

PAPER DETAILS

TITLE: Teachers' Professional Collaboration: Current Status, Barriers and Suggestions

AUTHORS: Kürsad YILMAZ

PAGES: 1023-1043

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2536222>



Teachers' Professional Collaboration: Current Status, Barriers and Suggestions

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	07.12.2022	11.03.2022	12.01.2022

Kürşad Yılmaz ¹

Kütahya Dumlupınar University

Abstract

There are few studies examining teachers' attitudes towards collaboration and the situation in practice in a centralized education system. In this research, teachers' attitudes towards professional collaboration and collaboration behaviours in Türkiye were examined via mixed method research. The data were collected from 274 teachers for the quantitative part and the qualitative part consisted of 53 teachers as participants. According to the results, teachers have a positive attitude towards collaboration. However, these positive attitudes are reflected in behaviours at a lower level. When it comes to professional collaboration, teachers immediately think of the work which is carried out with teachers in the same branch. With the effect of the centralized system, teachers in the study defined official meetings (Class Teachers' Board, etc.) or working groups as collaboration activities. They mostly collaborate on the issues such as educational activities and personality development of students. They also indicated informal conversations and daily conversations as collaboration. According to the teachers, professional collaboration studies make important contributions to the school climate in general and increase teachers' job satisfaction, motivation, performance and sense of belonging. Moreover, teachers also stated that these studies improve the problem-solving skills of the school and they are beneficial to the students as well.

Keywords: Teachers' professional collaboration, attitudes, collaboration behaviours, Turkish education system

Citation: Yılmaz, K. (2022). Teachers' professional collaboration: Current status, barriers and suggestions. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 55(3), 1005-1043. <https://doi.org/10.30964/aujebfd.1143251>

¹Corresponding Author: Prof. Dr., Education Faculty, Department of Educational Sciences, e-mail: kursad.yilmaz@dpu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-3705-5094>



Öğretmenlerin Mesleki İşbirliği: Mevcut Durum, Engeller ve Öneriler

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	12.07.2022	03.11.2022	01.12.2022

Kürşad Yılmaz ¹

Kütahya Dumlupınar Üniversitesi

Öz

Öğretmenlerin işbirliğine yönelik tutumlarını ve uygulamadaki durumu merkeziyetçi bir eğitim sisteminde inceleyen az sayıda çalışma vardır. Bu çalışmada, Türkiye’de öğretmenlerin mesleki işbirliğine yönelik tutumları ve işbirliği uygulamaları incelenmiştir. Karma yöntemli araştırmanın nicel kısmında 274; nitel kısmında ise 53 öğretmenden veri toplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, Türkiye’de öğretmenler işbirliğine yönelik olumlu bir tutuma sahiptir. Ancak bu olumlu tutumlar davranışlara daha düşük düzeyde yansımaktadır. Mesleki işbirliği denildiğinde öğretmenlerin aklına ilk önce aynı branştaki öğretmenler ile yapılan çalışmalar gelmektedir. Öğretmenler, merkeziyetçi sistemin de etkisi ile resmi toplantı (öğretmenler kurulu vb.) ya da çalışma gruplarını işbirliği çalışması olarak belirtmiştir. Katılımcılar en çok eğitim-öğretim etkinlikleri ve öğrencilerin kişilik gelişimi konularında işbirliği yapmakta; informal olarak yaptıkları sohbetleri ve günlük konuşmaları işbirliği olarak görmektedir. Öğretmenlere göre mesleki işbirliği çalışmaları genel olarak okul iklimine önemli katkılar yapmakta, öğretmenlerin iş doyumunu, motivasyonunu ve performansını yükseltmekte; aidiyet duygusunu artırmakta; okulun sorun çözme becerisini geliştirmekte ve öğrencilere yararlı olmaktadır. Katılımcılar, genel olarak mesleki işbirliği çalışmalarının olumsuz bir yönünü belirtmemiştir. İşbirliği çalışmalarının önündeki en önemli engeller öğretmenlerin kişilik farklılıklarından ve eğitim sisteminden kaynaklanmaktadır. Öğretmenler, bazı öğretmenlerin ünlü olma çabasını ve merkezi sınavlara dayalı rekabet ortamını önemli engeller olarak belirtmiştir. Katılımcılara göre mesleki işbirliği çalışmalarını artırmak için iletişimi artırıcı ve özendirici önlemler alınması gereklidir.

Anahtar sözcükler: Öğretmenlerin mesleki işbirliği, tutum, işbirliği davranışları, Türk eğitim sistemi

¹Sorumlu Yazar: Prof. Dr., Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, e-posta: kursad.yilmaz@dpu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-3705-5094>

Teachers' Professional Collaboration: Current Status, Barriers and Suggestions

Professional collaboration among teachers is generally defined as a systematic process which enables them to work together to analyse and influence professional practices and which improves the outcomes of schools, teams, and students (DuFour, 2011). Professional collaboration among teachers has many positive results, and perhaps the most important is the increase in student achievement (Avila, 2016; Carroll & Foster, 2010; Goddard et al., 2007). However, this is an indirect effect. Because the most important effect of professional collaboration among teachers is related to learning how to improve their own learning-teaching practices (Yılmaz & Çelik, 2020). The more teachers collaborate, the more they can chat, knowing more about teaching and learning processes, theories, and methods, thereby improving their teaching (Goddard et al., 2007). In this context, it can be said that teacher collaboration is a key element in improving teaching and learning process.

The massive positive results of teacher collaboration have prompted many countries to implement policies and develop projects that improve teacher collaboration (Kougioumtzis & Patriksson, 2009). Professional collaboration has also been the subject of large-scale research around the world. For instance, professional collaboration has been emphasized in international research such as Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS), The Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), and Teaching and Learning International Survey (TALIS).

Collaborative culture among teachers was considered as one of the five main pillars of the theme of professionalism in TALIS 2018 (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2019a). According to TALIS 2018 results, Türkiye is one of the countries where teacher collaboration patterns have changed significantly in the last ten years. So much so that one of the most visible increases in teacher collaboration has been in Türkiye (OECD, 2020). In the Turkish education system, collaboration is also significant at the principle level. For example, in The Study of General Competencies for the Teaching Profession by the Ministry of National Education (MoNE, [Millî Eğitim Bakanlığı-MEB], 2006, 2017), collaboration was accepted as an area of competence. However, according to several studies (Cerit, 2009; Demirtaş, 2010; Düşkün, 2021; OECD, 2019a; Özdoğru, 2021; Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu [TÜBİTAK], 2005; Yılmaz et al., 2004), it has been found that the collaboration among teachers is insufficient in Türkiye.

It was purposed to determine both the attitudes of teachers toward professional collaboration and the current situation in practice in Türkiye in this study. In order to achieve this purpose, answers to the following questions were sought:

1. What are the attitudes of teachers toward professional collaboration?
2. What are the issues that require teacher collaboration?

3. What are the opinions of teachers about the benefits of professional collaboration?
4. What are the opinions of teachers about the negative aspects of professional collaboration?
5. What are the opinions of teachers about the factors that hinder professional collaboration?
6. What are the suggestions of teachers to improve professional collaboration?

Literature Review

The literature of the research is built on the concepts of professional collaboration and the Turkish education system. The centralized structure of the Turkish education system is especially important for this research. The main determinant of all work and operations in centralized education systems is central administration. Teachers can only be autonomous and cooperate within the boundaries drawn by the system in centralized education systems.

