



[https://doi.org/ 10.69918/ejte.1633108](https://doi.org/10.69918/ejte.1633108)

Examining Teachers' Professional Learning Levels in Terms of Various Variables

Feyza Nur Demir¹, Hüseyin Hüsni Bahar² and Ferdi Bahadır³

¹Ministry of Education, Türkiye, feYZa.demir@ogr.ebyu.edu.tr 

²Erzincan Binali Yıldırım University, Türkiye, hbbahar@erzincan.edu.tr 

³Erzincan Binali Yıldırım University, Türkiye, ferdibahadir@hotmail.com 

To cite this article: Demir, F. N., Bahar, H. H. & Bahadır, F. (2025). Examining teachers' professional learning levels in terms of various variables. Eurasian Journal of Teacher Education, 6(2), 48-64. [https://doi.org/ 10.69918/ejte.1633108](https://doi.org/10.69918/ejte.1633108)

Received: 04.02.2025

Accepted: 13.02.2025

Abstract

The aim of this study is to determine teachers' professional learning levels and to investigate whether these levels significantly differ based on gender, teaching field, and professional seniority. Additionally, the study examines whether there is a significant relationship between weekly teaching hours and professional learning levels. The study, designed using a general screening model, collected data from 336 teachers. The Teacher Professional Learning Scale was used as the data collection instrument. This scale consists of 27 items and includes four dimensions: collaboration, reflection, application, and access to the knowledge base (AKB). The results indicated that teachers exhibited high levels of professional learning across all four dimensions, with only a small number of teachers experiencing challenges in collaboration, reflection, application, and AKB. Regarding gender, female teachers scored significantly higher in reflection, application, and AKB. Subject teachers demonstrated significantly higher levels of collaboration and reflection. Additionally, teachers with lower seniority and those with more than 20 years of experience had significantly higher scores in collaboration and reflection. No significant relationship was found between teachers' weekly teaching hours and their professional learning levels.

Keywords: Professional learning, Teachers' professional development, Teachers' professional learning levels, Teacher quality

Article Type:

Research article

Ethics Declaration:

This study followed all the rules stated to be followed within the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" scope. None of the actions specified under the title of "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics," which is the second part of the directive, were not carried out.

Ethics committee permission information

Name of the committee that made the ethical evaluation: Erzincan Binali Yıldırım University

Date of ethical review decision: 29.02.2024

Ethics assessment document issue number: 05

Öğretmen Mesleki Öğrenme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Öz

Araştırmanın amacı öğretmen mesleki öğrenme düzeylerini belirlemek, öğretmen mesleki öğrenme düzeylerinin cinsiyet, öğretmenlik alanı, mesleki kıdem durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ve haftalık ders yükü ile mesleki öğrenme düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını tespit etmektir. Genel tarama modelindeki çalışmanın verileri, 336 öğretmen üzerinden toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Ölçeği kullanılmıştır. Tamamı 27 maddeden oluşan ölçekte iş birliği, yansıtma, uygulama ve bilgi tabanına ulaşma (BTU) olmak üzere dört boyut bulunmaktadır. Öğretmenlerin dört alt boyuttaki mesleki öğrenme düzeylerinin yüksek olduğu, az sayıda öğretmenin mesleki öğrenmede iş birliği, yansıtma, uygulama ve BTU bakımından sorunlar yaşadığı tespit edilmiştir. Cinsiyete göre kadın öğretmenlerin yansıtma, uygulama ve BTU, branş öğretmenlerinin iş birliği ve yansıtma, kıdemi az olan öğretmenlerle 20 yıldan fazla kıdemi olan öğretmenlerin iş birliği ve yansıtma boyutlarına ilişkin puanları anlamlı ölçüde yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin haftalık ders yükü ile mesleki öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir.

Anahtar Kelimeler: Mesleki öğrenme, Öğretmen mesleki gelişimi, Öğretmen mesleki öğrenme düzeyi, Öğretmen niteliği.

Giriş

Toplumsal kalkınmada eğitim ve eğitim yoluyla yetiştirilen insan gücünün niteliği geçmişten günümüze önemli bir yere sahiptir. Toplumlar, eğitim düzeyinin artmasıyla verimliliğinde artacağını düşünmekte ve dolayısıyla bireyin aldığı eğitim doğrultusunda toplumuna katkıda bulunabileceği inancındadır (Çakmak, 2008). Yani bir toplumda ihtiyaç duyulan insan gücünün sahip olması beklenen nitelikler eğitim yoluyla bireylere kazandırılmaktadır. Böylece eğitim sistemleri ihtiyaç duyduğu insan gücünü yetiştirmeyi ve toplumsal devamlılığı eğitim yoluyla sağlamayı amaçlar. Yetiştirilecek yeni kuşakların toplumun sadece o günkü ihtiyaçlarına değil aynı zamanda gelecekteki ihtiyaçlarına da cevap verebilecek bilgi, beceri ve tutumlara sahip olarak yetiştirilmesi önemlidir. Çünkü içinde yaşadığımız çağda sürekli ve hızlı değişimler birçok alanda etkisini hissettirmektedir. Yetiştirilecek yeni kuşaklara hangi bilgi, beceri ve tutumların kazandırılacağı konusunda öğretmenlerin kendi mesleki gelişimine de odaklanması gerektiği, bilgi, beceri ve tutumlarını yenilemesinin önemli olduğu sonucuna varılabilir (Özdemir, 2016).

Bir toplumun ilerlemesi, refah düzeyinin artırılması noktasında eğitimin önemi bilinen bir gerçektir. Eğitimin ilerleyebilmesi ve nitelikli bir şekilde uygulanabilmesi konusunda ise öğretmenler önemli bir role sahiptir. Günümüzde hayatın her alanında olduğu gibi eğitim alanında da değişim, gelişim ve güncellemeler günden güne artış göstermektedir. Dolayısıyla öğretmenlerden, yeni nesilleri nitelikli bir şekilde yetiştirebilmek için bu değişim ve gelişmelere uyum sağlaması, kendini güncellemesi, hayat boyu öğrenen bireyler olması beklenmektedir. Yani iyi öğrencilere sahip olunabilmesi için iyi öğretmenlere ihtiyaç vardır (Seferoğlu, 2004). Bu bağlamda nitelikli öğretmen yetiştirme konusu, üzerinde önemle durulması gereken konuların başında gelmektedir. Özellikle öğretmelerin mesleki öğrenmelerini veya mesleki gelişimlerini sağlamak gerekmektedir.

Öğretmenlik mesleğinin bilim, teknoloji ve bilgi birikiminde oluşan hızlı değişimlerden etkilendiği bir gerçektir. Bu sebeple öğretmenler, mesleklerinde etkili ve verimli olabilmek için kendilerini sürekli güncel tutmalıdır. Eğitim, sürekli değişen toplumsal, teknolojik ve bilimsel gelişmelerden etkilenen dinamik bir süreçtir. Öğretmenlerin güncel kalması, öğrencilere çağın gerekliliklerine uygun bilgi ve beceriler kazandırmaları açısından kritik öneme sahiptir. Bilgi teknolojilerindeki hızlı değişim (Bozkurt vd., 2021), öğrenci merkezli eğitim anlayışı (Demirel, 2024), 21. Yüzyıl becerilerinin kazandırılması (Trilling & Fadel, 2009; Öcal & Bahar, 2024),

öğretim programlarındaki değişimler (MEB, 2024), mesleki gelişim ve kariyer ilerlemesi (Özocak & Argon, 2023) gibi bazı zorunluluklar öğretmenlerin kendilerini güncel tutmaları bakımından önemli görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini geliştirmek için meslektaşları ile iş birliği yapabileceği gibi, konu ile ilgili çeşitli eğitim etkinliklerine katılabilir, yazılı ve elektronik kaynaklardan yararlanabilirler. Mesleğe yeni başlayan öğretmenler kıdemli öğretmenlerin deneyim ve önerilerinden yararlanabileceği gibi, kıdemli öğretmenler de yeni başlayan öğretmenlerin bilgi teknolojileri ile ilgili birikimlerinden faydalanabilir.

