

Öğretmenlerin Mesleki Öğrenmelerine İlişkin Algıları (Araştırma Makalesi)

¹ Hünkar UÇAR

¹0000-0003-3225-645X Karabük Üniversitesi, Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Programı
Öğrencisi, hunkarucar@gmail.com

Geliş Tarihi : 23.06.2021

Kabul Tarihi : 04.03.2022

<https://doi.org/10.55150/apjec.955593>

Öz

Bu araştırmanın amacı, Öğretmenlerin mesleki öğrenmelerine ilişkin algılarının incelenmesidir. Araştırmada, betimsel bir modelde tasarlanmış korelasyonel bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırma 264 öğretmenin katılımı ile gerçekleşmiştir. Öğretmenlerin mesleki öğrenmelerine ilişkin algılarını belirlemek için Liu, Hallinger ve Feng (2016) tarafından geliştirilen; Gümüş, Apaydın ve Bellibas (2018) tarafından Türkçeye uyarlanan Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği (ÖMÖÖ) kullanılmıştır. Araştırmada cinsiyet, yaş, eğitim durumu, okul kademesi, okulda çalışma süresi, öğretmenlikte çalışma süresi, okulun bulunduğu bölge değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgularda, öğretmenlerin mesleki öğrenmelerine ilişkin algılarının ölçeğin alt boyutlarına göre iş birliği ve uygulama boyutunda tamamen katılıyorum düzeyinde, yansıtma ve bilgi tabanına ulaşma boyutunda katılıyorum düzeyinde olduğu görülmüştür. Araştırmada mesleki öğrenme alt boyutlarının cinsiyet, yaş, eğitim durumu, okul kademesi, okulda çalışma süresi, öğretmenlikte çalışma süresi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamış; okulun bulunduğu bölge değişkenine göre ise il merkezi ve ilçe merkezindeki okullarda görev yapan öğretmenlerin iş birliği ve yansıtma boyutlarında köy okulunda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Uygulama ve bilgi tabanına ulaşma boyutunda ise anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır.

Anahtar kelimeler: Mesleki öğrenme, iş birliği, uygulama, yansıtma, bilgi tabanına ulaşma

Examining of Teacher Professional Learning

Abstract

The purpose of this research is to examine the perceptions of teachers about their professional learning. In the research, a correlational study designed in a descriptive model was carried out. The research was carried out with the participation of 264 teachers. Developed by Liu, Hallinger, and Feng (2016) to determine teachers' perceptions of their professional learning; The Teacher Vocational Learning Scale (SSPS), which was adapted into Turkish by Gümüş, Apaydın, and Bellibas (2018), was used. In the study, it was examined whether there was a significant difference according to the variables of gender, age, education level, school level, working time at school, working time in teaching, and the region where the school is located. According to the findings obtained as a result of the research, it was seen that teachers' perceptions of their professional learning were at the level of I completely agree in the dimension of cooperation and practice, and at the level of agree in the dimension of reflection and reaching the knowledge base, according to the sub-dimensions of the scale. In the study, there was no statistically significant difference between the sub-dimensions of professional learning in terms of gender, age, educational status, school level, working time at school, working time in teaching; According to the variable of the region where the school is located, a higher level and statistically significant difference was found in the cooperation and reflection dimensions of the teachers working in the schools in the city center and district center compared to the teachers working in the village school. There was no significant difference in terms of application and access to the knowledge base.

Keywords: Professional Learning, Collaboration, Experimentation, Reflection, Knowledge Base

GİRİŞ

Öğretmenler kendilerini geliştirme, hızla gelişen bilgi ve teknoloji alanlarına ayak uydurma ve aynı zamanda farklı ilgi ve ihtiyaçlara sahip öğrenci kitlesi ile karşı karşıya kalmaktadır. Günümüzde eğitimin temel amacı, 21. yüzyıl becerilerine sahip bireyler yetiştirmektir (Thieman, 2008, s. 346). 21. Yüzyılda, gelişen teknoloji ile birlikte öğretmenlerin yeni beceriler edinmesi, daha iyi bir eğitim imkanının olmasını sağlamaktadır. Eğitimcilerin bu becerilere sahip olmasının önemli olduğu bilinmekle beraber bu becerileri hedef alan çalışmalar oldukça sınırlıdır (Thieman 2008, s. 346). Öğretmenler mesleki öğrenmelerini geliştirecek okul içi veya okul dışında birçok durumla karşılaşmaktadır. Hangi yolla olursa olsun öğretmenler mesleki öğrenmeye karşı olumlu bir tavır takındığında ve sürekli bir gelişim çabası içerisinde bulduklarında kendisini daha da geliştireceklerdir. Öğrenilen bilgiler ile eğitimin kalitesi ve

öğrenci öğrenmesinde pozitif yönde artış görülebilir (Turan ve Cansoy, 2021, s. 2). Öğretmenlerin bu gelişiminin, öğrenciye yansıdığı ve okul başarısına katkı sağladığı yönünde çalışmalar ortaya konmuştur (Blank ve Alas, 2009, s. 48; Vescio, Ross ve Adams, 2008, s. 90). 21. yüzyılda öğrenme kavramı, birçok eğitimcinin zorluklara ortak bir yanıt olarak savundukları kapsamlı bir eğitim vizyonu olarak görülebilir. 21. yüzyılda başarılı olmak için özellikle eğitim alanında üst düzey öğretimi hedefleyen derin içerik bilgisi ve motivasyona sahip eğitimcilere ihtiyaç duyulmaktadır. Sürekli gelişime açık olan eğitim sisteminin içinde yer alan öğretmenlerin, mesleki gelişiminin öğrencilere ve eğitime vereceği katkısı göz önüne alındığında kritik derecede önemli olduğu ortaya çıkmaktadır (Bredeson, 2000, s. 399).

Mesleki Öğrenme

Öğretmenlerin düzenli olarak etkileşime girdiği, iş birliği yaptığı, öğretme ve öğrenme sorunları etrafında bir araya gelerek çalışmaların yapıldığı uygulamalara mesleki öğrenme denir (Bullough, 2007, s. 168-172). Öğretmenlerin mesleki öğrenimi, öğretim kalitesinin artmasına ve öğrencilerin öğrenmesinin güvence altına alınmasına önemli bir katkı olarak kabul edilmektedir (Nguyen ve Ng, 2020, s. 646-648). Mesleki öğrenme; bireylere, gruplara, okul sistemlerine zamanla öğrenmeye katılma ve öğrenmeyi sürdürme gücü verir (Stoll ve Louis 2007, s. 17). Mesleki öğrenme, doğrudan öğretim yerine bilgi oluşturmaya odaklanır (Lieberman ve Miller, 2014, s. 67-68). Mesleki öğrenme; alanında etkin öğretmenler yetiştirmek ve öğrencilerinde başarılarına yardımcı olmak için öğretimi geliştirme çalışmalarıdır (DeMonte 2013, s. 6). Eğitimciler öğrendiklerini iş birliği çerçevesinde birbirine aktarma imkanı bulur. Öğretmenin teorik bilgiyi aktarmasının yanı sıra uygulamaya da fırsat bulmasına olanak sağlar.

