

Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Topluluklarına İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre Analizi

Mesut DELİOĞLU⁸
Sedat ASLAN⁹
Celal DOĞAN¹⁰
Pınar AVCIOĞLU¹¹
Mustafa ASIL¹²
Resul ÇEKİM¹³

Article Type: Research Article

Received Date: 30.11.2022

Accepted Date: 15.12.2022

Özet: Yapılan araştırmada öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algılarının çeşitli değişkenlere göre analiz edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden “tarama modeli” kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Hatay ilinde devlet okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise evrende yer alan öğretmenler arasından “Uygun Örnekleme” yöntemi ile erişilen 307 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algılarını belirlemek için “Kişisel Bilgi Formu ve Mesleki Öğrenme Toplulukları Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada toplanan veriler SPSS 25. paket programı aracılığı ile analiz edilmiştir. Veriler analiz edilirken betimsel istatistiki yöntemlerden aritmetik ortalama ve standart sapma değer hesaplamaları yapılmıştır. Ayrıca araştırmada bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algılarının katılıyorum düzeyinde yani olumlu olduğu belirlenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algıları cinsiyet, eğitim düzeyi, çalışma süresi ve mesleki kıdem gibi kişisel özelliklere göre farklılaştığı belirlenmiştir. Bu durum öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algılarının kişisel özelliklere bağlı olduğunu gösterdiği söylenebilir. Başka bir ifade ile öğretmenlerin cinsiyet, eğitim düzeyi, çalışma süresi ve mesleki kıdem gibi kişisel özelliklerinin mesleki öğrenme topluluklarına konusunda öğretmenlerin algıları üzerinde etkili olduğunu ortaya çıkardığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Mesleki öğrenme, Mesleki öğrenme toplulukları.

Abstract: The aim of the study was to analyze teachers' perceptions of professional learning communities according to various variables. In the research, "screening model", one of the quantitative research methods, was used. The universe of the research consists of teachers working in public schools in the province of Hatay. The sample of the study is to create 307 teachers from among the teachers in the universe, who were accessed by the "Appropriate Sampling" method. In the study, "Personal Information Form and Vocational Learning Communities Scale" was used to determine teachers' perceptions of professional learning communities. The data collected in the research were analyzed with the SPSS 25th package program. While analyzing the data, arithmetic mean and standard deviation value calculations were made from descriptive statistical methods. In addition, independent samples t-test and one-way analysis of variance were used in the study. In the study, it was determined that teachers' perceptions of professional learning communities were at the level of agree, that is, positive. In the study, it was determined that teachers' perceptions of professional learning communities differ according to personal characteristics such as gender, education level, working time and professional seniority. This situation can be said to show that teachers' perceptions of professional learning communities depend on personal characteristics. In other words, it can be said that personal characteristics of teachers such as gender, education level, working time and professional seniority have an effect on teachers' perceptions of professional learning communities.

Keywords: Teacher, Professional Learning, Professional Learning Communities.

To The This Article: Delioğlu, M., Aslan, S., Doğan, C., Avcıoğlu, P., Özen, E., Asıl, M. ve Çekim, R. (2022). Öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algılarının çeşitli değişkenlere göre analizi. *Anadolu Türk Eğitim Dergisi*, 4 (2), 35-56

⁸ Corresponding Author: Mesut DELİOĞLU, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, mesutdelioglu81@gmail.com, ORCID NO: 0000-0001-9822-638X

⁹ Author: Sedat ASLAN, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, aslan_aslan1273@hotmail.com, ORCID NO:0000-0002-5230-9048

¹⁰ Author: Celal DOĞAN, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, dogan-celal@hotmail.com, ORCID NO:0000-0001-6321-3183

¹¹ Author: Pınar AVCIOĞLU, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, pinarirem-1987@hotmail.com, ORCID NO: 0000-0002-5235-4682

¹² Author: Mustafa ASIL, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, mustafaasil@gmail.com, ORCID NO: 0000-0002-9232-3979

¹³ Author: Resul ÇEKİM, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, mesut.resul3232@gmail.com, ORCID NO: 0000-0001-6893-0739

Giriş

Mesleki öğrenme topluluğu kavramı 30 yılı aşkın süredir tanımlanmakta, farklı ölçüm yöntemleri ile ölçülmekte ve buna bağlı olarak farklı bileşenlerle ifade edilmektedir (Cassity, 2012). Bu nedenle mesleki öğrenme topluluğunun kabul edilen bir evrensel tanımı ortaya konulamamış ve araştırmaların sonuçlarına bağlı olarak her araştırmacı tarafından farklı olarak ifade edilmiştir (Tylus, 2009). Okullarda mesleki öğrenme topluluğunun tanımlayıcı elementlerinin ne olduğu ile ilgili çeşitli yapısal tartışmalarla birlikte, mesleki öğrenme topluluğu tanımları arasında ortak noktalar da söz konusudur.

Sparks (2004) mesleki öğrenme topluluklarını, öğrenci öğrenmesi için açık ve ortak amaçların gerçekleştirilmeye çalışıldığı, bu amaçları ileriye taşımak için herkesin işbirliği ile ilgilendiği, ortak sorumluluk aldığı okullar olarak da tanımlamaktadır. Bryk, Camburn ve Louis (1999) ise mesleki öğrenme topluluğunu, öğretmenler arasındaki etkileşimin yoğun olduğu, eylemlerin öğretmenin ve öğrenmenin gelişimi üzerinde odaklandığı okulların yerine kullanılmaktadır.

Öğretmen topluluğu, mesleki topluluk, sürekli araştırma ve geliştirme topluluğu, uygulamaların topluluğu gibi kavramlar ile mesleki öğrenme topluluğu kavramı arasında çok az farklılık olmasına rağmen bu kavramlar çoğu zaman mesleki öğrenme topluluğunun yerine kullanılabilirdiği gibi birbirlerinin yerine de kullanılabilir (Lave ve Wenger, 1991). Mesleki öğrenme topluluğu, özellikleri itibari ile diğer kavramlara oranla daha geniş bir çerçeve sunmaktadır.

Meslektaşlar arasındaki işbirliğine dayalı çalışma, mesleki öğrenme topluluğunu tanımlamada araştırmacılar tarafından kullanılan ilk özelliklerin başında gelmektedir (Talbert ve McLaughlin, 1994). 2000'li yılların başında, okul geliştirme çabaları ile birlikte ortaya çıkan eğitimde hesap verebilirlik olgusu ve öğrenci başarısı, okulların dönüşmesi tartışmalarını ortaya çıkarmıştır (Bob ve Johnson; 2009). Eğitim yönetimi alan yazınında ise okulu geliştirme ve öğrenci öğrenmesi bağlamında son yıllarda yoğun bir biçimde tartışılan kavramlardan birinin mesleki öğrenme topluluğu olarak okul olduğu görülmektedir (Kılınç, 2013). Eğitimde değişim, okul gelişimi, öğrenen örgütler, etkili okullar ve okullarda yenileşme gibi akımların temel felsefesine benzer özellikler gösteren mesleki öğrenme topluluğu, ilk olarak örgütün öğrenme kapasitesinin belirlenmesi amacıyla ortaya çıkmış ve özel sektörde uygulanan bir yapıdır (Hord, 1997). Öz bir ifadeyle süreç, deneyimli öğretmenlerin diğer öğretmenlere yol göstermesiyle başlamış, her öğretmenin meslektaş olarak birbirini etkilemesi olarak devam etmiştir (DuFour, 2003).

Mesleki öğrenme topluluğu olarak okullar, okul çevresinin ve topluluğun beklentilerini karşılamak için yeniden yapılandırılmış örgütlerdir. Mesleki öğrenme topluluğu ile ilgili alan yazın incelendiğinde, temel felsefenin örgütlerde değişim ile başladığı söylenebilir (Özdemir, 2014). Prensky'e (2007) göre okullarımızın yeni bir okul teorisine ihtiyacı vardır. Okullarda eski paradigmalara göre öğretme eylemi çok zorlaşmıştır. 21. yy eğitim sisteminde, eğitim yaratma, keşfetme, icat etme ve bütün dünya ile iletişim halinde olmaya bağlıdır. Öğrenciler arasındaki rekabet sadece sınıf içinde değildir, artık rekabet dünyadadır. Hızlı bir değişim söz konusudur ve okullar bu değişime ayak uydurmalıdır. Artık okullar, gerek okul içinde, gerekse okul çevresinden gelen yeni sorunlar ile karşılaşmaktadır. Bu sorunları çözebilmek için,

öğretmenlerin, okul yapısının, eğitim-öğretim müfredatı gibi konuların değişmesi gerekmektedir. Artık bilginin ezberlenmesi ve bire-bir uygulanması söz konusu değildir. Öğretmeden, beraber öğrenmeye doğru bir değişim söz konudur. Okullar artık bu değişime kayıtsız kalamamaktadır. Bilgi artık öğrenilen değil, yaratılan ve transfer edilendir (Barr ve Tagg, 1995).