Öğretmenler, mesleki öğrenme kavramını, mesleki anlamda gelişimlerini kapsayan tüm öğrenmeler şeklinde algılamaktadırlar (Cemaloğlu & Dolapcı, 2022). Araştırmalar sonucunda öğretmenlerin mesleki öğrenmesini etkileyen faktörlerin; okul müdürü, meslektaşlar, okul iklimi, okulun fiziki şartları, öğrencilerin sosyoekonomik ve sosyokültürel durumları, öğrencilerin öğrenme istekleri, öğretmenlerin motivasyonu ve öğrenme istekleri, kişisel faktörler, yaşadıkları ekonomik kaygılar ve mesleki tükenmişlik ile hizmet içi eğitimin kalitesi, mevzuat, ihtiyaç analizi eksikliği ve sağlıklı bir ödül mekanizması olduğu söylenebilir (Emre Erden & Kılınç, 2021). Ayrıca, öğretmen öz yeterliğine ilişkin araştırmalar incelendiğinde öğretmen öz yeterliğinin öğretmenin mesleki öğrenmesini pozitif yönde ve anlamlı bir biçimde etkilediği sonuçları görülebilir (Kılınç vd., 2020). Liderlik davranışları ele alındığında okul müdürlerinin liderlik davranışları ve öğretmenlerin liderlik davranışlarının da öğretmen mesleki öğrenmesini etkilediği düşünülmüş ve bu bağlamda da araştırmalar ortaya konmuştur. Araştırmalar, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmenlerin mesleki öğrenmesiyle doğrudan ve öğretmen motivasyonu üzerinden dolaylı olarak ilişkili olduğunu göstermektedir (Yılmaz, 2022).

Öğretmen liderliğinin boyutlarıyla ele alındığı araştırmalarda ise meslektaşlarla iş birliği, kurumsal gelişme ve mesleki gelişim ile öğretmen mesleki öğrenme etkinlikleri boyutları (güncel kalma, deneyim ve yansıtma ve öğretimi değiştirme) arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Kocaeren, 2022). Mesleki öğrenmeyi özyeterlik ve öğreten liderliği açısından inceleyen bir başka araştırmada ise öğretmen mesleki öğrenme alt boyutları ile öğretmen öz yeterliliğinin ve öğreten liderliği alt boyutları arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Seyidoğlu, 2022). Mesleki öğrenmenin öğretim ve öğretmen liderliği açısından incelenmesiyle ilgili çok fazla araştırma bulunmamakla birlikte yapılan çalışmaların genelinde mesleki öğrenmenin öğretmen liderliğini pozitif yönde etkilediği kanısına varılmış ve okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmen mesleki öğrenmesinin önemli bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur (Kazancı, 2022).

Öğretmenlerin mesleki gelişimini veya mesleki öğrenmelerini olumlu etkileyen durumlar kadar olumsuz etkileyen durumlar olduğunu da ifade eden çalışmalara rastlanmaktadır. Örneğin öğretmenlerin mesleki gelişim özelliklerini inceleyen bir araştırmada öğretmen görüşlerinden yola çıkılarak öğretmenlerin mesleki gelişimlerini engelleyen durumların motivasyon sorunları, okul kültürü, gelişimin desteklenmemesi, sürekli değişen yapı, alt yapı sorunları, tükenmişlik, öğretmen seçimi, zaman sorunu, bireysellik, alışkanlıklar, meslek algısı, önyargılar ve yeni fikirlere açık olmama olduğu kanısına varılmıştır (Eroğlu & Özbek, 2020). Öğretmenlerin mesleki öğrenme ile ilgili görüşlerine odaklanan bir çalışmada ise öğretmenlerin, mesleki öğrenme alanlarında en çok teknoloji kullanımına ve farklı öğretim yöntem ve tekniklerini öğrenmeye ihtiyaç duydukları, mesleki öğrenme yollarında ise meslektaşlar arası iş birliğinin önemli olduğu sonucuna varılmıştır (Cemaloğlu & Dolapcı, 2022).

Mesleki öğrenme veya mesleki gelişim öğretmen niteliğini etkileyen faktörlerden biridir. Öğretmenlerin mesleki öğrenmesine ilişkin görüşlerinin ortaya konması, öğretmenlerin konuya ilişkin algılarının belirlenmesi, öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeylerinin incelenmesi ve mesleki öğrenmede rol oynayan olumlu ve olumsuz etkenlerin tespit edilmesi alan yazın için önemli görülmektedir (Cemaloğlu & Dolapcı, 2022). Alan yazın incelendiğinde öğretmen mesleki öğrenme ölçeğinin kullanıldığı çalışma sayısının az olduğu görülmüştür. Öğretmen mesleki öğrenme ölçeği kullanılarak yapılacak araştırmalar doğrultusunda öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini engelleyen veya destekleyen faktörler tespit edilerek Türkiye'deki öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeylerinin geliştirilmesine yönelik politika önerileri geliştirilebilir (Gümüş

vd., 2018). Dolayısıyla bu çalışmanın da alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca ülkemizde eğitim kalitesini iyileştirmek, ülke kalkınmasına katkıda bulunmak ve refah seviyesini yükseltmek, gelecek nesilleri çağın ve toplumun koşullarına ayak uydurabilecek bireyler olarak yetiştirmek için öğretmenlerde mesleki gelişim veya mesleki öğrenmenin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda, mesleki öğrenme ile ilgili yapılacak çalışmaların, yapılabilecek güncelleme ve iyileştirmelere yön verebileceği, yeni çalışmalara ışık tutacağı düşünüldüğünde konuyla ilgili yapılan bu çalışmanın önemli olduğu söylenebilir. Öğretmen mesleki öğrenme düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. Öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeyleri nasıldır?
2. Öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeyleri cinsiyet, öğretmenlik alanı ve mesleki kıdem durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterir mi?
3. Haftalık ders yükü ile mesleki öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Çalışma genel tarama modelinde yürütülmüştür. Genel tarama modeli, çok sayıda elemanın var olduğu bir evrende, belirlenen konu hakkında genel bir yargıya ulaşmak amacıyla evrenin tümünden ya da oluşturulan bir gruptan alınan örneklem üzerinde yapılan araştırma tarama modelidir (Karasar, 2009, s. 79).

Çalışma Grubu

Çalışmada veri toplanan öğretmenlerin cinsiyet ve kıdem durumuna göre dağılımı Tablo 1’de gösterilmiştir. Veriler İstanbul ili Arnavutköy ilçesindeki devlet okullarında görev yapan öğretmenlerden toplanmıştır. Çalışmaya katılmayı kabul eden ve veri toplama araçlarını cevaplandıran 336 öğretmenin cevapları değerlendirmeye alınmıştır.

Tablo 1.

Katılımcıların cinsiyet ve mesleki kıdeme göre dağılımı

Değişken	Alt boyut	Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	208	61,9
	Erkek	128	38,1
Mesleki Kıdem	0-5 Yıl	150	44,6
	6-10 Yıl	69	20,5
	11-15 Yıl	55	16,4
	16-20 Yıl	32	9,5
	21 veya daha fazla	30	8,9
Toplam		336	100,0

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak bilgi formu ve Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği (ÖMÖÖ) kullanılmıştır. Bilgi formunda öğretmenlerin cinsiyet, eğitim durumu, öğretmenlik alanı ve mesleki kıdem durumuna ilişkin sorular bulunmaktadır.