Öğretmenlere yönelik mesleki öğrenme ortamları öğrenme, öğretme sürecinde en anlamlı uygulamalardan biri olarak görülmektedir (Lieberman ve Miller, 2011, s. 16-19). Bunun yanı sıra mesleki öğrenme karmaşıktır, çünkü sosyal davranışta çeşitli dinamikler vardır ve bunlar en basit kararların bile birden fazla sonuca neden olabileceği görülmektedir (Opfer ve Pedder, 2011, s. 377). Mesleki öğrenmenin; karşılıklı güven ve duygusal bağı artırarak desteklemesiyle beraber profesyonelliği de artırdığı düşünülmektedir. Ayrıca mesleki öğrenme, karşılıklı sorumluluk konusundaki ortak bir taahhüdün oluşmasıyla anlam kazanır (Wang, 2002, s. 367; Wong, 2010, s. 623).

Özellikle Guthrie (2010, s. 14) mesleki öğrenme yaklaşımının daha geniş bir organizasyon ve bütüncül bir bakış açısıyla oluşturulmasının gerekliliğini savunmaktadır. Benzer şekilde, Tran ve Le (2018, s. 29) sadece mesleki öğrenmeyi sürdürmekle kalmayıp aynı zamanda öğretmenlerin kendi aralarında da karşılıklı gayri resmi ağ ve bireysel araştırmalar yoluyla da mesleki öğrenmelerinin sağlanmasını ve buna uygun ortamlar oluşturulmasının önemli olduğunu savunmaktadırlar.

Mesleki öğrenmenin Alt Boyutları

İş birliği

İş birliği genel olarak öğretmen öğrenmesi için olumlu bir koşul olarak kabul edilmektedir (Meirink, Imants, Meijer ve Verloop, 2010, s. 161). İş birliği ile düşüncelerin geliştiğine, mesleki öğrenme ihtiyaçlarının giderildiğine inanılmaktadır (Glazer, Abbott ve Harris, 2004, s. 35). İş birliği; sürdürülebilir olması özelliği ile öğretmen mesleki öğrenmesine destek sağlar (Chan ve Pang, 2006, s. 4; Richardson, 2003, s. 402).

Yansıtma

Yansıtma, mesleki öğrenme faaliyeti sırasında olumlu davranışları yönlendiren veya problemleri durumlarda kolaylık sağlayan bir üst biliş teorisi olarak görülmektedir (Williams, 1998, s. 31). Yansıtma, genellikle öğretme ve öğrenmeye ilişkin kendi inançlarını eleştirel bir analize tabi tutmayı öğrenen ve eylemleri için daha fazla sorumluluk alan kişilerin bir uygulamasıdır (Farrell, 2001, s. 23).

Uygulama

Öğretmenlerin teori ve pratik arasında bağlantı kurmasına uygulama denilmektedir (Yunus, Hashim, Ishak ve Mahamod, 2010, s. 723). Öğretmenler yaparak ve yaşayarak sadece yeni deneyimler kazanmakla kalmaz, aynı zamanda yeni fikirler de edinirler (Jarvis, 2011, s. 63).

Bilgi Tabanına Ulaşma

Bilgi, sosyal etkileşim yoluyla zihinlerde işlenir. İnsanlar, sosyal bir ortamda yer alıp günlük yaşamları başkalarıyla paylaşırlar. (Park, Oliver, Johnson, Graham ve Oppong, 2007, s. 370). Gelişen dünyaya uyum sağlayacak öğretmenin, bilgiye ulaşması gerekmektedir. Öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri üzerine yapılan araştırmalar arttıkça, öğretmen bilgisinin ne durumda olduğunun önemi artmaktadır (Verloop, Van Driel ve Meijer 2001, s. 443)

Mesleki öğrenme öğretmenlerin bilgi, beceri ve anlayışlarını düşünme ve kendilerini geliştirmek için tasarlanmış faaliyetlerin tamamıdır (Fenstermacher ve Berliner, 1985, s. 282). Öğretmen mesleki bilgisinin artırılması öğretmenin mesleki öğrenmesini geliştirmek ile mümkündür. Eğitim araştırmalarının çoğu, öğretmenlerin bilgi edinmelerini kolaylaştırma ve birbirleriyle paylaşmasının önemini vurgulamaktadır (Hawley ve Valli, 1999, s. 150).

Araştırmanın Amacı

Öğretmenlerin mesleki öğrenmelerine ilişkin algılarının incelendiği bu çalışmada, *iş birliği, uygulama, yansıtma ve bilgi tabanına ulaşma* boyutlarının incelenmesine ve bu boyutlar hakkında detaylı bilgi toplanmasına olanak sağlayacağı düşünülmektedir. Bu sayede öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini gerçekleştirirken birbirleriyle olan etkileşimi, uygulama prensipleri, yansıtma ve bilgiye ulaşmadaki çabalarının, mesleki öğrenmelerine ne düzeyde etki edeceği literatüre katkı sağlayacaktır. Çalışmanın diğer amacı ise öğretmenlerin; cinsiyet, yaş, okulun bulunduğu bölge, eğitim durumu, okul kademeleri, okulda çalışma süresi, meslekte çalışma süresi, okulun bulunduğu bölge gibi değişkenlerin mesleki öğrenmeye ne düzeyde etki edeceğini bulmaktır. Öğretmenlerin çeşitli değişkenlere göre farklı birer mesleki öğrenme algısının oluşması ve bunun nedenlerinin belirlenmesi öğretmen mesleki öğrenmesinin gelişimi için önemli görülmektedir. Bu bağlamda çalışmanın, öğretmenlerin mesleki öğrenme algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi ile literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ile verilerin analizi açıklanmaktadır. Araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılı Karabük ili ve ilçeleri ile sınırlıdır.

Araştırma Modeli

Araştırma betimsel tarama modelindedir. Tarama modeli ile grubun özelliklerini belirleyip, verilerin toplanması sağlanmaktadır. Bu model birden fazla örneklemden veri toplamamızı sağlamaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013, s. 183-186). Verileri özetleyip organize etmek ve evren hakkında bilgi vermek için betimsel tarama modeli kullanılır. Eğitime yönelik olan çalışmalarda en çok kullanılan yöntem betimsel tarama yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2017, s. 15).

Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Karabük ili ve tüm ilçelerindeki ilkökul, ortaokul ve lise okullarında görev yapan 2834 öğretmen oluşturmaktadır (Karabük il Millî Eğitim Müdürlüğü Strateji Geliştirme Hizmetleri Şubesi). Araştırmanın yapıldığı evrene ait öğretmenlerin dağılımı Tablo 1’ de sunulmuştur.

Tablo 1. Evrende Yer Alan Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Dağılımları

Okul	Öğretmen Sayısı		Toplam
	Kadın	Erkek	
İlkokul	401	296	697
Ortaokul	553	446	999
Lise	538	600	1138
Toplam	1492	1342	2834

Yürütülen nicel araştırmalarda evrenin tamamına ulaşmanın mümkün olmadığı, bunun yerine evreni temsil edecek örneklem seçilerek, bu örneklem üzerinden evrene ait bulgulara ulaşılabacağı öngörülmektedir. Yapılan çalışmada “uygun örnekleme” yöntemi ile öğretmenler örneklem içine dahil edilmiştir. Uygun örnekleme araştırmacı için zorluk çekmeden kolay bir şekilde verilerin toplanması olarak ifade edilir. Zaman ve paradan dolayı oluşan problemler nedeniyle uygun örnekleme yöntemi daha uygulanabilir bir yöntemdir (Büyüköztürk, 2020, s. 95-103). Söz konusu araştırmada güvenilirlik derecesinin %95 ve güven aralığının %5 olarak hesaplanması ile 338 kişilik örnekleme ulaşılması gerekmektedir. Söz konusu araştırmanın gerçekleştirildiği tarihlerde pandemi devam etmekte olup, COVID-19 enfeksiyonunun yayılma hızını düşürmek amacıyla ülkemiz de dahil olmak üzere birçok ülkede okulların kapatılması, karantina uygulaması gibi önlemler alınmıştır (Hotar, Omay, Bayrak, Kuruüzüm ve Ünal 2020, s. 217). Bu sebeple; anket uygulaması çevrimiçi olarak yapılmıştır. Verilerin normal dağılım gerçekleştirilmesi amacıyla 343 katılımcı anket formunun 53 tanesinin uç değerler gösterdiği, 26 katılımcı anket formunun ise eksik doldurması sonucunda bu veriler analiz dışı bırakılmıştır. Bu bağlamda toplam 264 katılımcı ile çalışma yürütülmüştür.

Araştırmanın örnekleminde bulunan öğretmenlerin 155’i kadın, 109’u erkektir. Karabük İl Millî Eğitim Müdürlüğü Strateji Geliştirme Hizmetleri Müdürlüğünden alınan izin belgesiyle okul müdürleriyle görüşülüp izin alınarak öğretmenlere anket uygulanmıştır.

Tablo 2. Demografik Özellikler

Demografik Özellikler	Gruplar		%
Cinsiyet	Kadın	155	58.7
	Erkek	109	41.3
Yaş	21-30	67	25.4
	31-40	98	37.1
	41-50	64	24.2
	51 ve üstü	35	13.3
Okul kademesi	İlkokul	78	29.5
	Ortaokul	89	33.7
	Lise	97	36.7
Okulun bulunduğu bölge	İl merkezi	144	54.5
	İlçe	91	34.5
	Köy	29	11.0

Tablo 2' ye göre katılımcıların cinsiyete göre dağılımları %58.7'si kadın (n=155), %37.1'i 31-40 (n=98) yaş aralığında, %84.8'i (n=224) lisans mezunu, %36.7'si (n=97) okul kademesi lise, %58.7'si (n=155) öğrencilerin sosyoekonomik durumlarını orta seviyede görmekte ve %54.5'inin (n=144) okulu il merkezindedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama amacıyla kişisel bilgiler bölümü ve Liu, Hallinger ve Feng (2016) tarafından geliştirilen; Gümüş, Apaydın ve Bellibas (2018) tarafından Türkçeye uyarlanan Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği (ÖMÖÖ) kullanılmıştır.

Veri toplama aracının kişisel bilgiler bölümü; cinsiyet, yaş, eğitim durumu, branş, okul kademesi, okulda çalışma süresi, öğretmenlikte çalışma süresi, okulun bulunduğu bölge değişkenlerinden oluşmaktadır.

Araştırma veri toplama aracının ikinci bölümü Liu, Hallinger ve Feng (2016, s. 85-88) tarafından geliştirilen; Gümüş, Apaydın ve Bellibas (2018, s. 108-124) tarafından Türkçeye uyarlanan Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği'nden oluşmaktadır. Liu, Hallinger ve Feng

(2016, s. 86,88) tarafından geliştirilen ölçek orijinalinde 27 madde ve 4 boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçe formunun orijinaline uygun olarak 27 madde ve 4 boyuttan uyarlanmıştır. Bu boyutlar; *iş birliği, uygulama, yansıtma ve bilgi tabanına ulaşma* olarak belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Bu araştırma 264 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada verileri değerlendirilirken kategorik değişkenler için frekans dağılımı (sayı, yüzde), sayısal değişkenler için tanımlayıcı istatistikler (ortalama, standart sapma) verilmiştir.

Ölçek geçerliliği için açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi, güvenilirlik için ise cronbach alfa değerinden yararlanılmıştır. Ayrıca iki grup arasında fark olup olmadığına bağımsız örneklem t testi ile, ikiden fazla grup arasında fark olup olmadığına tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) ile bakılmıştır. “Tek yönlü varyans analizi” (ANOVA) sonucunda öncelikle varyans homojenliği için Levene testine, ardından farklılığın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığı “çoklu karşılaştırma testi” (Bonferroni ya da Tamhane’s T2) ile kontrol edilmiştir. Varyans homojenliğini sağlayan değişkenlerde gruplar arasındaki fark incelemesi için Bonferroni, varyans homojenliğini sağlamayan değişkenlerde gruplar arasında fark incelemesi için Tamhane’s T2 testine bakılmıştır. Anlamlılık için $p < 0.05$ kabul edilmiştir.

264 öğretmen ile öğretmenlerin mesleki öğrenmelerine ilişkin algıları ölçecek bir ölçek oluşturmak amacıyla yapılmış olan çalışmada veriler IBM SPSS Statistic 23 programına aktarılmıştır. Bu veri setine öncelikle açımlayıcı faktör analizi uygulanmış ve faktör oluşturma yöntemi olarak *Temel Bileşenler Yöntemi* tercih edilmiştir. Faktör sayısına ilişkin bir sınırlandırma getirilmemiştir. Faktör yükü ise 0.500 üzerindeki ifadelerin yer alması sağlanmıştır. Faktör yükü birden fazla boyuta yüklenen maddeler ölçekten çıkarılmıştır.