Reigeluth (2012)'e göre öğretme artık sadece öğretmenlerin eylemi olmamalıdır. Öğretme hem öğretmeni, hem öğrenciyi hem de öğrencinin çevresini içeren bir süreçtir. Bu yüzden öğretmenler sadece öğretici rolünden çıkıp, öğrencilerin çalışmalarını dizayn eden, öğrenci öğrenmesi için öğrenciyi ve öğrencinin çevresini harekete geçiren ve öğretimi planlayan roller üstlenmelidir.

Okulların değişim zorunluluğunun bir diğer boyutu da, uygulanan eğitim süreci olduğu düşünülebilir. Miller (2005), okullarda uygulanan dinleme, not alma, okuma, sınav olma gibi formal eğitim uygulamasının artık öğrenciler için etkili olmadığını belirtmiştir. Bunun yerine okullarda işbirliği, akran öğrenmesi, yansıtma, koçluk yapma gibi informal eğitim süreçlerinin daha etkin kullanılması gerektiğini belirtmiştir.

Mesleki öğrenme bireylerin, mesleki olarak bilgi ve birikimini artırması olarak tanımlanabilir (Timperley, Wilson, Barrar ve Fung, 2007). Eğitim bağlamında mesleki öğrenme, öz bir ifadeyle, öğretmenlerin etkililiğini durmadan artırması ve öğrenci başarısına odaklanmasıdır. Öğrenci başarısı, öğrencinin neyi nasıl öğreneceği üzerinedir ve öğretmen bu bağlamda kendini durmadan yenilemeli ve geliştirmelidir. Mesleki öğrenme sürecinde öğretmen bilgi ve becerisini durmadan sorgular (Timperley, 2008).

Mesleki öğrenme topluluğu, öğretmenlerin okullarında işbirliği kültürü içinde, öğrenci başarısına odaklı olarak çalışmaları ve mesleki anlamda birbirlerini etkilemeleri olarak tanımlanmaktadır (DuFour, 2003; Hord, 1997). Atkinson (2005) ise mesleki öğrenme topluluklarını, öğretmenlerin bireysel ya da topluluk halinde, öğretme ve eğitim süreçleri açısından yeteneklerini geliştirmek için oluşturdukları topluluklar olarak tanımlamıştır.

Hord (1997), mesleki öğrenme topluluğunun, liderlik kapasitesi, değişim süreçleri ve çalışanların etkileşimi unsurlarından oluşan bir yapı olduğunu belirtmiştir. DuFour (2003) öz bir ifadeyle öğrenci başarısına odaklanma olarak da tanımlarken, mesleki öğrenme toplumlarında öğrenci başarısına odaklanma sürecini, öğretmen ve okul çalışanlarının birlikte öğrenme sürecinde desteklenmesi olarak belirtmiştir. Mesleki öğrenme topluluğu, okulların öğrenci başarısı için odaklandığı ve öğrenci başarısını artırmak için, okul çalışanlarının birlikte işbirliği yaptığı yapılar olarak tanımlanabilir.

Roberts'a (2010) göre, öğrenci başarısının artırılması için, öğretmenlerin öncelikle birbirleri ile işbirliği içerisinde bir okul kültürü oluşturmaları gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenler, her öğrencinin öğrenebileceği varsayımını benimsemelidir. Okulun ise, hedeflerinin açık-net ve ulaşılabilir hedeflerden oluşması gerekmektedir. Yapılan başka bir çalışmaya göre ise, okul- aile iletişimi ve velilerin duyarlılığı da öğrenci başarısını etkileyen etkenler arasındadır (Engin, Özen, Bayoğlu, 2009; Hara ve Burke, 1998; Metin, 2013). Demirtaş (2010)'a göre ise, okul yöneticisinin işbirlikçi liderlik davranışları sergilemesi öğrenci başarısını etkileyen faktörler arasındadır.

Finlandiya'daki öğrenci başarısının sebeplerini inceleyen çalışmalar incelendiğinde, Finlandiya'da öğretmenlerin araştırmacı, sorgulayan, özerk, sorumluluk sahibi ve işbirliği

içinde çalıştıkları ve her öğrencinin ihtiyacına cevap veren okul sisteminin olduğu görülmektedir (Çobanoğlu ve Kasapoğlu, 2010). Ayrıca öğretmenler, yeni bilgi ve teknolojileri öğrenmek ve sınıflarında kullanabilmek için kendilerini durmadan geliştirmektedirler (Eraslan, 2004).

Aronson, Zimmerman ve Carlos'a (1998) göre, okulların öğrenci başarısına odaklanan okul olabilmesi için, okul düzeyinde değişkenler (okulun özellikleri, okul süreçleri, müfredat), sınıf düzeyinde değişkenler (öğretme stratejileri öğretmen davranışları, sınıf girdileri (öğretmen ve öğrenci özellikleri) akademik konular üzerine odaklanması gerekmektedir.

Mesleki öğrenme topluluğu olarak okullarda, öğrenci başarısı temel varsayımlar arasındadır. Öğrenci başarısını artırma adına yapılan bazı çalışmalarda, sınıf içi etkinlikler ve öğrenme topluluğu olma arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Mesleki öğrenme topluluğu olarak okullarda, öğrenci başarısının artırılabilmesi için, öğretmenler, küçük gruplar oluşturarak birbirlerini etkilemeli, aralarında yaptıkları toplantılarda öğrenci başarısına ve eğitim-öğretim sürecini daha etkin nasıl geliştiririz sorusuna odaklanmalıdırlar (Vescio, Ross ve Adams, 2008).

Arroyo (2011), okul çalışanlarının desteği olmadan, okullarda hiçbir değişim hareketinin başarılı olamayacağını vurgulamaktadır. Bu açıdan değişim görevinin başlatılması okul yöneticisine düşmektedir Mesleki öğrenme topluluğu olarak okullarda, okul yöneticilerinin rollerini incelemeyen önce, okulların mesleki öğrenme topluluğu olabilmeleri için, yöneticilerin sorumluluk ve rolleri incelenmelidir. DuFour ve Eaker (1998) yöneticilerin okullarının mesleki öğrenme topluluğu olabilmeleri için, öncelikle katı ve hiyerarşik kuralların yerine paylaşılan vizyon ve değerleri oluşturmalıdır. Çalışanların okul ile ilgili kararlara katılmaları ve kaliteli bir iletişim ağının olması gereklidir.

Mesleki öğrenme topluluğu olan okulların odaklandığı en önemli konu öğrenmedir. Okul yöneticisinin de liderlik vasıfları düşünüldüğünde, öğretmenlere ve diğer okul çalışanlarına öğrenen lider olarak rol model olmalıdır. Öğrenciler ve okul çalışanları için öğrenme ve de gelişim ortamları yaratmalıdır. Ayrıca okul yöneticisi okulunda işbirliği kültürü oluşturmalıdır (Eaker, DuFour ve DuFour, 2002).

Özetle mesleki öğrenme topluluğu olan okullarda, yöneticinin, eğitimsel liderlik davranışlarının ön plana çıktığı görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde, mesleki öğrenme topluluğu olarak okulların, Senge'nin (2011) öğrenen organizasyonlar fikri temelinde oluştuğu anlaşılmaktadır. Öğrenen örgütlerin yönetilebilmesi için, yöneticinin yeni liderlik anlayışını benimsemesi ve rol ve sorumluluklarını yeni liderlik anlayışına göre oluşturması gerektiğini belirtmektedir. Eğitimsel lider, okul çalışanlarını okulun hedefleri ve amaçları doğrultusunda yönlendiren kişidir.

Araştırmanın Amacı

Yapılan çalışmada öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algılarının çeşitli değişkenlere göre analiz edilmesi amaçlanmıştır. Belirtilen doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algıları eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algıları okulda çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algıları mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden “tarama modeli” kullanılmıştır. Tarama modeli, bir konuya yönelik katılımcıların görüşlerinin ya da beceri, yetenek, tutum, ilgi, görüş vb. özelliklerinin belirlendiği ve genellikle diğer araştırma türlerine göre daha büyük örneklem üzerinde yapılan araştırmalardır. Tarama modelinin kesitsel ve boylamsal olmak üzere iki türü bulunmaktadır (Özdemir, 2018). Yapılan araştırmada kesitsel tarama modeli tercih edilmiştir. Kesitsel araştırmalarda betimlenecek değişkenler tek seferde tespit edildiği (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün ve Demirel, 2020) için tercih edilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Hatay ilinde devlet okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise evrende yer alan öğretmenler arasından “Uygun Örnekleme” yöntemi ile erişilen 307 öğretmen oluşturmaktadır. Uygun örnekleme, kolay erişilebilirlik, coğrafi yakınlık, belirli bir zamanda ulaşılabilirlik gibi özellikleri taşıyan hedef grubun üyelerinin çalışmanın amacına dâhil edildiği bir tesadüfi olmayan örneklem türüdür (Cheng ve Dörnyei, 2007). Ayrıca bu yöntemde araştırmayı yapan kişi örnekleme kolay bir şekilde ulaşabilmekte ve veri toplaması kolayca gerçekleştirilebildiği (Büyüköztürk, vd., 2020) için tercih edilmiştir. Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlere ilişkin bilgiler şu şekildedir:

Tablo 1. Öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin veriler

Özellikler	n	%	
Cinsiyet	1.Kadın	153	49,8
	2.Erkek	154	50,2
Eğitim Düzeyi	1.Lisans	228	74,3
	2.Lisansüstü	79	25,7
Okulda Çalışma Süresi	1. 1-3	80	26
	2. 4-6	92	30
	3. 7-9	43	14
	4. 10 ve üstü	92	30
Mesleki Kıdem	1. 1-5	71	23,1
	2. 6-10	86	28,0
	3. 11-15	48	15,6
	4. 16-20	50	16,3
	5. 21 ve üstü	52	16,9
Toplam	307	100	

Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin %49,8'inin kadın ve %50,2'sinin erkek olduğu; %74,3'ünün lisans, %25,7'sinin lisansüstü eğitim mezunu; %26,1'inin 1-3 yıl arası, %30'unun 4-6 yıl arası, %14'ünün 7-9 yıl arası, %30'unun 10 ve üstü yıl çalışma süresine; %23,1'inin 1-5 yıl arası, %28'inin 6-10 yıl arası, %15,6'sının 11-15 yıl arası, %16,3'ünün 16-20 yıl arası, %16,9'unun 21 ve üstü yıl mesleki kıdeme sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algılarını belirlemek için “Kişisel Bilgi Formu” ve “Mesleki Öğrenme Topluluğu Ölçeği” kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerinin belirlenebilmesi için araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Form toplamda 3 sorudan oluşmaktadır. Sorular, öğretmenlerin cinsiyet, eğitim durumu ve mesleki kıdemleri hakkında bilgi edinmek amacıyla oluşturulmuştur.

Mesleki Öğrenme Topluluğu Ölçeği: Ölçek, Olivier Hipp ve Huffman (2010) tarafından geliştirilmiş, Ögdem (2015) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 6 boyut ve 52 maddeden oluşmaktadır. Alt boyutlar “Paylaşımçı ve Destekleyici Liderlik”, “paylaşılan değer ve vizyon”, “Kolektif Öğrenme ve Uygulamalar”, “Paylaşılan Kişisel Uygulamalar”, “Destekleyici Koşullar-İlişkiler” ve “Destekleyici Koşullar-Yapı” şeklindedir. Beşli likert tipinde olan ölçekte yanıtlar “Hiç Katılmıyorum-1”, “Katılmıyorum-2”, “Kararsızım-3”, “Katılıyorum-4” ve “Tamamen Katılıyorum-5” şeklindedir. Ölçeğin güvenirlik iç tutarlık katsayısı “.96 “ olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan değer ölçeğin yüksek derece güvenilir olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2017).

Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan veriler SPSS 25. paket programı aracılığı ile analiz edilmiştir. Analiz için ilk aşamada verilerin normalliğine bakılmıştır. Verilerin normalliği için basıklık ve çarpıklık değerleri hesaplanmış (Gürbüz ve Şahin, 2017) ve belirlenen değerlerin $\pm 1,5$ aralığında olduğu hesaplanmıştır (Basıklık=,298, Çarpıklık=,356). Bu değerlere göre araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeğe ait puanların normal dağılım sergilediği (Tabachnick ve Fidell, 2013) kabul edilmiştir. Normal dağılım sergilediği belirlenen araştırma verileri doğrultusunda “Öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algıları ne düzeydedir?” alt problemi için betimsel istatistikî yöntemlerden aritmetik ortalama ve standart sapma; “Öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?”, “Öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algıları eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?”, “Öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algıları okulda çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?”, “Öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algıları mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemleri için bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi veri analizinde kullanılmıştır.

Bulgular

Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın “Öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algıları ne düzeydedir?” alt problemine yönelik elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Topluluklarına İlişkin Algılarının Düzeyine Ait Bulgular

Boyutlar	\bar{X}	SS
Paylaşımçı ve Destekleyici Liderlik	3,49	,670
Paylaşılan Değer ve Vizyon	3,68	,641
Kolektif Öğrenme ve Uygulamalar	3,57	,583
Paylaşılan Kişisel Uygulamalar	3,49	,655
Destekleyici Koşullar-İlişkiler	3,70	,588
Destekleyici Koşullar-Yapı	3,83	,557
GENEL	3,62	,525

Tablo 2’de öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algılarına ait betimsel istatistiki veriler yer almaktadır. Veriler incelendiğinde öğretmenlerin “Paylaşımçı ve Destekleyici Liderlik” alt boyutunda mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algılarının “Katılıyorum ($\bar{X}=3,49$)”, “paylaşılan değer ve vizyon” alt boyutunda “Katılıyorum ($\bar{X}=3,68$)”, “Kolektif Öğrenme ve Uygulamalar” alt boyutunda “Katılıyorum ($\bar{X}=3,57$)”, “Paylaşılan Kişisel Uygulamalar” alt boyutunda “Katılıyorum ($\bar{X}=3,49$)”, “Destekleyici Koşullar-İlişkiler” alt boyutunda “Katılıyorum ($\bar{X}=3,70$)”, “Destekleyici Koşullar-Yapı” alt boyutunda “Katılıyorum ($\bar{X}=3,83$)” düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algılarının genel ortalamasının “Katılıyorum ($\bar{X}=3,62$)” düzeyinde olduğu görülmektedir.

İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın “Öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine yönelik elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 3. Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Topluluklarına İlişkin Algılarına Ait Bulgular

Boyutlar	Gruplar	n	\bar{X}	SS	t	p
Paylaşımçı ve Destekleyici Liderlik	Kadın	153	3,26	,585	-6,192	,00
	Erkek	154	3,71	,677		
Paylaşılan Değer ve Vizyon	Kadın	153	3,59	,614	-2,615	,00
	Erkek	154	3,78	,655		
Kolektif Öğrenme ve Uygulamalar	Kadın	153	3,44	,547	-4,072	,00
	Erkek	154	3,70	,590		
Paylaşılan Kişisel Uygulamalar	Kadın	153	3,27	,510	-6,241	,00
	Erkek	154	3,71	,708		
Destekleyici Koşullar-İlişkiler	Kadın	153	3,60	,568	-3,119	,00

	Erkek	154	3,80	,590		
Destekleyici Koşullar-Yapı	Kadın	153	3,73	,515	-3,059	,00
	Erkek	154	3,92	,581		
GENEL	Kadın	153	3,47	,450	-5,268	,00
	Erkek	154	3,77	,552		

Tablo 3'te öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algıları arasında cinsiyet faktörüne göre anlamlı bir farklılığın olduğu ($t=-5,268$; $p=,00$; $p<,05$) anlaşılmaktadır. Belirlenen anlamlı farklılık, erkek öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algılarının kadın öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksek olması nedeni ile erkek öğretmenler lehinedir.

Araştırmada öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algıları ortalamalar temelinde değerlendirildiğinde erkek öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algılarına ait genel ortalamanın "3,77", kadın öğretmenlerin "3,47" olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara göre erkek öğretmenlerin mesleki öğrenme toplulukları konusunda daha olumlu algıya sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 3'te öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algıları arasında cinsiyet faktörüne göre anlamlı farklılık gösterme durumu alt boyutlar temelinde de gösterilmiştir. Alt boyutlara göre elde edilen veriler aşağıda verilmiştir:

"Paylaşımçı ve Destekleyici Liderlik" alt boyutunda öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algıları arasında cinsiyet faktörüne göre anlamlı bir farklılığın olduğu ($t=-6,192$; $p=,00$; $p<,05$) anlaşılmaktadır. "Paylaşımçı ve Destekleyici Liderlik" alt boyutunda belirlenen anlamlı farklılık, erkek öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algılarının kadın öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksek olması nedeni ile erkek öğretmenler lehinedir.

"Paylaşılan Değer ve Vizyon" alt boyutunda öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algıları arasında cinsiyet faktörüne göre anlamlı bir farklılığın olduğu ($t=-2,615$; $p=,00$; $p<,05$) anlaşılmaktadır. "Paylaşılan Değer ve Vizyon" alt boyutunda belirlenen anlamlı farklılık, erkek öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algılarının kadın öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksek olması nedeni ile erkek öğretmenler lehinedir.

"Kolektif Öğrenme ve Uygulamalar" alt boyutunda öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algıları arasında cinsiyet faktörüne göre anlamlı bir farklılığın olduğu ($t=-4,072$; $p=,00$; $p<,05$) anlaşılmaktadır. "Kolektif Öğrenme ve Uygulamalar" alt boyutunda belirlenen anlamlı farklılık, erkek öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algılarının kadın öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksek olması nedeni ile erkek öğretmenler lehinedir.

"Paylaşılan Kişisel Uygulamalar" alt boyutunda öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algıları arasında cinsiyet faktörüne göre anlamlı bir farklılığın olduğu ($t=-6,241$; $p=,00$; $p<,05$) anlaşılmaktadır. "Paylaşılan Kişisel Uygulamalar" alt boyutunda belirlenen anlamlı farklılık, erkek öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algılarının kadın öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksek olması nedeni ile erkek öğretmenler lehinedir.

