeren uzunlamasına çalışmalar önerilmektedir.
4. Nitel ve Karma Yöntem Araştırmalarının Genişletilmesi: Bu çalışmada nitel veriler önemli katkılar sağlamıştır. Gelecekte yapılacak araştırmalarda daha geniş

örneklerle derinlemesine görüşmeler yapılabilir ya da nicel verilerle desteklenen karma yöntem tasarımları tercih edilerek daha bütüncül sonuçlar elde edilebilir.

5. Veli ve Öğrenci Perspektiflerine Dayalı Araştırmaların Yapılması: Programın yalnızca öğretmen algıları üzerinden değil, öğrenci ve veli perspektiflerinden de etkilerini ortaya koyacak çalışmalar yapılmalıdır. Bu sayede çok yönlü değerlendirmelerle programın etkililiği daha kapsamlı olarak test edilebilir.

5.3.3. Politik Yapıya Yönelik Öneriler

1. Araştırma, bu tür programların öğretmenlerin düşünce yapısında dönüşüm sağladığını ve yenilikçi davranışlarını artırdığını göstermiştir. Bu yüzden Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesinde öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek amacıyla “*Gelişim Zihniyeti Temelli Mesleki Öğrenme Programları*” hazırlanmalı ve yaygınlaştırılmalıdır.

KAYNAKLAR

- Abdullayevna, B., Z. (2019). Pedagogical innovations in the modern education system. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, 7(12), 1070-1073.
- Abdurrezzak, & Uğurlu. (2019). A study of validity and reliability of school effectiveness scale. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 20(1), 69-82. <https://doi.org/10.17679/inuefd.359588>
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Akan, E., & Ulaş, A. H. (2023). Öğretmenlerin motivasyonunu etkileyen faktörleri ele alan çalışmalara genel bir bakış: Bir meta sentez çalışması. *TEBD*, 21(3), 1453-1472. <https://doi.org/10.37217/tebd.1267657>
- Akgöz, E. E., & Şahin, F. (2023). Öğretmen özerkliğinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisine ilişkin öğretmen görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi (TEBD)*, 21(2), 853-878. <https://doi.org/10.37217/tebd.1280981>
- Akkoç, İ., Turunç, Ö., & Çalışkan, A. (2011). The effect of development culture and leader support to innovative behavior and job performance: The mediating role of work-family conflict. *"Is, Guc" Industrial Relations And Human Resources Journal*, 13(4), 83-114.
- Akman, Y. (2021). The relationships among teacher leadership, teacher self-efficacy and teacher performance. *Journal of Theoretical Educational Science*, 14(4), 720-744. <https://doi.org/10.30831/akukeg.930802>
- Alan, H., & Yeloğlu, O. (2013). Markalaşma ve yenilikçilik. *İktisadi Yenilik Dergisi*, 1(1), 13-26.
- Albayrak Sarı, A., Canbazoğlu Bilici, S., Baran, E., & Özbay, U. (2016). Farklı branşlardaki öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) yeterlikleri ile bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi: Kuram ve Uygulama*, 6(1).
- Altın, M. (2018). Öğretmenlerin yaşamboyu öğrenme yaklaşımlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 120-135.
- Alwaely, S. A., El-Zeiny, M. E., Alqudah, H., & Alamarnih, E. F. M. (2023). The impact of teacher evaluation on professional development and student achievement. *Revista de Gestão Social e Ambiental*, 17(7). <https://doi.org/10.24857/rgsa.v17n7-022>
- Anderson, E., & Davis, S. (2023). Coaching for equity-oriented continuous improvement: Facilitating change. *Journal of Educational Change*, 25, 341-368.
- Anderson, N., Potocnik, K., & Zhou, J. (2014). Innovation and creativity in organizations: A state-of-the-science review, prospective commentary, and guiding framework. *Journal of Management*, 47(1), 1-40. <https://doi.org/10.1177/0149206314527128>

- Anderson, N., Potocnik, K., & Zhou, J. (2014). Innovation and creativity in organizations: A state-of-the-science review, prospective commentary, and guiding framework. *Journal of Management*, 40(5), 1297–1333. <https://doi.org/10.1177/0149206314527128>
- Andiliou, A., & Murphy, P. K. (2010). Examining variations among researchers' and teachers' conceptualizations of creativity: A review and synthesis of contemporary research. *Educational Research Review*, 5(3), 201–219. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.07.003>
- Anto, A. G., & Coenders, F. G. M. (2019). Teacher learning in collaborative professional development: Changes in teacher and student practices. In J. Pieters, J. Voogt, & N. Pareja Roblin (Eds.), *Collaborative curriculum design for sustainable innovation and teacher learning* (229–247). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-20062-6_13
- ASCD. (2017). Collaborative classrooms support social-emotional learning. *ASCD Education Update*. <https://www.ascd.org/el/articles/collaborative-classrooms-support-social-emotional-learning>
- Aslan, H., & Kesik, F. (2016). Yenilikçi okul ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(4), 463–482. <https://doi.org/10.14527/kuey.2016.018>
- August, D., & Shanahan, T. (Eds.). (2006). *Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on language-minority children and youth*. Lawrence Erlbaum.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in *Teaching and Teacher Education* over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Avcı, E., Çelik, İ., & Bayram, F. (2022). Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının ortaokul öğrencilerin elektrik ünitesindeki başarısı ve girişimcilik becerisi üzerinde etkisi. *Fen, Matematik, Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi*, 5(3), 278–297.
- Avrupa Komisyonu /EACEA/ Eurydice. (2015). *Avrupa'da öğretmenlik mesleği: Uygulamalar, algılar ve politikalar* (Eurydice Raporu). Avrupa Birliği Yayınlar Ofisi.
- Ayaz, M. F. (2016). Öğretmenlerin yaşamboyu öğrenme becerilerinin gelişimi: Bir durum analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 16(3), 785–805.
- Baer, M., & Frese, M. (2003). Innovation is not enough: Climates for initiative and psychological safety, process innovations, and firm performance. *Journal of Organizational Behavior*, 24, 45–68. <https://doi.org/10.1002/job.179>
- Balcı, A. (2014). *Örgütsel gelişme: Kuram ve uygulama*. Pegem Akademi.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Banerjee, N., Stearns, E., Moller, S., & Mickelson, R. A. (2017). Teacher job satisfaction and student achievement: The roles of teacher professional community and teacher

- collaboration in schools. *American Journal of Education*, 123, 203–241. <https://doi.org/10.1086/689932>
- Banks, J. A. (2006). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (5th ed.). Pearson.
- Banks, J. A. (2017). *Multicultural education: Issues and perspectives* (9th ed.). John Wiley & Sons.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership* (2nd ed.). Psychology Press.
- Bayer Demirhan, N., & Demirtaş, Z. (2021). Anaokullarında görev yapan öğretmenlerin okul kültürü algıları. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(35), 1729–1754. <https://doi.org/10.26466/opus.778544>
- Bayrakçeken, S., Doymuş, K., & Doğan, A. (2015). *İşbirlikçi öğrenme modeli ve uygulanması*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bennett, N., & LeCompte, M. D. (2020). School development and teacher innovation. *Journal of Educational Change*, 21(3), 245–260. <https://doi.org/10.1007/s10833-020-09323-6>
- Billingsley, B., Bettini, E., Mathews, H., & McLeskey, J. (2020). Improving working conditions to support special educators’ effectiveness: A call for leadership. *Teacher Education and Special Education*, 43(1), 7–27. <https://doi.org/10.1177/0888406419880353>
- Birkinshaw, J., & Gibson, C. (2004). Building ambidexterity into an organization. *MIT Sloan Management Review*, 61(3), 1–8.
- Black, P., & Wiliam, D. (2010). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 92(1), 81–90. <https://doi.org/10.1177/003172171009200119>
- Blackwell, L. (2012). Developing a growth mindset school culture. *Mindset Works’ Blog: Cultivating Growth Mindsets*. <http://blog.mindsetworks.com/blog-page/home-blogs/entry/developing-a-growth-mindset-school-culture-2-ar>
- Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development*, 78(1), 246–263. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x>
- Blömeke, S., Nilsen, T., & Scherer, R. (2021). School innovativeness is associated with enhanced teacher collaboration, innovative classroom practices, and job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 113(8), 1645–1667. <https://doi.org/10.1037/edu0000633>
- Boaler, J. (2016). *Mathematical mindsets: Unleashing students’ potential through creative math, inspiring messages and innovative teaching*. Jossey-Bass.
- Bodur, E., & Argon, T. (2019). Yenilikçi okul ve örgüt iklimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)*, 1(1), 1–20

- Boe, E. E., & Cook, L. H. (2006). The chronic and increasing shortage of fully certified teachers in special and general education. *Exceptional Children*, 72(4), 443–460. <https://doi.org/10.1177/001440290607200405>
- Bonk, C. J., & Zhu, M. (Eds.). (2022). *Transformative teaching around the world: Stories of cultural impact, technology integration, and innovative pedagogy*. Routledge.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *The index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Braak, J. (2001). Individual characteristics influencing teachers' class use of computers. *Journal of Educational Computing Research*, 25(2), 141–157. <https://doi.org/10.2190/3U6R-2VF5-KDWB-R36Q>
- Brimley, V., Garfield, R. R., & Versteegen, D. A. (2021). *Financing education in a climate of change* (12th ed.). Pearson.
- Brookhart, S. M. (2017). *How to give effective feedback to your students* (2nd ed.). ASCD.
- Brown, C., & Poortman, C. L. (2017). *Networks for learning: Effective collaboration for teacher, school and system improvement*. Routledge.
- Brown, T. (2009). *Change by design: How design thinking creates new alternatives for business and society*. HarperBusiness.
- Bruns, B. (2022). The impact of teachers' "mindsets" on student learning. *RISE Programme*. <https://riseprogramme.org/publications/impact-teachers-mindsets-student-learning>
- Bryk, A. S. (2010). Organizing schools for improvement. *Phi Delta Kappan*, 91(7), 23–30. <https://doi.org/10.1177/003172171009100705>
- Bryk, A. S., Gomez, L. M., Grunow, A., & LeMahieu, P. G. (2015). *Learning to improve: How America's schools can get better at getting better*. Harvard Education Press.
- Bümen, N. T., Çakar, S., & Yıldız, E. (2014). Türkiye'de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 203–228. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.1.2020>
- Bush, T. (2011). *Theories of educational leadership and management* (4th ed.). Sage.
- Buske, R. (2018). The principal as a key actor in promoting teachers' innovativeness – Analyzing the innovativeness of teaching staff with variance-based partial least square modeling. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(2), 262–284.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *DeneySEL desenler: Öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi* (5. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (26. baskı). Pegem Akademi.
- Çakır, H., & Türkeş, Ş. (2021). Karma yöntem araştırmaları: Kuramsal ve uygulamalı perspektifler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14(74), 123–139.

- Çam, S., & Saltan, F. (2019). Öğretmenlerin yaşamboyu öğrenmeye yönelik tutumları ve mesleki gelişime etkileri. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 45–62.
- Can, E. (2019). Öğretmenlerin mesleki gelişimleri: Engeller ve öneriler. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(4), 1618–1650.
- Canaran, Ö., & Mirici, İ. H. (2020). Öğretmenlerin mesleki gelişimi için yeni bir takım öğretimi modeli: Hizmet-içi İngilizce öğretmenleri üzerine bir durum çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 45(201), 247–271. <https://doi.org/10.15390/EB.2020.8747>
- Çarkıt, Ö., Çarkıt, H., Çarkıt, E., Güzeçoban, Ş., Çarkıt, T., & Döner, M. (2024). Eğitimin toplumsal yapının değişimi üzerine etkisinin araştırmacı bir bakış açısından incelenmesi. *Anasay*, 27, 188–207.
- Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315–1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Carnegie Learning. (2023, May 4). Effective professional development: 6 secrets to success. <https://www.carnegielearning.com/blog/effective-professional-learning>
- Carreno, A. M. (2024). Purpose-driven transformation: Aligning organizational culture with values and mission. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14187315>
- Castro, E., & Brazao, P. (2022). Contemporary education and pedagogical innovation: A new paradigm. *Revista online de Política e Gestão Educacional*, 26, 1-22. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v26i00.17221>
- Çelik, F., & Baturay, M. H. (2024). Technology and innovation in shaping the future of education. *Smart Learning Environments*, 11(54). <https://doi.org/10.1186/s40561-024-00339-0>
- Chakyarkandiyil, N., & Prakasha, G. S. (2023). Cooperative learning strategies: Implementation challenges in teacher education. *Problems of Education in the 21st Century*, 81(3), 340–355. <https://doi.org/10.33225/pec/23.81.340>
- Cheng, C. F., Lai, M. K., & Wu, W. Y. (2010). Exploring the impact of innovation strategy on R&D employees' job satisfaction: A mathematical model and empirical research. *Technovation*, 30(7-8), 459-470.
- Chesbrough, H. W. (2020). *Open innovation results: Going beyond the hype and getting down to business*. Oxford University Press.
- Christensen, C. M., Horn, M. B., & Johnson, C. W. (2008). *Disrupting class: How disruptive innovation will change the way the world learns*. McGraw-Hill.
- Christopher, E., Laasch, O., & Roberts, J. (2017). Pedagogical innovation and paradigm shift in the introduction to Management Curriculum. *Journal of Management Education*, 41(6), 787–793. <https://doi.org/10.1177/1052562917724553>

- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education, 18*(8), 947–967. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00053-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00053-7)
- Claro, S., Paunesku, D., & Dweck, C. S. (2016). Growth mindset tempers the effects of poverty on academic achievement. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 113*(31), 8664–8668. <https://doi.org/10.1073/pnas.1608207113>
- Çobanoğlu, F., & Badavan, Y. (2017). Başarılı okulların anahtarı: Etkili okul değişkenleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (26)*, 123–135.
- Cohen, E. G., Brody, C. M., & Sapon-Shevin, M. (2004). *Teaching cooperative learning: The challenge for teacher education*. State University of New York Press.
- Coldwell, M. (2017). Exploring the influence of professional development on teacher careers: developing a path model approach. *Teaching and teacher education, 61*, 189-198.
- Colley, H., Hodkinson, P., & Malcolm, J. (2003). *Informality and formality in learning: A report for the Learning and Skills Research Centre*.
- Collie, R. J. (2023). Teachers' work motivation: Examining perceived leadership practices and salient outcomes. *Teaching and Teacher Education, 135*. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104348>
- Conley, S., & You, S. (2017). Key influences on special education teachers' intentions to leave: The effects of administrative support and teacher team efficacy in a mediational model. *Educational Management Administration & Leadership, 45*(3), 521–540. <https://doi.org/10.1177/1741143215617948>
- Contreras, F., Baykal, E., & Abid, G. (2020). E-leadership and teleworking in times of COVID-19 and beyond: What we know and where do we go. *Frontiers in Psychology, 11*, Article 590271. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.590271>
- Cordingley, P., & Bell, M. (2002). *Literature and evidence search: Teachers' use of research and evidence as they learn to teach and improve their teaching*. London: Teacher Training Agency. (Unpublished)
- Costes-Onishi, P., Baidon, M., & Aghazadeh, S. (2020) Moving inquiry-based learning forward: A meta-synthesis on inquiry-based classroom practices for pedagogical innovation and school improvement in the humanities and arts, *Asia Pacific Journal of Education, 40*(4), 552-575, DOI: 10.1080/02188791.2020.1838883
- Creswell, J. W. (2006). *Understanding mixed methods research* (Chapter 1). http://www.sagepub.com/upm-data/10981_Chapter_1.pdf
- Creswell, J. W. (2018). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (6th ed.). Pearson.
- Creswell, J. W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Siyasal Kitabevi.

- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE.
- Da'as, R. A. (2023). Teacher's engagement in creativity: The role of school middle leaders' values, team diversity and team knowledge self-efficacy. *Thinking Skills and Creativity*, 49. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101328>
- Daft, R. L. (2001). *The leadership experience*. Harcourt College Publishers.
- Dang, T. K. A. (2017). Exploring contextual factors shaping teacher collaborative learning in a paired-placement. *Teaching and Teacher Education*, 66, 156–168.
- Danielson, C. (2007). *Enhancing professional practice: A framework for teaching* (2nd ed.). ASCD.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1). <https://doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000>
- Darling-Hammond, L. (2017). *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice*. Wiley.
- Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M. W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 76(8), 597–604. <https://doi.org/10.1177/003172171007600806>
- Darling-Hammond, L., & Richardson, N. (2009). Teacher learning: What matters? *Educational Leadership*, 66(5), 46–53.
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C. M., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97–140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
- Darling-Hammond, L., Hyster, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute. <https://learningpolicyinstitute.org/product/effective-teacher-professional-development-report>
- Datnow, A., Park, V., & Kennedy-Lewis, B. (2007). *Using data to improve learning for all students: A study of the effectiveness of data-driven decision-making in education*. Routledge.
- Day, C., & Gu, Q. (2010). *The new lives of teachers*. Routledge.
- Day, C., & Sachs, J. (2004). Professionalism, performativity and empowerment: Discourses in the politics, policies and purposes of continuing professional development. *British Educational Research Journal*, 30(4), 623–635.
- Day, C., & Sammons, P. (2016). *Successful school leadership*. Education Development Trust.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Dela Cruz, J. B., & Escarlos, G. (2024). Vygotsky’s social development theory: The role of social interaction and language in cognitive development. *International Journal of All Research Writings*, 10, 1–10.
- Demir, E., & Demir, M. (2021). Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişimi ve eğitim sistemine etkileri. *Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi*, 2(1), 1–8.
- Demir, M. K. (2004). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik tutumlarının incelenmesi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 14, 162–170.
- Demir, S. B. (2017). *Research design (Araştırma deseni)* (3. baskı, S. B. Demir, Ed.).
- Demirel, Y., & Seçkin, Z. (2008). Bilgi ve bilgi paylaşımının yenilikçilik üzerine etkileri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 189-202.
- Demirtaş, Y. D. D. H., Üstüner, M., & Özer, N. (2007). Okul yönetiminde karşılaşılan sorunların öğrenci ve okul ile ilgili değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51(51), 421–455.
- Desforges, C., & Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review*. Department for Education and Skills.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers’ professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199. <https://doi.org/10.3102/0034654308330960>
- Desimone, L. M., & Garet, M. S. (2015). Best practices in teachers’ professional development in the United States. *Psychology, Society, & Education*, 7(3), 252–263.
- Desimone, L. M., & Pak, K. (2017). Instructional coaching as high-quality professional development. *Theory Into Practice*, 56(1), 3–12.
- Dodgson, M., Gann, D. M., & Phillips, N. (Eds.). (2014). *The Oxford handbook of innovation management*. Oxford University Press.
- Doğan, M., Esin, N., Özbek, F., & Temur, N. (2023). Öğretmenlerin mesleki gelişim algıları. *International Academic Social Resources Journal*, 8(55), 4275–4283. <https://doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.73293>
- Downes, S. (2023, March 3). *How to make the most of online learning*. El Congreso Líderes Digitales, Madrid, Spain. https://www.downes.ca/files/docs/2023_03_03_-_Madrid.pdf
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087–1101. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087>

- DuFour, R. (2004). What is a “professional learning community”? *Educational Leadership*, 61(8), 6–11.
- Dumay, X., & Poortman, C. (2017). Exploring the role of school culture in innovation and change in schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(5), 733–749. <https://doi.org/10.1177/1741143216688466>
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Psychology Press.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success* (1st ed.). Random House.
- Dweck, C. S. (2015). *Mindset: Changing the way you think to fulfil your potential*. Robinson.
- Dweck, C. S. (2016). Recognizing and overcoming false growth mindset. *Edutopia*. <https://www.edutopia.org/blog/recognizing-overcoming-false-growthmindset-carol-dweck>
- Eaker, R., & Keating, J. (2019). *Every school, every team, every classroom: District leadership for growing professional learning communities at work*. Solution Tree Press.
- Earthman, G. I. (2020). School facility conditions and student academic achievement. *Journal of Educational Administration*, 58(3), 268–281.
- East, M. (2014). Mediating pedagogical innovation via reflective practice: A comparison of preservice and in-service teachers’ experiences. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 15(5), 686–699. <https://doi.org/10.1080/14623943.2014.944128>
- Edmondson, A. C. (2019). *The fearless organization: Creating psychological safety in the workplace for learning, innovation, and growth*. Wiley.
- Edmondson, A. C., & Lei, Z. (2014). Psychological safety: The history, renaissance, and future of an interpersonal construct. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1(1), 23–43. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091305>
- Ekinci Vural, D., & Kocabaş, A. (2016). Okul öncesi eğitim ve aile katılımı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59). <https://doi.org/10.17755/esosder.263223>
- Emerson, K. T., & Murphy, M. C. (2015). A company I can trust? Organizational lay theories moderate stereotype threat for women. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 41(3), 295–307. <https://doi.org/10.1177/0146167214564969>
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Westview Press.
- Erciyes Üniversitesi. (2020). *Geri bildirim: Öğretmenler için el kitabı*. https://sehitfatihkostikio.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/69/01/722609/dosyalar/2020_12/17165800_07114459_06194154_Geri_Bildirim_-_OYretmenler_Ycin_El_KitabY.pdf

- Ertmer, P. A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration? *Educational Technology Research & Development*, 53(4), 25–34.
- Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2014). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3), 255–284. <https://doi.org/10.1080/15391523.2010.10782551>
- Eysenbach, G., & Köhler, C. (2002). How do consumers search for and appraise health information on the World Wide Web? *British Medical Journal*, 324(7337), 573–577. <https://doi.org/10.1136/bmj.324.7337.573>
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1–22. <https://doi.org/10.1023/A:1009048817385>
- Farrington, C. A., Roderick, M., Allensworth, E., Nagaoka, J., Seneca-Keyes, T. S., Johnson, D. W., & Beechum, N. O. (2012). *The role of noncognitive factors in shaping school performance: A critical literature review*. University of Chicago Consortium on Chicago School Research. <https://consortium.uchicago.edu/sites/default/files/publications/Noncognitive%20Report.pdf>
- Feeney, E. J. (2007). Quality feedback: The essential ingredient for teacher success. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 80(4), 191–197. <https://doi.org/10.3200/TCHS.80.4.191-197>
- Field, J. (2006). *Lifelong learning and the new educational order* (3rd ed.). Trentham Books.
- Florian, L. (Ed.). (2014). *The SAGE handbook of special education* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Fogarty, R., & Pete, B. (2010). *From staff room to classroom: A guide for planning and coaching professional development*. Corwin Press.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2009). *How to design and evaluate research in education* (10th ed.). McGraw-Hill Education.
- Frazier, M. L., Fainshmidt, S., Klinger, R. L., Pezeshkan, A., & Vracheva, V. (2017). Psychological safety: A meta-analytic review and extension. *Personnel Psychology*, 70(1), 113–165. <https://doi.org/10.1111/peps.12183>
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.
- Fullan, M. (2011). *Change leader: Learning to do what matters most*. Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2013). *The new pedagogy: Students and teachers as learning partners* (Seminar Series 2013). Centre for Strategic Education.
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5th ed.). Routledge.
- Fullan, M. (2020). *Leading in a culture of change*. Jossey-Bass.

- 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.
- Garvin, D. A., Edmondson, A. C., & Gino, F. (2008). Is yours a learning organization? *Harvard Business Review*, 96(3), 109–116.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (2nd ed.). Teachers College Press.
- Gersten, R., Keating, T., Yovanoff, P., & Harniss, M. (2001). Working in special education: Factors that enhance special educators' intent to stay. *Exceptional Children*, 67(4), 549–567. <https://doi.org/10.1177/001440290106700407>
- Ghani, M. F. (2014). Development of effective school model for Malaysian school. *Middle East Journal of Scientific Research*, 19(10), 1334–1346. <https://doi.org/10.5829/idosi.mejsr.2014.19.10.11483>
- Gökbulut, B. (2021). Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 204-214.
- Goldsmith, R. E., & Foxall, G. P. (2003). The measurement of innovativeness. In L. V. Shavinina (Ed.), *The international handbook of innovation* (pp. 321–329). Elsevier Sciences Ltd.
- Goodall, J., & Vorhaus, J. (2011). *Review of best practice in parental engagement*. Department for Education, UK. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/182508/DFE-RR156.pdf
- Gregory, G. H., & Chapman, C. (2013). *Differentiated instructional strategies: One size doesn't fit all* (3rd ed.). Corwin Press.
- Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers' resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1302–1316.
- Guan, J. and Ma, N. (2003), "Innovative capability and export performance of Chinese firms", *Technovation*, Vol. 23 No. 9, pp. 737-747, doi: 10.1016/S0166-4972(02)00013-5.
- Guan, J.C., Yam, R.C.M., Mok, C.K. and Ma, N. (2006), "A study of the relationship between competitiveness and technological innovation capability based on DEA models", *European Journal of Operational Research*, Vol. 170 No. 3, pp. 971-986, doi: 10.1016/j.ejor.2004.07.054.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Corwin Press.
- Hafeez, M. (2021). Impact of teacher's training on interest and academic achievements of students by multiple teaching methods. *Pedagogical Research*, 6(3), em0102. <https://doi.org/10.29333/pr/11088>
- Hall, G. E., & Hord, S. M. (2011). *Implementing change: Patterns, principles, and potholes*. Pearson.

- Hall, T., Strangman, N., & Meyer, A. (2003). *Differentiated instruction and implications for UDL implementation*. National Center on Accessing the General Curriculum.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership & Management, 30*(2), 95–110. <https://doi.org/10.1080/13632431003663214>
- Handa, K., Clapper, M., Boyle, J., Wang, R. E., Yang, D., Yeager, D. S., & Demszky, D. (2023). “Mistakes help us grow”: Facilitating and evaluating growth mindset supportive language in classrooms. *arXiv*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2310.10637>
- Hanson, J., Bangert, A., & Ruff, W. (2016). A validation study of the What’s My School Mindset? survey. *Journal of Educational Issues, 2*(2), 244–266. <http://dx.doi.org/10.5296/jei.v2i2.10138>
- Hargreaves, A. (2019). Teacher collaboration: 30 years of research on its nature, forms, limitations and effects. *Teachers and Teaching, 25*(5), 603–621. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1639499>
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Hargreaves, A., & O’Connor, M. T. (2018). *Collaborative professionalism: Teaching together means learning for all*. SAGE Company.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2009). *The fourth way: The inspiring future for educational change*. Corwin Press.
- Harris, A., & Jones, M. (2015). Transforming education systems: Comparative and critical perspectives on school leadership. *Asia Pacific Journal of Education, 35*(3), 311–318. <https://doi.org/10.1080/02188791.2015.1056590>
- Harris, A., & Jones, M. (2019). Teacher leadership and educational change. *School Leadership & Management, 39*(2), 123–126. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1574964>
- Harris, A., & Muijs, D. (2005). *Improving schools through teacher leadership*. Open University Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers Maximizing Impact on Learning*, (1st ed.). New York: Routledge.
- Hattie, J. (2021). *The influence of feedback in learning and teaching*. Springer.
- Hattie, J., & Clarke, S. (2019). *Visible learning: Feedback*. Routledge.

- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Heacox, D. (2012). *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners* (2nd ed.). Free Spirit Publishing.
- Heenan, I. W., & De Paor, D. (2023). The impact of transformational school leadership on school staff and school culture in primary schools—A systematic review of international literature. *Societies*, 13(6), 133. <https://doi.org/10.3390/soc13060133>
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Southwest Educational Development Laboratory.
- Hennessey, S., & Dionigi, R. (2013). Implementing cooperative learning: A consideration of barriers and enablers. *Journal of Initial Teacher Inquiry*, 3, 50–61. <https://ir.canterbury.ac.nz/handle/10092/10257>
- Hewson, G. (2024). Putting collaboration at the heart of professional development. *Teaching Times*. <https://www.teachingtimes.com/putting-collaboration-at-the-heart-of-professional-development/>
- Hochanadel, A., & Finamore, D. (2015). Fixed and growth mindset in education and how grit helps students persist in the face of adversity. *Journal of International Education Research*, 11(1), 47–50.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations* (2nd ed.). Sage Publications.
- Hollinshead, L., & Pope, M. (2023). Laurillard's six types of learning in the contemporary HEI landscape: An institutional analysis of student digital learning experiences. *Advances in Online Education: A Peer-Reviewed Journal*, 1(3), 240–254.
- Horn, I. S., & Little, J. W. (2010). Attending to problems of practice: Routines and resources for professional learning in teachers' workplace interactions. *American Educational Research Journal*, 47(1), 181–217.
- Hornby, G. (2011). *Parental involvement in childhood education: Building effective school-family partnerships*. Springer.
- Howard, P., Becker, C., Wiebe, S., Carter, M., Gouzouasis, P., McLarnon, M., Richardson, P., Ricketts, K., & Schuman, L. (2018) Creativity and pedagogical innovation: Exploring teachers' experiences of risk-taking, *Journal of Curriculum Studies*, 50(6), 850-864, DOI: 10.1080/00220272.2018.1479451
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2012). *Educational administration: Theory, research, and practice* (9th ed.). McGraw-Hill Higher Education.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Woolfolk Hoy, A. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43(3), 425–446. <https://doi.org/10.3102/00028312043003425>

- Hur, E., Buettner, C. K., & Jeon, L. (2015). The association between teachers' child-centered beliefs and children's academic achievement: The indirect effect of children's behavioral self-regulation. *Child & Youth Care Forum*, 44(2), 309–325. <https://doi.org/10.1007/s10566-014-9283-9>
- Illeris, K. (2009). *Contemporary theories of learning: Learning theorists ... in their own words*. Routledge.
- Illeris, K. (2014). Transformative learning and identity. *Journal of Transformative Education*, 12(2), 148–163. <https://doi.org/10.1177/1541344614548423>
- Inflexion. (2020). *Growth mindset thinking and beliefs in teaching and learning* [Policy paper].
- Jadallah, Y., Khasawneh, Y., Sarayreh, R., Ajlouni, A., Eyadat, H., Ayasrah, M., & Khasawneh, M. A. S. (2022). An examination of teacher collaboration in professional learning communities and collaborative teaching practices. *Journal of Education and e-Learning Research*, 10(3), 446–452.
- Jager, L., & Denessen, E. (2015). Within-teacher variation of causal attributions of low achieving students. *Social Psychology of Education*, 18(3), 517–530. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9295-9>
- Jaiswal, N. K., & Dhar, R. L. (2017). Transformational leadership, innovation climate, creative self-efficacy and employee creativity: A multilevel study. *International Journal of Hospitality Management*, 64, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2015.07.002>
- Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning: Theory and practice* (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203561560>
- Jarvis, P. (2022). *Adult education and lifelong learning: Theory and practice* (5th ed.). Routledge.
- Jeynes, W. H. (2011). *Parental involvement and academic success*. Routledge.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2014). Using technology to revolutionize cooperative learning: An opinion. *Frontiers in Psychology*, 5, Article 1156. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01156>
- Kara Erol, H. (2022). Eğitimde Pedagojik İnovasyon. *Journal of Current Debates in Social Sciences*, 5(2), 77-83.
- Karadağ, N., & Bellibaş, M. Ş. (2017). İlkokulların mesleki öğrenme toplulukları olma durumlarının değerlendirilmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 8(16), 24–42.
- Karakuyu, A. (2024). Öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumlarının mesleki profesyonelliklerini yordama gücü. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 7(1), 17-37. <https://doi.org/10.33400/kuje.1317173>
- Kaytez, N., & Durualp, E. (2014). Türkiye’de okul öncesinde oyun ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2014(2), 110-122.