Professional Collaboration

Collaboration is one of those difficult concepts to define. Trying to define collaboration is like trying to solve one of the three-dimensional wooden puzzles that form a perfect sphere (Friend & Cook, 1990). However, in general, collaboration can be defined as a style of direct interaction between at least two peers who voluntarily participate in joint decision-making processes while working towards a common goal (Friend & Cook, 1992). In addition, the collaboration between staff creates opportunities for practical advice, social and emotional support, and exchange of ideas (Aliakbari & Sadeghi, 2022). Collaboration has become a basic component of today's schools and is essential for effective educational practices and successful school culture (Friend & Cook, 2014). The concepts that determine the true nature of professional collaboration among teachers are that it is relevant to teaching, deals with all pedagogical and curricular issues, promotes the professional development of those involved in learning, improves educational programs and ultimately benefits students (Howland & Picciotto, 2003).

In recent Programme for International Student Assessment (PISA) applications, collaboration activities that teachers have established with each other in the professional sense are seen as the secret of the teachers' success in Asia (especially Shanghai, South Korea). Many East Asian countries have models for promoting professional collaboration to make the most of well-performing teachers (Schleicher, 2011). The literature is full of findings indicating the positive results of professional collaboration among teachers. Teacher collaboration supports teachers' professional learning and student learning, and teachers' job satisfaction (Cook & Friend, 1993).

Turkish Education System

Türkiye is a state that connects Asia and Europe. The population of the country is approximately 84 million (Turkish Statistical Institute [Türkiye İstatistik Kurumu-TÜİK], 2021). As of the 2020-2021 academic year, a total of 18 million 85 thousand 943 students receive formal education at pre-school, primary school, and secondary school levels in Türkiye. The number of teachers working in formal education institutions is 1,112,305. There are a total of 67,125 schools in formal education (MoNE, 2021). The current foundations of the Turkish education system were laid with the establishment of the Republic in 1923. It has been organized in a centralized and hierarchical structure since this date and still preserves its structure.

According to a report by the World Bank (Fretwell & Wheeler, 2001), The Turkish Education System has a centralized and hierarchical structure. It is also one of the most centralized education systems among OECD countries. Although there are education offices at the provincial level in Türkiye, these offices are limited to acting as the administrative offices of the central bureaucracy and do not have an independent capacity (OECD, 2017). Within this centralized structure of the Turkish education system, teachers are only practitioners of the education program. Schools or teachers do not have any autonomy in the system. Compared to most of the European and world countries, public schools in Türkiye are one of the countries with the least autonomy in terms of resources, staffing of employees, selection of textbooks, planning of teaching time and selection of curriculum. In addition, Türkiye was among the countries with the lowest value in the PISA 2015 school autonomy index (OECD, 2016).

MoNE the central organization of the Turkish education system, is responsible for the management and supervision of all levels from pre-school to secondary education. Even private education institutions in Türkiye are opened with the permission of MoNE, they use the education program determined by MoNE, and their inspections are carried out by MoNE. This centralized structure is evident in many areas of the education system such as curriculum development, approval and selection of textbooks, teaching materials, teacher employment, and in-service training of teachers.

Professional development activities for educators working in public schools in Türkiye are also organized by MoNE. These activities are not carried out according to a certain standard or educational philosophy but are generally carried out in traditional ways and the subjects or areas determined by MoNE. Several studies (Bayrakçı, 2010; Düşkün, 2021) also show that the professional development activities carried out by MoNE are not very productive.

Method

Research design, study group, data collection, and data analyses were given in this section.

Research Model

Mixed method, which consisted of two main parts as quantitative and qualitative, was used in this research. In the quantitative part, teachers' attitudes towards professional collaboration were determined with the Scale of Attitude Towards Professional Collaboration Among Teachers (Yılmaz & Çelik, 2020). In the qualitative part, opinions of the teachers about the current state of professional collaboration were determined with a semi-structured interview. In other words, the findings obtained in the quantitative part were tried to be completed and analysed in depth with the qualitative part. Quantitative and qualitative data were not collected simultaneously. First, quantitative data and then qualitative data were collected. Accordingly, explanatory sequential design (Creswell & Plano-Clark, 2018) was used in the research.

Study Group

In the quantitative part of the study, data were collected from 274 teachers working in the city centre of Kütahya to determine teachers' attitudes toward professional collaboration. The scale was applied electronically and data were collected from people who volunteered to participate. 149 of these teachers are female and 125 are male. The ages of the teachers vary between 22 and 60, and their seniority ranges from 1 year to 38 years. 9 of the participants work in kindergarten, 83 in primary school, 108 in secondary school and 74 in high school.

In the qualitative part of the study, interviews were conducted with 53 teachers who work in the city center of Kütahya and did not participate in the quantitative part. 26 of the participants are female and 27 are male. The professional seniority of the participants varies between 5 and 42 years. The distribution of the participants according to school types is as follows: 4 preschools, 4 primary schools, 3 Imam Hatip secondary schools, 6 general secondary schools, 6 Anatolian high schools, 5 social sciences high schools, 6 science high schools, 7 Imam Hatip high schools, 10 vocational high schools, and 2 sports high schools. While determining the participants working in secondary and high schools ($n = 45$), the teachers were selected especially from the branches such as social ($n = 20$), science and mathematics ($n = 18$) and private field ($n = 7$).

Data Collection

The data in the quantitative part of the research were collected with the "Scale of Attitude Towards Professional Collaboration Among Teachers" (Yılmaz & Çelik, 2020). The scale was developed to determine teachers' attitudes towards collaboration among themselves. It did not focus on professional learning communities or temporary forms of collaboration. The scale has a single factor and consists of 13 items. The variance rate explained by this single factor is 41.10%. The Cronbach's Alpha internal consistency coefficient of the scale is .87 (Yılmaz & Çelik, 2020). In the current study, Cronbach's Alpha internal consistency coefficient of the scale is .85.

The items of the scale are answered with the options of 1-*Strongly Disagree*, and 5-*Strongly Agree*. 10 items in the scale are scored straight and 3 items are scored reversely. An increase in the score obtained from the scale is interpreted as the respondent's attitude towards professional collaboration among teachers is positive, while a decrease is interpreted as negative.

The data in the qualitative part of the study were collected with a semi-structured interview form which included personal information (gender, seniority, branch, and school type) as well as 6 open-ended questions. While creating the questions, the relevant literature, data collection tools, and the questions asked in the TALIS application were examined. Then, questions were formed to determine the suggestions of the participants about the issues with which they cooperate professionally, the benefits of cooperation, the negative aspects of cooperation, the obstacles to professional cooperation, and what needs to be done to increase professional cooperation.

Ethical Committee Approval

The ethics committee permission for the study was obtained at the session of the Scientific Research and Publication Ethics Committee of Kyrgyzstan-Turkey Manas University, dated 30.12.2021 and numbered 2021-05.

Data Analysis

For the analysis of the data in the quantitative part of the research, descriptive statistics such as percentage, frequency, arithmetic mean (M) and standard deviation (S) were used. Conventional content analysis (Hsieh & Shannon, 2005) was used in the qualitative part.