“Destekleyici Koşullar-İlişkiler” alt boyutunda öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algıları arasında cinsiyet faktörüne göre anlamlı bir farklılığın olduğu ($t=3,119$; $p=,00$; $p<,05$) anlaşılmaktadır. “Destekleyici Koşullar-İlişkiler” alt boyutunda Belirlenen anlamlı farklılık, erkek öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algılarının kadın öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksek olması nedeni ile erkek öğretmenler lehinedir.

“Destekleyici Koşullar-Yapı” alt boyutunda öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algıları arasında cinsiyet faktörüne göre anlamlı bir farklılığın olduğu ($t=3,059$; $p=,00$; $p<,05$) anlaşılmaktadır. “Destekleyici Koşullar-Yapı” alt boyutunda Belirlenen anlamlı farklılık, erkek öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algılarının kadın öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksek olması nedeni ile erkek öğretmenler lehinedir.

Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın “Öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algıları eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine yönelik elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 4. Eğitim Düzeyine Göre Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Topluluklarına İlişkin Algılarına Ait Bulgular

Boyutlar	Gruplar	n	\bar{X}	SS	t	p
Paylaşımçı ve Destekleyici Liderlik	Lisans	228	3,59	,658	4,848	,00
	Lisansüstü	79	3,18	,614		
Paylaşılan Değer ve Vizyon	Lisans	228	3,76	,605	3,662	,00
	Lisansüstü	79	3,45	,686		
Kolektif Öğrenme ve Uygulamalar	Lisans	228	3,67	,542	5,577	,00
	Lisansüstü	79	3,27	,597		
Paylaşılan Kişisel Uygulamalar	Lisans	228	3,59	,662	4,660	,00
	Lisansüstü	79	3,21	,542		
Destekleyici Koşullar-İlişkiler	Lisans	228	3,75	,544	2,203	,00
	Lisansüstü	79	3,56	,684		
Destekleyici Koşullar-Yapı	Lisans	228	3,88	,519	2,800	,00
	Lisansüstü	79	3,66	,630		
GENEL	Lisans	228	3,70	,505	5,045	,00
	Lisansüstü	79	3,37	,507		

Tablo 4’te öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algıları arasında eğitim düzeyi faktörüne göre anlamlı bir farklılığın olduğu ($t=5,045$; $p=,00$; $p<,05$) anlaşılmaktadır. Belirlenen anlamlı farklılık, lisans mezunu öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algılarının lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksek olması nedeni ile lisans mezunu öğretmenler lehinedir.

Araştırmada öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algıları ortalamalar temelinde değerlendirildiğinde lisans mezunu öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algılarına ait genel ortalamasının “3,70”, lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin “3,37” olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara göre lisans mezunu öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına konusunda daha olumlu algıya sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 4’te öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algıları arasında eğitim düzeyi faktörüne göre anlamlı farklılık gösterme durumu alt boyutlar temelinde de gösterilmiştir. Alt boyutlara göre elde edilen veriler aşağıda verilmiştir:

“Paylaşımçı ve Destekleyici Liderlik” alt boyutunda öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algıları arasında eğitim düzeyi faktörüne göre anlamlı bir farklılığın olduğu ($t=4,848$; $p=,00$; $p<,05$) anlaşılmaktadır. “Paylaşımçı ve Destekleyici Liderlik” alt boyutunda belirlenen anlamlı farklılık, lisans mezunu öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algılarının lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksek olması nedeni ile lisans mezunu öğretmenler lehinedir.

“Paylaşılan Değer ve Vizyon” alt boyutunda öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algıları arasında eğitim düzeyi faktörüne göre anlamlı bir farklılığın olduğu ($t=3,662$; $p=,00$; $p<,05$) anlaşılmaktadır. “Paylaşılan Değer ve Vizyon” alt boyutunda belirlenen anlamlı farklılık, lisans mezunu öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algılarının lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksek olması nedeni ile lisans mezunu öğretmenler lehinedir.

“Kolektif Öğrenme ve Uygulamalar” alt boyutunda öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algıları arasında eğitim düzeyi faktörüne göre anlamlı bir farklılığın olduğu ($t=5,577$; $p=,00$; $p<,05$) anlaşılmaktadır. “Kolektif Öğrenme ve Uygulamalar” alt boyutunda belirlenen anlamlı farklılık, lisans mezunu öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algılarının lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksek olması nedeni ile lisans mezunu öğretmenler lehinedir.

“Paylaşılan Kişisel Uygulamalar” alt boyutunda öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algıları arasında eğitim düzeyi faktörüne göre anlamlı bir farklılığın olduğu ($t=4,660$; $p=,00$; $p<,05$) anlaşılmaktadır. “Paylaşılan Kişisel Uygulamalar” alt boyutunda belirlenen anlamlı farklılık, lisans mezunu öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algılarının lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksek olması nedeni ile lisans mezunu öğretmenler lehinedir.

“Destekleyici Koşullar-İlişkiler” alt boyutunda öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algıları arasında eğitim düzeyi faktörüne göre anlamlı bir farklılığın olduğu ($t=2,203$; $p=,00$; $p<,05$) anlaşılmaktadır. “Destekleyici Koşullar-İlişkiler” alt boyutunda belirlenen anlamlı farklılık, lisans mezunu öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algılarının lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksek olması nedeni ile lisans mezunu öğretmenler lehinedir.

“Destekleyici Koşullar-Yapı” alt boyutunda öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algıları arasında eğitim düzeyi faktörüne göre anlamlı bir farklılığın olduğu ($t=2,800$; $p=,00$; $p<,05$) anlaşılmaktadır. “Destekleyici Koşullar-Yapı” alt boyutunda belirlenen anlamlı farklılık, lisans mezunu öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algılarının lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksek olması nedeni ile lisans mezunu öğretmenler lehinedir.

Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın “Öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algıları okulda çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine yönelik elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 5. Okulda Çalışma Süresine Göre Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Topluluklarına İlişkin Algılarına Ait Bulgular

Boyutlar	Gruplar	n	\bar{X}	SS	F	p	Fark
Paylaşımıcı ve Destekleyici Liderlik	1. 1-3 yıl	80	3,73	,660	10,718	,00	1-2 1-3 2-3 3-4
	2. 4-6 yıl	92	3,45	,588			
	3. 7-9 yıl	43	3,05	,628			
	4. 10 yıl ve üstü	92	3,50	,678			
	Toplam	307	3,49	,670			
Paylaşılan Değer ve Vizyon	1. 1-3 yıl	80	3,99	,529	10,483	,00	1-2 1-3 1-4
	2. 4-6 yıl	92	3,57	,579			
	3. 7-9 yıl	43	3,41	,733			
	4. 10 yıl ve üstü	92	3,66	,652			
	Toplam	307	3,68	,641			
Kolektif Öğrenme ve Uygulamalar	1. 1-3 yıl	80	3,91	,438	14,092	,00	1-2 1-3 1-4
	2. 4-6 yıl	92	3,46	,560			
	3. 7-9 yıl	43	3,49	,444			
	4. 10 yıl ve üstü	92	3,42	,658			
	Toplam	307	3,57	,583			
Paylaşılan Kişisel Uygulamalar	1. 1-3 yıl	80	3,72	,679	8,186	,00	1-3 2-3 3-4
	2. 4-6 yıl	92	3,48	,588			
	3. 7-9 yıl	43	3,13	,469			
	4. 10 yıl ve üstü	92	3,48	,697			
	Toplam	307	3,49	,655			
Destekleyici Koşullar-İlişkiler	1. 1-3 yıl	80	3,81	,545	5,518	,00	1-3 2-3 3-4
	2. 4-6 yıl	92	3,72	,559			
	3. 7-9 yıl	43	3,38	,587			
	4. 10 yıl ve üstü	92	3,74	,609			
	Toplam	307	3,70	,588			
Destekleyici Koşullar-Yapı	1. 1-3 yıl	80	3,94	,517	5,127	,00	1-3 2-3 3-4
	2. 4-6 yıl	92	3,84	,535			
	3. 7-9 yıl	43	3,54	,525			
	4. 10 yıl ve üstü	92	3,85	,590			
	Toplam	307	3,83	,557			
GENEL	1. 1-3 yıl	80	3,85	,509	10,471	,00	1-2 1-3 1-4 2-3 3-4
	2. 4-6 yıl	92	3,58	,461			
	3. 7-9 yıl	43	3,33	,419			
	4. 10 yıl ve üstü	92	3,60	,568			
	Toplam	307	3,62	,525			

Tablo 5’te öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algıları arasında okulda çalışma süresi faktörüne göre anlamlı bir farklılığın olduğu ($F=10,471$; $p=,00$; $p<,05$) anlaşılmaktadır. Araştırmada öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algıları

arasında belirlenen anlamlı farklılığın 1-3 yıl arası okulda çalışma süresi olan öğretmenler ile diğer çalışma sürelerine sahip öğretmenler arasında olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca belirlenen anlamlı farklılık 7-9 yıl arası çalışma süresine sahip öğretmenler ile 4-6/10 ve üstü çalışma süresine sahip öğretmenler arasında olduğu anlaşılmaktadır. Belirlenen anlamlı farklılık, öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algılarının okulda çalışma süresi bakımından anlamlı düzeyde farklılaştığını yani algılarının birbirine benzemediğini ortaya koymaktadır.