- Keating, L. A., & Heslin, P. A. (2015). The potential role of mindsets in unleashing employee engagement. *Human Resource Management Review*, 25(4), 329–341. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2015.01.008>
- Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions: A review. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 220–237.
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002). Micropolitical literacy: Reconstructing a neglected dimension in teacher development. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 755–767. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00069-7](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00069-7)
- Kennedy, M. M. (2016). How does professional development improve teaching? *Review of Educational Research*, 86(4), 945–980. <https://doi.org/10.3102/0034654315626800>
- Kılıçer, K., Odabaşı, H.F. (2010). Individual innovativeness scale (IS): The study of adaptation to Turkish, validity and reliability. *H. U. Journal of Education*, 38, 150-164.
- Kılınç, A. Ç., & Öğretmen, T. (2018). Türkiye’de okul liderliği ve öğretmen yenilikçiliği arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(4), 665–695.
- Kirschner, F., Paas, F., & Kirschner, P. A. (2009). A cognitive load approach to collaborative learning: United brains for complex tasks. *Educational Psychology Review*, 21(1), 31–42. <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9095-2>
- Kış, M., & Kılınç, A. Ç. (2020). Veriye dayalı karar verme ve öğretmen yenilikçiliği: Türkiye örneği. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 45(204), 111–126.
- Klein, J. T., & Falk-Krzesinski, H. J. (2017). Interdisciplinary and collaborative work: Framing promotion and tenure practices and policies. *Research Policy*, 46(6), 1055–1061.
- Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2020). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (9th ed.). Routledge.
- Koçyiğit, M., Erdem, C., & Eğmir, E. (2020). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine ilişkin öz değerlendirmeleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 9(3), 774–799.
- Korthagen, F. A. J. (2004). *In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education*. Routledge.
- Kösterelioğlu, M. ve Demir, F. (2014). Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyinin öğretmen liderliğine etkisi, *The Journal Of Academic Social Science Studies*,26, 247-256.
- Kotter, J. P. (2012). *Leading change*. Harvard Business Review Press.
- Kozikoğlu, İ., & Altınova, H. (2018). Öğretmenlerin yaşamboyu öğrenme anlayışı ve mesleki gelişime etkisi. *Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(1), 34-50.
- Kraft, M. A., Blazar, D., & Hogan, D. (2018). The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence. *Review of Educational Research*, 88(4), 547–588. <https://doi.org/10.3102/0034654318759268>

- Krajcik, J. S., & Shin, N. (2014). Project-based learning. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (275–297). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139519526.018>
- Kukla-Acevedo, S. (2009). Leavers, movers, and stayers: The role of workplace conditions in teacher mobility decisions. *The Journal of Educational Research*, 102(6), 443–452. <https://doi.org/10.3200/JOER.102.6.443-452>
- Külekçi Akyavuz, E., & Küçükkapdan, O. (2024). Öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinin öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 78-90.
- Kurtuldu, T., Doğan, İ., İnan, M., & Yıldırım, M. (2024). Examining the relationship between individual innovativeness and positive future expectation levels of physical education teacher candidates. *International Journal of Sport Culture and Science*, 12(2). <https://doi.org/10.14486/IntJSCS.2024.712>
- Laal, M. (2011). Lifelong learning: What does it mean? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 28, 470–474. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.090>
- Laal, M., & Ghodsi, S. M. (2012). Benefits of collaborative learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31, 486–490. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.091>
- Lane, S. (2016). Promoting collaborative learning among students. *American Journal of Educational Research*, 4(8), 602–607. <https://doi.org/10.12691/education-4-8-4>
- Lang, C., Siemens, G., Wise, A. F., Gašević, D., & Merceron, A. (Eds.). (2022). *Handbook of learning analytics* (2nd ed.). Society for Learning Analytics Research. <https://doi.org/10.18608/hla22>
- Le Bas, C., Mothe, C. and Nguyen-Thi, T.U. (2015), “The differentiated impacts of organizational innovation practices on technological innovation persistence”, *European Journal of Innovation Management*, Vol. 18 No. 1, pp. 110-þ, doi: 10.1108/ejim-09-2012-0085.
- Leithwood, K. (2007). *Transformational school leadership in a transactional policy world*. Springer.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201–227. <https://doi.org/10.1080/09243450600565829>
- Leithwood, K., & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. National Association of Secondary School Principals.
- Leithwood, K., & Seashore Louis, K. (2012). *Linking leadership to student learning*. Jossey-Bass.
- Levin, B. (2012). System-wide improvement in education. *Educational Researcher*, 37(3), 157–163. <https://doi.org/10.3102/0013189X12437602>

- Lieberman, A., & Friedrich, L. (2007). *How teachers become leaders: Learning from practice and research*. Teachers College Press.
- Lin, W., Yin, H., & Liu, Z. (2022). The roles of transformational leadership and growth mindset in teacher professional development: The mediation of teacher self-efficacy. *Sustainability*, 14(11), 6489. <https://doi.org/10.3390/su14116489>
- Liu, Q., & Tong, Y. (2022). Employee growth mindset and innovative behavior: The roles of employee strengths use and strengths-based leadership. *Frontiers in Psychology*, 13, 814154. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.814154>
- Lüftenegger, M., & Muth, J. (2024). Teachers' mindset meaning system: Achievement goals, beliefs and classroom practices. *Social Psychology of Education*, 27, 2923–2942. <https://doi.org/10.1007/s11218-024-09952-w>
- Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2021). *Educational administration: Concepts and practices* (7th ed.). Cengage Learning.
- Marsh, J. A., & Farrell, C. C. (2015). How leaders can support teachers with data-driven decision making: A framework for understanding capacity building. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(2), 269–289. <https://doi.org/10.1177/1741143214535749>
- Matin, H., & Alavi, H. (2007). Identifying the barriers of developing organizational learning in administrative organizations. *Iranian Journal of Management Studies (IJMS)*, 1(1), 17–38.
- Matteson, M. (2013). Capturing shared mental models: An approach for bona fide groups. *Journal of Librarianship and Information Science*, 47(1), 56–70. <https://doi.org/10.1177/0961000613499362>
- McREL. (2003). *Sustaining school improvement: Professional learning community*. ERIC.
- Mendes, I., Lazzari, F., & Salvador, C. K. (2023). Cultural implications in innovation adoption: An analysis in three countries. *Journal of Sustainable Competitive Intelligence*, 13, e0441. <https://doi.org/10.24883/eagleSustainable.v13i.441>
- Meriç, E., & Erdem, M. (2020). Prediction of professional commitment of teachers by the job characteristics of teaching profession. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7(1), 1–12.
- Merriam, S. B., & Bierema, L. L. (2022). *Adult learning: Linking theory and practice* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Mezirow, J., & Taylor, E. W. (2009). *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace and higher education*. Jossey-Bass.
- Morgan, G. (1997). *Images of organization*. Sage Publications.
- Morrison, E. W. (2014). Employee voice and silence. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1(1), 173–197. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091328>

- Muhammad, A. (2009). *Transforming school culture: How to overcome staff division*. Solution Tree Press.
- Mustafa, B., & Lleshi, S. (2024). The impact of lifelong learning and investments in employee development on employee productivity and performance. *Multidisciplinary Reviews*, 7(8), 2024175. <https://doi.org/10.31893/multirev.2024175>
- Mustafa, B., & Lleshi, S. (2024). The impact of lifelong learning and investments in employee development on employee productivity and performance. *Multidisciplinary Reviews*, 7(8), 2024175. <https://doi.org/10.31893/multirev.2024175>
- Newman, A., Tse, H. H. M., Schwarz, G., & Nielsen, I. (2020). The effects of employees' creative self-efficacy on innovative behavior: The role of entrepreneurial leadership. *Journal of Business Research*, 89(C), 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2018.04.001>
- Ng, B. (2018). The neuroscience of growth mindset and intrinsic motivation. *Brain Sciences*, 8(2), 20. <https://doi.org/10.3390/brainsci8020020>
- Nguyen, D., Pietsch, M., & Gümüş, S. (2021). Collective teacher innovativeness in 48 countries: Effects of teacher autonomy, collaborative culture, and professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 106, 103463. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103463>
- Nissan, E., Galindo, M., & Picazo, M. T. M. (2012). Innovation, progress, entrepreneurship and cultural aspects. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 8(4), 411–420. <https://doi.org/10.1007/s11365-012-0229-0>
- Nylander, E., & Fejes, A. (2023). Lifelong learning research: The themes of the territory. In *Third International Handbook of Lifelong Learning*. https://doi.org/10.1007/978-3-031-19592-1_2
- O'Shea, D. J., Hammitte, D., Mainzer, R., & Crutchfield, M. D. (2000). From teacher preparation to continuing professional development. *Teacher Education and Special Education*, 23(2), 71–77. <https://doi.org/10.1177/088840640002300202>
- Ober, J. (2020). Innovation adoption: Empirical analysis on the example of selected factors of organizational culture in the IT industry in Poland. *Sustainability*, 12(20), 8630. <https://doi.org/10.3390/su12208630>
- Obi, M. (2023). Pedagogical strategies for enhancing online collaboration. *Journal of Online and Distance Learning*, 3(1), 41–52. <https://doi.org/10.47941/jodl.1692>
- Ocak, G., Karakuyu, A., & Yılmaz, M. (2025). Öğretmenlerin oyun temelli öğrenmeye yönelik öz-yeterlilik ölçeği; Geçerlik güvenilirlik çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 61(61), 258-277. <https://doi.org/10.15285/maruaeabd.1422993>
- Odden, A., & Picus, L. O. (2021). *School finance: A policy perspective* (6th ed.). McGraw-Hill Education.

- OECD. (2018). *OECD future of education and skills 2030: Innovative learning environments*. OECD Publishing.
- OECD. (2019). Innovative teaching for effective learning (ITEL) – Phase II. Organisation for Economic Co-operation and Development. <https://www.oecd.org/education/ceri/innovative-teaching-for-effective-learning.htm>
- Ole, F. C., & Gallos, M. R. (2023). Impact of formative assessment based on feedback loop model on high school students' conceptual understanding and engagement with physics. *Journal of Turkish Science Education*, 20(2), 333–355. <https://doi.org/10.36681/tused.2023.019>
- Olsen, A. A., & Huang, F. L. (2018). Teacher job satisfaction by principal support and teacher cooperation: Results from the schools and staffing survey. *Education Policy Analysis Archives*, 27(1), 1–28. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3883>
- Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376–407. <https://doi.org/10.3102/0034654311413609>
- Ovando, M. N. (2005). Building instructional leaders' capacity to deliver constructive feedback to teachers. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 18, 171–183.
- Özdemir, S.M. (2016). Temel eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişim etkinliklerine katılım durumları ve öğrenme-öğretme sürecine etkisi. *IV. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*. Antalya.
- Özdemir, S.M. (2016). Temel eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişim etkinliklerine katılım durumları ve öğrenme-öğretme sürecine etkisi. *IV. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*. Antalya.
- Özer, G., & Çelik, S. (2024). Mesleki öğrenme toplulukları: Bir mesleki gelişim uygulamasının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 53(243), 1203–1230. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1239160>
- Özer, N., & Beycioğlu, K. (2010). The relationship between teacher professional development and burnout. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4928–4932.
- Pandul Ocaklı, K., Gökalep Kars, Z., Ağar Üstündağ, F., & Atmaca, B. (2023). Öğretmenlerin okul kültürü algıları: Nitel bir araştırma. *International Academic Social Resources Journal*, 8(50), 2920–2930. <https://doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.70708>
- Park, S., Tseng, Y., & Kim, S. (2016). The impact of innovation on job satisfaction: Evidence from US federal agencies. *Asian Social Science*, 12(1), 274–286.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). SAGE Publications.
- Pearce, J. (2015). *Ontario teachers' leadership and learning program: Evaluating impact on leadership development*. Ontario Ministry of Education.
- Pektaş, Ö., & Pesen, A. (2021). Öğretmenlerin öğretim programlarına ilişkin farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 216–232.

- Pesen Duman, K., & Cumart, G. (2024). Oyun temelli öğrenme ve okul öncesi eğitim. *Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Dergisi*, 11(106), 786–795. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11109503>
- Pinheiro, G., & Alves, J. M. (2024). Organizational learning within the context of the functioning of educational teams. *Educational Sciences*, 14(3), 247. <https://doi.org/10.3390/educsci14030247>
- Pozas, M., & Letzel-Alt, V. (2023). Teacher collaboration, inclusive education and differentiated instruction: A matter of exchange, co-construction, or synchronization? *Cogent Education*, 10, 2240941.
- Rani. (2020). The impacts of professional learning activities on teachers' professional development. In *Proceedings of the International Conference on Science and Education and Technology*. Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.200620.050>
- Rattan, A., Good, C., & Dweck, C. S. (2012). “It’s ok – Not everyone can be good at math”: Instructors with an entity theory comfort (and demotivate) students. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48(3), 731–737. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2011.12.012>
- Reichstetter, R. (2006). *Defining a professional learning community: A literature review*. Wake County Public School System, Evaluation and Research Department.
- Robinson, K., & Aronica, L. (2015). *Creative schools: The grassroots revolution that’s transforming education*. Viking.
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635–674. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321509>
- Rock, M., Gregg, M., Ellis, E., & Gable, R. A. (2008). REACH: A framework for differentiating classroom instruction. *Preventing School Failure*, 52(2), 31–47. <https://doi.org/10.3200/PSFL.52.2.31-47>
- Roeser, R. W., Skinner, E., Beers, J., & Jennings, P. A. (2013). Mindfulness training and reductions in teacher stress and burnout: Results from two randomized, waitlist-control field trials. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 787–804.
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations (Fifth Edition)*. New York: Free Press.
- Romero, M. (2024). Lifelong learning challenges in the era of artificial intelligence: A computational thinking perspective.
- Roseth, C. J., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2008). Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: The effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures. *Psychological Bulletin*, 134(2), 223–246. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.2.223>
- Rosser, P., & Soler, S. (2024). Educational anamnesis and emotional well-being in lifelong learning for older adults: Strategies and assessments for comprehensive care. *Biomed*

- Royce, C. (2010). A revolutionary model of professional development. *Science Scope*, 34(3), 6.
- Saban, A. (2020). *Nitel araştırma yöntemleri* (5. baskı). Anı Yayıncılık.
- Sai, X., & Siraj, S. (2015). Professional learning community in education: Literature review. *The Online Journal of Quality in Higher Education*, 2, 65–78.
- Salıhoğlu, M., & Yayla, A. (2023). Hizmet içi eğitimlerin öğretmen niteliğine olan etkisinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 134–153.
- Santangelo, T., & Tomlinson, C. A. (2012). Teacher educators' perceptions and use of differentiated instruction practices: An exploratory investigation. *Action in Teacher Education*, 34(4), 309–327.
- Sarıoğlu, A. (2014). Bireysel Yenilikçilik Ölçeğinin Hemşirelikte Geçerlik Ve Güvenirliği. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Erzurum
- Satyajit Rout, & Behera, S. K. (2014). Constructivist approach in teacher professional development: An overview. *American Journal of Educational Research*, 2(12A), 8-12. <https://doi.org/10.12691/education-2-12A-2>
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Schleicher, A. (2018). *World class: How to build a 21st-century school system*. OECD Publishing.
- Schmoker, M. (2006). *Results now: How we can achieve unprecedented improvements in teaching and learning*. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Schrum, L., & Levin, B. B. (2009). *Leading 21st century schools: Harnessing technology for engagement and achievement*. Corwin.
- Schuetze, H. G., & Slowey, M. (2002). Participation and exclusion: A comparative analysis of non-traditional students and lifelong learners in higher education. *Higher Education*, 44(3), 309–327.
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2019). Motivation and social-emotional learning: Theory, research, and practice. *Contemporary Educational Psychology*, 73, 102233.
- Schwab, K. (2016). The fourth industrial revolution. World Economic Forum. <https://www.weforum.org/about/the-fourth-industrial-revolution-by-klaus-schwab>
- Seaton, F. S. (2018). Empowering teachers to implement a growth mindset. *Educational Psychology in Practice*, 34(1), 41–57.