Tablo 3. KMO ve Bartlett Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		0.928
	X ²	3529.597
Bartlett’s Testi	Df	153
	P	0.000***

*: $p < 0.05$ **: $p < 0.01$ ***: $p < 0.001$

Tablo 3’e göre, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerinin 0.928 olduğu bulunmuştur. Böylece verilere uygulanacak faktör analizi sonuçlarının yararlı ve kullanılabilir olacağı görülmektedir. Bartlett Sphericity testi sonucunda değişkenler arasında anlamlı düzeyde yüksek

ilişkiler bulunduğu ve verilerin faktör analizi uygulamak için uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($X^2:3529.597$, $df:231$, $p < 0.001$).

Uygulanan faktör analizi sonucunda yansıtma boyutundaki (1, 5, 7, 8, 9, 10) ve bilgi tabanına ulaşma boyutundaki (1, 2, 4) maddelerin birden fazla boyutta yüksek düzeyde faktör yükü aldığı görülmüştür. Ölçekten 9 madde atılarak 27 olan madde sayısı 18'e düşmüştür. Bu 18 maddenin kapsam geçerliliği sonucunda 4 boyutta toplandığı ve bütün boyut yüklerinin 0.50'nin üstünde olduğu görülmüştür. Bu 4 boyuta ait açıklama oranı, maddelerin dağılımı ve faktör yükleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 4. Ölçek ve Alt Boyut Güvenirlikleri

	Sorular	Madde- Toplam korelasyon	Cronbach's Alpha Soru çıkarıldığında	Cronbach' s Alpha
İş birliği	İş birliği1	0.682	0.935	0.920
	İş birliği2	0.679	0.935	
	İş birliği3	0.741	0.935	
	İş birliği4	0.731	0.935	
	İş birliği5	0.717	0.935	
	İş birliği6	0.717	0.935	
Uygulama	uygulama1	0.754	0.935	0.932
	uygulama2	0.734	0.935	
	uygulama3	0.761	0.934	
	uygulama4	0.729	0.935	
	uygulama5	0.740	0.934	
Yansıtma	yansıtma2	0.563	0.938	0.804
	yansıtma3	0.567	0.939	
	yansıtma4	0.659	0.936	
	yansıtma6	0.705	0.935	
Bilgi tabanı	Bilgi tabanı3	0.453	0.942	0.690
	Bilgi tabanı5	0.628	0.937	
	Bilgi tabanı6	0.623	0.937	
Öğretmen öğrenme ölçeği	mesleki			0.939

Ölçek güvenilirliğinin değerlendirilmesi sırasında en sık kullanılan kriterlerden biri içsel tutarlılık ölçüsü olan Cronbach's Alpha'dır.

Tablo 4'e göre ölçek ve alt boyutlar için hesaplama yapılmış, Cronbach's Alpha değeri hesaplanmıştır. Bu değerler genelde kabul edilebilir değer olan 0.70'ten (Nunnally, 1978, s. 245-246) yüksektir.

Madde-toplam puan korelasyon katsayısı 0.30'un altında ise (eğer örneklem 400 veya daha fazla ise 0.20 de kabul edilmektedir) bu maddelerde ciddi bir sorun olduğu düşünülür ve bu maddeler ölçekten çıkartılabilir. Madde toplam puan korelasyon katsayısının 0.30 ve üzeri olması güvenilirlik için iyi olarak yorumlanır. Ancak bu değerlerin altında bulunan maddeleri elemek için tek başına kullanılmamakta, maddenin cronbach alfa katsayısı üzerine etkisi değerlendirilerek karar verilmektedir (Şencan, 2005, s. 125-128). Bu çalışmada hiçbir madde 0.30'un altında bulunmamıştır. Ayrıca yapılan madde analizinde herhangi bir madde silindiğinde Cronbach's Alpha değerini önemli derecede değiştirmedeği için ölçekten hiçbir maddenin çıkartılmamasına karar verilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde, alt problemlerin sırasına göre verilmiş araştırma bulguları yer almaktadır.

Tablo 5. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenmelerine İlişkin Algılarının Tanımlayıcı İstatistikleri (N=264)

	\bar{x}	SS	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Eğitim etkinliklerini planlama konusunda meslektaşlarımla birlikte çalışırım.	4.19	0.81	1.1%	4.5%	4.5%	53.4%	36.4%
Ders içeriğini öğrencilerin ihtiyaçlarına göre farklılaştırmak için meslektaşlarımla birlikte çalışırım.	4.14	0.81	1.5%	3.8%	6.1%	56.8%	31.8%
Öğretimle ilgili deneyimlerimi meslektaşlarımla paylaşıyorum.	4.38	0.65	0.0%	2.3%	2.7%	50.0%	45.1%
Öğretimi ve eğitim programını iyileştirme yollarını meslektaşlarımla birlikte tartışırım.	4.33	0.66	0.4%	1.9%	2.7%	54.9%	40.2%
Öğrenci başarısının ve eğitim program hedeflerine ulaşılma düzeyinin nasıl değerlendirileceğini belirlemek için meslektaşlarımla birlikte toplantılara katılırım.	4.25	0.68	0.0%	2.3%	6.8%	54.9%	36.0%
Öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için meslektaşlarımla toplantılara katılırım.	4.25	0.70	0.0%	2.7%	7.2%	52.3%	37.9%
İş birliği	4.26	0.61					
Mesleki öğrenmemi desteklemek amacıyla öğrenme ve öğretime ilişkin geçmiş kayıtları saklarım.	4.20	0.81	0.0%	4.9%	10.2%	45.1%	39.8%
Öğretim becerilerimi geliştirmek amacıyla meslektaşlarımla derslerini gözlemledikten sonra üzerinde derinlemesine düşünürüm.	3.61	1.06	6.1%	8.7%	21.2%	46.6%	17.4%
Öğrenmek amacıyla öğretim esnasında karşılaştığım problemleri not ederim.	3.96	0.88	0.4%	6.8%	17.8%	46.6%	28.4%
Mesleki öğrenme çalışmalarında edindiğim deneyimleri ve öğrenmeleri kaydedirim	4.08	0.84	1.1%	4.5%	11.0%	52.3%	31.1%