In the first stage, a framework for data analysis was created based on the questions in the interview form. Thus, the themes under which the data would be organized and presented were determined. In the second stage, the data was read and organized based on the framework that was created. At this stage, the data were brought together in a meaningful and logical way as much as possible. In the third stage, the edited data were identified and direct citations were used where necessary. In the fourth stage, the defined findings were explained, correlated and interpreted. Qualitative analyses were done manually and no software was used.

In order to ensure the validity of the research process, direct quotations were made from the views of the participants and the results were explained based on these. For reliability, the research process was explained in detail. The studies carried out within the scope of credibility of the research are given below.

- In order to ensure participant diversity, data were obtained from 53 teachers working in different school types. In the Turkish Education System, education levels consist of preschool, primary school, secondary school, high school, university, postgraduate education. At the secondary school level, there are 2 types: general secondary school and Imam Hatip secondary

school. At the high school level, although there are many different types of high schools. The types of high schools have different educational programs and were established for different purposes. Considering this situation, in the research, teachers working in different school types were determined as participants.

- The data obtained during the study were compared with each other, interpreted and conceptualized.
- The researchers, who had a deep research knowledge and who were experts in qualitative research, were asked to examine this research and their suggestions and criticisms were taken into consideration.

Results

There are two main data areas in the research, quantitative and qualitative. In the quantitative part, teachers' attitudes towards professional collaboration, and in the qualitative part, teachers' views on the current state of professional collaboration were determined.

Quantitative Research Results

Participants have a highly positive attitude towards professional collaboration among teachers ($M = 4.13$, $S = 0.47$). Participants stated that shared learning helped them discover the nature of learning problems ($M = 4.59$, $S = 0.54$) and that they would be happy to learn from others ($M = 4.52$, $S = 0.84$). Accordingly, it can be said that the participants have a high level and positive attitude towards professional collaboration among teachers. However, they do not have the same positive opinion about conflict resolution and performance improvement. The agreement rate on the items we can resolve destructive conflicts more easily thanks to collaboration ($M = 3.30$, $S = 1.11$) and the overall performance of the school improves when we collaborate ($M = 3.08$, $S = 1.12$) was low. Although the participants had a positive view of collaboration, they showed less agreement on an important issue such as the improvement of the overall performance of the school.

Qualitative Research Results

The themes in the qualitative part were examined, under the headings of the current state of professional collaboration among teachers, issues that require teacher collaboration, benefits of professional collaboration among teachers, negative aspects or results of professional collaboration among teachers, factors that hinder professional collaboration among teachers, and what needs to be done to increase the professional collaboration among teachers?

Current State of Professional Collaboration Among Teachers

39 teachers who participated in the research stated that there was a collaboration between the teachers; 8 teachers said that it was achieved partiall; 6 teachers stated that it was not achieved. When it came to professional collaboration among teachers, what they first thought of were the meetings required by regulations such as the

Branch Teachers Board and the Class Teachers' Board ($f = 30$). The participants considered the meetings of the Branch Teachers' Board beneficial for the professional development of teachers ($f = 15$).

When it came to professional collaboration among teachers, another thing they immediately thought of is the work done with their colleagues in the same branch. Indeed, one of the teachers stated that she could not experience collaboration at that moment because she was the only teacher in her field (Secondary School-Social2). In fact, this situation is contrary to the nature of professional collaboration. Considering that education is a whole, all teachers should/must collaborate each other regardless of their branch. Collaborative work is also carried out with teachers from other schools ($f = 7$) or teachers from different branches ($f = 3$), although the participants are few.

Issues That Require Teacher Collaboration

The participants mostly collaborated with the other teachers in the branch teachers' board on the issues of "educational activities" ($f = 33$) and "personality development of students" ($f = 26$). The second most collaborative subject was "the exchange of information/ideas on various subjects" ($f = 7$) and "various works and transactions" ($f = 6$). Teachers also stated their informal conversations and daily conversations as collaboration ($f = 8$).

Collaboration studies at the preschool education level regarding the theme of educational activities ($f = 33$) were generally about organizing activities ($f = 4$) and sharing materials ($f = 2$). While teaching methods ($f = 5$) stood out in collaboration studies at primary school level; on the secondary and high school level, collaboration was mostly observed in the issues such as exchange of course resources and materials ($f = 10$); student learning ($f = 8$) and practice exams, preparing and sharing questions for exams ($f = 4$).

In the theme of students' personality development ($f = 26$), collaboration was mostly seen on the issues of students' behavioural problems/guidance activities ($f = 11$); students' personal development ($f = 9$) and students' socioeconomic status, family status and success in classes ($f = 6$).

Benefits of Professional Collaboration Among Teachers

Teachers' views about the benefits of professional collaboration activities were gathered under the main themes of "contribution to school climate" ($f = 38$), "contribution to professional development of the teachers" ($f = 29$) and "benefiting students" ($f = 28$).

In the theme of contribution to school climate ($f = 38$), teachers stated that collaboration studies improved the climate in general ($f = 17$). Apart from that, they stated that collaboration studies increased both job satisfaction, motivation, belonging, performance ($f = 6$) and communication and sharing ($f = 5$) together with improving problem-solving skills of the school ($f = 3$). Participants also stated that as the workload decreases as a result of collaboration, their works can be completed in a

shorter time ($f = 5$) and the number and quality of successful examples in practice will increase ($f = 2$):

“...Since collaboration will mean the sharing of responsibilities and workload, it will also encourage the teacher to work and develop in new areas.” (High School-Social1)

In the theme of contribution to professional development of the teachers ($f = 29$), participants emphasized themes such as gaining different perspectives ($f = 12$); experiencing continuous improvement, benefiting from other people's experiences ($f = 9$); increasing knowledge ($f = 5$); and responding to student needs more easily ($f = 3$). Regarding gaining different perspectives, one of the teachers expressed the following view:

Everyone has different interests and different temperaments. That's why people's perspectives on situations and the way they solve problems are different. Difference is beautiful, sometimes it shows us what we cannot see, makes us think what we cannot think. I think that professional collaboration encourages us to think positively. (High School-Science1)

In the theme of benefiting the student ($f = 28$), the teachers emphasized the issues of increasing the success rate in education ($f = 14$), increasing the quality of education-training ($f = 11$) and monitoring student development in multiple ways ($f = 3$).

Negative Aspects or Results of Professional Collaboration Among Teachers

All of the participants ($f = 53$) answered the question Can there be negative aspects or consequences of professional collaboration among teachers?. 30 of the participants stated that in general, there was not any negative aspect of professional collaboration between teachers. On the other hand, 16 teachers who participated in the research stated that there might be some. The most important negative opinion stated here was that having different ideas could cause conflicts ($f = 8$). Some participants stated that dominant people or ideas could overshadow other ideas and views ($f = 4$). There were also participants ($f = 4$) who thought that professional collaboration could limit the creativity of teachers.

Factors That Hinder Professional Collaboration Among Teachers

Opinions of the participants about the factors that hinder the professional collaboration between teachers were gathered under two main themes. These are “barriers due to personality differences” ($f = 51$) and “barriers due to the education system” ($f = 45$).

Sub-themes of the theme of obstacles arising from personality differences were determined as “attitude differences” ($f = 17$); “perspective differences” ($f = 18$); “celebrity anxiety” ($f = 5$); “avoiding responsibility” ($f = 7$); and “lack of professional dedication” ($f = 4$). The reason why teachers avoid responsibility may be due to the

education system as well as personality differences. Because the participants also mentioned some barriers originating from the education system itself ($f = 45$).