- Selwyn, N. (2019). What's the problem with learning analytics? *Journal of Learning Analytics*, 6(3), 11–19. <https://doi.org/10.18608/jla.2019b.63.3>
- Semerci, Ç. (2004). Türkiye’de öğretmenlik tutumları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Elazığ.
- Senge, P. M. (2006). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization* (Rev. ed.). Doubleday.
- Senge, P. M. (2012). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Random House.
- Sezgin Nartgün, Ş., & Fakılı, A. (2020). Teacher perceptions of occupational professionalism and collaborative climate. *Political Economy and Management of Education*, 1(1), 26–40.
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference* (1st ed.). Houghton Mifflin.
- Sharma, A., & Singh, S. (2022). Growth mindset pedagogy in inclusive classroom. *Voices of Teachers and Teacher Educators*, 16–22.
- Shatzer, R. H., Caldarella, P., Hallam, P. R., & Brown, B. L. (2014). Comparing the effects of instructional and transformational leadership on student achievement: Implications for practice. *Educational Management Administration and Leadership*, 42(4), 445-459.
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189.
- Siemens, G., & Baker, R. S. D. (2012). Learning analytics and educational data mining: Towards communication and collaboration. In *Proceedings of the 2nd International Conference on Learning Analytics and Knowledge* (pp. 252–254). <https://doi.org/10.1145/2330601.2330661>
- Siemens, G., & Gasevic, D. (2012). Guest editorial – Learning and knowledge analytics. *Educational Technology & Society*, 18(3), 1–4.
- Sims, S., Fletcher-Wood, H., O’Mara-Eves, A., Cottingham, S., Stansfield, C., Goodrich, J., Van Herwegen, J., & Anders, J. (2023). Effective teacher professional development: New theory and a meta-analytic test. *Review of Educational Research*, 95(2), 213–254. <https://doi.org/10.3102/00346543231217480>
- Şişman, M. (2002). *Örgütler ve kültürler*. Pegem Yayıncılık.
- Skillshub. (2023). 15 active learning strategies (with examples). <https://www.skillshub.com/blog/active-learning-strategies-examples/>
- Slavin, R. E. (2015). *Educational psychology: Theory and practice* (11th ed.). Pearson.
- Slee, R. (2018). *The inclusion paradox: The impact of inclusive education on school cultures and communities*. Routledge.

- Somma, M., & Bennett, S. (2020). Inclusive education and pedagogical change: Experiences from the front lines. *International Journal of Educational Methodology*, 6(2), 285-295. <https://doi.org/10.12973/ijem.6.2.285>
- Sousa, D. A., & Tomlinson, C. A. (2018). *Differentiation and the brain: How neuroscience supports the learner-friendly classroom* (2nd ed.). Solution Tree Press.
- Spillane, J. P., & Diamond, J. B. (2007). *Distributed leadership in practice*. Teachers College Press.
- Sprengel, M., & Spritts, M. (2012). Utilizing mind-body practices in public schools: Teaching self-regulation skills and fostering resilience in our next generation. *BMC Complementary and Alternative Medicine*, 12(1), O50. <http://dx.doi.org/10.1186/1472-6882-12-S1-O50>
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Süer, S. , Altındağ Kumaş, Ö. & Karagül, A. (2021). Investigating the teachers' innovative pedagogical practices towards students with special needs. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 363-381. DOI: 10.53506/egitim.902289
- Tarhan, N., & Şar, S. (2021). Individual innovativeness, motivational persistence and performance in health. *Lokman Hekim Journal*, 11(1), 10-15.
- Thurlings, M., Evers, A. T., & Vermeulen, M. (2015). Toward a model of explaining teachers' innovative behavior: A literature review. *Review of Educational Research*, 85(3), 430–471.
- Tian, M., Risku, M., & Collin, K. (2016). A meta-analysis of distributed leadership from 2002 to 2013: Theory development, empirical evidence and future research focus. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(1), 146–164. <https://doi.org/10.1177/1741143214558576>
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration*. Ministry of Education, New Zealand.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd ed.). ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.
- Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. ASCD.
- Tran, T. N. (2024). The impact of professional development programs on teachers' motivation, self-efficacy, and job satisfaction: A mixed-methods study in Vietnam. *Journal of Educational Research and Practice*, 14(1), 78–95.
- Tschannen-Moran, M. (2014). *Trust matters: Leadership for successful schools*. Jossey-Bass.

- Tura, B., & Akbaşı, S. (2021). Öğretmen yenilikçiliğini etkileyen faktörler. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 15-28.
- Tura, H., & Akbaşı, S. (2021). Covid-19 sürecinde okullarda entelektüel sermaye ile sosyal inovasyon ilişkisi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 8(2), 1200–1215.
- Tutar, H. (2010). İş gören yabancılaştırması ve örgütsel sağlık ilişkisi: Bankacılık sektöründe bir uygulama. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 65(1), 175–204.
- UNESCO. (2022). *Environmental sustainability report, 2022* (ADM-2022/WS/2). UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383996>
- University of Cincinnati. (2024, December). Why is cooperative learning important in education? <https://www.uc.edu/news/articles/2024/12/why-is-cooperative-learning-important-in-education.html>
- Üzmez, A., & Kavaklı Ulutaş, N. (2024). An inquiry on the psychological well-being of the university students during emergency remote teaching: Application of the EMPATHICS model. *Smart Learning Environments*, 11(1), 17. <https://doi.org/10.1186/s40561-024-00302-z>
- Vakola, M., & Nikolaou, I. (2005). Attitudes towards organizational change: What is the role of employees' stress and commitment? *Employee Relations*, 27(2), 160–174. <https://doi.org/10.1108/01409170510587834>
- Valentine, J. W. (2007). *The instructional practices inventory: Using a student learning assessment to foster organizational learning*. University of Missouri. <http://www.MLLC.org>
- Van Ginkel, S., Verloop, N., & Denessen, E. (2015). The impact of peer feedback on teaching skills of pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 45, 45–55.
- Vanderlinde, R., & van Braak, J. (2010). The gap between educational research and practice: Views of teachers, school leaders, intermediaries, and researchers. *British Educational Research Journal*, 36(2), 299–316. <https://doi.org/10.1080/01411920902919257>
- Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T., & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 61, 47–59.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80–91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>
- Villegas, A. M., & Irvine, J. J. (2010). Diversifying the teaching force: An examination of major arguments. *The Urban Review*, 42(3), 175–192. <https://doi.org/10.1007/s11256-010-0150-1>
- Villegas-Reimers, E. (2003). Teacher professional development: An international review of the literature. UNESCO, *International Institute for Educational Planning*.

- Voogt, J., & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299–321. <https://doi.org/10.1080/00220272.2012.668938>
- Wagner, T.F., Baccarella, C.V. and Voigt, K.I. (2017), Communicating technological innovations the role of technical complexity and product involvement, *European Journal of Innovation Management*, 20 (3), 392-405, doi: 10.1108/ejim-08-2016-0078.
- Wayman, J. C., & Stringfield, S. (2006). Data use for school improvement: School practices and research perspectives. *American Journal of Education*, 112(4), 463–468. <https://doi.org/10.1086/505057>
- Webb, M. B. (2015). *Exploring the correlation between teachers' mindset and judgment accuracy to reveal the cues behind teachers' expectations* (Doctoral dissertation, Boise State University). <https://scholarworks.boisestate.edu/etd/1234/>
- Wenner, J. A., & Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 87(1), 134–171.
- Wooten, L. (2004). Creating the family organization. In B. Keys & L. Dosier (Eds.), *The next generation business handbook* (pp. 73–94). Wiley.
- Yaman, F., & Yazar, T. (2015). Yaşamboyu öğrenme ve öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerine bir araştırma. *Anadolu Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 101-118.
- Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2020). What can be learned from growth mindset controversies? *American Psychologist*, 75(9), 1269–1284. <https://doi.org/10.1037/amp0000719>
- Yeager, D. S., Johnson, R., Spitzer, B. J., Trzesniewski, K. H., Powers, J., & Dweck, C. S. (2014). The far-reaching effects of believing people can change: Implicit theories of personality shape stress, health, and achievement during adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 106(6), 867–884. <http://dx.doi.org/10.1037/a0036335>
- Yeager, D. S., Walton, G. M., Brady, S. T., Akcinar, E. N., Paunesku, D., Keane, L., ... & Dweck, C. S. (2014). Teaching a lay theory before college narrows achievement gaps at scale. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 113(24), E3341–E3348. <https://doi.org/10.1073/pnas.1524360113>
- Yenice, N., & Alpak Tunç, T. (2019). Öğretmenlerin yaşamboyu öğrenme farkındalığı ve mesleki gelişim süreci. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 75-93.
- Yılmaz, E., & Babirzade, K. (2025). Okul gelişim zihniyeti ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(42), 180–206.
- Yılmaz, H. (2016). Yaşamboyu öğrenme ve öğretmenlerin profesyonel gelişim süreçlerine etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 41(182), 103-120.
- York-Barr, J., Sommers, W. A., Ghere, G. S., & Montie, J. (2006). *Reflective practice to improve schools: An action guide for educators* (2nd ed.). Corwin Press.

- Yurdakul, İ., Kaya, P., Gökoğlan, A., & Altay, H. (2024). Eğitimde yenilikçi yaklaşımların geliştirilmesine yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 4(1), 147–164. <https://uleder.com/index.php/uleder/article/view/426>
- Zacher, H., & Rosing, K. (2015). Ambidextrous leadership and team innovation. *Leadership & Organization Development Journal*, 36(1), 54–68. <https://doi.org/10.1108/LODJ-11-2012-0141>
- Zahed-Babelan, A., Koulaei, G., Moeinikia, M., & Rezaei Sharif, A. (2019). Instructional leadership effects on teachers' work engagement: Roles of school culture, empowerment, and job characteristics. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 9(3), 137–156. <https://doi.org/10.26529/cepsj.181>
- Zeng, G., Hou, H., & Peng, K. (2016). Effect of growth mindset on school engagement and psychological well-being of Chinese primary and middle school students: The mediating role of resilience. *Frontiers in Psychology*, 7, 1873. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01873>
- Zeng, Y., Chen, M., & Zuo, M. (2016). The influence of growth mindset on innovation behavior of teachers: The mediating role of self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 7, 1–9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01316>
- Zhang, J. F., Kuusisto, E., & Tirri, K. (2017). How teachers' and students' mindsets in learning have been studied: Research findings on mindset and academic achievement. *Psychology*, 8, 1363–1377. <https://doi.org/10.4236/psych.2017.89089>

EKLER

Ek 1. Araştırma Uygulama izinleri

Ek 2. Etik Kurul İzni

Ek 3. Katılımcı Onam formu

Ek 4. Ölçek Kullanım İzni

Ek 5. Kullanılan Ölçekler

Ek 6. Uzman Görüşü Talebi

Ek 7. Gözlemci Uzman Formu

Ek 8. Örgütsel Zihniyet Geliştirme Programına İlişkin Görüşme Formu

Ek 9. Araştırma Günlüğü

Ek 10. ÖZGP Uygulama Sürecinden Fotoğraf Kareleri

Ek 1. Araştırma Uygulama izinleri

6/6/25, 12:17 PM

Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Sistemi



> Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Sistemi > Başvuru Detayı

BAŞVURU DETAYI

Başvuru Bilgileri

Başvuru Durumu: Onaylandı

Başvuru No: MEB.TT.2024.000594

Başvuru Tarihi: 10.08.2024

Uygulama Başlama Tarihi: 22.08.2024

Uygulama Bitiş Tarihi: 22.08.2025

Kişisel Bilgiler

T.C. Kimlik No: 99*****12

Adı Soyadı: KHEYRANSA BABIRZADE

Telefon: 5537827506

E-Posta: kheyransa.babirzade@gmail.com

Adres: Mevlana mahallesi, 796.sok.,14/18. Atakum/Samsun

Başvuru Bilgileri

Başvuru Şekli: Üniversite

Başvurunun Yapıldığı Ülke: Türkiye

Başvuran Unvanı: Öğrenci

Kademe: Doktora

Üniversite Adı: NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

Fakülte / Enstitü / Yüksek Okul: EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Bölüm / Anabilim Dalı: EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

Yurtdışı Üniversite Bilgisi:

https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/panel/arastirma-uygulamaları/basvuru-detay/Mz11MjU0ODQzYzBINTY0Nzo1NDBiMGEyMzkwNjhjNmNjOWQ2... 1/5

Araştırma Bilgileri



Araştırmanın Adı: OKULLARIN ÖRGÜTSEL ZİHNİYETLERİNİ GELİŞTİRME PROGRAMININ OKULLARIN ÖRGÜTSEL ZİHNİYETLERİNE VE ÖĞRETMENLERİN YENİLİKÇİLİKLERİNE ETKİSİ

Bu Araştırmanın İçeriği Eğitim Teknolojileri ile Doğrudan İlgilidir: Hayır

Bu Araştırma Öğrencilerin Doğrudan Akademik Başarılarını Ölçmeye Yöneliktir: Hayır

Araştırmanın Konusu ve İlişkili Konular: (Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme, Sürekli Mesleki Gelişim)

Anahtar Kelimeler: Örgütsel zihniyet, okul gelişim zihniyeti, öğretmen yenilikçiliği

Araştırmanın Niteliği: Doktora Tezi

Uygulama Bilgileri

Uygulama Yapılacak İl Sayısı: 1

ÇALIŞMA GRUBU	TEŞKİLAT TÜRÜ	UYGULAMA YAPILACAK MEB TEŞKİLATI	TALEP EDİLEN OKUL/KURUM SAYISI
Öğretmen	Okul / Kurum	SAMSUN, ATAKUM, Fen Lisesi	1
Öğretmen	Okul / Kurum	SAMSUN, ATAKUM, Anadolu Lisesi	5
Öğretmen	Okul / Kurum	SAMSUN, ATAKUM, Anaokulu	3
Öğretmen	Okul / Kurum	SAMSUN, ATAKUM, Ortaokul	3
Öğretmen	Okul / Kurum	SAMSUN, ATAKUM, İlkokul	3
Öğretmen	Okul / Kurum	SAMSUN, ATAKUM, Özel Anadolu Lisesi	2
Öğretmen	Okul / Kurum	SAMSUN, ATAKUM, Özel Eğitim Anaokulu	2
Öğretmen	Okul / Kurum	SAMSUN, ATAKUM, İmam Hatip Lisesi	1



Nene Hatun Anaokulu Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2024.000594

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 967615

T.C. Kimlik No: 99421511912

Adı Soyadı: KHEYRANSA BABIRZADE

Araştırmanın Adı: OKULLARIN ÖRGÜTSEL ZİHNİYETLERİNİ GELİŞTİRME PROGRAMININ OKULLARIN ÖRGÜTSEL ZİHNİYETLERİNE VE ÖĞRETMENLERİN YENİLİKÇİLİKLERİNE ETKİSİ

Araştırmanın Niteliği: Doktora Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Nene Hatun Anaokulu

Uygulama Yapılacak Birim: Anaokulu

Uygulama Yapılacak İl: SAMSUN

Veri Toplama Aracının Başlığı: Okul gelişim zihniyeti

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 22.08.2024

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 22.08.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni SAMSUN İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmiştir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için <https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula> bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Sistemi -



Atakum Özel Eğitim Anaokulu Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2024.000594

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 773563

T.C. Kimlik No: 99421511912

Adı Soyadı: KHEYRANSA BABIRZADE

Araştırmanın Adı: OKULLARIN ÖRGÜTSEL ZİHNİYETLERİNİ GELİŞTİRME PROGRAMININ OKULLARIN ÖRGÜTSEL ZİHNİYETLERİNE VE ÖĞRETMENLERİN YENİLİKÇİLİKLERİNE ETKİSİ

Araştırmanın Niteliği: Doktora Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Atakum Özel Eğitim Anaokulu

Uygulama Yapılacak Birim: Özel Eğitim Anaokulu

Uygulama Yapılacak İl: SAMSUN

Veri Toplama Aracının Başlığı: Okul gelişim zihniyeti

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 22.08.2024

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 22.08.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni SAMSUN İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmiştir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için <https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula> bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Sistemi -

T.C.
ATAKUM NAR TANELERİ EĞİTİM KURUMLARI MÜDÜRLÜĞÜ

Konu: Program Uygulama İzni

Kurumumuzda Kheyranisa Babirzade tarafından geliştirilen ve doktora tezi kapsamında yürütülen “Okulların Örgütsel Zihniyetlerini Geliştirme Programı”nın, 8 hafta süreyle haftada bir oturum olmak üzere uygulanması kurumumuzca uygun görülmüştür.