ÖMÖÖ Liu ve ark. (2016) tarafından geliştirilmiştir. Öğretmenlerin meslek hayatlarında daha etkili olabilmeleri için ne ölçüde ve hangi alanlarda mesleki öğrenmelerini geliştirdiklerini belirlemek amacıyla geliştirilmiş olan ÖMÖÖ Gümüş ve ark. (2018) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. ÖMÖÖ dört boyutlu olup 27 maddeden oluşmaktadır. Beşli likert tipinde derecelendirilen ölçekte cevaplayıcıdan “hiç katılmıyorum” ile “tamamen katılıyorum” arasında bir derecelendirme yapması istenmektedir. ÖMÖÖ’nun birinci boyutu iş birliği, ikinci boyutu yansıtma, üçüncü boyutu uygulama dördüncü boyutu ise bilgi tabanına ulaşma (BTU) olarak kavramlaştırılmıştır.

Tablo 2.*Öğretmenlerin mesleki öğrenme ölçeği (ömöö) ile ilgili iç tutarlılık katsayıları*

Boyutlar	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha		
		Orijinal Ölçek (N= 3600)	Uyarlanan Ölçek (N= 375)	Mevcut Uygulama (N= 336)
İş birliği	6	,85	,82	,90
Yansıtma	10	,89	,83	,86
Uygulama	5	,87	,85	,85
Bilgi Tabanına Ulaşma (BTU)	6	,84	,77	,76
Toplam	27	,95	,92	,94

ÖMÖÖ ile ilgili hesaplanan güvenirlik katsayıları Tablo 2’de verilmiştir. Mevcut uygulamada alt boyutlarla ilgili hesaplanan iç tutarlılık katsayılarının orijinal ölçek ve uyarlanan ölçektekine benzerlik gösterdiği görülmektedir. Mevcut uygulamada alt boyutlarla ilgili hesaplanan iç tutarlılık katsayıları ÖMÖÖ ve alt ölçeklerin oldukça güvenilir olduğunu (Tavşancıl, 2010), araştırma sorularını cevaplamak için kullanılabileceğini göstermektedir. DFA yapılan ölçeğin genel iç tutarlılığının katsayısı orijinal ölçekte ,95, ÖMÖÖ’de ,92 olarak bulunmuştur. Ölçeğin birinci boyutu olan iş birliğinde öğretmenin öğretimi planlama, iyileştirme, değerlendirme ve öğrenci başarısını artıran etkinlikleri paylaşma konusunda diğer öğretmenlerle ne düzeyde iş birliği yaptığının ölçülmesi hedeflenmektedir ve iç tutarlılık katsayısı orijinal ölçekte ,85, ÖMÖÖ’de ,82 olarak bulunmuştur. Ölçeğin ikinci boyutu olan yansıtma, öğretmenin öğrenme stratejilerini geliştirmek adına dönütlerden ne derece faydalandığı, diğer öğretmenlerinin stratejilerini ne derece gözlemlediği ve elde ettiği verileri ne derece sakladığı tespit edilmeye çalışılmıştır ve iç tutarlılık katsayısı orijinal ölçekte ,89, ÖMÖÖ’de ,83 olarak bulunmuştur. Ölçeğin üçüncü boyutu olan uygulamada, öğretmenlerin öğretim esnasındaki problemleri çözebilmek için ne derecede alternatif çözüm, materyal ve etkinlik üretebildiğini ve bunların sınıf içinde kullanımının ölçülmesi hedeflenmiştir ve iç tutarlılık katsayısı orijinal ölçekte ,87, ÖMÖÖ’de ,85 olarak bulunmuştur. Ölçeğin dördüncü boyutu olan bilgi tabanına ulaşmada ise, öğretmenlerin öğretimlerini geliştirebilmeleri için farklı kaynaklardan ne derece faydalandığının ölçülmesi hedeflenmektedir ve iç tutarlılık katsayısı orijinal ölçekte ,84, ÖMÖÖ’nde ,77 olarak bulunmuştur (Gümüş vd., 2018).

Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri toplama sürecinde kişisel bilgi formu ve Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği kullanılmıştır. Veri toplama sürecinde öğretmenlerin gönüllülüğü esas alınmıştır. Kişisel bilgi formu ve ÖMÖÖ çalışma grubundaki öğretmenlere yazılı olarak veya “Google Forms” üzerinden dijital olarak ulaştırılmış, geri dönüş yapan öğretmenlerin verileri değerlendirmeye alınmıştır.

Verilerin Analizi

Birinci araştırma sorusunu cevaplamak için betimleyici istatistikler kullanılmıştır. Öğretmenlerin her bir alt boyut ile ilgili puan ortalamaları ile standart sapmaları belirlenmiştir. Öğretmenlerin her bir alt boyuttan almış olduğu puanlar en yüksek ve en düşük puanlar da dikkate alınarak dört puan aralığı oluşturulmuş, her bir boyutta düşük, orta ve yüksek puan alan öğretmenlerin frekans ve yüzdelikleri tespit edilmiştir. İkinci araştırma sorusunu cevaplamak için bağımsız grup t-testi ve tek yönlü ANOVA testleri kullanılmıştır. Üçüncü araştırma sorusunu cevaplamak için korelasyon analizi yapılmıştır.

Etik Beyan

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri;

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Etik değerlendirme kararının tarihi: 29.02.2024

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 05

Bulgular

Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeylerinin puan aralıklarına göre frekans ve yüzdelik dağılımları ile boyutlara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmalar Tablo 3’te verilmiştir. Öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeyi alt boyutlarına ilişkin puan ortalamaları iş birliği boyutunda 4,16, yansıtma boyutunda 4,08, uygulama boyutunda 4,25 ve BTU boyutunda 3,94 bulunmuştur.

Tablo 3.

Öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeylerinin puan aralıklarına göre frekans ve yüzdeleri (N: 336)

	Puan Aralıkları									
	< 2,00		2,00-2,99		3,00-3,99		> 3,99		Toplam	
Boyutlar	f	%	f	%	f	%	f	%	$\bar{X}$	Ss
İşbirliği	4	1,2	6	1,8	72	21,4	254	75,6	4,16	,59
Yansıtma	2	0,6	6	1,8	113	33,6	215	64,0	4,08	,51
Uygulama	2	0,6	3	0,9	52	15,5	279	83,0	4,25	,52
BTU	1	0,3	17	5,1	130	38,7	188	56,0	3,94	,58
Toplam	1	0,3	6	1,8	130	38,7	199	59,2	4,10	,47

Öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeylerine ilişkin alt boyut puan ortalamalarının en yüksek olduğu boyut Uygulama (4,25) iken onu sırasıyla İş birliği (4,16), Yansıtma (4,08) ve BTU (3,94) boyutları izlemektedir. İş birliği boyutunda 4, Yansıtma ve Uygulama boyutlarında 2, BTU boyutunda ise 1 katılımcının puanı 2’den küçüktür. Alt boyut puanları 2,00 ile 2,99 arası olanların sayısı; İş birliği ve Yansıtma boyutlarında 6, Uygulama boyutunda 3, BTU boyutunda ise 17’dir. Puanı 3,00 ile 3,99 arasında olan katılımcıların sayısı; İş birliği boyutunda 72, Yansıtma boyutunda 113, Uygulama boyutunda 52 ve BTU boyutunda 130’dur. Puanı 3,99’dan büyük olan katılımcılar İş birliği boyutunda 254, Yansıtma boyutunda 215, Uygulama boyutunda 279 ve BTU boyutunda 188’dir.

Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Düzeylerinin Cinsiyet, Öğretmenlik Alanı ve Mesleki Kıdem Durumuna Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Tablo 4.