Tablo 5’te öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algıları arasında okulda çalışma süresi faktörüne göre anlamlı farklılık gösterme durumu alt boyutlar temelinde de gösterilmiştir. Alt boyutlara göre elde edilen veriler aşağıda verilmiştir:

“Paylaşımçı ve Destekleyici Liderlik” alt boyutunda öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algıları arasında okulda çalışma süresi faktörüne göre anlamlı bir farklılığın olduğu ($F=10,718$; $p=,00$; $p<,05$) anlaşılmaktadır. “Paylaşımçı ve Destekleyici Liderlik” alt boyutunda belirlenen anlamlı farklılığın 7-9 yıl arası okulda çalışma süresi olan öğretmenler ile diğer çalışma sürelerine sahip öğretmenler arasında olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca “Paylaşımçı ve Destekleyici Liderlik” alt boyutunda belirlenen anlamlı farklılığın 1-3 yıl arası çalışma süresine sahip öğretmenler ile 4-6 yıl arası çalışma süresine sahip öğretmenler arasında olduğu anlaşılmaktadır. “Paylaşımçı ve Destekleyici Liderlik” alt boyutunda belirlenen anlamlı farklılık, öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algılarının çalışma süreleri bakımından ilgili alt boyutta anlamlı düzeyde farklılaştığını yani algılarının ilgili alt boyutta birbirine benzemediğini ortaya koymaktadır.

“Paylaşılan Değer ve Vizyon” alt boyutunda öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algıları arasında okulda çalışma süresi faktörüne göre anlamlı bir farklılığın olduğu ($F=10,483$; $p=,00$; $p<,05$) anlaşılmaktadır. “Paylaşılan Değer ve Vizyon” alt boyutunda belirlenen anlamlı farklılığın 1-3 yıl arası çalışma süresi olan öğretmenler ile diğer çalışma sürelerine sahip öğretmenler arasında olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca belirlenen anlamlı farklılık, öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algılarının çalışma süreleri bakımından “Paylaşılan Değer ve Vizyon” alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılaştığını yani algılarının ilgili alt boyutta birbirine benzemediğini ortaya koymaktadır.

“Kolektif Öğrenme ve Uygulamalar” alt boyutunda öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algıları arasında okulda çalışma süresi faktörüne göre anlamlı bir farklılığın olduğu ($F=14,092$; $p=,00$; $p<,05$) anlaşılmaktadır. “Kolektif Öğrenme ve Uygulamalar” alt boyutunda belirlenen anlamlı farklılığın 1-3 yıl arası çalışma süreleri olan öğretmenler ile diğer çalışma sürelerine sahip öğretmenler arasında olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca belirlenen anlamlı farklılık, öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algılarının çalışma süreleri bakımından “Kolektif Öğrenme ve Uygulamalar” alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılaştığını yani algılarının ilgili alt boyutta birbirine benzemediğini ortaya koymaktadır.

“Paylaşılan Kişisel Uygulamalar” alt boyutunda öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algıları arasında okulda çalışma süresi faktörüne göre anlamlı bir farklılığın olduğu ($F=8,186$; $p=,00$; $p<,05$) anlaşılmaktadır. “Paylaşılan Kişisel Uygulamalar” alt boyutunda belirlenen anlamlı farklılığın 7-9 yıl arası çalışma süreleri olan öğretmenler ile diğer çalışma sürelerine sahip öğretmenler arasında olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca belirlenen anlamlı farklılık, öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algılarının çalışma

süreleri bakımından “Paylaşılan Kişisel Uygulamalar” alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılaştığını yani algılarının ifade edilen alt boyutta birbirine benzemediğini ortaya koymaktadır.

“Destekleyici Koşullar-İlişkiler” alt boyutunda öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algıları arasında okulda çalışma süresi faktörüne göre anlamlı bir farklılığın olduğu ($F=5,518$; $p=,00$; $p<,05$) anlaşılmaktadır. “Destekleyici Koşullar-İlişkiler” alt boyutunda belirlenen anlamlı farklılığın 7-9 yıl arası çalışma süreleri olan öğretmenler ile diğer çalışma sürelerine sahip öğretmenler arasında olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca belirlenen anlamlı farklılık, öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algılarının çalışma süreleri bakımından “Destekleyici Koşullar-İlişkiler” alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılaştığını yani algılarının belirtilen alt boyutta birbirine benzemediğini ortaya koymaktadır.

“Destekleyici Koşullar-Yapı” alt boyutunda öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algıları arasında okulda çalışma süresi faktörüne göre anlamlı bir farklılığın olduğu ($F=5,127$; $p=,00$; $p<,05$) anlaşılmaktadır. “Destekleyici Koşullar-Yapı” alt boyutunda belirlenen anlamlı farklılığın 7-9 yıl arası çalışma süreleri olan öğretmenler ile diğer çalışma sürelerine sahip öğretmenler arasında olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca belirlenen anlamlı farklılık, öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algılarının çalışma süreleri bakımından “Destekleyici Koşullar-Yapı” alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılaştığını yani algılarının adı geçen alt boyutta birbirine benzemediğini ortaya koymaktadır.

Araştırmada öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algıları ortalamalar temelinde değerlendirildiğinde 1-3 yıl arası çalışma süresi olan öğretmenlerin algılarının ortalamasının “ $\bar{X}=3,85$ ”, “Paylaşımçı ve Destekleyici Liderlik” alt boyutunda “ $\bar{X}=3,73$ ”, “Paylaşılan Değer ve Vizyon” alt boyutunda “ $\bar{X}=3,99$ ”, “Kolektif Öğrenme ve Uygulamalar” alt boyutunda “ $\bar{X}=3,91$ ”, “Paylaşılan Kişisel Uygulamalar” alt boyutunda “ $\bar{X}=3,72$ ”, “Destekleyici Koşullar-İlişkiler” alt boyutunda “ $\bar{X}=3,81$ ”, “Destekleyici Koşullar-Yapı” alt boyutunda “ $\bar{X}=3,94$ ” olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara göre 1-3 yıl arası çalışma süresi olan öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algılarının “Katılıyorum” düzeyinde yoğunlaştığı anlaşılmaktadır.

Araştırmada öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algıları ortalamalar temelinde değerlendirildiğinde 4-6 yıl arası çalışma süresi olan öğretmenlerin algılarının ortalamasının “ $\bar{X}=3,58$ ”, “Paylaşımçı ve Destekleyici Liderlik” alt boyutunda “ $\bar{X}=3,45$ ”, “Paylaşılan Değer ve Vizyon” alt boyutunda “ $\bar{X}=3,57$ ”, “Kolektif Öğrenme ve Uygulamalar” alt boyutunda “ $\bar{X}=3,46$ ”, “Paylaşılan Kişisel Uygulamalar” alt boyutunda “ $\bar{X}=3,48$ ”, “Destekleyici Koşullar-İlişkiler” alt boyutunda “ $\bar{X}=3,72$ ”, “Destekleyici Koşullar-Yapı” alt boyutunda “ $\bar{X}=3,84$ ” olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara göre 4-6 yıl arası çalışma süresi olan öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algılarının “Katılıyorum” düzeyinde yoğunlaştığı anlaşılmaktadır.

Araştırmada öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algıları ortalamalar temelinde değerlendirildiğinde 7-9 yıl arası çalışma süresi olan öğretmenlerin algılarının ortalamasının “ $\bar{X}=3,33$ ”, “Paylaşımçı ve Destekleyici Liderlik” alt boyutunda “ $\bar{X}=3,05$ ”, “Paylaşılan Değer ve Vizyon” alt boyutunda “ $\bar{X}=3,41$ ”, “Kolektif Öğrenme ve Uygulamalar” alt boyutunda “ $\bar{X}=3,49$ ”, “Paylaşılan Kişisel Uygulamalar” alt boyutunda “ $\bar{X}=3,13$ ”, “Destekleyici Koşullar-İlişkiler” alt boyutunda “ $\bar{X}=3,38$ ”, “Destekleyici Koşullar-Yapı” alt boyutunda “ $\bar{X}=3,54$ ” olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara göre 4-6 yıl arası çalışma süresi olan

öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algılarının “Karasızım” ve “Katılıyorum” düzeylerinde yoğunlaştığı anlaşılmaktadır.