Programın gönüllülük esasına dayalı olması göz önünde bulundurularak, gerekli kolaylıkların sağlanması hususunda gereğini rica ederim.

Nuran ATİK
Okul Müdürü

Tarih: 29/02 / 2025



Ek 2. Etik Kurul İzni



NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU
ETİK KURUL KARARI

Etik Kurul Toplantı Tarihi/Sayısı ve Karar No	Tarih :27/06/2025 Toplantı Sayısı: 13 Karar No :2025/629
Araştırmanın Eski Başlığı	Okulların Örgütsel Zihniyetlerini Geliştirme Programının Okulların Örgütsel Zihniyetlerine ve Öğretmenlerin Yenilikçiliklerine Etkisi.
Araştırmanın Yeni Başlığı	Örgütsel Zihniyet Geliştirme Programının Okulların Örgütsel Zihniyetlerine ve Yenilikçiliklerine Etkisi.
Sorumlu Araştırmacı	Prof. Dr. Ercan YILMAZ
Yardımcı Araştırmacı	Lisansüstü Öğrenci: Kheyrensa BABİRZADE
Etik Kurul Kararı	25891 sayılı başvuru Etik Kurul tarafından değerlendirilmiş olup, başvuruda belirtilen başlık değişikliğinin bilimsel araştırma etiği açısından “ Uygun ” olduğuna karar verilmiştir.

27/06/2025

Doç. Dr. Mustafa AYDIN
Etik Kurul Başkanı

Ek 3. Katılımcı Onam formu



NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULUNA
SUNULACAK
BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU
(Bireylerden veri toplamaya dayalı her türlü araştırmada alınacaktır. Katılımcı Bilgisi Olmadan Doldurulmalıdır)

Bu çalışma, Okulların Örgütsel Zihniyetlerini Geliştirme Programının Okulların Örgütsel Zihniyetlerine Ve Öğretmenlerin Yenilikçiliklerine Etkisi başlıklı bir araştırma çalışmasıdır. Çalışma, Prof. Dr. Ercan Yılmaz ve Doktora Öğrencisi Kheyransa Babirzade tarafından yürütülmekte ve sonuçları ile okulların gelişim zihniyeti kavramının gelişimine ışık tutulacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, ölçek yöntemi ile araştırma (*araştırmanın türü/türleri*) yapılarak sizden veriler toplanacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Bilgilendirilmiş Onam Formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim.

Sorumlu Araştırmacı /

Yardımcı Araştırmacı

Prof. Dr. Ercan YILMAZ

Doktora öğrencisi

Kheyransa Babirzade

İmza:

İmza:

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

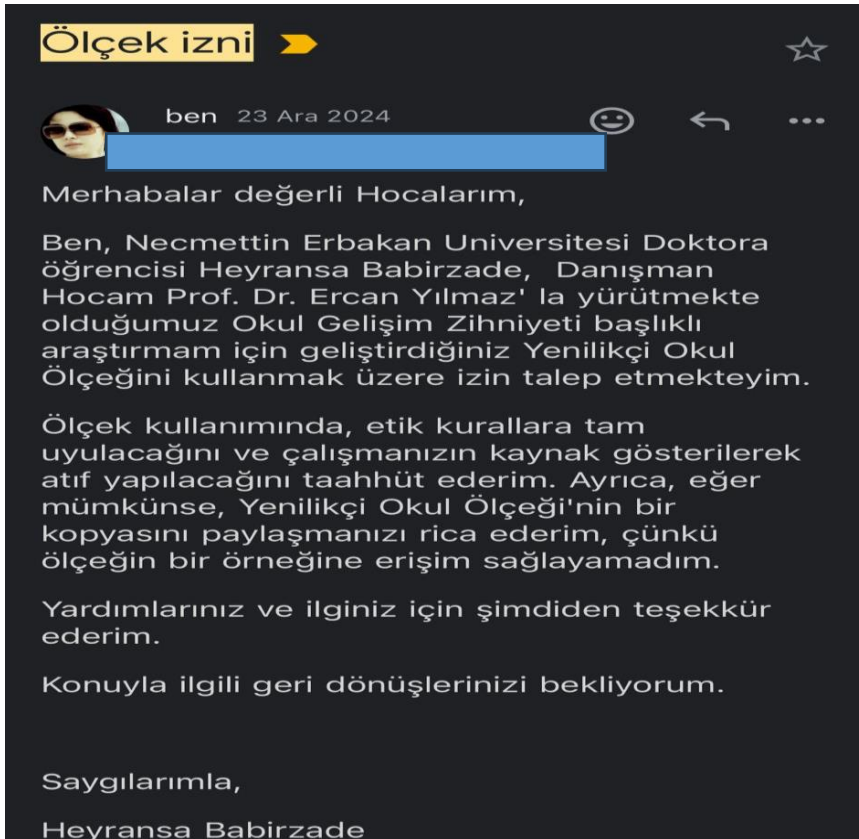
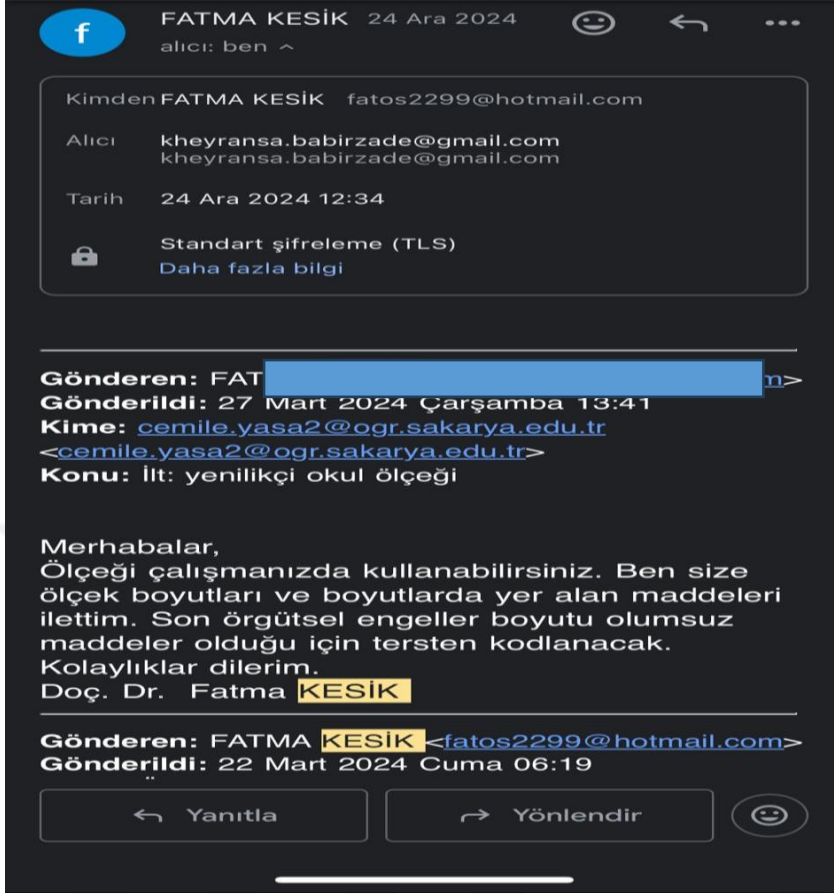
(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

Ek 4. Ölçek Kullanım İzni



Ek 5. Kullanılan Ölçekler

Yenilikçi Okul Ölçeği (Aslan ve Kesik, 2016)

	Okul düzeyiniz: Cinsiyetiniz: Mesleğiniz:	Her Zaman	Çoğu Zaman	Bazen	Nadiren	Hiçbir Zaman
1.	Yöneticiler ve personel arasında güven yüksektir.	5	4	3	2	1
2.	Tüm okul çalışanları problem çözme sürecine dahil edilir.	5	4	3	2	1
3.	Okul çalışanları ortak hedefleri paylaşırlar.	5	4	3	2	1
4.	Yenileşmeyi sağlamak için paylaşılan bir vizyon oluşturulur.	5	4	3	2	1
5.	Yaratıcılığı teşvik eden bir iklim vardır.	5	4	3	2	1

Okul Gelişim Zihniyeti Ölçeği (Yılmaz, E. ve Babirzade, K., 2025)

	Okul düzeyiniz: Cinsiyetiniz: Mesleğiniz:	Okulumuza tam uygun	Okulumuza uygun	Okulumuza ne uygun ne uygun değil	Okulumuza uygun değil	hiç Okulumuza uygun değil
1.	Okulumuzda her öğrencinin öğrenme ihtiyacını karşılayabiliriz.	5	4	3	2	1
2.	Okulumuzda her öğrencinin başarılı olabileceğine inanıyoruz.	5	4	3	2	1
3.	Okulumuzda tüm öğrencilerin potansiyellerini gerçekleştirebileceklerine dair inancımız vardır.	5	4	3	2	1
4.	Okulumuzda öğrencilerin bilişsel olmayan becerilerini (sabır, sebat, azim vb.) geliştirebiliriz.	5	4	3	2	1
5.	Okulumuzda öğrencilerin işbirliği becerilerini geliştirmelerine destek olabiliriz.	5	4	3	2	1

Ek 6. Uzman Görüşü Talebi

Uzman Görüşü Talebi

Sayın Uzman,

Prof. Dr. Ercan YILMAZ ve Doktora Öğrencisi Kheyranisa BABİRZADE tarafından yürütülen “Okulların Örgütsel Zihniyetlerini Geliştirme Programının Okulların Örgütsel Zihniyetlerine Ve Öğretmenlerin Yenilikçiliklerine Etkisi” başlıklı araştırmada kullanılmak üzere geliştirilmiş olan Okul Gelişim Zihniyeti Eğitim Programı hakkında görüşlerinize başvurduk.

Okul Gelişim Zihniyeti Eğitim Programı, kurumda çalışan öğretmenlerin okul gelişim zihniyetlerini geliştirmek amacıyla tasarlanmıştır. Program kapsamında, katılımcıların paydaşları ile mesleki anlamda işbirliği yaptığı, bilgi paylaşımını teşvik ettiği, destekleyici bir atmosfer sağladığı ve kaynakların etkili bir şekilde kullanıldığı bir kültür oluşturmasını sağlıklı bir şekilde gerçekleştirmeleri hedeflenmektedir. Okul Gelişim Zihniyeti Eğitim Programı, sekiz oturumdan oluşmaktadır. Her bir oturumda, oturum sonunda kazandırılması hedeflenen öğrenme çıktıları ve oturumun konusu yer almaktadır. Bu oturumların uygunluğu ve öğretmenlerin okul gelişim zihniyetlerini geliştirmesi konusunda görüşlerinize başvurduk.

Zaman ayırdığınız için teşekkür ederiz.

	Uygundur	Uygun Değildir
1. Oturum: Farklılaştırılmış Öğretim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Oturum: İşbirliğine dayalı çalışma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Oturum: Gelişim Zihniyeti (Dweck Teorisi)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Oturum: Yaşamboyu Öğrenme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Oturum: Mesleki Öğrenme Toplulukları	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Oturum: Değişimi Başlatma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Oturum: Veli Katılımı ve Aile-Okul İşbirliği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Oturum: Okul Kaynaklarının Yönetimi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Önerileriniz:

İmza

İsim Soyisim

Ek 7. Gözlemci Uzman Formu

GÖZLEMCİ UZMAN FORMU

Uzman İsim Soyisim:

Gözlem Tarihi :

Kaçıncı Gözlem:

Aşağıdaki sorulara size en uygun seçeneği işaretleyiniz.	Katılmıyorum	Fikrim yok	Katılıyorum
Araştırmacı yaptığı etkinlikler ile katılımcılarda;			
1- Farklılaştırılmış öğretim ilkelerine uygun ders işledi.			
2- İşbirliğine dayalı çalışmayı teşvik etti.			
3- Gelişim zihniyetini destekleyen bir öğretim süreci yönetti.			
4- Örnek vaka analizi/ rol oynama/ drama sürecini etkin yönetti.			
5- Programın amaç ve hedeflerine uygun ders anlattı.			
6- Dersin süresini etkili bir şekilde yönetebildi.			
7- Konuları açık ve anlaşılır bir şekilde açıkladı.			
8- Sesi net ve anlaşılırdı.			
9- Katılımını teşvik etti.			
10- Olumlu pekiştirme kullandı.			
11- Derse aktif olarak dahil etti.			
12- İlgisini çekme konusunda başarılıdır.			
13- Kendilerini ifade etmesine fırsat tanıdı.			
14- Farklı öğretim yöntemleri ve tekniklerini kullandı.			
15- Teknoloji araçlarını (sunum, video, interaktif uygulamalar vb.) Aktif kullanarak sınıfın öğrenme sürecini destekledi.			
16- Sıklıkla geri bildirim verdi.			
17- Sınıfta güvenli ve pozitif bir ortam yaratabildi.			
18- Arasında sağlıklı bir iletişim ve iş birliği ortamı oluşturdu.			
19- Dersin planında katılımcıların ihtiyaçlarına göre esneklik gösterme konusunda başarılıdır.			
20- Sınıf içindeki olumsuz durumları veya katılımcıların karşılaştığı zorlukları çözebildi.			

Ek 8. Örgütsel Zihniyet Geliştirme Programına İlişkin Görüşme Formu

Değerli Katılımcı,

Bu görüşme formu, Örgütsel Zihniyet Geliştirme Programı'nın öğretmenlerin gelişim zihniyetleri ve yenilikçilikleri üzerindeki etkilerini anlamak amacıyla hazırlanmıştır. Amacımız, programın öğretmenlerin okul gelişim zihniyetine nasıl katkı sağladığını değerlendirmektir. Cevaplarınız, programın içeriğini geliştirmek ve öğretmenlik mesleğinde etik bilincin güçlendirilmesine yönelik daha etkili stratejiler oluşturmak için çok değerli olacaktır. Katılımınız ve dürüstlüğünüz için teşekkür ederiz.