Yansıtma	3.96	0.72					
Öğretimle ilgili yeni fikirleri deneyimlerim.	4.38	0.64	0.0%	1.9%	3.0%	50.8%	44.3%
Derslerimde yeni öğretim yöntemleri uyguladım.	4.29	0.70	0.0%	2.3%	7.2%	50.0%	40.5%
Derste karşılaştığım öğretim ile ilgili sorunları çözmek için yeni yollar denerim.	4.35	0.66	0.0%	1.9%	4.5%	50.4%	43.2%
Öğrencilerin ilgilerini toplamak için sınıfta alternatif öğretim materyalleri denerim.	4.28	0.75	0.0%	3.8%	6.4%	48.1%	41.7%
Derslerimde yeni bilgi teknolojileri uygulamalarını denerim.	4.32	0.71	0.0%	2.7%	6.4%	47.0%	43.9%
Uygulama	4.32	0.61					
Mesleki öğrenmemi desteklemek için diğer meslektaşlarımdan derslerini izlerim	3.44	1.07	6.1%	12.5%	26.5%	41.3%	13.6%
Meslektaşlarımdan yardım isterim.	4.11	0.69	0.0%	2.7%	10.6%	59.5%	27.3%
Diğer okullardaki meslektaşlarımla mesleki öğrenmemi destekleyecek ilişkiler kurarım.	4.04	0.76	0.0%	3.8%	15.2%	54.2%	26.9%
Bilgi tabanına ulaşma	3.86	0.67					
Öğretmen mesleki öğrenme ölçeği	4.14	0.55	-	-	-	-	-

Tablo 5' e göre öğretmen mesleki öğrenmelerine ilişkin algılarının ortalama ($\bar{x}=4.14$; katılıyorum) olarak gerçekleştiği izlenmektedir. Bu durum öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini çoğu zaman gerçekleştirdikleri şeklinde değerlendirilebilir. Diğer taraftan, ölçeğe ilişkin alt boyutlarda en yüksek ortalamasının *uygulama* ($\bar{x}=4.32$; tamamen katılıyorum), en düşük ortalamasının ise *bilgi tabanına ulaşma* ($\bar{x}=3.86$; katılıyorum) boyutunda yaşandığı görülmektedir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenmelerine İlişkin Algılarının Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{x}	SS	t	p
İş birliği	Kadın	154	4.26	0.62	0.110	0.913
	Erkek	110	4.25	0.60		
Uygulama	Kadın	154	4.36	0.61	1.201	0.231
	Erkek	110	4.27	0.61		
Yansıtma	Kadın	154	3.99	0.72	0.795	0.427
	Erkek	110	3.92	0.72		
Bilgi tabanına ulaşma	Kadın	154	3.82	0.66	-1.256	0.210
	Erkek	110	3.93	0.68		
Öğretmen mesleki öğrenme ölçeği	Kadın	154	4.15	0.54	0.390	0.697
	Erkek	110	4.13	0.56		

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 6' ya göre öğretmenlerin mesleki öğrenme algıları; *İş birliği*, *Uygulama*, *Yansıtma* ve *Bilgi Tabanına Ulaşma* boyutları açısından cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t=0.390$, $p > .05$). Kadın öğretmenler tarafından algılanan bilgi tabanına ulaşma boyutu $\bar{x}=4.15$, erkek öğretmenlerde $\bar{x}=4.13$ olarak algılanmaktadır. Bu sonuca göre, öğretmenlerin iş birliği, uygulama, yansıtma ve bilgi tabanına

ulaşma boyutları üzerine olan görüşleri cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Algılarının Ölçek ve Alt Boyutlar Bakımından Yaş Grupları Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

<i>n, \bar{x} ve SS Değerleri</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>						
	Grup	n	\bar{x}	SS	Var. K.	KT	SD	KO	F	p	Arasındaki Fark
İş birliği	21-30	67	4.10	0.54	G.arası	2.293	3	0.764	2.078	0.103	Yok
	31-40	98	4.28	0.65	G.içi	95.642	260	0.368			
	41-50	64	4.36	0.61	Toplam	97.936	263				
	51-60	35	4.30	0.59							
Uygulama	21-30	67	4.20	0.52	G.arası	1.618	3	0.539	1.437	0.232	Yok
	31-40	98	4.33	0.63	G.içi	97.614	260	0.375			
	41-50	64	4.41	0.67	Toplam	99.233	263				
	51-60	35	4.38	0.64							
Yansıtma	21-30	67	3.86	0.68	G.arası	1.677	3	0.559	1.09	0.354	Yok
	31-40	98	3.93	0.77	G.içi	133.323	260	0.513			
	41-50	64	4.04	0.73	Toplam	135.000	263				
	51-60	35	4.09	0.62							
Bilgi tabanına ulaşma	21-30	67	3.73	0.60	G.arası	2.038	3	0.679	1.521	0.209	Yok
	31-40	98	3.87	0.68	G.içi	116.143	260	0.447			
	41-50	64	3.96	0.72	Toplam	118.181	263				
	51-60	35	3.92	0.66							
Öğretmen mesleki öğrenme ölçeği	21-30	67	4.01	0.46	G.arası	1.826	3	0.609	2.056	0.107	Yok
	31-40	98	4.15	0.57	G.içi	76.972	260	0.296			
	41-50	64	4.23	0.59	Toplam	78.798	263				
	51-60	35	4.21	0.53							

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 7' ye göre öğretmenlerin mesleki öğrenme algılarının yaş grupları değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını göstermek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sunulmuştur. Öğretmenleri mesleki öğrenme algılarının ölçek ve alt boyutları bakımından yaş grupları değişkenine göre analiz edilmesi sonucu istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($F = 2.056$, $p > .05$).

1.

Tablo 8. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Algılarının Ölçek ve Alt Boyutları Bakımından Okul Kademeleri Değişkenine Göre Anova Sonuçları

Boyutlar	Kademe	n	\bar{x}	SS	Var. K.	KT	SD	KO	F	p	Arasında ki Fark
İş birliği	İlkokul	78	4.28	0.55	G.arası	0.165	2	0.082	0.220	0.803	Yok
	Ortaokul	89	4.22	0.57	G.içi	97.771	261	0.375			
	Lise	97	4.27	0.69	Toplam	97.936	263				
Uygulama	İlkokul	78	4.32	0.53	G.arası	0.000	2	0.000	0.000	1.000	Yok

	Ortaokul	89	4.32	0.54	G.içi	99.232	261	0.380			
	Lise	97	4.32	0.73	Toplam	99.233	263				
Yansıtma	İlkokul	78	4.07	0.62	G.arası	1.907	2	0.954			
	Ortaokul	89	3.85	0.70	G.içi	133.092	261	0.510	1.870	0.156	Yok
	Lise	97	3.97	0.79	Toplam	135.000	263				
		İlkokul	78	3.93	0.62	G.arası	0.807	2	0.404		
Bilgi tabanı	Ortaokul	89	3.79	0.63	G.içi	117.374	261	0.450	0.897	0.409	Yok
	Lise	97	3.88	0.74	Toplam	118.181	263				
		İlkokul	78	4.19	0.47	G.arası	0.347	2	0.173		
Öğretmen mesleki öğrenme ölçeği	Ortaokul	89	4.10	0.48	G.içi	78.451	261	0.301	0.576	0.563	Yok
	Lise	97	4.15	0.65	Toplam	78.798	263				

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 8' e göre öğretmenlerin mesleki öğrenme algılarının okul kademeleri değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını göstermek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sunulmuştur. Öğretmenlerin mesleki öğrenme algılarının ölçek ve alt boyutları bakımından okul kademeleri değişkenine göre analiz edilmesi sonucu istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($F = -0.156$, $p > .05$).