Cinsiyete göre öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeylerine ilişkin bağımsız grup t-testi sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
İş birliği	Kadın	208	4,20	0,56	334	1,877	,061
	Erkek	128	4,08	0,63			
Yansıtma	Kadın	208	4,13	0,49	334	2,306	,022*

Uygulama	Erkek	128	4,00	0,54	334	2,170	,031*
	Kadın	208	4,29	0,49			
	Erkek	128	4,17	0,56			
BTU	Kadın	208	4,00	0,54	334	2,450	,015*
	Erkek	128	3,84	0,63			

*p < .05

Öğretmenlerin cinsiyet durumuna göre iş birliği, yansıtma, uygulama ve BTU puanlarına ilişkin bağımsız grup t-testi sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir. Kadın öğretmenlerin işbirliği boyutuna ilişkin puan ortalaması (4,20) erkek öğretmenlerin puan ortalamasından (4,08) yüksek olmakla birlikte, öğretmenlerin cinsiyete göre işbirliği puanları arasında anlamlı bir bağlantı tespit edilmemiştir ($t(334) = 1,877$; $p < .05$). Yansıtma boyutuna ilişkin kadın öğretmenlerin puan ortalaması (4,13) erkek öğretmenlerin puan ortalamasından (4,00) anlamlı ölçüde yüksek bulunmuştur ($t(334) = 2,306$, $p < .05$). Kadın öğretmenlerin uygulama boyutuna ilişkin puan ortalamaları (4,29) erkek öğretmenlerin puan ortalamasından (4,17) anlamlı ölçüde yüksektir ($t(334) = 2,170$, $p < .05$). BTU boyutuna ilişkin kadın öğretmenlerin puan ortalaması (4,00) da erkek öğretmenlerin puan ortalamasından (3,84) anlamlı ölçüde yüksek bulunmuştur ($t(334) = 2,450$, $p < .05$).

Tablo 5.

Sınıf veya branş öğretmeni olma durumuna göre öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeylerine ilişkin bağımsız grup t-testi sonuçları

Boyut	Sınıf veya Branş	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
İş birliği	Sınıf Öğretmeni	146	4,07	0,65	334	-2,499	,013*
	Branş Öğretmeni	190	4,23	0,53			
Yansıtma	Sınıf Öğretmeni	146	4,00	0,52	334	-2,518	,012*
	Branş Öğretmeni	190	4,14	0,49			
Uygulama	Sınıf Öğretmeni	146	4,22	0,52	334	-,760	,448
	Branş Öğretmeni	190	4,27	0,51			
BTU	Sınıf Öğretmeni	146	3,96	0,58	334	,732	,464
	Branş Öğretmeni	190	3,92	0,58			

*p < .05

Öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeyleri sınıf veya branş öğretmeni olma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir. Branş öğretmenlerinin işbirliği boyutuna ilişkin puan ortalaması (4,23) sınıf öğretmenlerinin puan ortalamasından (4,07) anlamlı ölçüde yüksek bulunmuştur ($t(334) = 2,499$, $p < .05$). Yansıtma boyutuna ilişkin branş öğretmenlerinin puan ortalamasının (4,14) da sınıf öğretmenlerinin puan ortalamasından (4,00) anlamlı ölçüde yüksek olduğu tespit edilmiştir ($t(334) = 2,518$, $p < .05$). Ancak sınıf ve branş öğretmenlerinin uygulama ($t(334) = ,760$, $p > .05$) ve BTU ($t(334) = ,732$, $p > .05$) puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür.

Tablo 6.

Kıdem durumuna göre öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeylerine ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları

	Kıdem (Yıl)	N	$\bar{X}$	Ss	Gruplar arası	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	p
İşbirliği	0-5	150	4,21	0,58	Gruplar arası	3,502	4	,875	2,561	,039*
	6-10	69	4,06	0,62	Grup içi	113,175	331	,342		
	11-15	55	4,15	0,48	Toplam	116,677	335			
	16-20	32	3,96	0,79						
	21-+	30	4,36	0,45						

Yansıtma	0-5	150	4,15	0,51	Gruplar arası	3,257	4	,814	3,229	,013*
	6-10	69	3,97	0,49	Grup içi	83,462	331	,252		
	11-15	55	4,07	0,46	Toplam	86,719	335			
	16-20	32	3,90	0,60						
	21-+	30	4,22	0,46						
Uygulama	0-5	150	4,30	0,53	Gruplar arası	1,928	4	,482	1,816	,125
	6-10	69	4,14	0,53	Grup içi	87,828	331	,265		
	11-15	55	4,22	0,46	Toplam	89,756	335			
	16-20	32	4,16	0,58						
	21-+	30	4,37	0,44						
BTU	0-5	150	4,00	0,58	Gruplar arası	2,664	4	,666	2,029	,090
	6-10	69	3,83	0,50	Grup içi	108,662	331	,328		
	11-15	55	3,97	0,55	Toplam	111,326	335			
	16-20	32	3,76	0,69						
	21-+	30	4,00	0,60						

*p < .05 LSD-İşbirliği: 0-5 > 16-20; 21-+ > 6-10, 16-20; Yansıtma: 0-5 ve 21-+ > 6-10, 16-20

Öğretmenlerin kıdem durumuna göre mesleki öğrenme düzeylerine ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir. Kıdem durumuna göre öğretmenlerin işbirliği boyutuna ilişkin mesleki öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir ($F_{(4-331)} = 2,561$, $p < .05$). İş birliği boyutunda 0-5 yıl kıdemi olanların 16-20 yıl kıdemi olanlardan, 21 yıldan fazla kıdemi olanların 6-10 yıl kıdemi olanlardan daha fazla iş birliği eğiliminde olduğu anlaşılmıştır. Öğretmenlerin kıdem durumuna göre yansıtma boyutuna ilişkin puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($F_{(4-331)} = 3,229$, $p < .05$). Yansıtma boyutunda 0-5 yıl kıdemi olanlarla 21 yıldan fazla kıdemi olanların puanlarının 6-10 yıl ile 11-20 yıl kıdemi olanların puanından anlamlı ölçüde yüksek olduğu bulunmuştur. Kıdem durumuna göre öğretmenlerin uygulama boyutuna ilişkin puanları anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F_{(4-331)} = 1,816$, $p > .05$). Kıdem durumuna göre öğretmenlerin BTU boyutuna ilişkin puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($F_{(4-331)} = 2,029$, $p > .05$).

Haftalık Ders Yüğü ile Mesleki Öğrenme Düzeyi Bağlantısına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin haftalık ders yüğü ile iş birliği, yansıtma, uygulama ve BTU boyutlarına ilişkin mesleki öğrenme puanları arasındaki korelasyon katsayıları Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7.

Haftalık ders yüğü ile mesleki öğrenme düzeyleri arasındaki korelasyon katsayıları

Boyutlar	Haftalık Ders Yüğü	İş birliği	Yansıtma	Uygulama
İş birliği	,048			
Yansıtma	,065	,697**		
Uygulama	,071	,547**	,686**	
BTU	,077	,584**	,689**	,647**

**p < .01

Analiz sonuçlarına göre haftalık ders yüğü ile işbirliği ($r = ,048$, $p > .05$), yansıtma ($r = ,065$, $p > .05$), uygulama ($r = ,071$, $p > .05$) ve BTU ($r = ,077$, $p > .05$) puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı anlaşılmıştır.

Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeyi alt boyutlarına ilişkin puan ortalamalarının alınabilecek en yüksek puana yakın olduğu, bu sebeple puan ortalamasının yüksek olduğu söylenebilir. Puan ortalamasının yüksek olması, öğretmenlerin yüksek düzeyde mesleki öğrenmeye sahip olmasının

bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Ancak, puan aralıklarına göre değerlendirildiğinde az sayıda öğretmenin 2'den küçük veya 2-2,99 puan aralığında olduğu görülmüştür. Bu durum, öğretmenlerin tamamı olmasa da az sayıda öğretmenin mesleki öğrenmede iş birliği, yansıtma, uygulama ve BTU bakımından sorunlar yaşadığı söylenebilir. Tüm katılımcılar içinde puanı 3,00'dan küçük olan öğretmenlerin oranı BTU boyutunda %5,4, İşbirliği boyutunda %3,0, yansıtma boyutunda 2,4 ve uygulama boyutunda %1,5'tir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun planlama, öğretim içeriğini farklılaştırma, deneyimleri paylaşma, programı iyileştirme, öğrenci başarısını değerlendirme ve tartışma konularında meslektaşları ile iş birliği yaptığı, az sayıda öğretmenin ise bu iş birliğine yanaşmadığı anlaşılmaktadır. Meslektaşlarla iş birliği yapmak istememe eğiliminin sebeplerinden birisi örgütsel güven eksikliği olabilir. Yapılan bir çalışmada (Cerit, 2009), meslektaşlara güven ile öğrencilere güvenin meslektaşlarla iş birliğinin önemli açıklayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Okul iklimi de iş birliği yapılmasını etkileyebilir. Olumlu okul ikliminin öğretmenler arasında güvene dayalı iş birliğini artırdığı ifade edilmektedir (Selimoğlu & Saylık, 2022). Öğretmenlerin iş birliği yapma eğilimleri, mesleki profesyonellik algılarından etkilenebilir. Yapılan bir çalışmada (Ocak vd., 2024), mesleki profesyonellik düzeyinin mesleki iş birliği tutumunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Ancak yine de bu hususların incelenmesi ayrı bir çalışma konusu yapılabilir.

Yansıtma boyutu öğretmenlerin meslektaşları, öğrencileri ve kendi uygulamalarından edinmiş olduğu geribildirimleri sonraki planlama ve uygulamalarında kullanma eğilimleri ile ilgilidir. Öğretmenlerin çok önemli bir kısmının geribildirimleri dikkate alma eğiliminde olduğu, ancak az sayıda öğretmenin bu konuda biraz daha isteksiz olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin kendi uygulamalarının yanı sıra meslektaşları ve öğrencilerinden gelen geribildirimleri öğretim sürecinde dikkate alması öğretimin niteliğinin iyileştirilmesi bakımından önemli görülmektedir. Diğer öğretmenlerden gelen geribildirimlerin, öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmeye katkı sağladığı ifade edilmektedir (Avalos, 2011). Öğretmenin meslektaşları ile yapılan geribildirim alışverişi işbirlikçi bir öğrenme kültürünün oluşmasını destekler (DuFour, 2004). Öğrencilerden alınan geribildirimlerin öğretim süreçlerinde doğrudan iyileştirmeler yapmaya katkı sağladığı belirtilmektedir (Hattie, 2009). Öğretmenin kendi uygulamalarından sağladığı geribildirimlerin ise güçlü ve zayıf yönlerini fark etmesine yardımcı olacağı, öğretmenlerin sürekli öğrenme yaklaşımını destekleyeceği ifade edilmektedir (Schön, 1983). Sonuç olarak öğretmenlerin meslektaşlarından, öğrencilerinden ve deneyimlerinden geribildirim alıp bunu da uygulamalarında kullanması, mesleki becerilerini geliştirmesinin yanı sıra öğretim kalitesinin de artmasına katkı sağlar.

Uygulama boyutu öğretimle ilgili fikirleri deneyimleme, yeni öğretim yöntemlerini uygulama, öğretimle ilgili sorunların çözümü için yeni yollar deneme, öğrenci ilgisini sağlamak için alternatif öğretim materyallerini deneme ve yeni bilgi teknolojileri uygulamalarını deneme ile ilgilidir. Diğer iki boyutta olduğu gibi bu boyutta da öğretmenlerin önemli bir kısmının bu deneyim ve uygulamalara olumlu yaklaştığı, ancak çok azının olumsuz yaklaştığı anlaşılmıştır. Öğretmenlerin önemli bir kısmının bu boyutla ilgili uygulamalara olumlu yaklaşması öğretimin niteliğinin artırılması bakımından önemli görülmektedir. Öğretmenlerin yeni yöntem ve fikirleri denemesi eğitimin niteliğinin artırabilir. Yenilikçi yaklaşımlar, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını daha iyi karşılayabilir. Böylece özellikle farklı öğrenme stiline sahip öğrenciler için alternatif yollar sunulmuş olur (Fullan, 2016). Öğretim sürecinde farklı öğrenme stiline sahip öğrencilerin desteklenmesi önemli görülmektedir (Okur vd., 2019; Bahar & Yıldırım, 2017). Öğretmenlerin yeni bilgi teknolojilerini uygulamaları, öğrencilerin akademik bilgilerinin yanı sıra problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcılık ve dijital beceriler gibi 21. Yüzyıl becerilerini de kazanmaları

bakımından önemlidir. Öğrencilerin 21. Yüzyıl becerilerini kazanması önemli görülmektedir (Öcal & Bahar, 2024). Öğretme-öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunların çözümünde geleneksel yöntemler her zaman etkili olmayabilir. Bu bakımdan alternatif araç-gereç ve yöntemlerin kullanılması, yaratıcı çözümler oluşturmaya katkı sağlayabilir. Bu durum öğrencilerin yanı sıra, öğretmenlerin de esneklik ve uyum becerilerini geliştirir (Robinson, 2011). Öğretmenlerin yeni yöntemleri deneyimlemesi mesleki gelişimlerini sürdürmesine ve uzmanlık alanlarında gelişmelerine yardımcı olur. Böylece öğretmenlerin iş doyumu artarken, öğretim sürecinde de tekdüzeliğin önüne geçilmiş olur (Guskey, 2002). Yenilikçi yöntemlerin ve teknolojik uygulamaların kullanılması öğrencilerin derse olan ilgisini artırabilir. Öğretmenlerin yenilikçi yaklaşımları benimsemesi, eğitim-öğretim sürecinde hem bireysel hem de toplumsal faydalar sağlayarak öğrencilerin gelişimini destekleyebilir. Eğitimde değişim ve yeniliklere açık olmanın, geleceğin daha iyi bir şekilde inşasında kritik bir öneme sahip olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Düzeylerinin Cinsiyet, Öğretmenlik Alanı ve Mesleki Kıdem Durumuna Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin iş birliği puanları arasında cinsiyete göre anlamlı fark yoktur. Ancak kadın öğretmenlerin yansıtma, uygulama ve BTU boyutlarına ilişkin puanları erkek öğretmenlerin puanlarından anlamlı ölçüde yüksektir. Toplumsal cinsiyet rolleri ve sosyalizasyon bu farkların oluşmasında etkili olmuş olabilir. Kadınlar küçük yaştan itibaren iş birliği, empati ve başkalarına yardım etme gibi değerlerle sosyalleşirler. Bu sosyalleşme süreci, kadının toplumsal rolleri gereğince daha fazla ilişki odaklı olmalarına ve grup içi uyumu sağlamaya yönelik davranışlar sergilemelerine sebep olabilir (Eagly & Wood, 2012). Diğer taraftan erkekler ise genellikle bireysel başarı, rekabet ve bağımsızlığa vurgu yapan bir sosyalleşme sürecine maruz kalabilir. Araştırmalar, kadınların kişisel ve mesleki gelişim konularında daha açık olma eğiliminde olduklarını göstermektedir (Schunk, 2012). Kadın öğretmenler, öğrenciler ve meslektaşları tarafından daha fazla duygusal destek sağlayıcı olarak algılanabilir (Beutel & Marini, 1995). Ayrıca bazı araştırmalar, kadınların genellikle daha yüksek düzeyde duygusal zekaya sahip olduklarını ve bu durumun iş birliğine daha açık olmalarını sağladığını göstermektedir (Mayer vd., 1999). Kadın öğretmenler, empati kurma, duygusal farkındalık ve başkalarının ihtiyaçlarına duyarlılık açısından daha avantajlı olabilirler. Bu beceriler, iş birliğini artıran unsurlar olarak öne çıkar.