- 1) Okulların Örgütsel Gelişim Zihniyeti Programı sürecinizin size katkısını nasıl değerlendirirsiniz?
- 2) Okulların Örgütsel Gelişim Zihniyeti Programı sürecinizin olumlu yanlarını neler olarak görüyorsunuz?
- 3) Okulların Örgütsel Gelişim Zihniyeti Programı sürecinizin olumsuz yanlarını neler olarak görüyorsunuz?
- 4) Okulların Örgütsel Gelişim Zihniyeti Programı süresince sizi zorlayan kısımlar neler oldu?
- 5) Okulların Örgütsel Gelişim Zihniyeti Programı sürecinin mevcut eğitim öğretim faaliyetlerinize etkisini nasıl değerlendirirsiniz?
- 6) Bu eğitim programını daha iyi bir hale getirmek için neler yapılabilir?

Ek 9. Araştırma Gnlg

Araştırma Gnlg

Tarih: 07.03.2025

Yer: Anaokulu sınıfında

Araştırma Sürecine Dair Notlar:

Bu günlük, okulların örgütsel zihniyetlerini geliştirme sürecini anlamak ve yrttgm programın etkilerini gözlemlemek amacıyla tutulmaktadır. Programın her oturumu, katılımcıların algılgarı, geri bildirimleri ve sürecin benim üzerimdeki etkilerini de içerecek Şekilde analiz edilecektir.

1. Oturum: Farklılaştırılmış ğretim

Bugünkü oturumda, farklılaştırılmış öğretimin temel prensiplerini ele alarak öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilere nasıl daha esnek ve ihtiyaçlarına uygun bir ğretim planlayabilecekleri üzerine yoğunlaştık. Oturum boyunca, öğretmenlerin bu yaklaşımı nasıl algıladıklarını, uygulama sürecinde yaşadıkları zorlukları ve bu zorlukların üstesinden gelmek için hangi stratejilerin etkili olabileceğini tartıştık.

Öğretmenlerden bazıları farklılaştırılmış öğretimin yalnızca özel kaynaklara ve geniş zaman dilimlerine sahip okullarda uygulanabilir olduğunu dşnrken, bazıları ise ğrenci seviyelerindeki farklılıkların yönetilmesinin zor olduğunu dile getirdi. Bunun zerine, kk adımlarla başlamanın ve mevcut planları aşamalı olarak dönüştürmenin, süreci daha yönetilebilir hale getireceğini konuştuk.

Uygulama süreci

Kk Grup alışmaları: Öğretmenlerin kendi uygulamalarını analiz etmelerine yardımcı olmak için kk grup çalışmaları düzenlendi. Gruplar, belirli senaryolar üzerinde çalışarak farklılaştırılmış ğretim yöntemlerini nasıl uygulayabileceklerini tartıştılar.

Gerçek Sınıf rnekleri ve Modelleme: Teorik bilginin yanı sıra, gerçek sınıf ortamlarından alınan uygulama örnekleriyle modelleme yapıldı. Öğretmenler, başarılı uygulamaları inceleyerek kendi sınıflarına nasıl uyarlayabileceklerini değerlendirdiler.

WhatsApp Destek Grubu: Oturumdan sonra öğretmenlerin öğrendiklerini pekiştirmeleri için bir WhatsApp grubu oluşturuldu. Hafta boyunca, gruba farklılaştırılmış öğretimle ilgili ipuçları, videolar, makaleler ve örnek ders planları paylaşıldı.

Sezgiler ve Gözlemler:

Farklılaştırma kavramı, öğretmenler için genellikle zor uygulanabilir olarak algılanıyor. Özellikle yoğun müfredat baskısı ve sınıfların kalabalık olması, öğretmenlerin bu yaklaşımı gerçekleştiremeyecekleri düşüncesine kapılmalarına neden olabiliyor. Bu algıyı değiştirmek için süreç, öğretmenlerin mevcut ders planlarını küçük değişikliklerle farklılaştırarak başlamaları yönünde şekillendirilmeli.

Öğretmenlerin pedagojik esnekliklerini keşfetmeleri açısından değerli bir süreç olacak. Oturum sırasında yapılan tartışmalar, öğretmenlerin bazı derslerde zaten farkında olmadan farklılaştırma uyguladıklarını gösterdi. Bu farkındalığı artırarak, küçük değişimlerin büyük dönüşümlere yol açabileceğini göstermek önemli.

İşbirliği ve destek mekanizmaları öğretmenleri motive ediyor. WhatsApp grubu, öğretmenlerin yalnız olmadıklarını hissetmeleri açısından önemli bir araç oldu. Grup içindeki ilk etkileşimler, öğretmenlerin sürece olan ilgisini artırdı ve fikir paylaşımını teşvik etti. Özellikle kısa pratik öneriler ve gerçek sınıf örnekleri paylaşmak, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi benimseme sürecini hızlandırabilir.

Duyusal Boyut

Farklılaştırılmış öğretim, her ne kadar başlangıçta zor gibi görünse de, öğretmenler doğru yönlendirme ve destek aldıklarında bunu etkili bir şekilde uygulayabiliyorlar. WhatsApp grubunun bu süreçte önemli bir destek mekanizması olduğunu ve işbirliğinin öğretmenlerin süreci benimsemelerinde kritik bir rol oynadığını fark ettim.

Bu oturumdan öğrendiğim en önemli şeylerden biri de değişimin bir anda değil, aşamalı olarak gerçekleşmesi gerektiği oldu. Küçük ama kararlı adımlarla öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulamaları, uzun vadede onların öğretim anlayışlarını dönüştürmelerine yardımcı olacak.

Gelecek adımlar

Bir sonraki oturumda, işbirliğine dayalı çalışma konusuna geçilecek.

Tarih: 14.03.2025

Yer: Anaokulu Sınıfı

2. Oturum: İşbirliğine Dayalı Çalışma

Bu oturumda, öğretmenler arasında işbirliği kültürü oluşturmanın ve bunu sürdürülebilir hale getirmenin yolları üzerine odaklandık. Etkinlikler, öğretmenlerin işbirliği kavramına dair farkındalıklarını artıracak ve uygulamada nasıl daha etkili olabileceklerini keşfetmelerine yardımcı olacak şekilde tasarlandı.

Uygulama Süreci

Öğretmenlerin işbirliği kavramına dair mevcut algılarını keşfetmek için *Koç Carter* filminden bir sahne izletildi. Sahne üzerine yapılan tartışmada, ortak hedefler doğrultusunda hareket etmenin bireysel eksiklikleri nasıl telafi edebileceği vurgulandı. Katılımcılar, takım çalışmasının başarı üzerindeki etkisini sorgularken, eğitimde de benzer bir dayanışmanın neden gerekli olduğunu tartıştılar. Ardından, öğretmenler 3 kişilik gruplara ayrılarak okul ortamında işbirliğini gerektiren çeşitli senaryoları analiz etti ve çözüm önerileri geliştirdi. Tartışmalar sırasında, öğretmenlerin yalnızca kendi derslerine odaklanmasının avantajları ve dezavantajları, dersler arası bağlantıyı güçlendirme stratejileri ve işbirliğinin öğrenci başarısı üzerindeki etkileri ele alındı. İşbirliğinin önemini deneyimlemeleri için "Su Birikintisi Atlama" (Puddle Jumper) oyunu oynandı. Bu etkinlik, katılımcıların rol paylaşımı yaparak takım halinde çalışma deneyimi kazanmalarını sağladı. Oyunun ardından yapılan değerlendirme tartışmalarında, bireysel çabalarla ulaşılamayacak sonuçlara ancak işbirliği sayesinde erişilebileceği gözlemlendi.

Etkinliğin sonunda, Quizizz üzerinden yapılan kısa bir yarışma ile işbirliği kavramına dair temel bilgileri pekiştirdik. Yarışma sırasında öğretmenler, konuyla ilgili hangi noktalarda eksiklikleri olduğunu fark etti ve gelecekte daha fazla hangi alanlara odaklanmaları gerektiğini tartıştı.

Sezgiler ve Gözlemler

Öğretmenler işbirliğinin önemini kavraya da, uygulamada bazı zorluklarla karşılaşacaklarını düşünüyorlar. Özellikle zaman kısıtlamaları, güvensizlik, iletişimsizlik, değişime direnç işbirliğini sürdürmenin önündeki temel engeller olarak görüldü.

Oyun ve senaryo çalışmaları, işbirliğinin değerini somut olarak hissetmelerini sağladı. Bu tür uygulamalı etkinliklerin, teorik bilgidен daha etkili olduğu gözlemlendi. Bu süreç boyunca, işbirliği ve ortak çalışma, öğretmenlerin öğrenme süreçlerinde en etkili strateji olarak ortaya çıktı. Katılımcıların farklı çözüm önerileri ve deneyim paylaşımında bulunmaları, yenilikçi fikirlerin doğmasına ve kolektif bir yaklaşımın benimsenmesine zemin hazırladı. Bu süreç, öğretmenlerin kendi sınıflarındaki uygulamalara da entegre edebileceği yeni işbirliği yöntemleri geliştirmelerine yardımcı oldu. Öğretmenler, sürecin sonunda birlikte çalışmanın faydalarını daha açık bir şekilde gördü ve işbirliği kültürünün okulda nasıl sürdürülebileceği konusunda fikirler geliştirdi. Bu tür uygulamalar, öğretmenlerin sadece eğitimde değil, okul yönetimi ve okul kültürünün iyileştirilmesinde de önemli bir rol oynayacaktır.

WhatsApp grubunda öğretmenlere kendi sınıflarında uygulayabilecekleri işbirliği etkinlikleri paylaşıldı. Bu, öğretmenlerin birbirlerinden öğrenmelerini ve motivasyonlarını artırmalarını sağladı.

Duyusal Boyut

İşbirliğine dayalı çalışma oturumunda, öğretmenlerin duygusal ve psikolojik tepkilerini gözlemlemek önemliydi. Bu süreçte, işbirliğinin yalnızca bir strateji değil, aynı zamanda öğretmenlerin kendilerini daha güvenli ve desteklenmiş hissettikleri bir ortam yaratma aracı olduğu fark edildi. İşbirliği kavramını tartışırken, öğretmenlerin birbirlerine karşı açıklık, anlayış ve empati gösterdikleri gözlemlendi.

Gelecek Adımlar:

Whatsapp gruplarında başarılı işbirliği stratejileri paylaşılacak.

Sonraki Oturum olan *Gelişim Zihniyeti (Dweck Teorisi)* uygulanacak.

- Öğretmenlerden sabit ve gelişim zihniyeti arasındaki farkları düşünmeleri istenecek.
- Öğretmenlerin sınıflarında gelişim zihniyetini nasıl teşvik edebilecekleri üzerine çalışmalar yapılacak.

Tarih: 21.03.2025

Yer: Anaokulu Sınıfı

3. Oturum: Gelişim Zihniyeti

Bugünkü oturumda, katılımcılara gelişim zihniyeti üzerine çeşitli etkinlikler ve tartışmalar sundum. Bu oturumun amacı, öğretmenlerin, öğrencilerinin öğrenme süreçlerinde gelişme odaklı bir yaklaşımı benimsemelerine yardımcı olmaktı. Gelişim zihniyeti, bireylerin yeteneklerinin çaba, öğrenme ve süreklilikle geliştirilebileceği inancını savunur ve bu felsefe, okul kültürünü derinden dönüştürebilecek güce sahiptir. Oturum boyunca, katılımcılarla gelişim zihniyetinin temel prensiplerini keşfettik. Öğretmenlerin, öğrencilerin potansiyellerini sınırsız bir şekilde geliştirebileceğine olan inançlarını nasıl güçlendirebileceklerini tartıştık. Katılımcılar, gelişim zihniyetinin sadece öğrenciler için değil, aynı zamanda kendileri için de geçerli olduğunu fark ettiler. Bu perspektif, öğretmenlerin kendi mesleki gelişimlerine de katkı sağlamakta önemli bir rol oynamaktadır.

Uygulama Süreci:

Öncelikle, Ölü Ozanlar Derneği filminden bir sahne izlettim. Bu sahne üzerinden gelişim zihniyeti ve sabitleyici zihniyet arasındaki farkı tartıştık. Katılımcılara, kendi öğrenme süreçlerinde gelişim zihniyetini nasıl benimseyebileceklerini konuştuk. Etkinlikler sırasında katılımcılar, teorik bilgilerin ötesine geçip pratik deneyimler elde ettiler. Beyin Esnektir deneyinde, katılımcılar dominant elleriyle yazı yazmanın zorluğunu hissettikten sonra, tekrar yaparak yazılarının geliştiğini fark ettiler. Bu deneyim, gelişim zihniyetini somut bir şekilde hissetmelerini sağladı. Etkinlikler, öğretmenlerin gelişim zihniyetini kendi eğitim süreçlerine entegre etmeleri için fırsatlar sundu. Geri bildirim etkinliklerinde, öğretmenlerin öğrencilere nasıl daha pozitif ve teşvik edici geri bildirimler verebileceği üzerine çalıştılar.

Sunumda ise gelişim zihniyetinin eğitimdeki önemi ve öğretmenlerin bu zihniyeti nasıl sınıflarına entegre edebileceği üzerine bilgiler verdim.

Bu oturum, katılımcıların sadece öğrencilerinin öğrenme süreçlerini geliştirmekle kalmayıp, aynı zamanda kendi öğretim pratiklerini de daha etkili hale getirebileceği bir fırsat sundu. Gelişim zihniyeti, okulda sürekli bir iyileşme ve öğrenme ortamı yaratma açısından önemli bir temel oluşturmaktadır.

Sezgiler ve Gözlemler:

Katılımcıların başlangıçta “Yapamıyorum” düşüncesine sahip olmalarına rağmen, etkinlikler sırasında bu düşüncelerinin değiştiğini gözlemledim. Özellikle Beyin Esnektir deneyinde, pratik yapmanın ne kadar önemli olduğunu fark ettiler. Ayrıca, öğretmenlerin geri bildirim tarzlarının gelişim zihniyetini nasıl şekillendirebileceğini anlamaları, onların daha yapıcı ve

olumlu geri bildirimlerde bulunmalarını sağladı. Katılımcıların etkinlik sırasında, kendi mesleki gelişimlerine dair farkındalık kazandıklarını gözlemledim. Katılımcılar yalnızca gelişim zihniyetini kendi sınıflarında nasıl uygulayabileceklerini değil, aynı zamanda bu zihniyetin okul genelinde nasıl yaygınlaştırılabileceğine dair de fikirler edindiler. Eğitim sürecinin sonrasında, öğretmenlerin gelişim odaklı bir yaklaşımı okul kültürüne entegre etme konusunda kendilerini daha donanımlı hissettiklerini gözlemledim.

Duyusal Boyut:

Etkinliklerde duyuşal boyut, katılımcıların ellerini kullanarak yazı yazmalarını sağladığıın Beyin Esnektir deneyinde yoğunlaştı. Bu, fiziksel bir eylem yapmalarını sağlayarak zihinsel engellerin nasıl aşılabileceğini görmelerine yardımcı oldu. Film izleme ve tartışma gibi görsel ve işitsel öğelerle, zihniyet değişiminin görsel örneklerle pekiştirilmesi sağlandı. Aynı zamanda katılımcıların “Yapamıyorum” düşüncesinin yerini, denemek ve gelişmek fikrinin aldığıın fark ettim. Geri bildirimlere ve pozitif dil kullanımına duydukları ihtiyaç, öğretmenlerin kendi gelişim süreçlerine odaklanmalarına yardımcı oldu.

Gelecek Adımlar:

Bir sonraki oturumda, Yaşamboyu Öğrenme konusuna geçilecek. Bu oturumda, öğretmenlerin sürekli öğrenme sürecine nasıl dahil olabileceklerini ve öğrenme süreçlerinin okul kültürüne nasıl entegre edilebileceğini keşfedeceğiz.