Tablo 9. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Algılarının Okulun Bulunduğu Bölgeler Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi ANOVA (oneway ANOVA) Sonuçları

Boyutlar	Bölge	n	\bar{x}	SS	Var. K.	KT	SD	KO	F	p	Arasındaki Fark
İş birliği	İl merkezi	144	4.25	0.60	G.arası	2.915	2	1.457	4.00 3	0.019*	İlçe-köy
	İlçe	91	4.35	0.60	G.içi	95.021	261	0.364			
	Köy	29	3.99	0.65	Toplam	97.936	263				
Uygulama	İl merkezi	144	4.34	0.58	G.arası	0.396	2	0.198	0.52 3	0.593	Yok
	İlçe	91	4.33	0.68	G.içi	98.836	261	0.379			
	Köy	29	4.21	0.58	Toplam	99.233	263				
Yansıtma	İl merkezi	144	4.03	0.66	G.arası	8.549	2	4.275	8.82 3	0.000*	İl-köy İlçe-köy
	İlçe	91	4.01	0.75	G.içi	126.450	261				
	Köy	29	3.45	0.69	Toplam	135.000	263				
Bilgi tabanı	İl merkezi	144	3.86	0.62	G.arası	2.536	2	1.268	2.86 2	0.059	Yok
	İlçe	91	3.95	0.74	G.içi	115.646	261	0.443			
	Köy	29	3.61	0.63	Toplam	118.181	263				
Öğretmen mesleki öğrenme ölçeği	İl merkezi	144	4.16	0.52	G.arası	2.549	2	1.274	4.36 2	0.014*	İl-köy İlçe-köy
	İlçe	91	4.20	0.58	G.içi	76.249	261	0.292			
	Köy	29	3.87	0.51	Toplam	78.798	263				

Tablo 9'a göre öğretmenlerin mesleki öğrenme algılarının okulun bulunduğu bölge değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını göstermek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sunulmuştur. Okulun bulunduğu bölgeler arasında uygulama ve bilgi tabanı boyutları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamakta ($p > .05$) iken öğretmen mesleki öğrenme ölçeği ve iş birliği ve yansıtma alt boyutları bakımından istatistiksel

olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < .05$). Buna göre, il merkezi ya da ilçede bulunan okullardaki öğretmen mesleki öğrenme ölçeği ve yansıtma alt boyut ortalaması köyde bulunan okullara göre daha yüksektir. İlçede bulunan okullardaki iş birliği alt boyut ortalaması köyde bulunan okullara göre daha yüksektir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmamızda öğretmenlerin mesleki öğrenme algılarının alt boyutları incelendiğinde, iş birliği boyutunda; meslektaşlarıyla birlikte çalıştığı, ders içeriklerini öğrencilerin ihtiyaçlarına göre yenilediği, meslektaşlarıyla deneyimlerini paylaştığı yönünde yorum yapılabilir. Uygulama boyutunda; meslektaşlarının derslerini gözlemlediği ve düşündüğü, kayıtları sakladığı, problemleri not ettiği, mesleki öğrenme çalışmalarındaki deneyim ve öğrenmeleri kaydettiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlik uygulamasının hedefine ulaşması için öğretmenin sınıf uygulaması için alt yapıyı oluşturması, ders araç gerecini oluşturması, program geliştirme gibi etkinliklerini tamamlaması gereklidir (Ünver, 2003, s. 98). Çalışmamıza katılan öğretmenlerin uygulama faaliyetlerinin yüksek olması mesleki öğrenme etkinlikleri için olumlu olarak değerlendirilmektedir. Yansıtma boyutu altında; derslerinde yeni öğretim yöntemleri denediği, sorunları çözmek için yeni yol arayışında olduğu ve derslerinde bilgi teknolojilerini kullanarak kayıt ettikleri saptansa da yetersiz olduğu ve bu uygulamaların artmasının mesleki öğrenme faaliyetlerine katkısını artıracacağı düşünülmektedir. Ayrıca çalışmaya katılan öğretmenlerin yeterli yansıtma uygulamalarını yapmadığı söylenebilir. Bilgi tabanı alt boyutunda öğretmenlerin öğrenmelerini desteklemek amacı ile meslektaşlarının derslerini izleme faaliyetleri, meslektaşlarından yardım almaları ve diğer okullarda görev yapan öğretmenler ile mesleki öğrenmeyi destekleyecek ilişki kurma oranları diğer boyutlar arasında düşük olarak saptanmıştır. Hawley ve Valli (1999, s. 150) ise bilgi tabanının genişlemesiyle mesleki öğrenmenin arasında güçlü bir ilişki olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenlerin mesleki öğrenme algıları; ölçek ve alt boyutları bakımından cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Alanyazın incelendiğinde bu araştırmanın bulgularıyla; Subaş (2010, s. 127-130), Bal (2011, s. 64), Cücemen (2018, s. 127-130)'in yaptığı araştırma bulgularının benzerlik gösterdiği görülmüştür.

Öğretmenlerin mesleki öğrenme algıları; ölçek ve alt boyutları bakımından yaş değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Alan yazında bu sonucu destekler

nitelikte çalışmalara rastlamak mümkündür. Banoğlu (2009, s. 91-92), Yasa (2018, s. 72-76) ve Durak ve Tekin (2020, s. 229) yaptıkları araştırmalarda öğretmenlerin mesleki öğrenme algılarının alt boyutlar bakımından yaş değişkenine göre anlamlı bir fark oluşturmadığı saptamışlardır.