Araştırmada öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algıları ortalamalar temelinde değerlendirildiğinde 10 ve üstü yıl çalışma süresi olan öğretmenlerin algılarının ortalamasının “ $\bar{X}=3,60$ ”, “Paylaşımçı ve Destekleyici Liderlik” alt boyutunda “ $\bar{X}=3,50$ ”, “Paylaşılan Değer ve Vizyon” alt boyutunda “ $\bar{X}=3,66$ ”, “Kolektif Öğrenme ve Uygulamalar” alt boyutunda “ $\bar{X}=3,42$ ”, “Paylaşılan Kişisel Uygulamalar” alt boyutunda “ $\bar{X}=3,48$ ”, “Destekleyici Koşullar-İlişkiler” alt boyutunda “ $\bar{X}=3,74$ ”, “Destekleyici Koşullar-Yapı” alt boyutunda “ $\bar{X}=3,85$ ” olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara göre 10 ve üstü yıl çalışma süresi olan öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algılarının “Katılıyorum” düzeyinde yoğunlaştığı anlaşılmaktadır.

Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın “Öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algıları mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine yönelik elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 6. Mesleki Kıdeme Göre Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Topluluklarına İlişkin Algılarına Ait Bulgular

Boyutlar	Gruplar	n	\bar{X}	SS	F	p	Fark
Paylaşımçı ve Destekleyici Liderlik	1. 1-5	71	3,79	,587	6,728	,00	1-2 1-3 1-4 1-5
	2. 6-10	86	3,47	,596			
	3. 11-15	48	3,18	,641			
	4. 16-20	50	3,45	,680			
	5. 21 ve üstü	52	3,43	,766			
	Toplam	307	3,49	,670			
Paylaşılan Değer ve Vizyon	1. 1-5	71	4,03	,499	7,317	,00	1-2 1-3 1-4 1-5
	2. 6-10	86	3,58	,579			
	3. 11-15	48	3,56	,655			
	4. 16-20	50	3,59	,706			
	5. 21 ve üstü	52	3,59	,687			
	Toplam	307	3,68	,641			
Kolektif Öğrenme ve Uygulamalar	1. 1-5	71	3,96	,395	12,356	,00	1-2 1-3 1-4 1-5
	2. 6-10	86	3,46	,574			
	3. 11-15	48	3,56	,420			
	4. 16-20	50	3,40	,680			
	5. 21 ve üstü	52	3,40	,620			
	Toplam	307	3,57	,583			
Paylaşılan Kişisel Uygulamalar	1. 1-5	71	3,77	,623	5,947	,00	1-2 1-3 1-5
	2. 6-10	86	3,49	,597			
	3. 11-15	48	3,22	,584			
	4. 16-20	50	3,48	,702			
	5. 21 ve üstü	52	3,40	,683			
	Toplam	307	3,49	,655			
Destekleyici Koşullar-İlişkiler	1. 1-5	71	3,85	,508	3,240	,01	1-3
	2. 6-10	86	3,72	,573			
	3. 11-15	48	3,47	,584			
	4. 16-20	50	3,72	,648			

	5. 21 ve üstü	52	3,66	,606			
	Toplam	307	3,70	,588			
Destekleyici Koşullar-Yapı	1. 1-5	71	3,98	,480	2,724	,03	1-3
	2. 6-10	86	3,84	,543			
	3. 11-15	48	3,65	,514			
	4. 16-20	50	3,82	,612			
	5. 21 ve üstü	52	3,77	,621			
	Toplam	307	3,83	,557			
GENEL	1. 1-5	71	3,89	,458	7,514	,00	1-2 1-3 1-4 1-5
	2. 6-10	86	3,58	,470			
	3. 11-15	48	3,43	,436			
	4. 16-20	50	3,56	,592			
	5. 21 ve üstü	52	3,53	,581			
	Toplam	307	3,62	,525			

Tablo 6’da öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algıları arasında mesleki kıdem faktörüne göre anlamlı bir farklılığın olduğu ($F = 7,514$; $p=,00$; $p<,05$) anlaşılmaktadır. Araştırmada öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algıları arasında belirlenen anlamlı farklılığın 1-5 yıl arası kıdemi olan öğretmenler ile diğer mesleki kıdemlere sahip öğretmenler arasında olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca belirlenen anlamlı farklılık, öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algılarının mesleki kıdem bakımından anlamlı düzeyde farklılaştığını yani algılarının birbirine benzemediğini ortaya koymaktadır.

Tablo 6’da öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algıları arasında mesleki kıdem faktörüne göre anlamlı farklılık gösterme durumu alt boyutlar temelinde de gösterilmiştir. Alt boyutlara göre elde edilen veriler aşağıda verilmiştir:

“Paylaşımçı ve Destekleyici Liderlik” alt boyutunda öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algıları arasında mesleki kıdem faktörüne göre anlamlı bir farklılığın olduğu ($F = 6,728$; $p=,00$; $p<,05$) anlaşılmaktadır. “Paylaşımçı ve Destekleyici Liderlik” alt boyutunda belirlenen anlamlı farklılığın 1-5 yıl arası kıdemi olan öğretmenler ile diğer mesleki kıdemlere sahip öğretmenler arasında olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca belirlenen anlamlı farklılık, öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algılarının mesleki kıdem bakımından “Paylaşımçı ve Destekleyici Liderlik” alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılaştığını yani algılarının “Paylaşımçı ve Destekleyici Liderlik” alt boyutunda birbirine benzemediğini ortaya koymaktadır.

“Paylaşılan Değer ve Vizyon” alt boyutunda öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algıları arasında mesleki kıdem faktörüne göre anlamlı bir farklılığın olduğu ($F = 7,317$; $p=,00$; $p<,05$) anlaşılmaktadır. “Paylaşılan Değer ve Vizyon” alt boyutunda belirlenen anlamlı farklılığın 1-5 yıl arası kıdemi olan öğretmenler ile diğer mesleki kıdemlere sahip öğretmenler arasında olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca belirlenen anlamlı farklılık, öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algılarının mesleki kıdem bakımından “Paylaşılan Değer ve Vizyon” alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılaştığını yani algılarının “Paylaşılan Değer ve Vizyon” alt boyutunda birbirine benzemediğini ortaya koymaktadır.

“Kolektif Öğrenme ve Uygulamalar” alt boyutunda öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algıları arasında mesleki kıdem faktörüne göre anlamlı bir farklılığın olduğu ($F = 12,356$; $p=,00$; $p<,05$) anlaşılmaktadır. “Kolektif Öğrenme ve Uygulamalar” alt

boyutunda belirlenen anlamlı farklılığın 1-5 yıl arası kıdemi olan öğretmenler ile diğer mesleki kıdemlere sahip öğretmenler arasında olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca belirlenen anlamlı farklılık, öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algılarının mesleki kıdem bakımından “Kolektif Öğrenme ve Uygulamalar” alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılaştığını yani algılarının “Kolektif Öğrenme ve Uygulamalar” alt boyutunda birbirine benzemediğini ortaya koymaktadır.

“Paylaşılan Kişisel Uygulamalar” alt boyutunda öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algıları arasında mesleki kıdem faktörüne göre anlamlı bir farklılığın olduğu ($F = 5,947$; $p=,00$; $p<,05$) anlaşılmaktadır. “Paylaşılan Kişisel Uygulamalar” alt boyutunda belirlenen anlamlı farklılığın 1-5 yıl arası kıdemi olan öğretmenler ile 6-10/11-15 ve 21 yıl ve üstü mesleki kıdemlere sahip öğretmenler arasında olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca belirlenen anlamlı farklılık, öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algılarının mesleki kıdem bakımından “Paylaşılan Kişisel Uygulamalar” alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılaştığını yani algılarının “Paylaşılan Kişisel Uygulamalar” alt boyutunda birbirine benzemediğini ortaya koymaktadır.

“Destekleyici Koşullar-İlişkiler” alt boyutunda öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algıları arasında mesleki kıdem faktörüne göre anlamlı bir farklılığın olduğu ($F = 3,240$; $p=,01$; $p<,05$) anlaşılmaktadır. “Destekleyici Koşullar-İlişkiler” alt boyutunda belirlenen anlamlı farklılığın 1-5 yıl arası kıdemi olan öğretmenler ile 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca belirlenen anlamlı farklılık, öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algılarının mesleki kıdem bakımından “Destekleyici Koşullar-İlişkiler” alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılaştığını yani algılarının “Destekleyici Koşullar-İlişkiler” alt boyutunda birbirine benzemediğini ortaya koymaktadır.

“Destekleyici Koşullar-Yapı” alt boyutunda öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algıları arasında mesleki kıdem faktörüne göre anlamlı bir farklılığın olduğu ($F = 2,724$; $p=,03$; $p<,05$) anlaşılmaktadır. “Destekleyici Koşullar-Yapı” alt boyutunda belirlenen anlamlı farklılığın 1-5 yıl arası kıdemi olan öğretmenler ile 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca belirlenen anlamlı farklılık, öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algılarının mesleki kıdem bakımından “Destekleyici Koşullar-Yapı” alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılaştığını yani algılarının “Destekleyici Koşullar-Yapı” alt boyutunda birbirine benzemediğini ortaya koymaktadır.