Tarih: 28.03.2025

Yer: Anaokulu Sınıfı

4. Oturum: Yaşamboyu Öğrenme

Bugün gerçekleştirdiğimiz oturumda, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürekli bir süreç olarak görmeleri ve yaşam boyu öğrenme alışkanlıklarını benimsemeleri üzerine odaklandık. Öğrenmenin yalnızca belirli dönemlerle sınırlı kalmaması, aksine yaşam boyu süren bir alışkanlık ve tutum haline gelmesi gerektiğini vurguladık. Oturum süresince, öğretmenlerin kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenmeleri, merak duygularını canlı tutmaları ve değişen eğitim ihtiyaçlarına uyum sağlayabilmeleri için yaşam boyu öğrenmeye yönelik farkındalıklarının artırılmasının önemini tartıştık. Bu çerçevede, bireysel gelişimin kurumsal gelişimle doğrudan ilişkili olduğu, öğrenen öğretmenlerin öğrenen okulların temel yapı taşıını

oluşturduğu fikri öne çıktı. Kendi adıma bu oturum, mesleki gelişim sürecimi daha bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirmeme katkı sağladı. Yaşam boyu öğrenmenin yalnızca bilgi edinmek değil, aynı zamanda değişime açık olmak, esneklik göstermek ve sürekli dönüşüm içinde kalabilmek anlamına geldiğini bir kez daha hatırladım.

Uygulama Süreci:

Oturum boyunca katılımcılar, yaşam boyu öğrenmenin sadece teorik bir kavram olmadığını, bunu kendi deneyimlerine nasıl entegre edebileceklerini düşündüler. Oturumun başlangıcında katılımcılara "Kim Öğrenmeyi Bıraktı?" başlıklı bir hikaye sundum. Hikaye, iki arkadaşın yaşamlarındaki öğrenme süreçlerini nasıl farklı şekillerde ele aldığını anlatıyordu. Ali, üniversiteden mezun olduktan sonra "Artık her şeyi öğrendim" diyerek öğrenmeyi bıraktı. Zeynep ise her gün yeni şeyler öğrenmek için çaba sarf etti, kurslara katıldı, kendini geliştirmeye devam etti. Yıllar sonra Zeynep, daha çok bilgi ve beceriye sahipken, Ali işini kaybetti çünkü becerilerini güncellemeyerek yeni gelişmelere uyum sağlamadı. Hikayeyi tartıştıktan sonra, katılımcılarla öğrenmenin sürekli bir süreç olduğunu ve bu sürecin mesleki başarıya olan etkilerini konuştuk.

Daha sonra, "Öğrenme Haritam" etkinliği gerçekleştirildi. Katılımcılara boş bir kağıt ve harita şablonu verildi. Bu harita, üç bölüme ayrıldı: Geçmişte öğrendikleri, şu anda öğrendikleri ve gelecekte öğrenmek istedikleri şeyler. Katılımcılar, bu başlıklar altında kendi öğrenme süreçlerini yazıp, bireysel olarak düşünme fırsatı buldular. Sonrasında, küçük gruplara ayrılarak haritalarını birbirleriyle paylaştılar. Grup içi tartışmalarda, öğrenmenin sadece okulda gerçekleşmediğini fark ettiler ve mesleki anlamda açık olmanın önemini vurguladılar. Bu etkinlik, katılımcılara kendi öğrenme süreçlerini daha iyi tanıma ve bunu mesleki gelişimleriyle ilişkilendirme imkanı sundu.

Bir sonraki adımda, yaşam boyu öğrenme üzerine sunum yapıldı. Sunumda, yaşam boyu öğrenmenin tanımı, mesleki öğrenme ile okul geliştirme arasındaki ilişki ve öğrenen okulların nasıl işlediği gibi başlıklar ele alındı. Ayrıca, öğretmenlerin bu sürece nasıl dahil olabileceklerini, sürekli öğrenmeye nasıl katkı sağlayabileceklerini ve okullarda öğrenme kültürünü nasıl geliştirebileceklerini tartıştık. Katılımcılar, öğrenen okullar konseptini daha iyi anlamaya başladılar ve eğitim süreçlerine nasıl entegre edebileceklerini düşündüler.

Uygulama sürecinin bir diğer önemli adımı ise "Öğrenme Metaforları" etkinliği oldu. Katılımcılardan öğrenmeyi bir metaforla ifade etmeleri istendi. Metaforlar, soyut bir kavramı daha somut bir şekilde açıklamak için kullanılan güçlü araçlardır. Katılımcılar, öğrenmeyi

"yolculuk", "ağaç büyütmek", "deniz feneri", "bir çiçeği sulamak", "düğme ilikleme", "nerdiven" gibi çeşitli metaforlarla tanımladılar. Her bir metafor, katılımcıların öğrenme sürecini nasıl algıladıklarını ve bunu sınıflarında nasıl deneyimlediklerini gösterdi. Grup içi tartışmalarda, her metafor derinlemesine incelendi. Katılımcılar, metaforların öğretim süreçlerine nasıl entegre edilebileceğini ve öğrencilerine öğrenmenin anlamlı bir yolculuk olduğunu nasıl aktarabileceklerini konuştular. Bu etkinlik, katılımcılara öğrenmenin dinamik ve sürekli bir süreç olduğunu görsel ve kavramsal olarak deneyimlemelerini sağladı.

Sezgiler ve Gözlemler:

Oturum boyunca katılımcıların, öğrenme sürecine olan bakış açılarını değiştirdiklerini gözlemledim. Özellikle "Kim Öğrenmeyi Bıraktı?" hikayesinin ardından, katılımcıların sürekli öğrenmenin önemini daha derinlemesine kavradıkları görüldü. "Öğrenme Haritam" etkinliği, onların kendi geçmiş öğrenme deneyimlerini değerlendirmelerine ve gelecekte öğrenmek istedikleri şeyler hakkında daha fazla düşünmelerine yol açtı. Katılımcılar, mesleki gelişimlerinin yalnızca kendi çabalarına değil, aynı zamanda okul kültürünün etkisine de bağlı olduğunu fark ettiler. Sunum sırasında, öğretmenlerin sadece bilgiyi aktaran değil, aynı zamanda öğrenen olarak da hareket etmeleri gerektiği fikri güçlendi. Metafor etkinliği ise katılımcıların öğrenme süreçlerini daha yaratıcı bir şekilde değerlendirmelerini sağladı ve öğrendiklerinin okulda nasıl bir öğrenme kültürü oluşturabileceği konusunda farkındalıklarını artırdı.

Duyusal Boyut:

Yaşam boyu öğrenme üzerine yapılan etkinliklerin duyuşal boyutları, katılımcıların kendi öğrenme süreçlerini fiziksel ve zihinsel olarak deneyimlemelerine olanak tanıdı. "Öğrenme Haritam" etkinliği, katılımcıların geçmişten bugüne kadar öğrendiklerini somutlaştırarak, duyuşal açıdan da farkındalık oluşturmalarını sağladı. Sunumda kullanılan görsel materyaller, zihinsel olarak öğrenmeye dair yeni bağlantılar kurmalarına yardımcı oldu. Ayrıca, grup içi tartışmalar ve metafor kullanımı sayesinde, katılımcılar daha interaktif bir şekilde öğrenmeyi deneyimlediler. Metaforlar, öğrenmeyi soyut bir kavramdan somut bir deneyime dönüştürerek daha derinlemesine bir anlayış sağladı. Katılımcılar, her metaforun arkasındaki anlamı tartışarak öğrenmeye farklı açılardan bakma fırsatı buldular.

Gelecek Adımlar

Bir sonraki oturumda, Mesleki Öğrenme Toplulukları üzerine odaklanacağız. Bu oturumda, öğretmenlerin bir arada nasıl etkili bir şekilde öğrenebileceğini ve mesleki toplulukların bireysel ve okul gelişimindeki rolünü keşfedeceğiz. Katılımcılar, birbirlerine nasıl destek verebileceği, kolektif öğrenme süreçlerinin nasıl yönetilebileceği ve öğretmenler arasında bilgi paylaşımının nasıl daha verimli hale getirilebileceği konusunda stratejiler geliştirecekler. Ayrıca, mesleki öğrenme topluluklarının, okullarda sürekli gelişim kültürü oluşturmada nasıl kritik bir rol oynadığını tartışacağız. Bu oturumda, öğretmenlerin birbirlerinden öğrenmeye açık olmaları ve mesleki becerilerini sürekli geliştirmeleri için etkili topluluklar kurma stratejileri üzerinde çalışılacak.

Tarih: 04.04.2025

Yer: Anaokulu Sınıfı

5. Oturum: Mesleki Öğrenme Toplulukları (MÖT)

Bugünkü oturumda, öğretmenlerin birlikte öğrenme ve işbirliği yaparak okul gelişimine nasıl katkı sağlayabileceklerini keşfettik. Bu oturumun amacı, öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarında işbirliğini, sürekli öğrenmeyi ve öğrenci başarısını nasıl artırabileceğini anlamalarına yardımcı olmaktır. Katılımcılara, öğretmen işbirliğinin sadece öğrencilerin başarısını artırmakla kalmayıp, aynı zamanda öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine nasıl katkı sağladığını tartışma fırsatı sunduk.

Uygulama Süreci

Oturum boyunca, katılımcılar zihinsel yolculuk yaparak okul gelişimi ve öğretmen işbirliğinin potansiyel faydalarını gözlerinde canlandırdılar. Bu hayal ettirme süreci, onların bugünden itibaren atabilecekleri ilk adımları belirlemelerini sağladı. Katılımcılara, bu vizyona ulaşmak için bugünden ne tür adımlar atabileceklerini düşünmeleri istendi. Böylece, teorik bilgilerin ötesinde somut bir başlangıç noktası oluşturdular. Sonrasında, tersine beyin fırtınası etkinliği ile öğretmenlerin işbirliği yapmalarını engelleyen faktörler tartışıldı. Katılımcılar, öğretmenler arası işbirliğini engelleyen engellerin neler olduğunu tartışarak, bu engelleri aşmak için çözüm önerileri sundular. Bu süreç, katılımcıların işbirliğinin önündeki zorlukları daha iyi anlamalarına ve çözüm odaklı düşünmelerine yardımcı oldu. MÖT'ün temel bileşenleri hakkında yapılan sunum, öğretmenlerin bu toplulukları nasıl etkili şekilde oluşturabilecekleri

hakkında derinlemesine bilgiler sağladı. İşbirliği, sürekli öğrenme ve öğrenci başarısı gibi temel bileşenlerin her biri, katılımcılara MÖT'ün işlevini ve etkisini açık bir şekilde ortaya koydu.

Öğretmen Dedektifler – Kanıt Bulma Etkinliği ile katılımcılar, öğretmen işbirliğinin okul başarısına olan katkılarını keşfetmek için birlikte çalıştılar. Her grup, kendilerine verilen senaryolar üzerinden tartışarak, MÖT'ün okuldaki etkilerini anlamaya çalıştı. Bu etkinlik, öğretmenlerin işbirliğine dayalı çalışmalarını için somut kanıtlar üretmelerine ve bu modelin faydalarını daha iyi kavramalarına yardımcı oldu.

Son olarak, katılımcılar görev kartlarını eşleştirerek okul gelişimi için kritik olan görevleri belirlediler. Bu süreç, mesleki öğrenme topluluklarının okuldaki diğer süreçlerle nasıl bağlantı kurabileceğini ve bu süreçlerin öğretmenler arasındaki işbirliğini nasıl güçlendirebileceğini gösterdi.

Sezgiler ve Gözlemler:

Katılımcıların başlangıçta işbirliğine dair bazı çekinceleri olduğunu gözlemledim. Ancak etkinlikler ilerledikçe, öğretmenlerin birbirleriyle işbirliği yaparak ne kadar güçlü bir etki yaratabileceklerini fark etmeye başladılar. Tersine beyin fırtınasında, engellerin üzerine gitmek ve çözüm odaklı düşünmek, katılımcılara çok faydalı oldu. Ayrıca, öğretmenlerin sürekli öğrenme konularında daha fazla bilinçlenmeye başladıklarını gözlemledim.

Öğretmenlerin işbirliği yaparak daha güçlü bir okul kültürü oluşturabileceklerini kabul etmeleri, oturumun önemli kazanımlarından biriydi. Katılımcılar, öğretmenler arasındaki işbirliğinin sadece öğrencilerin başarısını artırmakla kalmadığını, aynı zamanda öğretmenlerin mesleki gelişimlerini hızlandırdığını da fark ettiler.

Duyusal Boyut:

Duyusal boyut, etkinlikler sırasında yoğun olarak görsel ve işitsel araçlarla pekiştirildi. Özellikle videolar ve grup tartışmaları, katılımcıların konuya daha derinlemesine odaklanmalarına yardımcı oldu. Katılımcılar, işbirliği ve sürekli öğrenmenin önemini daha somut bir şekilde kavrayabilmek için duyuşal öğeleri aktif bir şekilde kullandılar.

Ayrıca, görev kartlarını eşleştirme etkinliği sırasında fiziksel bir aktivite yaparak, her bir görev başlığının okul geliştirmeye nasıl katkı sağladığını daha iyi hissettiler. Bu, katılımcıların öğrenme süreçlerine aktif bir şekilde katılmalarını sağladı.

Gelecek Adımlar:

Bir sonraki oturumda Değişimi Başlatma konusuna geçilecek. Bu oturumda, katılımcılar okulda değişim süreçlerini nasıl başlatacaklarını, mesleki öğrenme topluluklarının okul gelişimindeki rolünü nasıl daha da güçlendirebileceklerini keşfedecekler. Ayrıca, öğretmenlerin değişime nasıl liderlik edebileceği ve bu sürecin okul kültürüne nasıl entegre edilebileceği üzerinde durulacak.

Bu oturum, öğretmenlerin öğrenme toplulukları oluşturmak için gerekli adımları atmalarına rehberlik edecek ve okul gelişiminin sürekliliği için stratejiler geliştirmelerine yardımcı olacaktır.

Tarih: 11.04.2025

Yer: Anaokulu Sınıfı

6. Oturum: Değişimi Başlatma

Bugünkü oturumda katılımcıların *değişim kavramı* ile ilişkilerini güçlendirmek, değişime direnç ve uyum süreçlerini analiz edebilmek ve kendilerini değişimin lideri olarak görebilmeleri için farkındalık geliştirmeleri hedeflendi. Süreç, dijital araçlarla etkileşimli şekilde yapılandırıldı.

Uygulama Süreci

“Değişimi Başlatmak” oturumu, katılımcılarda okul ortamında değişimin gerekliliği ve liderliğini üstlenmenin bireysel ve kurumsal etkilerini fark ettirmeyi amaçlayan çok yönlü bir süreç olarak planlandı. Oturumda ilk olarak dijital bir araç olan Mentimeter ile katılımcıların zihninde “değişim” kavramına dair çağrışımlar açığa çıkarıldı. Katılımcılar anonim olarak “Değişim denilince aklınıza gelen üç kelime nedir?” ve “Okulda bir değişiklik yapmak isteseyiz neyi değiştirirdiniz?” sorularına verdikleri cevaplarla ortak duygu ve düşünceleri bir kelime bulutuna dönüştürdüler. Bu etkinlik, katılımcıların değişimi hem kişisel hem de mesleki bağlamda nasıl algıladıklarını görmelerini sağladı.