Eğitim alanında çalışan kadınlar, mesleki dayanışma ve destek mekanizmalarını daha aktif şekilde kullanma eğilimindedir. Öğretmenlik mesleği, özellikle kadınlar arasında sosyal destek arayışını ve meslektaşlarla dayanışmayı teşvik eden bir alan olarak tanımlanabilir (Gupta, 2020). Bu, kadınların iş birliğine daha yatkın olmasını sağlayabilir. Kadınlar, örgütsel davranış literatüründe "ilişki odaklı liderlik" tarzına daha yatkın olarak tanımlanır (Eagly vd., 2003). Bu liderlik tarzı, daha fazla katılım, ortak karar alma ve takım çalışmasına değer verme eğilimiyle ilişkilidir. Erkek öğretmenler ise daha bireysel ya da görev odaklı bir yaklaşımı tercih edebilir. Kadın öğretmenler, iş birliğini bir güçlenme ve dayanışma aracı olarak görebilir. Kadınlar, işyerinde toplumsal cinsiyet eşitsizlikleriyle karşılaştıklarında, iş birliği yoluyla bir destek ağı oluşturmayı stratejik bir araç olarak kullanabilirler (Noddings, 2003). Kadınlar, biyolojik ve sosyal nedenlerle empati ve şefkat gibi duygusal özelliklerde daha yüksek puan alabilir (Baron-Cohen, 2002). Bu özellikler, iş birliği yapma davranışını teşvik eder, çünkü iş birliği genellikle karşılıklı anlayış ve ortak bir hedefe ulaşma isteği gerektirir.

Toplum, kadınları genellikle destekleyici ve katılımcı rollerle ilişkilendirdiğinden, kadın öğretmenler daha fazla bilgi edinmeye ve başkalarına yardım etmeye yönelik bir motivasyona sahip olabilirler (Eagly & Wood, 2012). Diğer taraftan kadınların genellikle daha yüksek bir

öğrenme motivasyonuna ve içsel güdülenmeye sahip olduğu ifade edilmektedir (Deci & Ryan, 2000). Bu sebeple de öğretmenlik mesleğinde öğrencilerin başarılarını desteklemek için bilgi tabanlarına ulaşma ihtiyacı, kadın öğretmenlerde daha baskın bir şekilde ortaya çıkmış olabilir. Kadın öğretmenler, öğrencilerle daha güçlü bir empati geliştirme eğiliminde olabilirler. Bu empati, onların mesleki gelişimlerini daha fazla önemsemelerine ve öğrenciler için en iyi bilgiye ulaşma motivasyonu ile hareket etmelerine yol açabilir. Kadınlar ayrıca, duygusal zekâlarının yüksek olması nedeniyle, öğrencilerin ihtiyaçlarını anlamak için daha çok bilgiye başvurabilirler (Noddings, 2003). Kadın öğretmenler, kariyerlerinde başarılı olmak ve toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini aşmak için bilgiye ulaşmaya daha fazla önem verebilirler. Toplumun geleneksel olarak erkekleri bilgi ve liderlikle ilişkilendirdiği düşünüldüğünde, kadın öğretmenler bilgi tabanlarına ulaşmayı, bir kendini kanıtlama ve güçlenme aracı olarak görebilirler (Sandberg, 2015; UNESCO, 2019). Araştırmalar, kadınların iş birliği ve bağ kurma konularında daha etkin olduğunu göstermektedir. Kadın öğretmenler, meslektaşlarıyla bilgi paylaşımı yaparken bilgi tabanlarına ulaşmaya daha fazla önem verebilir. Özellikle mesleki dayanışma ağlarının gelişiminde kadınların daha aktif olduğu görülmektedir (Burt, 1998; Eagly & Carli, 2007).

Branş öğretmenlerinin iş birliği ve yansıtma boyutlarına ilişkin mesleki öğrenme düzeyleri sınıf öğretmenlerinin bu boyutlara ilişkin mesleki öğrenme düzeylerinden anlamlı bir şekilde yüksektir. Sınıf ve branş öğretmenlerinin yansıtma ve BTU boyutlarına ilişkin mesleki öğrenme düzeyleri anlamlı olarak farklı değildir. Branş öğretmenlerinin belirli bir alanda uzmanlaşması, onların meslektaşlarıyla daha fazla etkileşimde bulunmalarını gerektirebilir. Hargreaves'e (2000) göre, ortaöğretim düzeyinde öğretmenler, ders içeriklerini derinlemesine planlamak ve geliştirmek için meslektaşlarıyla iş birliği yapma eğilimindedir. Branş öğretmenlerinin merkezi sınavlara öğrenci hazırlama durumu geribildirim kullanma ihtiyacını artırabilir. Fullan (2016), meslektaşlar arası iş birliğinin, özellikle branş öğretmenlerinde daha yaygın olduğunu ve bunun öğretim süreçlerinin sürekli iyileştirilmesine katkı sağladığını belirtir. Branş öğretmenlerinin zümreler halinde çalışma gereksinimi de branş öğretmenlerinin iş birliği yapma gereksinimini artırmış olabilir. Sınıf öğretmenleri sınıfın tüm derslerinden sorumludur. Bu yönüyle planlama zorunluluğu branş öğretmenlerinden farklıdır. İş birliği ve yansıtma boyutlarına ilişkin farklılığın oluşmasında, sınıf öğretmenlerinin sınıfının tüm derslerini planlaması sebebiyle bağımsız planlama eğiliminde olması, diğer taraftan branş öğretmenlerinin zümreleri ile iş birliği yaparak etkinliklerini yürütme eğilimi bu farklılaşmanın oluşmasında etkili olmuş olabilir.

Kıdemli öğretmenler mesleki deneyim ve özgüven kaynaklı olarak iş birliği ve yansıtma eğilimi gösterirken, beş yıldan az kıdemi olan öğretmenler mesleki gelişim ihtiyacından dolayı daha fazla iş birliği ve yansıtma eğilimi göstermiş olabilirler. Deneyimsiz öğretmenler, genellikle öğretmenlik mesleğine yeni adım attıkları için öğrenmeye açık, esnek ve uyum sağlamaya meyillidirler (Feiman-Nemser, 2001). Bu nedenle, öğrencilerden, meslektaşlarından ve kendi uygulamalarından aldıkları geribildirimleri daha fazla dikkate alarak mesleki gelişimlerini desteklemeye çalışırlar. Aynı zamanda, kıdemli öğretmenler uzun yıllar boyunca çeşitli eğitim reformlarına ve değişimlere maruz kaldıkları için mesleki esneklikleri artabilir (Hargreaves & Fullan, 2012). Kıdemi 20 yıldan fazla olan öğretmenler, uzun yıllar boyunca edindikleri deneyim ve bilgi birikimi sayesinde mesleki özgüvenlerini artırmış olabilirler. Bu özgüven, onların meslektaşlarıyla daha fazla iş birliği yapmalarını ve farklı geribildirimleri değerlendirmelerini kolaylaştırabilir. Kıdemi 6-19 yıl arasında olan öğretmenler, genellikle kariyerlerinin en yoğun dönemindedirler. Bu yoğunluk, onların iş birliği ve geribildirim süreçlerine katılımını sınırlandırabilir. Yapılan bir meta analiz çalışmasında (Yılmaz & Aytaç, 2019), 10 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum,

orta kıdemli öğretmenlerin iş birliği yapma ve geribildirim kullanma eğilimlerini olumsuz etkileyebilir. Orta kıdemli öğretmenler, mesleki tükenmişlik belirtileri gösterebilirler. Mesleki tükenmişlik, öğretmenlerin yeniliklere ve geri bildirimde daha kapalı olmalarına neden olabilir (Maslach & Leiter, 2016). Kıdemli öğretmenler, uzun yıllara dayanan deneyimleri sayesinde eğitimdeki değişimlere daha fazla uyum sağlamış olabilirler. Özellikle 21. yüzyılda eğitim teknolojilerinin hızla gelişmesi, kıdemli öğretmenlerin bu değişime ayak uydurmak için daha fazla iş birliği yapmasını gerektirmiş olabilir (Fullan, 2016).