Araştırmada öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algıları ortalamalar temelinde değerlendirildiğinde 1-5 yıl arası kıdemi olan öğretmenlerin algılarının ortalamasının “ $\bar{X} = 3,89$ ”, “Paylaşımçı ve Destekleyici Liderlik” alt boyutunda “ $\bar{X} = 3,79$ ”, “Paylaşılan Değer ve Vizyon” alt boyutunda “ $\bar{X} = 4,03$ ”, “Kolektif Öğrenme ve Uygulamalar” alt boyutunda “ $\bar{X} = 3,96$ ”, “Paylaşılan Kişisel Uygulamalar” alt boyutunda “ $\bar{X} = 3,77$ ”, “Destekleyici Koşullar-İlişkiler” alt boyutunda “ $\bar{X} = 3,85$ ”, “Destekleyici Koşullar-Yapı” alt boyutunda “ $\bar{X} = 3,98$ ” olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara göre 1-5 yıl arası kıdemi olan öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algılarının “Katılıyorum” düzeylerinde yoğunlaştığı anlaşılmaktadır.

Araştırmada öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algıları ortalamalar temelinde değerlendirildiğinde 6-10 yıl arası kıdemi olan öğretmenlerin algılarının ortalamasının “ $\bar{X}=3,58$ ”, “Paylaşımçı ve Destekleyici Liderlik” alt boyutunda “ $\bar{X}=3,47$ ”, “Paylaşılan Değer ve Vizyon” alt boyutunda “ $\bar{X}=3,58$ ”, “Kolektif Öğrenme ve Uygulamalar” alt boyutunda “ $\bar{X}=3,46$ ”, “Paylaşılan Kişisel Uygulamalar” alt boyutunda “ $\bar{X}=3,49$ ”, “Destekleyici Koşullar-İlişkiler” alt boyutunda “ $\bar{X}=3,72$ ”, “Destekleyici Koşullar-Yapı” alt boyutunda “ $\bar{X}=3,84$ ” olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara göre 6-10 yıl arası kıdemi olan öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algılarının “Katılıyorum” düzeylerinde yoğunlaştığı anlaşılmaktadır.

Araştırmada öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algıları ortalamalar temelinde değerlendirildiğinde 11-15 yıl arası kıdemi olan öğretmenlerin algılarının ortalamasının “ $\bar{X}=3,43$ ”, “Paylaşımçı ve Destekleyici Liderlik” alt boyutunda “ $\bar{X}=3,18$ ”, “Paylaşılan Değer ve Vizyon” alt boyutunda “ $\bar{X}=3,56$ ”, “Kolektif Öğrenme ve Uygulamalar” alt boyutunda “ $\bar{X}=3,56$ ”, “Paylaşılan Kişisel Uygulamalar” alt boyutunda “ $\bar{X}=3,22$ ”, “Destekleyici Koşullar-İlişkiler” alt boyutunda “ $\bar{X}=3,47$ ”, “Destekleyici Koşullar-Yapı” alt boyutunda “ $\bar{X}=3,65$ ” olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara göre 11-15 yıl arası kıdemi olan öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algılarının “Katılıyorum” düzeylerinde yoğunlaştığı anlaşılmaktadır.

Araştırmada öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algıları ortalamalar temelinde değerlendirildiğinde 16-20 yıl arası kıdemi olan öğretmenlerin algılarının ortalamasının “ $\bar{X}=3,56$ ”, “Paylaşımçı ve Destekleyici Liderlik” alt boyutunda “ $\bar{X}=3,45$ ”, “Paylaşılan Değer ve Vizyon” alt boyutunda “ $\bar{X}=3,59$ ”, “Kolektif Öğrenme ve Uygulamalar” alt boyutunda “ $\bar{X}=3,40$ ”, “Paylaşılan Kişisel Uygulamalar” alt boyutunda “ $\bar{X}=3,48$ ”, “Destekleyici Koşullar-İlişkiler” alt boyutunda “ $\bar{X}=3,72$ ”, “Destekleyici Koşullar-Yapı” alt boyutunda “ $\bar{X}=3,82$ ” olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara göre 16-20 yıl arası kıdemi olan öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algılarının “Katılıyorum” düzeylerinde yoğunlaştığı anlaşılmaktadır.

Araştırmada öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algıları ortalamalar temelinde değerlendirildiğinde 21 yıl ve üstü kıdemi olan öğretmenlerin algılarının ortalamasının “ $\bar{X}=3,53$ ”, “Paylaşımçı ve Destekleyici Liderlik” alt boyutunda “ $\bar{X}=3,43$ ”, “Paylaşılan Değer ve Vizyon” alt boyutunda “ $\bar{X}=3,59$ ”, “Kolektif Öğrenme ve Uygulamalar” alt boyutunda “ $\bar{X}=3,40$ ”, “Paylaşılan Kişisel Uygulamalar” alt boyutunda “ $\bar{X}=3,40$ ”, “Destekleyici Koşullar-İlişkiler” alt boyutunda “ $\bar{X}=3,66$ ”, “Destekleyici Koşullar-Yapı” alt boyutunda “ $\bar{X}=3,77$ ” olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara göre 21 yıl ve üstü kıdemi olan öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algılarının “Katılıyorum” düzeylerinde yoğunlaştığı anlaşılmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmada öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algılarının düzeyini belirlemek amaçlanmıştır. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algılarının düzeyinin cinsiyet, eğitim düzeyi, çalışma süresi ve mesleki kıdeme göre öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algılarının anlamlı farklılık gösterme durumunun belirlenmesi de amaçlanmıştır.

Araştırmanın “Öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algıları ne düzeydedir?” alt problemine yönelik elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algılarının bütün boyutlarda “Katılıyorum” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Belirlenen bu sonuç, mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin öğretmen algılarının olumlu olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmanın “Öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine yönelik elde edilen bulgular doğrultusunda bütün boyutlarda öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algıları arasında cinsiyet faktörüne göre anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir. Belirlenen anlamlı farklılık, erkek öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algılarının kadın öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksek olması nedeni ile erkek öğretmenler lehinedir.

Araştırmada öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algıları ortalamalar temelinde değerlendirildiğinde erkek öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algılarına ait ortalamanın bütün boyutlarda kadın öğretmenlerden yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre erkek öğretmenlerin mesleki öğrenme toplulukları konusunda daha olumlu algıya sahip oldukları ifade edilebilir.

Araştırmanın “Öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algıları eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine yönelik elde edilen bulgular doğrultusunda bütün boyutlarda öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algıları arasında eğitim düzeyi faktörüne göre anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir. Belirlenen anlamlı farklılık, lisans mezunu öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algılarının lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksek olması nedeni ile lisans mezunu öğretmenler lehinedir.

Araştırmada öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algıları ortalamalar temelinde değerlendirildiğinde lisans mezunu öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algılarına ait ortalamanın bütün boyutlarda lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerden yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre lisans mezunu öğretmenlerin mesleki öğrenme toplulukları konusunda daha olumlu algıya sahip oldukları ifade edilebilir.

Araştırmanın “Öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algıları okulda çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine yönelik elde edilen bulgular doğrultusunda bütün boyutlarda öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algıları arasında çalışma süresi faktörüne göre anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir. Belirlenen anlamlı farklılık “Paylaşılan Kişisel Uygulamalar”, “Destekleyici Koşullar-İlişkiler”, “Destekleyici Koşullar-Yapı”, “Paylaşımçı ve Destekleyici Liderlik” alt boyutları ile ölçeğin geneli açısından 7-9 yıl arası çalışma süresi olan öğretmenler ile diğer çalışma sürelerine sahip öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir.

“Paylaşılan Değer ve Vizyon” ve “Kolektif Öğrenme ve Uygulamalar” alt boyutlarında belirlenen anlamlı farklılık 1-3 yıl arası çalışma süresi olan öğretmenler ile diğer çalışma sürelerine sahip öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. Ayrıca “Paylaşımçı ve Destekleyici Liderlik” alt boyutunda 1-3 yıl arası çalışma süresine sahip öğretmenler ile 4-6 yıl arası çalışma süresine sahip öğretmenler arasında da anlamlı farklılık belirlenmiştir.