The sub-themes of the theme of barriers originating from the education system are “obstacles originating from the education system” ($f = 18$); “high work/course load in the education system” ($f = 8$); “competitive environment” ($f = 7$); “unionism” ($f = 5$); “the attitude of the administrators” ($f = 4$) and the “climate of the schools” ($f = 3$).

What Needs to be Done to Increase The Professional Collaboration Among Teachers?

The suggestions made by the teachers to increase the professional collaboration studies were gathered in two main themes: “measures to increase and encourage communication” ($f = 41$) and “managerial suggestions” ($f = 21$).

Suggestions under the main theme of measures to increase and encourage communication ($f = 41$) were gathered under 3 themes as carrying out studies that will “increase communication among teachers” ($f = 24$); “organizing in-service training programs” ($f = 11$) and “educating teachers and raising their awareness” ($f = 6$).

The suggestions in the theme of managerial suggestions ($f = 21$) generally focused on expectations from managers. In fact, some of the teachers' suggestions on this theme point to some important problems of the Turkish education system. Teachers expected school administrators to be fair (Primary School3, Secondary School-Social3, High School-Vocational Courses2); to distribute the workload fairly (Primary School3); not to discriminate among teachers (Primary School2). The feeling of worthlessness in some participants was also related to these suggestions. Because some participants (Secondary School-Science2; High School-Social2) think that teachers have a serious sense of worthlessness in general.

One of the teachers (Secondary School-Science2) emphasized that the work done or the reports prepared were not taken into account by the central administration, which led to a certain lack of motivation. In this context, participants' suggestions towards increasing the motivation of the teachers and also supporting them (Secondary School-Social3; High School-Sports1; High School-Vocational Courses2; High School-Science3; High School-Social2) and developing school culture (Primary School2; Secondary School-Social2; High School-Social2; High School-Science1) are also in line with this view.

The centralized structure of the Turkish education system also stood out in the suggestions made to improve the professional collaboration. One of the teachers (High School-Social1) stated that legal arrangements should be made in order to carry out collaboration studies among teachers. Other participants revealed the effects of the centralized education system by also suggesting that the distribution of tasks should be clearly defined (Pre-School2); teachers need to be assigned (Pre-School4); new courses should be created to improve collaboration (Primary School1); curriculum and plan arrangements should be made (High School- Quantitative2); interviews

should be conducted under the supervision of the director (High School-Social1). One of the suggestions in this theme was reducing the work/course load of teachers ($f = 3$).

Discussion, Conclusion and Suggestions

In this study, the attitudes of teachers towards professional collaboration in Türkiye and the current state of collaboration in practice were examined as much as possible. Teachers were found to have a positive attitude towards professional collaboration. This is also similar to the results of the previous studies (OECD, 2019c; Selimoğlu, 2021). However, teachers' behaviours do not reflect their attitudes towards collaboration (Cerit, 2009; Çoban & Atasoy, 2020; Selimoğlu, 2021). According to a study (Çoban & Atasoy, 2020) using TALIS 2018 data, the collaborative behaviour of teachers in Türkiye remained at a weaker level. One of the studies that can be used for this comparison is Hoy and Tarter's (1997) organizational climate study. Hoy and Tarter (1997) discussed collaborative teacher behaviour among colleagues as a dimension of organizational climate in their organizational climate study. According to studies conducted in Türkiye, teachers' collaborative behaviours are observed less frequently considering their attitudes (Altınkurt, 2014; Selimoğlu, 2021).

As a result, although teachers in Türkiye have a positive attitude towards collaboration, these attitudes are not reflected in their behaviours as often or as strong as they should do. In other words, teachers' attitudes and behaviours do not match. The findings obtained from the qualitative part of the study also confirm this as none of the teachers participating in the research mentioned a systematic collaboration in their schools. Participants who stated to have collaboration at their school emphasized the meetings required by regulations such as the branch teachers' board and the class teachers' board in general. Teachers participating in the research considered professional collaboration within formal meetings or working groups. Fakılı (2019) also determined in the research that teachers' perceptions of intra-group collaboration are highly positive. The most important reason for this is the excessively centralized structure of the Turkish education system. This structure is a structure where all decisions are taken by MoNE and teachers are expected to comply with the decisions. The fact that all work and operations in the Turkish education system are carried out by MoNE has led teachers to such a thought. Therefore, in this study, teachers were only able to evaluate the state of their collaboration within the limits drawn by the centralized system. For this reason, teachers often do not take innovative initiatives, but only fulfil formal requirements. Needless to say, the meetings of the branch teachers' board and the class teachers' board are among these requirements.

When it came to professional collaboration, what the teachers immediately thought of was the work done with their colleagues in the same branch. Collaboration with other branches and teachers in other schools was found to be very rare. Teachers mostly collaborated with other teachers in the branch teachers' board on the issues related to "educational activities and personality development of students. The second most collaborative subjects were identified as exchange of information/ideas on various issues and various works and transactions.

Teachers considered their informal conversations and daily conversations as collaboration as well. Similarly, according to TALIS 2008, teachers most frequently engage in informal dialogue (92.6%) to improve teaching (OECD, 2009). According to TALIS 2018 (OECD, 2020), one of the most common types of collaboration among teachers is to discuss the learning progress of specific students (61%), while the other is to exchange teaching materials with colleagues (47%). However, TALIS 2018 results revealed that teacher collaboration patterns in Türkiye have changed significantly in the last decade. The biggest changes in Türkiye have been observed in the themes of working with other teachers in the school to use common standards in assessing student development and participating in collaborative professional learning (OECD, 2020).

Of course, not all types of collaboration are equally effective. Specifically, Little (1990) has described a range of approaches that range from weak forms of teacher collaboration (e.g., involving nothing more than just the sharing of stories) to stronger approaches that involve joint efforts to analyse and solve important problems. According to the research of Avalos-Bevan and Bascopé (2017) teachers generally have positive beliefs about the role of collaboration in professional learning. However, teachers often devote more time to weaker types of collaboration, such as sharing ideas and talking about teaching problems rather than more challenging types such as mutual lesson observation and team teaching.

A truly successful collaboration can be difficult. Because many works that are done as collaboration do not go beyond just doing it together. One of the most important reasons for this is that collaboration studies are carried out by force and bureaucratic reasons, rather than being voluntary and teacher-oriented. Such forms of collaboration do not serve teacher development but often contribute to the effective implementation of externally imposed educational change agendas (Hargreaves, 1994).

According to the studies, although the forms of collaboration differ according to school types and country contexts, teachers generally tend to limit collaboration to focus on practical issues, and deep-level teacher collaboration is less common (Plauborg, 2009). Although collaboration and colleague cooperation are determined by the organizational context, that is, the structural and cultural working conditions in schools (Kelchtermans, 2006), it can be said that teachers in Türkiye generally apply low impact forms of collaboration. In addition, it seems very difficult to create a collaborative culture in an extremely centralized system such as the Turkish education system.