Öğretmenlerin mesleki öğrenme algıları eğitim durumları değişkenine göre incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki öğrenme algılarının eğitim durumlarına göre anlamlı fark göstermediği bulunmuştur. Aynı zamanda ölçeğin alt boyutlarının eğitim durumları değişkenine göre anlamlı fark oluşturmadığı belirlenmiştir. Alan yazına bakıldığında, mesleki öğrenme düzeyi ile eğitim değişkeni arasında anlamlı farkın ortaya çıkmadığını tespit eden araştırmalara rastlanmaktayken (Bal, 2011, s. 59; Banoğlu, 2009, s. 95) tam tersi bulgulara ulaşan (Aksu, 1994, s. 380-383; Helvacı ve Karadurmuş, 2015, s. 43-44) çalışmaları da mevcuttur. Çam ve Üstün (2016, s. 474)'ün öğretmenlerin mesleki tutumları ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelendiği çalışmada da öğretmenlerin eğitim durumları ile mesleki öğrenme algısında anlamlı fark saptanmamıştır. Benzer şekilde Bal (2011, s. 59)'in araştırmasında öğretmenlerin eğitim durumunun genel olarak öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerini etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir. Bu durumun nedeni olarak, öğretmenlerin bireysel olarak farklı tutum ve uygulamalarda bulunması gösterilebilir. Ayrıca; okulun bulunduğu iklim, öğretmenlerin kendini geliştirme isteği gibi faktörlerin mesleki öğrenme algılarını etkileyebileceği söylenebilir.

Öğretmenlerin mesleki öğrenme algıları; okulun bulunduğu bölge değişkenine göre incelendiğinde; iş birliği, yansıtma ve öğretmen mesleki öğrenme ölçeğinde anlamlı farklılık saptanmıştır. Girgin (2010, s. 33), İzmir ilinde sınıf öğretmenlerinde mesleki tükenmişliğin gelişimini etkileyen değişkenleri, İzmir ili kırsal ve kentsel yöre karşılaştırması çerçevesinde analiz etmeye çalışmıştır. 401 öğretmen ile gerçekleştirilen çalışmada, çalışma ortamından memnun olan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin düşük olduğu saptanmıştır. Korkmaz (1999) görevine yeni başlayan öğretmenlerin mesleğe uyum sorunlarını belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği araştırmasında, köylerde görev yapan öğretmenlerin ilçe ve şehirlerde görev yapmakta olan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde sorunla karşılaştıklarını tespit etmiştir. Taş (2005, s. 21-24) yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin motivasyonlarını etkileyen faktörleri belirlemeyi amaçlamıştır. Köylerde görev yapan öğretmenlerle ilçe merkezlerinde görev yapan sınıf öğretmenleri arasında; fiziksel koşullar, işin niteliği, ücret, ödül ile mesleki gelişim ve yükselme faktörleri açısından anlamlı bir farklılığın olduğunu tespit etmiştir. Karataş

ve Kınalıoğlu (2018, s. 207), köy okullarında çalışan öğretmenlerin sorunlarını incelediği çalışmada; köy okullarında öğrencilerin devamsızlıklarının daha fazla olması, ailenin öğrencinin eğitimine karşı ilgisiz olması, öğretmenlerin barınma ve ulaşım sorunları, köyde sosyal faaliyetlerin az oluşu, öğretmen sayısının az olması saptadığı sorunlardan bazıları olmuştur. Kavak ve Ergen (2007, s. 173-175) ise çalışmada, kırsal kesimde yaşayan öğrencilerin birçoğunun okula devam sağlanamadığı ve bu durumun öğretmenler için sorun oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır. Çalışmamızda okulun bulunduğu bölgeye göre öğretmenlerin yaşadığı sorunlara bakılmamıştır. Ancak köy ve ilçede görev yapan öğretmenlerin literatürdekilere benzer sorunları olabileceği varsayılmaktadır (Girgin, 2010, s. 43-46; Karataş ve Kınalıoğlu, 2018, s. 217-218; Korkmaz, 1999; Taş, 2005, s. 21-24). Literatürde okulun bulunduğu bölge ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara rastlanamamıştır. Çalışmamızın bu bağlamda literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada öğretmenlerin mesleki öğrenme algılarının cinsiyet, yaş, okul kademesi ve öğrencilerin sosyoekonomik durumları değişkenlerine göre anlamlı farklılaşmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki öğrenme algıları; okulun bulunduğu bölge değişkenine göre incelendiğinde; iş birliği, yansıtma ve öğretmen mesleki öğrenme ölçeğinde anlamlı farklılık saptanmıştır. Çalışmamıza katılan öğretmenlerin, ölçeğin dört alt boyutunda da köy okulunda görev yapan öğretmenlerin ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlere göre mesleki öğrenme algılarının düşük olduğu sonucuna varılmıştır.

- Öğretmenlere yansıtma uygulamalarını kullanmaları için yeterli zaman tanınmalıdır. Tanınan bu zaman aracılığı ile öğretmenin derinlemesine düşünmesi sağlanır. Bu zaman ders içinde, seminerlerde okul içi mesleki öğrenme faaliyetleri ile desteklenebilir.
- Öğretmenlerin bilgi tabanına ulaşması amacıyla; okullarda fiziksel ortam iyileştirilmeli, çevrimiçi kaynaklara ulaşım kolaylaştırılmalı öğretmenlerin birbirleriyle görüşmeleri artırılmalı ve bunlara yönelik çalışmalar sağlanmalıdır.
- Ortaokul ve lise düzeyinde eğitim veren, farklı okullarda görev yapan aynı branşa sahip öğretmenlerin düzenlenen mesleki öğrenme etkinlikleri ile daha çok etkileşimde bulunmaları sağlanmalıdır.

- Politikacılar tarafından, köy okullarında görev yapan öğretmenlerin, mesleki öğrenmelerini engelleyecek ulaşım, fiziki alt yapı yetersizliği, öğretmenlerin sirkülasyonu gibi sorunlara çözüm yolu getirilmesi önerilir.

KAYNAKÇA

- [1]. Aksu-Koç, A. (1994). Development of linguistic forms: Turkish. In Berman, R. & Slobin, D. (eds.), *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*, (ss. 329–385). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- [2]. Bal, Ö. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan okul yöneticisi ve öğretmenlerin öğrenen örgüt olarak okullarına ilişkin algıları (Başakşehir örneği)*. (Yayınlanmış yüksek lisans tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- [3]. Banoğlu, K. (2009). İlköğretim okullarında görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algısı. *Journal of Computer and Education Research*, 5(10), 125-149.
- [4]. Blank, A. (2009). Reflection and professional practice. In A. Atwal and M. Jones (Eds.), *Preparing for Professional Practice in Health and Social Care*, (ss.41–50). Ames, IA: Wiley-Blackwell.
- [5]. Bredeson, P. V. (2000). The school principal's role in teacher professional development. *Journal of In-service Education*, 26(2), 385-401.
- [6]. Bullough, R. V. (2007). Professional learning communities and the eight-year study. *Educational Horizons*, 85(3), 168-180.
- [7]. Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz ve Ş., Demirel F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- [8]. Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları. 1-360.
- [9]. Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. 29. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- [10]. Chan, C. K. & Fai Pang, M. (2006). Teacher collaboration in learning communities. *Teaching Education*, 17(1), 1–5.
- [11]. Cücemem, F. (2018). *Mesleki öğrenme topluluğu olarak ilköğretim okullarının incelenmesi*. (Yayınlanmış yüksek lisans tezi), Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