Ardından geçmişten günümüze sınıf ortamlarını yansıtan iki farklı fotoğraf üzerinden görsel analiz yapıldı. Katılımcılar, öğretim ortamlarında fiziksel, pedagojik ve teknolojik olarak meydana gelen değişimleri tartıştı. Bu farkların nedenlerine odaklanarak öğretmenlerin değişimdeki rollerini ve etki alanlarını değerlendirdiler. Görsel yorumlama süreci, değişimin sadece dışsal değil, aynı zamanda içsel (zihinsel ve pedagojik) bir dönüşüm olduğunu vurguladı.

Sunum bölümünde değişim kavramının tanımı, değişime direnç nedenleri, uyum sağlamanın yolları ve okul ortamında değişim liderliği gibi başlıklara yer verildi. Bu bilgi aktarımı, katılımcıların değişim sürecine daha sistematik ve bilinçli bakmasını kolaylaştırdı.

Sunumun ardından “kavram kartları” etkinliğine geçildi. Her gruba üç temel kavramdan biri atandı: Direnç (kırmızı kart), Uyum (sarı kart) ve Değişimin Liderliği (yeşil kart). Gruplar, kavramları kısa sunumlarla sınıfa anlattı. Bu etkinlik, katılımcıların değişim sürecinde karşılaştıkları duyguları kavramsallaştırmalarına ve süreci farklı açılardan değerlendirmelerine olanak sağladı.

Bir sonraki uygulamada yaratıcı yazma becerileri desteklendi. Katılımcılara “Bir gün okulumuza büyük bir değişiklik yapıldığı haberi geldi...” ifadesiyle başlayan bir hikaye verildi ve bu hikayeyi geliştirmeleri istendi. Her grubun hikayesinde değişime açık bir karakter ile değişime direnen bir karakter bulunmalıydı. Katılımcılar, bu karakterlerin direncini, çatışmalarını ve dönüşüm süreçlerini dramatize ederek yaratıcılıklarını kullandılar. Hikayeler sunum şeklinde paylaşıldı ve sınıf içerisinde değişime dair empatik bir farkındalık ortamı oluştu.

Oturumun sonunda katılımcılar Kahoot uygulaması üzerinden değerlendirme sorularına katıldılar. Sorular; değişime kişisel tepkiler, direnç nedenleri, değişimi başlatmaya dair motivasyonlar ve uygulama stratejilerini ölçmeye yönelikti. Katılımcıların bu dijital değerlendirme sayesinde hem eğlenceli bir kapanış yaşamaları hem de içsel bir öz değerlendirme yapmaları sağlandı.

Sezgiler ve Gözlemler:

Katılımcılar başlangıçta "değişim" kavramına biraz temkinli yaklaştılar. Ancak Mentimeter ve görsel karşılaştırma gibi uygulamalar onların değişimi sorgulamalarına ve içselleştirmelerine yardımcı oldu. Özellikle hikaye yazma etkinliğinde katılımcıların değişime karşı farklı duyu ve bakış açılarını başarıyla yansıttıkları görüldü. Direnç, kaygı, umut ve liderlik gibi duygular yaratıcı karakterlerle çok iyi aktarıldı.

Kartlarla yapılan sunum ve Kahoot üzerinden yapılan değerlendirme, oturumun dinamik ve enerjik geçmesini sağladı. Bu süreçte katılımcıların çoğunun kendilerini değişimi başlatabilecek kişiler olarak görmeye başladığı gözlemlendi. Dijital araçların etkin kullanımı, sürecin hem dikkat çekici hem de katılımcı odaklı olmasına katkı sağladı.

Duyusal Boyut:

Mentimeter, Kahoot ve renkli kart etkinlikleri, oturumu hem görsel hem de işitsel olarak zenginleştirdi. Görsel karşılaştırma ve kelime bulutu gibi uygulamalar, katılımcıların bilişsel farkındalığını artırdı. Hikaye yazımı ise duygusal katılımı güçlendirdi. Bu çeşitlilik, katılımcıların farklı öğrenme stillerine hitap etti ve içeriğin kalıcılığını artırdı.

Gelecek Adımlar:

Bir sonraki oturumda Veli Katılımı ve Aile Okul İşbirliği konusuna geçilecek. Bu oturumda, katılımcılar okul-aile iş birliğini güçlendirmenin yollarını, velilerin okul gelişim sürecine nasıl daha aktif katılım gösterebileceğini ve bu sürecin öğrenci başarısına etkilerini keşfedecekler. Ayrıca, öğretmenlerin ailelerle etkili iletişim kurma yöntemleri ve aile katılımını okul kültürüne entegre etme stratejileri üzerinde durulacak.

Bu oturum, öğretmenlerin ailelerle daha güçlü bağlar kurmaları, velilerin eğitim sürecinin bir parçası haline gelmesini sağlamaları ve ortak hedefler doğrultusunda sürdürülebilir iş birlikleri geliştirmeleri konusunda rehberlik edecek; böylece okul gelişiminin daha kapsayıcı ve kalıcı bir şekilde ilerlemesine katkı sunacaktır.

Tarih: 18.04.2025

Yer: Anaokulu Sınıfı

7. Oturum: Veli Katılımı Ve Aile Okul İşbirliği

Bugünkü oturumumuzda “Veli Katılımı ve Aile Okul İşbirliği” konusunu ele aldık. Bu başlık, yalnızca okulun genel gelişimi açısından değil, aynı zamanda öğrencilerin akademik başarılarının sürdürülebilirliği, sosyal ve duygusal gelişimleri ile okul kültürüne aidiyet duygularının güçlenmesi bakımından da son derece kritik bir öneme sahiptir. Çünkü güçlü bir aile-okul işbirliği, öğrenci başarısını doğrudan etkileyen faktörlerden biri olup, öğretmenlerin sınıf içi çalışmalarının etkisini artırmakta, velilerin ise eğitim sürecinin aktif ve sorumlu birer paydaşı haline gelmesini sağlamaktadır. Eğitimde bütüncül bir gelişim hedefleniyorsa, okul ve ailenin birlikte hareket etmesi kaçınılmazdır. Bu nedenle, oturum boyunca veli katılımının farklı boyutlarını ve uygulamaya dönük stratejilerini derinlemesine ele aldık.

Uygulama Süreci

Oturuma katılımcıların dikkatini çekmek ve farkındalık oluşturmak amacıyla The Ron Clark Story filminden veli-öğretmen ilişkisine dair etkili bir sahne izlettik. Bu video üzerinden oldukça derin tartışmalar yürütüldü.

Katılımcılarla birlikte Şu sorular üzerine düŐündük:

- Bu veli tipinin okul gelişimine etkisi ne olabilir?
- Velinin tutumu öğrenciyi nasıl etkiler?
- Öğretmen, veliye eğitime katılımın önemini nasıl aktarabilir?
- Veli ile iletişimde ğretmen yalnız bırakılmamalı; peki diğer öğretmenler ya da yönetim nasıl destek olabilir?

Tartışmalar, ğretmenlerin zaman zaman zorluk yaşadığı iletişim türlerine ışık tuttu. Sonrasında film den, öğretmenin veliyle kurduğu etkili iletişime dair ikinci kısa sahne izlendi. Bu kısım, tartıŐmaya zm odaklı bir yön verdi.

Oturumun devamında, katılımcıların kendi deneyimlerinden yola çıkararak veli-ğretmen iş birliğiyle ilgili yaşadıkları problemleri paylaşmaları istendi. Slido uygulaması üzerinden katılımcıların yanıtları anonim olarak alındı. Ortaya çıkan veriler, ortak sorunların ne kadar yaygın olduğunu ve üzüm yolları geliŐtirmede işbirliğinin ne kadar önemli olduğunu gösterdi.

Sunum kısmında ise veli katılımının faydaları, karşılaşılan zorluklar ve üzüm yolları ele alındı. Katılımcılar bu bilgileri rehber olarak kendi okullarına özgü “veli katılım stratejileri” tasarladılar. Grup halinde çalışarak bir problem belirlediler, bu probleme yönelik amaçlar oluşturdular ve strateji geliştirdiler. Uygulama adımları ve değerlendirme yöntemleri içeren planlarını sundular. Diğer gruplardan gelen geri bildirimlerle her plan daha da zenginleŐti.

Oturumun sonunda, öğretmenlerin kendi gelişimlerini değerlendirmeleri için öz değerlendirme formu dağıtıldı. Bu form, katılımcıların veli iletiŐiminde kendilerini nerede gördüklerini anlamalarına katkı sağladı.

Bu oturum, katılımcılara sadece bilgi sunmakla kalmadı; aynı zamanda kendi uygulamalarını sorgulamalarına, yeni stratejiler üretmelerine ve farklı bakış açıları kazanmalarına olanak sağladı. Katılımcıların birçoğu oturum sonrası kendi sınıflarında ya da okullarında velilerle daha yapıcı ve düzenli iletişim kurmak için adımlar atacıklarını ifade etti.

Sezgiler ve Gözlemler:

Bu oturumda katılımcıların, aile-okul işbirliği konusundaki tutumları ve farkındalıkları önemli lde arttı. Katılımcılar, velilerin eğitime katılımının, yalnızca öğrencilerin başarılarını değer, okulun genel atmosferini de olumlu Şekilde dönüŐtürebileceđini fark etti. Özellikle, ğretmenlerin velilerle güvene dayalı ilişkiler kurarak, öğrencilerin motivasyonlarını ve bağlılıklarını arttırabileceklerini belirttiler. Bunun yanı sıra, bazı katılımcılar, daha önce

gözlemedikleri bazı zorlukları da dile getirdi. Örneğin, bazı velilerin, okulun eğitim sürecine dahil olmakta isteksiz oldukları veya yeterli bilgiye sahip olmadıkları yönündeki gözlemler arttı.

Duyusal Boyut:

Velilerle olan ilişkilerde daha fazla güven oluşturmanın, öğrencilerin eğitimine olan bağlılıklarını artıracığına dair içsel bir farkındalık oluştu. Velilerin okul süreçlerine daha fazla katılmalarını sağlamak için geliştirilen stratejiler, öğretmenlerin okulda ve sınıfta daha olumlu bir atmosfer yaratmalarına katkı sağladı. Katılımcılar, bu sürecin yalnızca bir öğretim yöntemi değil, okulun örgütsel gelişimi için de temel bir araç olduğunu keşfettiler.

Gelecek Adımlar

Bir sonraki oturumda "Okul Kaynakları Yönetimi" konusuna geçilecek. Bu oturumda, fiziksel, beşeri ve mali kaynakların etkili kullanımı, kaynakların öğretim süreçlerine entegrasyonu ve kaynak yönetiminin okul gelişimine katkısı tartışılacak. Katılımcılar, kendi okullarındaki kaynakları nasıl daha etkili kullanabileceklerine dair yaratıcı stratejiler geliştirecekler.

Tarih: 25.04.2025

Yer: Anaokulu Sınıfı

8. Oturum: Okul Kaynaklar Yönetimi

Bugünkü ve son öğretmen eğitimi oturumumuzda, "Okul Kaynakları Yönetimi" konusuna odaklandık. Okul gelişiminin sürdürülebilirliği için hayati önem taşıyan bu konuyu ele alırken, katılımcılarımızın okulda mevcut olan kaynakları daha verimli kullanabilmeleri için farkındalıklarını artırmayı amaçladık. Kaynakların doğru yönetilmesinin, sadece okulun fiziki yapısını değil, aynı zamanda öğrencilerin öğrenme deneyimlerini, öğretmenlerin motivasyonlarını ve okul kültürünü de doğrudan etkileyebileceği vurgulandı.

Uygulama Süreci

Oturum boyunca, katılımcılar okuldaki mevcut kaynakları belirlemek ve bunları daha verimli bir şekilde kullanmak için çeşitli stratejiler geliştirme fırsatı buldular. Katılımcılar küçük gruplara ayrılarak, okulun maddi, fiziksel ve insan kaynaklarını analiz ettiler ve okulda bulunması gereken en önemli kaynakları tartışarak, kaynakların sınıflandırılması sürecini gerçekleştirdiler. Ayrıca, katılımcılar okul yöneticisi perspektifinden düşünerek, sınırlı

kaynaklarla hangi sorunları önceliklendireceklerini ve bu kaynakları nasıl dengeli bir şekilde kullanacaklarını değerlendirdiler.

Eğitimde, okuldaki kaynakları yalnızca maddi açıdan değil, aynı zamanda insan kaynakları ve ilişkiler açısından da ele aldık. Katılımcılar, velilerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin katkılarının, okul kaynaklarının etkili bir şekilde yönetilmesinde kritik rol oynadığını fark ettiler. Bu noktada, kaynakları yönetmek için okul yöneticileriyle ve öğretmenlerle iş birliği yapmanın, okulun genel gelişimine nasıl katkı sağlayacağını derinlemesine tartıştılar.

Ayrıca, oturumda, öğretmenlerin okul kaynaklarını daha verimli bir şekilde kullanabilmesi için geliştirebilecekleri stratejiler üzerine fikir alışverişinde bulunuldu. Katılımcılar, öğretmenlerin okul gelişim sürecinde nasıl daha aktif bir rol alabileceklerini keşfetti ve kaynak yönetimindeki en büyük zorlukların üstesinden gelmek için somut adımlar attılar.

Bu oturum, katılımcıların okul kaynaklarını daha etkin bir şekilde kullanabilmelerine yönelik bilgi ve becerilerini artırmalarının yanı sıra, okul gelişimi için iş birliğini güçlendirme adına önemli bir adım oldu.

Sezgiler ve Gözlemler:

Eğitim sürecinde, katılımcıların okul kaynaklarını yönetmeye yönelik bilinçlenme düzeylerinde belirgin bir artış gözlemlendi. Kaynak yönetiminin yalnızca okulun fiziki alanlarını değil, insan kaynaklarını ve velilerle iş birliğini de kapsadığını fark ettiler. Katılımcılar, okullarındaki kaynakları daha verimli kullanmak için iş birliğini artırma konusunda motive oldular. Özellikle velilerin katkısının, kaynak sağlama sürecine nasıl entegre edilebileceği konusunda yaratıcı çözümler geliştirdiler.

Grup tartışmaları sırasında, katılımcıların okul kaynaklarının sınırlı olduğunu kabul etmeleri, onların daha verimli çözümler geliştirmelerine olanak tanıdı. Katılımcıların büyük bir kısmı, okul gelişimi için önemli olan kaynakların yalnızca maddi unsurlarla sınırlı olmadığını, insanların ve ilişkilerin de birer kaynağı oluşturduğunu düşündüler.

Duyusal Boyut:

Katılımcılar, okul kaynaklarının yönetilmesinin sadece maddi bir mesele olmadığını, okulun tüm gelişim sürecini etkileyen çok boyutlu bir konu olduğunu sezgisel olarak fark ettiler. Özellikle kaynakları yöneten bir okul yöneticisi gibi düşünme aktivitesi sırasında, katılımcılar empatik bir şekilde okulun mevcut durumuna baktılar ve kaynakların dengeli kullanımının okul kültürünü nasıl şekillendirebileceği üzerine derinlemesine düşündüler.

Katılımcılar, kaynakları yönetmek için stratejiler geliştirirken, okul gelişiminin sürekliliği için iş birliğinin önemini yeniden keşfettiler. Bu duyusal farkındalık, öğretmenlerin okulda daha olumlu ve yapıcı bir atmosfer yaratmalarına olanak tanıdı.

Gelecek Adımlar:

Okul kaynaklarının etkin yönetiminin, sadece bugün için değil, gelecekte de okul gelişimi açısından büyük bir katkı sağlayacağına dair güçlü bir inançla oturumu tamamladık. Bu eğitimde elde edilen bilgiler, okulun daha verimli ve etkili bir şekilde çalışmasına yardımcı olacak ve katılımcıların okul gelişimine katkı sağlama konusundaki vizyonlarını genişletecektir.



Ek 10. ÖZGP Uygulama Sürecinden Fotoğraf Kareleri