Collaborations of the participants on the personality development of students mostly focused on behavioural problems of students/guidance activities, students' personal development and students' socioeconomic status, family situations and their success in lessons. In collaborations related to education and training activities, different collaborations are made at different levels. While collaborations were organizing activities and material sharing at the preschool education level, at the

primary school level, teachers' sharing about teaching methods with each other came to the fore. At the secondary and high school levels, teachers share ideas mostly about central exams. Because central exams have an important place in the Turkish education system, especially starting from secondary school. Therefore, secondary school teachers mostly exchange their ideas about preparation materials for the central exams.

In Türkiye, transitions between education levels are exam dependent. These exams, attended by millions of students every year, are used for the transition from basic education to secondary education and from secondary education to higher education. These exams, which are aimed at eliminating students rather than monitoring and evaluating students and the system, have a very important place in the lives of not only students but also schools and teachers. One participant stated that the net numbers in the central exams are seen as an indicator of success and this prevents cooperation between teachers.

As can be seen, the success of schools or teachers in the Turkish education system is mostly evaluated by the results obtained in the central exams. In these evaluations, teachers or schools are constantly compared with others, ranked and a perception of quality is formed accordingly. This perspective pushes teachers to gain recognition and forces teachers and schools to compete with each other. This competitive culture, on the other hand, directs teachers to competition rather than collaboration. In Özdoğru's (2021) research, professional competition among teachers has an important place functioning as a factor preventing professional collaboration. This competition and rivalry spoil the climate of the schools and prevent collaboration. On the contrary, educational activities necessitate professional collaboration and collaboration studies have a climate-enhancing effect.

Teachers who participated in the research also stated that professional collaboration studies made significant contributions to the school climate in general. Apart from this, teachers think that professional collaboration studies increase teachers' job satisfaction, motivation, performance, the sense of belonging, and improve the problem-solving skills of the school. According to a study conducted with Türkiye's TALIS 2008 data (Duyar et al., 2013), professional collaboration is the strongest predictor of teachers' job satisfaction.

In connection with these, according to the teachers, communication and sharing increase and collaboration efforts reduce the workload of teachers. Teachers emphasized the importance of interpersonal relationships in collaboration. Forte and Flores (2014) also determined in their research that teachers emphasize the importance of interpersonal relationships at school, but they also mention formal meetings. This finding is very similar to Türkiye's situation.

According to the participants, professional collaboration studies also make important contributions to the professional development of teachers. In particular, contributions such as gaining different perspectives, constantly improving, benefiting

from the experience of other people, increasing knowledge and responding to student needs more easily were expressed. TALIS 2013 results showed that teachers who participate in collaborative professional learning activities at least 5 times a year are significantly more confident in their abilities (OECD, 2014).

The theme of benefiting students, which is perhaps the most important one, took the third place. Teachers stated that professional collaboration studies increased the success rate in education and the quality of education and that they could follow student development in a multi-faceted way. It is interesting that the respondents indicated this in the third place. Because the focus of teachers' thoughts should be on student learning and their multifaceted development.

Participants generally think that there is not any negative aspect of professional collaboration between teachers. The participants who stated that there might be some negative aspects of professional collaboration indicated that different ideas might cause conflicts. While different ideas should be considered as riches, teachers saw this as a reason for conflict.

Participants are of the idea that the most important reason preventing professional collaboration among teachers is personality differences. Similarly, according to Özdoğan's (2021) research, one of the obstacles to professional collaboration is the personality traits of teachers. Participants stated that situations such as attitude differences, differences in perspective, anxiety about gaining recognition, avoiding responsibility and lack of professional dedication that might arise due to personality differences might also prevent collaboration. Participants who considered the existence of different ideas and their possibility of causing conflicts as a negative aspect of their professional collaboration studies also saw the situations arising from personality differences as an obstacle. Teachers stated that dominant people or ideas with leadership characteristics could overshadow other ideas and opinions, and this might prevent collaboration. However, on the contrary, there are those who think that gaining different perspectives and benefiting from other people's experiences make significant contributions to teachers.

One of the reasons for these views is the trade union activities carried out in schools and political differences as a result of those activities. Participants stated that these hindered the professional collaboration between teachers. According to Özdoğan's (2021) research, one of the barriers to professional collaboration is the groupings and differences of political opinions among teachers. There are many education unions in Türkiye (55 unions in 2021). These unions generally represent certain political views and only work for the benefit of their members.

Some participants, however, think that professional collaboration may limit the creativity of teachers. The most important drawback here is that imitation of a successful practice can negatively affect the creativity of the teacher.

According to the participants, among some of the obstacles stemming from the education system, excessive work/course load, the attitude of the administrators and

the climate of the schools are the important ones. Participants stated that having too much work and taking too many courses hinder their collaboration. Likewise in Özdoğru's (2021) research, difficulty of working conditions has an important place among the obstacles to professional collaboration. According to a study conducted in the USA (Johnston & Berglund, 2018), only 31% of teachers reported that they had enough time to collaborate with other teachers. 44% of teachers indicated that they did not observe another teacher's class in a month to get ideas for teaching or provide feedback.

Many other negative situations, such as competition, rivalry, comparisons focused on central exams, and attempts to gain recognition also negatively affect the communication between teachers. In this context, according to the participants, in order to improve professional collaboration between teachers, first of all, it is necessary to carry out activities that enhance and encourage communication, organize in-service training programs, and inform and raise awareness of teachers about collaboration. According to the participants, carrying out some studies to enhance the communication and interaction of teachers with their colleagues in the same branch and other branches, increasing the number of social events, use of social media networks/internet, joint projects/research should be encouraged.

According to the participants, increasing the number of in-service training programs, and changing the quality and the way they are implemented will also improve the collaboration among teachers. In particular, instead of traditional in-service training programs, interactive programs which give teachers the opportunity to be active participants and take teachers' needs into account will contribute more to this issue. In-service training programs should also be organized in order to inform and raise awareness among teachers about the benefits of professional collaboration. Because, according to the participants, some teachers do not have enough information about the benefits of collaboration. However, in order to create a culture of collaboration in schools, it is necessary for everyone working to have the tendency, knowledge and skills to collaborate (Friend & Cook, 2014).

Teachers also made some managerial suggestions to increase their professional collaboration. These recommendations are generally related to expectations from managers. Demands such as justice, equality, non-discrimination, which are stated as expectations from administrators, point to one of the important problems of the Turkish education system. It is normal for a teacher who believes that there is no justice in his school and that employees are discriminated against, to experience low confidence, low motivation or low job satisfaction. In this context, the participants made suggestions for improving the motivation of the teachers and the school culture.

According to various studies (Ervin, 2011; McHenry, 2009; MetLife, 2010; OECD, 2019b), there are significant relationships between school principals' leadership behaviours and teacher collaboration. The strength that this influence has makes it critical for principals to recognize behaviours that affect teacher collaboration and foster collaborative relationships.

One of the suggestions of the participants is about reducing the work/course load of teachers. This proposal coincides with the view that the work/course load in the education system is too high, which is shown among the factors that prevent professional collaboration among teachers. According to a study (Weindling, 2005) in which teachers' views on collaboration in England are tried to be determined, the biggest obstacle to collaboration is determined as lack of time as well. Teachers brought suggestions such as more management support and less classroom contact time to improve collaborative work.