Haftalık Ders Yüğü ile Mesleki Öğrenme Düzeyi Bağlantısına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin haftalık ders yüğü ile iş birliği, yansıtma, uygulama ve BTU boyutlarına ilişkin mesleki öğrenme düzeyleri birbirinden bağımsızdır. Diğer bir ifade ile haftalık ders yüğü öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeyinde anlamlı bir değişken değildir. Araştırmalarda, iş birliğini artıran en önemli faktörlerden birinin okul kültürü ve kurumsal destek olduğu vurgulanmaktadır (Hargreaves & Fullan, 2012). Eğer okul yönetimi ve öğretmenler arasında iş birliğini teşvik eden bir yapı yoksa, ders yüğü fazla veya az olsun, öğretmenlerin iş birliği yapma düzeyi değişmeyebilir. Öğretmenler, öğrencilerden ve meslektaşlarından gelen geri bildirimleri ders yüküne bakılmaksızın etkili kullanabilir veya kullanmayabilir. Bu, bireysel mesleki gelişim anlayışları ve geri bildirim nasıl sunulduğuyula ilgili olabilir. Örneğin; Timperley ve Parr (2009), öğretmenlerin geri bildirim kullanma eğilimlerinin, onların mesleki öğrenme toplulukları içinde yer almalarıyla doğrudan ilişkili olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin ders yüğü ile bilgiye ulaşma eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamasının nedenleri, sadece ders yüğü faktörüne bağlı olmayıp bireysel, kurumsal ve teknolojik birçok değişkenle bağlantılı olabilir. Bu durum, öğretmenlerin mesleki davranışlarını sadece ders yüküyle açıklamının yetersiz olduğunu ve daha geniş bağlamda ele alınması gerektiğini göstermektedir. Bu faktörlerin dikkate alınması, gelecekte yapılacak araştırmaların daha sağlıklı sonuçlar elde etmesini sağlayabilir.

Bu bulgular ışığında oranı az olsa da az sayıda öğretmenin mesleki öğrenme düzeylerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Mesleki öğrenme düzeyi yüksek olan öğretmenlerin mevcut durumunu muhafaza etmek ve düşük olanların seviyesini yükseltmek için öğretmenlerin motivasyonunu artırmaya yönelik önlemler düşünülebilir. Bu kapsamda mesleki başarıları takdir eden ödöl ve teşvik sistemleri oluşturulabilir. Öğretmenlerin görüş ve önerilerini dikkate alan bir okul kültürünün oluşturulması da bu sürece katkı sağlayabilir. Öğretmenlere yönelik geri bildirim sistemlerinin geliştirilmesi, zümre etkinliklerinin artırılması, öğretmenlerin kendi öğretim süreçlerini değerlendirme fırsatlarının sunulması, güncel pedagojik yaklaşımlar ve eğitim teknolojileri hakkında bilgilendirmeler de bu sürece katkı sağlayabilir. Ayrıca, ekip çalışmalarının teşvik edilmesi, iş birliği süreçlerine yönelik etkinliklerin düzenlenmesi, açık iletişim ve güven ortamının oluşturulması öğretmen mesleki öğrenme düzeylerinin yükseltilmesine katkı sağlayabilir.

Kaynakça

- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20.
- Bahar, H. H., & Yıldırım, S. (2017). İktisadi ve idari bilimler fakültesi öğrencilerinin öğrenme stilleri ile başarılarının cinsiyet, bölüm ve sınıf düzeyine göre incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (38), 14-27.
- Baron-Cohen, S. (2002). The extreme male brain theory of autism. *Trends in Cognitive Sciences*, 6(6), 248-254.

- Beutel, A. M., & Marini, M. M. (1995). Gender and values. *American Sociological Review*, 60(3), 436-448.
- Bozkurt, A., Hamutoğlu, N.B., Liman Kaban, A., Taşçı, G. ve Aykul, M. (2021). Dijital bilgi çağı: Dijital toplum, dijital dönüşüm, dijital eğitim ve dijital yeterlilikler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 7(2), 35-63. <https://doi.org/10.51948/auad.911584>
- Burt, R. S. (1998). The gender of social capital. *Rationality and Society*, 10(1), 5-46.
- Cemaloğlu, N., & Dolapçı, E. (2022). Öğretmen mesleki öğrenmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 35-54. <https://doi.org/10.51725/etad.974730>
- Cerit, Y. (2009). Öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri ile işbirliği yapma düzeyleri arasındaki ilişki. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 637-657.
- Çakmak, Ö. (2008). Eğitimin ekonomiye ve kalkınmaya etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 33-41.
- 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.
- Demirel, Ö. (2024). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme* (32. baskı). Pegem Akademi.
- DuFour, R. (2004). What is a professional learning community? *Educational Leadership*, 61(8), 6-11.
- Eagly, A. H., & Carli, L. L. (2007). *Through the labyrinth: The truth about how women become leaders*. Harvard Business Review Press.
- Eagly, A. H., & Wood, W. (2012). Social role theory. In P. Van Lange, A. Kruglanski, & E. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (pp. 458-476). Sage Publications.
- Eagly, A. H., Johannesen-Schmidt, M. C., & Van Engen, M. L. (2003). Transformational, transactional, and laissez-faire leadership styles: A meta-analysis comparing women and men. *Psychological Bulletin*, 129(4), 569.
- Emre Erden, G., & Kılınç, A. Ç. (2021). Öğretmen meslekî öğrenmesini etkileyen faktörlerin incelenmesi: bir durum çalışması. *Avrasya Beşeri Bilim Araştırmaları Dergisi*, 1, 1-29.
- Eroğlu, M. & Özbek, R. (2020). Etkili öğretmenlerin mesleki gelişimi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (37), 73-92.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5th. ed.). Teachers College Press.
- Gupta, N. (2020). *Women in science and technology: Confronting inequalities*. SAGE Publications Pvt. Ltd. Doi: <https://doi.org/10.4135/9789353886028>
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381-391.

- Gümüş, S., Apaydın, Ç., & Bellibaş, M.Ş. (2018). Öğretmen mesleki öğrenme ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 9(17), 107-124.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching*, 6(2), 151-182.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Hattie, J. (2009). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Routledge.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayınevi.
- Kazancı, E. (2022). *Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No.749567) [Yüksek lisans tezi, Karabük Üniversitesi-Karabük]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Kılınç, A. Ç., Polatcan, M., Atmaca, T., & Koşar, M. (2020). Öğretmen mesleki öğrenmesinin yordayıcıları olarak öğretmen öz yeterliği ve bireysel akademik iyimserlik: Bir yapısal eşitlik modellemesi. *Eğitim ve Bilim*, 46(205), 373-394.
- Kocaeren, E. (2022). *Öğretmen liderliği ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişki* (Tez No. 734499) [Yüksek lisans tezi, Karabük Üniversitesi-Karabük]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- 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.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). *Burnout: The cost of caring*. Malor Books.
- Mayer, J. D., Caruso, D., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları ortak metni 2024. Millî Eğitim Bakanlığı. <https://cdn.eba.gov.tr/icerik/GorusOneri/2024ProgramlarOnayli/2024programortakmetinOnayli.pdf>
- Noddings, N. (2003). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. University of California Press.
- Ocak, G., Kaya, N., & Hocaoglu, N. (2024). İngilizce öğretmenlerinin mesleki profesyonellikleri ile mesleki işbirliği tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (72), 381-407. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.1443634>
- Okur, M., Bahar, H. H., & Sülün, A. (2019). Öğrenme stiline göre öğretmen adaylarının ders çalışma yaklaşımlarının incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 27(3), 1235-1244. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2972>
- Öcal, S. H. & Bahar, H. H. (2024). Ortaokul öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerinin incelenmesi-Erzincan örneği. *Journal of Curriculum and Educational Studies*, 2(3), 68-93. <https://doi.org/10.5281/zenodo.12528013>