- [12]. Çam, E. ve Üstün, A. (2016). Öğretmenlerin mesleki tutumları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişki. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 459-475.
- [13]. DeMonte, J. (2013). *High-quality professional development for teachers: Supporting teacher training to improve student learning*. Washington: Center for American Progress.
- [14]. Durak, Y. ve Tekin, S. (2020). Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeterliliklerinin kişisel ve mesleki değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 221-235.
- [15]. Farrell, T. S. (2001). Tailoring reflection to individual needs: A tesol case study. *Journal of Education for Teaching*, 27(1), 23-38.
- [16]. Fenstermacher, G. D. & Berliner, D. C. (1985). Determining the value of staff development. *The Elementary School Journal*, 85(3), 281-314.
- [17]. Girgin, G. (2010). Öğretmenlerde tükenmişliğe etki eden faktörlerin araştırılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(32), 31-48.
- [18]. Glazer, C., Abbott, L. & Harris, J. (2004). A teacher developed process for collaborative professional reflection. *Reflective Practice*, 5(1), 33-46.
- [19]. Guthrie, H. (2010). *Professional Development in the Vocational Education and Training Workforce. Occasional Paper*. National Centre for Vocational Education Research Ltd. PO Box 8288, Stational Arcade, Adelaide, SA 5000, Australia.
- [20]. Hawley, W. D., & Valli, L. (1999). The essentials of effective professional development: A new consensus. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (ss. 127-150). San Francisco: Jossey-Bass.
- [21]. Helvacı, M. A. ve Karadurmuş, M. (2015). İlköğretim okullarının öğrenen örgüt olma özellikleri açısından incelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 31-62.
- [22]. Hotar, N., Omay, R. E., Bayrak, S., Kuruüzüm, Z. ve Ünal, B. (2020). Pandeminin toplumsal yansımaları. *İzmir İktisat Dergisi*, 35(2), 211-220.
- [23]. Jarvis, P. (2011). *Adult learning in the social context*. London: Routledge.
- [24]. Karataş, A. ve Kınalıoğlu, İ. H. (2018). Köy okullarında çalışan sınıf öğretmenlerinin sorunları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), 207-220.
- [25]. Kavak, Y. ve Ergen, H. (2007). Türkiye'de ilköğretime katılım ve okula gidemeyen

- çocuklar. *Milli Eğitim*, 35(173), 8-26.
- [26]. Korkmaz, S. (1999). *Göreve yeni başlayan öğretmenlerin mesleğe uyum sorunları*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- [27]. Lieberman, A., Miller, L., Wiedrick, J. & von Frank, V. (2011). Learning communities: The starting point for professional learning is in schools and classrooms. *The Learning Professional*, 32(4), 16.
- [28]. Lieberman, A. & Miller, L. (2014). Teachers as professionals: evolving definitions of staff development. In L. E. Martin, S. Kragler, D. J. Quatroche, & K. J. Bauserman (Eds.), *Handbook of professional development in education* (ss. 67–71). New York: Guilford Press.
- [29]. Liu, S., Hallinger, P. & Feng, D. (2016). Supporting the professional learning of teachers in China: Does principal leadership make a difference? *Teaching and Teacher Education*, 59, 79–91.
- [30]. Meirink, J. A., Imants, J., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2010). Teacher learning and collaboration in innovative teams. *Cambridge Journal of Education*, 40(2), 161–181.
- [31]. Nguyen, D. & Ng, D. (2020). Teacher collaboration for change: sharing, improving, and spreading. *Professional Development in Education*, 46(4), 638-651.
- [32]. Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd Ed.), New York: McGrawHill.
- [33]. Opfer, V. D. & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376-407.
- [34]. Park, S., Oliver, J. S., Johnson, T. S., Graham, P. & Oppong, N. K. (2007). Colleagues' roles in the professional development of teachers: Results from a research study of the national board certification. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 368-389.
- [35]. Richardson, V. (2003). The dilemmas of professional development. *Phi Delta Kappan*, 84(5), 401-406.
- [36]. Stoll, L. & Louis, K.S. (2007). Professional learning communities: Elaborating new approaches. In L. Stoll & K.S. Louis (Eds.), *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas* (ss. 1–13). Maidenhead: McGraw-Hill.
- [37]. Subaş, A. (2010). *İlköğretim okullarında çalışan sınıf ve branş öğretmenlerinin öğrenen örgütü (okulu) algulamaları*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- [38]. Şencan H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Birinci Baskı. Ankara: Seçkin Yayınevi.

- [39]. Taş, S. (2005). *Sınıf öğretmenlerinin motivasyonunu etkileyen faktörler*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya Türkiye.
- [40]. Thieman, G. (2008). Using technology as a tool for learning and developing 21st century skills: An examination of technology use by pre-service teachers with their K-12 students. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 8(4), 342-366.
- [41]. Tran, L. T. & Le, T. T. T. (2018). VET teachers' perceptions of their professional roles and responsibilities in international education. In *Teacher Professional Learning in International Education* (ss. 29-50). Palgrave Macmillan, Cham.
- [42]. Turan, S. & Cansoy, R. (2021). Yenilikçi Okullar: Özellikler-Beceriler-Stratejiler-Uygulama Örnekleri. (ss. 1-2).
- [43]. Ünver, G. (2003). Öğretmenlik uygulamasında işbirliği bir durum çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 87-100.
- [44]. Verloop, N., Van Driel, J. & Meijer, P. (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 441-461.
- [45]. 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.
- [46]. Wang, J. (2002). Learning to teach with mentors in contrived contexts of curriculum and teaching organization: experiences of two Chinese novice teachers and their mentors. *Journal of In-Service Education*, 28(2), 339-374.
- [47]. Williams, P. L. (1998). Using theories of professional knowledge and reflective practice to influence educational change. *Medical Teacher*, 20(1), 28-34.
- [48]. Wong, J. L. (2010). Searching for good practice in teaching: A comparison of two subject-based professional learning communities in a secondary school in Shanghai. *Compare*, 40(5), 623-639.
- [49]. Yasa, H. D. (2018). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bilgi okuryazarlığı becerileri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi, Bartın.
- [50]. Yunus, M. M., Hashim, H., Ishak, N. M. & Mahamod, Z. (2010). Understanding TESL pre-service teachers' teaching experiences and challenges via post-practicum reflection forms. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 722-728