This study contributes to the literature by providing more evidence on attitudes towards professional collaboration and forms of collaboration in a centralized education system. The centralized structure of the Turkish education system is an extremely important variable in terms of examining the current context and not systematically addressing collaboration in this system. So far, almost no research has been conducted in the Turkish context to examine the attitude towards collaboration and the nature of it. The presence of both quantitative and qualitative findings in this research helps to understand the issue. If only quantitative findings had been evaluated, it could have been thought that the situation in the system was positive. However, qualitative findings showed that collaboration practices in Türkiye are perceived within a mentality created by the centralized system. It was also revealed that teachers expect collaboration initiatives from senior management.

In this context, the results obtained in the research provide some implications for policy makers, school principals and teachers. First, policy makers should be aware of the importance, benefits, and current practice of collaboration. Policy makers should produce policies so that the culture and practices of collaboration in schools become systematic. The centralist, exam-centred and competitive features of the Turkish education system should not be ignored during the policy making process. Teachers and school principals must participate in the policy making process in order to establish a culture of collaboration and its practices as well. As a feature of the centralized structure, teachers and school principals are expected to follow the decisions made at the centre without questioning. However, it is known that people who do not participate in the decision-making processes are not mostly willing to implement it. It is important for teachers in Türkiye to have a positive attitude towards collaboration it would also facilitate the work of policy makers.

According to other results, teachers have important expectations from school principals and school principals have a critical role in this process. However, it is an important problem that school management is not seen as a professional and educational career in the Turkish education system. This problem is felt not only in the development of collaboration but also in all applications of the education system. Teachers' demands for justice and equality are the most important indicators of this. There is a need for stronger instructional and transformational leadership of school principals for successful implementations that could lead to changes in the education system. Therefore, these aspects of school principals should be developed.

In professional development programs, teacher-centred, knowledge-based and non-interactive practices, which are a traditional form of practice, should be abandoned. Instead, need and practice-oriented professional development programs that would increase interaction should be organized.

This study has some limitations. Although results based on the analysis of quantitative and qualitative data are obtained in the research, it is also necessary to conduct research that examines good examples in order to understand the subject. In case studies examining good examples, especially the findings related to the planning, functioning and evaluation of the process will provide important clues.

The present research was conducted in Kütahya, a medium-sized province in western Türkiye. Regional differences should also be taken into account in future research. In Türkiye, the problems of schools in rural areas and the problems of schools in centres are not the same. In addition, depending on the environment, the expectations of families from schools also differ. While these differences push schools and teachers to work more and in a collaborative way in some places, in others they may only motivate the teachers to implement the curriculum but nothing else. According to 2017 data, Türkiye is the second country (26.7%) with the highest education expenditure of families among OECD countries (Korlu et al., 2021), and the education expenditures of the rich in Türkiye are 23 times more than the expenditures of the poor (TÜİK, 2017). This difference defines the processes in schools in a more detailed manner. In addition, it causes families to have different expectations from different schools and thus, some schools have to provide more various activities or facilities, which may lead to unequal standards in schools. In this context, such differences may have affected the obtained results. Despite these limitations, this study is important in terms of revealing teachers' collaboration attitudes and practices in a centralized education system.

Öğretmenlerin Mesleki İşbirliği: Mevcut Durum, Engeller ve Öneriler

Öğretmenler arasında mesleki işbirliği genel olarak, öğretmenlerin mesleki uygulamaları çözümlmek ve etkilemek için karşılıklı olarak birlikte çalıştıkları; öğrencilerin, ekiplerin ve okulların sonuçlarını iyileştiren sistematik bir süreç olarak tanımlanmaktadır (DuFour, 2011). Öğretmenlerin mesleki işbirliği çalışmalarının birçok olumlu sonucu vardır ve belki de en önemlisi, öğrencilerin başarılarının artmasıdır (Avila, 2016; Carroll ve Foster, 2010; Goddard ve diğ., 2007). Ancak öğrencilerin başarılarının artmasındaki bu etki dolaylı bir etkidir. Çünkü öğretmenler arasındaki mesleki işbirliğinin asıl önemli etkisi öğretmenlerin öğrenme-öğretme uygulamalarını nasıl geliştireceklerini öğrenmeleri ile ilgilidir (Yılmaz ve Çelik, 2020). Öğretmenler ne kadar çok işbirliği yaparsa, öğretme ve öğrenme teorileri, yöntemleri ve süreçleri hakkında daha fazla bilgi sahibi olarak o kadar çok sohbet edebilmekte ve böylece öğretimlerini geliştirmektedirler (Goddard ve diğ., 2007). Bu bağlamda öğretmen işbirliğinin öğretme ve öğrenme sürecinin iyileştirilmesinde kilit bir öge olduğu söylenebilir.

Öğretmen işbirliğinin büyük miktardaki olumlu sonuçları, birçok ülkeyi öğretmen işbirliğini artıran politikalar uygulamaya ve projeler geliştirmeye yönlendirmiştir (Kougioumtzis ve Patriksson, 2009). Mesleki işbirliği dünya çapındaki büyük ölçekli araştırmalara da konu olmuştur. Örneğin Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (Trends in International Mathematics and Science Study [TIMSS]); Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (The Progress in International Reading Literacy Study [PIRLS]) ve Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi (Teaching and Learning International Survey [TALIS]) gibi uluslararası araştırmalarda mesleki işbirliğine önemli yer verilmiştir.

TALIS 2018’de “öğretmenler arasında işbirlikçi kültür” profesyonellik temasının beş ana temelinden biri olarak ele alınmıştır (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2019a). TALIS 2018 sonuçlarına göre, öğretmen işbirliği kalıplarının son on yılda önemli ölçüde değiştiği ülkelerden biri de Türkiye’dir. Öyle ki öğretmen işbirliğindeki en görünür artışlardan biri Türkiye’de olmuştur (OECD, 2020). Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı’nın (MEB) Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Çalışmasında (MEB, 2006; 2017) işbirliği bir yeterlik alanı olarak kabul edilmiştir. Ancak yapılan bazı araştırmalarda (Cerit, 2009; Demirtaş, 2010; Düşkün, 2021; OECD, 2019a; Özdoğru, 2021; Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu [TÜBİTAK], 2005; Yılmaz ve diğ., 2004) Türkiye’de öğretmenler arasındaki işbirliğinin yetersiz olduğu yönünde bulgular elde edilmiştir.

Bu araştırmada Türkiye’de öğretmenlerin mesleki işbirliğine yönelik tutumlarının ve uygulamadaki mevcut durumun belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşmak için şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin mesleki işbirliğine yönelik tutumları nasıldır?
2. Öğretmenler hangi konularda mesleki işbirliği yapmaktadır?

3. Öğretmenlerin mesleki işbirliğinin yararları ile ilgili görüşleri nasıldır?
4. Öğretmenlerin mesleki işbirliğinin olumsuz yönleri ile ilgili görüşleri nasıldır?
5. Öğretmenlerin mesleki işbirliğini engelleyen ögeler (unsurlar) ile ilgili görüşleri nasıldır?
6. Öğretmenlerin mesleki işbirliğini artırmak ile ilgili önerileri nelerdir?