- Özdemir, S. (2016). Öğretmen niteliğinin bir göstergesi olarak sürekli mesleki gelişim. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 233-244.
- Özocak, A., & Argon, T. (2023). Aday öğretmenlik ve kariyer basamakları yönetmeliğindeki kariyer basamaklarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(39), 745-766. <https://doi.org/10.35675/befdergi.1275499>
- Robinson, K. (2011). *Out of our minds: Learning to be creative*. Capstone Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780857086549>
- Sandberg, S. (2015). *Lean in: Women, work, and the will to lead*. WH Allen–Penguin Random House.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action* (1 st. ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315237473>
- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories: An educational perspective*. Pearson.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Selimoğlu, B., & Saylık, A. (2022). Öğretmenlerin örgüt iklimi algıları ile mesleki işbirliğine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 86-96. <https://doi.org/10.53586/susbid.1202550>
- Seyidoğlu, S. (2022). *Öğretmen liderliği ve mesleki öğrenme arasındaki ilişkinin incelenmesi: öğretmen öz yeterliliğinin aracılık rolü* (Tez No. 726236) [Yüksek lisans tezi, Harran Üniversitesi- Şanlıurfa]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Nobel Yayınevi.
- Timperley, H., & Parr, J. (2009). Chain of influence from policy to practice in the New Zealand literacy strategy. *Research Papers in Education*, 24(2), 135-154.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. Wiley. <https://moodrmoo.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/10/21st-century-skills-learning-for-life-in-our-times.pdf>
- UNESCO. (2019). Gender equality in education: Transforming teaching practices. UNESCO Reports. <https://doi.org/10.54676/QTBO2301>
- Yılmaz, G. (2022). *Okul müdürünün öğretim liderliği davranışları ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişkinin incelenmesi: Öğretmen motivasyonunun aracı rolü* (Tez No. 753279) [Yüksek lisans tezi, Karabük Üniversitesi- Karabük]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Yılmaz, O. & Aytaç, T. (2019). Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının kıdem değişkeni açısından incelenmesi: Bir meta-analiz çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 408-425.

Extended Abstract

Introduction

It is a well-established fact that the teaching profession is significantly influenced by rapid advancements in science, technology, and accumulated knowledge. Therefore, teachers must continuously update themselves to remain effective and efficient in their profession. Education is a dynamic process shaped by ever-changing societal, technological, and scientific developments.

Staying up to date is crucial for teachers to equip students with the knowledge and skills required by contemporary standards. Several factors underscore the necessity for teachers to keep themselves updated, including rapid advancements in information technologies (Bozkurt et al., 2021), student-centered educational approaches (Demirel, 2024), the acquisition of 21st-century skills (Trilling & Fadel, 2009; Öcal & Bahar, 2024), changes in curricula (MEB, 2024), professional development, and career progression (Özocak & Argon, 2023). Teachers can enhance their professional learning by collaborating with colleagues, participating in various educational activities, and utilizing written and electronic resources. Novice teachers can benefit from the experiences and recommendations of veteran teachers, while experienced teachers can take advantage of the younger generation's knowledge of information technologies.

Teachers perceive professional learning as encompassing all learning experiences that contribute to their professional growth (Cemaloğlu & Dolapcı, 2022). Several factors influence teachers' professional learning, including school principals, colleagues, school climate, physical conditions of the school, students' socioeconomic and sociocultural backgrounds, students' willingness to learn, teachers' motivation and desire to learn, personal factors, economic concerns, professional burnout, the quality of in-service training, regulations, deficiencies in needs analysis, and the presence of an effective reward system (Emre Erden & Kılınç, 2021). Furthermore, research on teacher self-efficacy suggests that it has a positive and significant impact on professional learning (Kılınç et al., 2020). Studies indicate that school principals' instructional leadership behaviors are directly related to teachers' professional learning and indirectly through teacher motivation (Yılmaz, 2022).

Professional learning or development is one of the factors affecting teacher quality. Identifying teachers' perceptions of professional learning, determining their professional learning levels, and examining the positive and negative factors affecting their professional learning are considered valuable contributions to the academic literature (Cemaloğlu & Dolapcı, 2022). Research conducted using the Teacher Professional Learning Scale can help identify factors that hinder or support teachers' professional learning, thereby guiding policy recommendations for enhancing the professional learning levels of teachers in Türkiye (Gümüş et al., 2018). In this context, research on professional learning is deemed important, as it can inform future updates and improvements while guiding new studies.

The aim of this study is to determine teachers' professional learning levels, examine whether these levels significantly differ based on gender, teaching field, and professional seniority, and investigate whether there is a meaningful relationship between weekly teaching workload and professional learning level.

Methodology

This study was conducted using a general survey model, and data were collected from 336 teachers working in Istanbul. The data collection tools included an information form and the Teacher Professional Learning Scale (TPLS). The TPLS was originally developed by Liu et al. (2016) and adapted into Turkish by Gümüş et al. (2018). The scale consists of 27 items and is structured into four subdimensions: collaboration, reflection, application, and access to knowledge base (AKB). In this study, analyses and evaluations were conducted based on subdimension scores. The internal consistency coefficients of the subdimensions in the current implementation range from .76 to .90. In addition to descriptive statistics, independent samples t-tests, one-way ANOVA tests, and correlation analyses were performed for data analysis.

Results and Conclusion

The mean scores for teachers' professional learning subdimensions were found to be close to the highest possible score, indicating a high level of professional learning among teachers. A high mean score suggests that teachers possess a strong level of professional learning. However, when evaluated according to score ranges, a small number of teachers had scores below 2 or within the 2-2.99 range. No significant difference was found in teachers' collaboration scores based on gender. However, female teachers had significantly higher scores than male teachers in the

reflection, application, and AKB subdimensions. Social gender roles and socialization may have contributed to these differences.

Subject teachers had significantly higher professional learning levels in the collaboration and reflection subdimensions compared to primary school teachers. However, no significant difference was found between primary and subject teachers in the reflection and AKB subdimensions. A significant difference was detected in the collaboration and reflection subdimensions of professional learning based on seniority. Senior teachers demonstrated a greater tendency toward collaboration and reflection due to their professional experience and self-confidence, while teachers with less than five years of experience exhibited a higher tendency toward collaboration and reflection due to their need for professional development. Novice teachers, being new to the profession, tend to be open to learning, flexible, and adaptable (Feiman-Nemser, 2001). Consequently, they are more likely to incorporate feedback from students, colleagues, and their own practices to support their professional development. Teachers' weekly teaching workload was found to be independent of their professional learning levels in the collaboration, reflection, application, and AKB subdimensions.

Although the proportion is small, some teachers were found to have low professional learning levels. Measures can be considered to maintain the current professional learning levels of high-scoring teachers and to enhance the levels of those with lower scores. In this regard, reward and incentive systems recognizing professional achievements can be established. Creating a school culture that values teachers' opinions and suggestions can also contribute to this process. Additionally, improving feedback systems for teachers, increasing subject-area meetings, providing teachers with opportunities to evaluate their own teaching processes, and offering updates on contemporary pedagogical approaches and educational technologies can further support professional learning. This study is limited to data collected from teachers working in Istanbul. To better explain teachers' professional learning statuses, future studies could include data from different provinces and employ broader participation with additional variables.