Araştırmanın “Öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algıları mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine yönelik elde edilen

bulgular doğrultusunda bütün boyutlarda öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algıları arasında mesleki kıdem faktörüne göre anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir. Belirlenen anlamlı farklılık “Paylaşımçı ve Destekleyici Liderlik”, “Paylaşılan Değer ve Vizyon”, “Kolektif Öğrenme ve Uygulamalar” alt boyutları ile ölçeğin geneli açısından 1-5 yıl arası mesleki kıdemi olan öğretmenler ile diğer mesleki kıdemlere sahip öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. “Paylaşılan Kişisel Uygulamalar”, “Destekleyici Koşullar-İlişkiler” ve “Destekleyici Koşullar-Yapı” alt boyutlarında belirlenen anlamlı farklılık 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. Ayrıca 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerle 6-10 yıl arası ve 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında “Paylaşılan Kişisel Uygulamalar” alt boyutunda anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algıları cinsiyet, eğitim düzeyi, çalışma süresi ve mesleki kıdem gibi kişisel özelliklere göre farklılaştığı belirlenmiştir. Bu durum öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algılarının kişisel özelliklere bağlı olduğunu gösterdiği söylenebilir. Başka bir ifade ile öğretmenlerin cinsiyet, eğitim düzeyi, çalışma süresi ve mesleki kıdem gibi kişisel özelliklerinin mesleki öğrenme topluluklarına konusunda öğretmenlerin algıları üzerinde etkili olduğunu ortaya çıkardığı söylenebilir.

Mesleki öğrenme topluluğu olarak okullarda öğrenci başarısına odaklanma, işbirliği ile öğrenme (DuFour, 2003) önemli varsayımlardandır. Bu bağlamda düşünüldüğünde, okulların hedeflerine ulaşabilmesi, mesleki öğrenme topluluğu olabilmesi için öğretmenlerin, etkin rollerinin olması gerektiği söylenebilir. Bu bakımdan öğretmenler, mesleki olarak daha fazla rol üstlenmeli ve okulun diğer görevleri içinde sorumluluk almalıdırlar.

Çalışanların mesleki bir öğrenme topluluğu gibi faaliyette bulunduğu okullarda çoklu destek grupları (öğretmenler, aileler, topluluk temsilcileri, öğrenciler vb.) okulda istenilen özellikleri geliştirmek için işbirliği yapar. Paylaşılan hedeflere ulaşmak için işbirliği odaklı ve hedefli çalışmalar zorunlu olur (Huffman ve Hipp, 2003). Öğretmenler ve yöneticiler, birlikte çalışma bilgilerini paylaştığı, fikirlerine katkı sağladığı, eğitimsel ve örgütsel hedeflere ulaşma amacıyla planlar geliştirdiği zaman meslektaşlar arasında işbirliği açığa çıkar (Leonard ve Leonard, 2001). Birlikte öğrenme, bilginin ve becerilerin ifade edildiği ve üretildiği ortak bir dile yol açabilir. Öğretmenler öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için yapılması gerekenlerle ilgili düşünceleri paylaşırlar ve bu tartışmaları yürütmek için verileri kullanırlar (Huffman ve Hipp, 2003).

Yapılan çalışmanın sonuçları doğrultusunda araştırmacı ve uygulayıcılar için şu öneriler geliştirilmiştir:

- Araştırma sonucunda okullar için mesleki öğrenme topluluklarının önemi ortaya çıkmıştır. Okulların mesleki öğrenme toplulukları olarak sürekli öğrenen dinamik bir yapıya dönüştürülmeleri ve desteklenmeleri gereklidir.
- Mesleki öğrenme topluluklarının önemi, öğretmenlere belli dönemlerde verilecek olan gerek hizmet içi eğitimler gerekse de üniversitelerle işbirliği şeklinde seminerlerle anlatılabilir.
- Yapılan araştırmada mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin olarak öğretmen algıları bağlamında değerlendirmeler yapılmıştır. İleride yapılacak araştırmalarda öğretmenlerin

- yanında velilerin, öğrencilerin, okul yöneticilerinin ve eğitimin diğer paydaşlarının da mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin algıları belirlenerek çok yönlü araştırmalar yapılabilir.
- Yapılan araştırma, nicel araştırma yaklaşımlarından tarama modelinde tasarlanıp yürütülmüştür. İleride yapılacak araştırmalarda nitel araştırma desenleri de işe koşularak karma yöntem temelinde derinlemesine ve birbirini tamamlayan araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Aronson, J., Zimmerman, J., & Carlos, L. (1998). Improving student achievement by extending school: Is it just a matter of time? https://www.wested.org/online_pubs/po-98-02.pdf, 21.10.2022.
- Arroyo, H. (2011). *Strategies used by successful professional learning communities to maintain hord's dimensions of plc's and include new members*. Doktora tezi, <http://search.proquest.com/index>, 22.10.2022.
- Atkinson, L.C. (2005). *Schools as learning organizations: relationships between professional learning communities and technology-enriched learning environments*. Doktora tezi, <http://search.proquest.com/index>, 22.10.2022.
- Barr, R. B., & Tagg, J. (1995). From teaching to learning-A new paradigm for undergraduate education. *Change: The magazine of higher learning*, 27(6), 12-26.
- Bob, L., & Johnson Jr. (2009). Understanding schools as organizations: Implications for realizing professional learning communities. In C. A. Mullen (Ed.) *The handbook of leadership and professional learning communities* (pp. 17-28). Palgrave Macmillan US.
- Bryk, A., Camburn, E., & Louis, K. S. (1999). Professional community in chicago elementary schools: Facilitating factors and organizational consequences. *Educational Administration Quarterly*, 35, 751-781.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E. ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cassity, A. (2012). *Relationships among perceptions of professional learning communities, school academic optimism, and student achievement in Alabama middle and high schools*. Doktora tezi, The University of Alabama, Tuscaloosa, Alabama.
- Cheng, H. F., & Dörnyei, Z. (2007). The use of motivational strategies in language instruction: The case of EFL teaching in Taiwan. *International Journal of Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 153-174.
- Çobanoğlu, R. ve Kasapoğlu K. (2010). PISA'da Fin başarısının nedenleri ve nasılları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 121-131
- Demirtaş, Z. (2010). Liselerde okul kültürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 208-223.
- DuFour, R. (2003). Building a professional learning community. *The School Administrator*, 60(5), 13-18.
- DuFour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. Bloomington, IN: National Educational Service.

- Eaker, R., DuFour, R., & DuFour, R. (2002). *Getting started: Reculturing schools to become professional learning communities*. Bloomington, IN: National Educational Service.
- Engin, A. O., Özen, Ş. ve Bayoğlu, V. (2009). Öğrencilerin okul öğrenme başarılarını etkileyen bazı temel değişkenler. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3, 125-156.
- Eraslan, L. (2004). Liderlik olgusunun tarihsel evrimi, temel kavramlar ve yeni liderlik paradigmasının analizi. *Milli Eğitim*, 162.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Hara, S. R., & Burke, D. J. (1998). Parent involvement: The key to improved student achievement. *School Community Journal*, 8(2), 9-19.
- Hord, S.M. (1997). Professional learning communities. Southwest Educational Development Laboratory. <http://www.sedl.org/pubs/change34/plc-cha34.pdf>, 11.10.2022.
- Huffman, J. B., & Hipp, K.K. (Eds.). (2003). *Reculturing schools as professional learning communities*. Lanham, MD: Scarecrow Publishing.
- Kalaycı, Ş. (2017). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Dinamik Akademi.
- Kılınç, A. Ç. (2013). *İlköğretim okullarında liderlik kapasitesinin belirlenmesi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Leonard, L., & Leonard, P. (2001). Assessing aspects of professional development in schools: Beliefs versus practices. *The Alberta Journal of Educational Research*, XLVII(1), pp. 4-23.
- Metin, M. (2013). Öğrencilerin seviye belirleme sınavındaki başarısına etki eden unsurların farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1) 67-83.
- Miller, L.M. (2005). *Lean teams- developing the team-based organization the skills and practices of high performance business teams*.
- Öğdem, Z. (2015). *Mesleki öğrenme topluluğu olarak ilköğretim okullarında takım liderliği ve örgüt iklimi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özdemir, M. (2018). *Eğitim yönetimi: Alanın temelleri ve çağdaş yönelimler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özdemir, S. (2014). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Prensky, M. (2007). Changing paradigms. *Educational Technology*, 1-3.
- Reigeluth, C. M. (2012). Instructional theory and technology for the new paradigm of education. *RED, Revista de Educación a distancia*, 32, 1-18.
- Roberts, M.L. (2010). *Improving student achievement through professional learning communities*. Doktora tezi, University of Nebraska at Lincoln.

- Senge, P. M. (2011). *Beşinci disiplin*. A.İldeniz ve A.Doğukan çev., İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Sparks, D. (2004). Leading for transformation in teaching, learning, and relationships. R. DuFour, R. DuFour, and R. Eaker (Eds.), In *On common ground: The power of professional learning communities*. (pp. 155-175). Bloomington, IN: Solution Tree.
- Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics*. (6. edition). Pearson Education.
- Talbert, J.E., & McLaughlin, M.W. (1994). Teacher professionalism in local school contexts. *American Journal of Education*, 102, 123-153.
- Timperley, H. (2008). *Teacher professional learning and development*. Educational Practice Series 1-8.
- Timperley, H., Wilson A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development*. Best Evidence Synthesis Iteration.
- Tylus, J. D. (2009). *The impact of enabling school structures on the degree of internal school change as measured by the implementation of pprofessional learning communities*. Doktora tezi, Virginia Commonwealth University-Richmond, Virginia.
- 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.