Alanyazın Taraması

Araştırmanın alanyazını (literatürü) mesleki işbirliği ve Türk eğitim sistemi kavramları üzerine kurulmuştur. Bu araştırma için özellikle Türk eğitim sisteminin merkezîyetçi yapısı önemli bir konumdadır. Çünkü merkezîyetçi eğitim sistemlerinde yapılan bütün iş ve işlemlerin temel belirleyicisi merkezî yönetimdir. Merkezîyetçi eğitim sistemlerinde öğretmenler ancak sistemin çizdiği sınırlar içerisinde özerk olabilmekte ve işbirliği yapabilmektedir.

Mesleki İşbirliği

İşbirliği, tanımlanması zor kavramlardan biridir. İşbirliğini tanımlamaya çalışmak, mükemmel bir küre oluşturan üç boyutlu ahşap bulmacalardan birini çözmeye çalışmak gibidir (Friend ve Cook, 1990). Ancak genel olarak işbirliği, ortak bir amaç doğrultusunda çalışırken gönüllü olarak ortak karar alma süreçlerine katılan en az iki eş katılımcı arasındaki doğrudan etkileşim tarzı olarak tanımlanabilir (Friend ve Cook, 1992). Ayrıca, çalışanlar arasındaki işbirliği, pratik öneriler, sosyal ve duygusal destek ve fikir alışverişi için fırsatlar yaratmaktadır (Aliakbari ve Sadeghi, 2022). İşbirliği günümüz okullarının ayrılmaz bir parçası durumuna gelmiştir ve etkili eğitim uygulamaları ve başarılı okul kültüründe işbirliği esastır (Friend ve Cook, 2014). Öğretmenler arasında mesleki işbirliğinin gerçek doğasını belirleyen kavramlar öğretim ile ilgili olması, tüm pedagojik ve eğitim programı konularıyla ilgilenmesi, öğrenmeye katılan kişilerin mesleki gelişimini özendirilmesi, eğitim programlarını geliştirmesi ve sonunda öğrencilere yarar sağlamasıdır (Howland ve Picciotto, 2003).

Son PISA uygulamalarında Asya'daki (özellikle Şangay, Güney Kore) öğretmenlerin başarılarının sırrı olarak, öğretmenlerin mesleki anlamda birbirleri ile kurmuş oldukları işbirliği etkinlikleri görülmektedir. Doğu Asya ülkelerinin birçoğunda, iyi edim (performans) gösteren öğretmenlerden en iyi şekilde yararlanmak amacıyla mesleki işbirliğini geliştirici modeller bulunmaktadır (Schleicher, 2011). Alanyazında öğretmenler arası mesleki işbirliğinin birçok olumlu sonucundan söz edilmektedir. Öğretmen işbirliği öğretmenlerin mesleki öğrenimini ve öğrencilerin öğrenmesini desteklemekte, güçlü öğrenme topluluklarında çalışan öğretmenler kariyerlerinden daha memnun olmakta ve başarılı bir eğitimci olmak için yeterince uzun süre derste kalmaları daha olası olmaktadır (Cook ve Friend, 1993).

Türk Eğitim Sistemi

Türkiye, Asya ile Avrupa'yı birbirine bağlayan konumda bir devlettir. Ülke nüfusu yaklaşık 84 milyondur (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2021). 2020-2021 öğretim yılında Türkiye'de okulöncesi eğitim, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde, toplam 18 milyon 85 bin 943 öğrenci örgün eğitim almaktadır. Örgün eğitim kurumlarında görev yapan öğretmen sayısı 1 milyon 112 bin 305'tir. Örgün eğitimde toplam 67 bin 125 okul bulunmaktadır (MEB, 2021). Türk eğitim sisteminin mevcut temelleri 1923 yılında Cumhuriyet'in kurulması ile atılmıştır. Türk eğitim sistemi bu tarihten itibaren merkeziyetçi ve sıradizinsel (hiyerarşik) bir yapıda örgütlenmiştir ve günümüzde de bu yapı devam etmektedir.

Dünya Bankası'nın bir raporuna (Fretwell ve Wheeler, 2001) göre Türk eğitim sistemi merkeziyetçi ve sıradizinsel (hiyerarşik) bir yapıdadır. Türkiye, OECD ülkeleri arasında da en merkezi eğitim sistemlerinden birine sahiptir. Türkiye'de il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri olmasına karşın, bunlar merkezi bürokrasinin idari kolları olarak hareket etmekle sınırlıdır ve bağımsız bir kapasiteye sahip değildir (OECD, 2017). Türk eğitim sisteminin bu merkeziyetçi yapısı içerisinde öğretmenler sadece eğitim programının birer uygulayıcısı durumundadır. Sistemde okullar ya da öğretmenler herhangi bir özerkliğe sahip değildir. Avrupa ve dünya ülkelerinin çoğu ile karşılaştırıldığında Türkiye'deki devlet okulları, kaynaklar, çalışanların kadrolaşması, ders kitabı seçimi, öğretim zamanının planlanması ve öğretim programının seçimi konularında en az özerkliğe sahip ülkelerden biridir. Ayrıca Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment [PISA]) 2015 okul özerkliği indeksinde Türkiye en düşük değere sahip ülkeler arasında yer almıştır (OECD, 2016).

Türk eğitim sisteminin merkez örgütü olan Milli Eğitim Bakanlığı, okulöncesi eğitimden ortaöğretime kadar bütün kademelerin yönetiminden ve denetiminden sorumludur. Öyle ki Türkiye'de açılan özel öğretim kurumları bile MEB'in izni ile açılmakta, MEB'in belirlediği eğitim programını kullanmakta, denetimleri de MEB tarafından yapılmaktadır. Bu merkeziyetçi yapı program geliştirme, ders kitaplarının onayı ve seçimi, öğretim materyalleri, öğretmen istihdamı, öğretmenlerin hizmet içi eğitimi gibi eğitim sisteminin birçok alanında açık bir şekilde kendini göstermektedir.

Türkiye'de kamu okullarında çalışan öğretmenlerin ya da okul yöneticilerinin mesleki gelişim etkinlikleri de MEB tarafından düzenlenmektedir. Bu etkinlikler belirli bir ölçüne (standart) ya da eğitim felsefesine göre yapılmamakta, genellikle MEB'in belirlediği konularda ya da alanlarda ve geleneksel yollarla yürütülmektedir. MEB tarafından yapılan mesleki gelişim etkinliklerinin çok da verimli olmadığı yönünde bazı araştırma (Bayrakçı, 2010; Düşkün, 2021) sonuçları da bulunmaktadır.

Yöntem

Bu kısımda araştırmanın deseni, çalışma grubu, verilerin toplanması ve veri analizi hakkında bilgi verilmiştir.

Araştırma Modeli

Nicel ve nitel olmak üzere iki temel kısımdan oluşan bu araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Nicel kısımda Öğretmenler Arasında Mesleki İşbirliğine Yönelik Tutum Ölçeği (Yılmaz ve Çelik, 2020) ile öğretmenlerin mesleki işbirliğine yönelik tutumları belirlenmiştir. Nitel kısımda ise yarı yapılandırılmış bir görüşme formu ile öğretmenlerin mesleki işbirliğinin mevcut durumu ile ilgili görüşleri belirlenmiştir. Araştırmada karma yöntem kullanılarak, nicel kısımda elde edilen bulgular nitel kısım ile tamamlanmaya ve bu yolla derinlemesine çözümlenmeye çalışılmıştır. Nicel ve nitel veriler eş zamanlı olarak toplanmamış, önce nicel veriler, daha sonra da nitel veriler toplanmıştır. Buna göre araştırmada açıklayıcı sıralı desen (Creswell ve Plano-Clark, 2018) kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın nicel kısmında öğretmenlerin mesleki işbirliğine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla, Kütahya il merkezinde görev yapan 274 öğretmenden veri toplanmıştır. Ölçek elektronik ortamda oluşturulmuş ve katılmaya gönüllü olan kişilerden veriler toplanmıştır. Bu öğretmenlerin 149'u kadın, 125'i erkektir. Öğretmenlerin yaşları 22 ile 60, kıdemleri ise 1 yıl ile 38 yıl arasında değişmektedir. Katılımcıların 9'u anaokulunda, 83'ü ilkokulda, 108'i ortaokulda, 74'ü ise lisede çalışmaktadır.

Araştırmanın nitel kısmında ise Kütahya il merkezinde görev yapan ve nicel kısma katılmayan 53 öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Katılımcıların 26'sı kadın, 27'si erkektir. Katılımcıların mesleki kıdemleri 5 ile 42 yıl arasında değişmektedir. Katılımcıların okul türlerine göre dağılımı şöyledir: 4 okulöncesi, 4 ilkokul, 3 imam hatip ortaokulu, 6 genel ortaokul, 6 Anadolu lisesi, 5 sosyal bilimler lisesi, 6 fen lisesi, 7 imam hatip lisesi, 10 meslek lisesi, 2 spor lisesi. Ortaokul ve liselerde görev yapan katılımcılar ($n = 45$) belirlenirken öğretmenlerin Sosyal ($n = 20$), Fen-Matematik ($n = 18$) ve özel alan ($n = 7$) gibi branşlardan olmasına dikkat edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın nicel kısmındaki verileri, Öğretmenler Arasında Mesleki İşbirliğine Yönelik Tutum Ölçeği (Yılmaz ve Çelik, 2020) ile toplanmıştır. Ölçek öğretmenler arasındaki işbirliği çalışmaları konusunda öğretmenlerin tutumlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir, mesleki öğrenme toplulukları ya da geçici işbirliği biçimleri üzerine odaklanmamıştır. Ölçek tek faktörlüdür ve 13 maddeden oluşmaktadır. Bu tek faktörün açıkladığı varyans oranı %41.1'dir. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .87'dir (Yılmaz ve Çelik, 2020). Bu araştırmada ise ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .85 olarak belirlenmiştir.

Ölçek maddeleri 1-*Hiç Katılmıyorum*, 2-*Katılmıyorum*, 3-*Orta Derecede Katılıyorum*, 4-*Katılıyorum* ve 5-*Kesinlikle Katılıyorum* seçenekleri ile yanıtlanmaktadır. Ölçekte bulunan on madde düz, üç madde ise ters puanlanmaktadır. Ölçekten alınan puanın yükselmesi, yanıtlayan kişinin öğretmenler arasında mesleki

işbirliğine yönelik tutumunun olumlu olduğu, düşmesi ise olumsuz olduğu şeklinde yorumlanmaktadır.

Araştırmanın nitel kısmındaki veriler ise yarı yapılandırılmış bir görüşme formu ile toplanmıştır. Formda çeşitli kişisel bilgilerin (cinsiyet, kıdem, branş, okul türü) yanı sıra 6 açık uçlu soruya yer verilmiştir. Sorular oluşturulurken ilgili alanyazın, veri toplama araçları ve TALIS uygulamasında sorulan sorular incelenmiştir. Daha sonra katılımcıların mesleki işbirliği yaptığı konular, işbirliğinin yararları, işbirliğinin olumsuz yönleri, mesleki işbirliğini engelleyen öğeler ve mesleki işbirliğini artırmak için yapılması gerekenler ile ilgili önerilerini belirlemek için sorular oluşturulmuştur.

Etik Kurul Kararı

Çalışma için gerekli olan etik kurul izni Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 30.12.2021 tarih ve 2021-05 sayılı oturumunda alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel kısmındaki verilerin analizi için yüzde, frekans, aritmetik ortalama (AO) ve standart sapma (S) gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır. Nitel kısımda ise geleneksel içerik analizi (Hsieh ve Shannon, 2005) kullanılmıştır.

Birinci aşamada, görüşme formunda yer alan sorulardan hareketle veri analizi için bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu yolla verilerin hangi temalar altında düzenleneceği ve sunulacağı belirlenmiştir. İkinci aşamada, oluşturulmuş olan çerçeveye dayalı olarak veriler okunmuş ve düzenlenmiştir. Bu aşamada verilerin anlamlı ve mantıklı bir biçimde bir araya getirilmesine çalışılmıştır. Üçüncü aşamada, düzenlenmiş olan veriler tanımlanmış ve gerekli yerlerde doğrudan alıntılara başvurulmuştur. Dördüncü aşamada ise tanımlanmış olan bulgular açıklanmış, ilişkilendirilmiş ve anlamlandırılmıştır. Nitel analizler elle yapılmış, herhangi bir program kullanılmamıştır.

Araştırma sürecinin geçerliğini sağlamak için katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmış ve sonuçlar bunlara dayalı olarak açıklanmıştır. Güvenirlilik için araştırma süreci ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Araştırmanın inandırıcılığı kapsamında yapılan çalışmalara aşağıda yer verilmiştir:

- Katılımcı çeşitliliğini sağlamak amacıyla farklı okul türlerinde görev yapan 53 öğretmenden veri elde edilmiştir. Türk Eğitim Sisteminde eğitim kademeleri, okulöncesi, ilkökul, ortaokul, lise, üniversite, lisansüstü eğitim kademelerinden oluşmaktadır. Ortaokul düzeyinde genel ortaokul ve İmam Hatip ortaokulu olmak üzere iki tür ortaokul vardır. Lise düzeyinde, farklı eğitim programlarına sahip olan ve farklı amaçlar için kurulan birçok lise türü vardır. Bu durum göz önünde bulundurularak araştırmada farklı okul türlerinde görev yapan öğretmenler katılımcı olarak belirlenmiştir.
- Çalışma sırasında elde edilen veriler birbirleriyle karşılaştırılmış, yorumlanmış ve kavramsallaştırılmıştır.

- Araştırma konusunda derin bilgiye sahip olan ve nitel araştırma konusunda uzman olan araştırmacılardan bu araştırmayı incelemeleri istenmiş, onların öneri ve eleştirileri dikkate alınmıştır.

Bulgular

Araştırmada nicel ve nitel olmak üzere iki temel veri alanı bulunmaktadır. Nicel kısımda öğretmenlerin mesleki işbirliğine yönelik tutumları, nitel kısımda ise öğretmenlerin mesleki işbirliğinin mevcut durumu ile ilgili görüşleri belirlenmiştir.

Nicel Araştırma Bulguları

Katılımcılar, öğretmenler arası mesleki işbirliği konusunda yüksek düzeyde olumlu ($AO = 4.13$, $S = 0.47$) bir tutuma sahiptir. Katılımcılar, paylaşılan öğrenmelerin, öğrenme sorunlarının doğasını keşfetmelerine yardımcı olduğunu ($AO = 4.59$, $S = 0.54$) ve başkalarından bir şeyler öğrenmekten memnun olacaklarını ($AO = 4.52$, $S = 0.84$) belirtmiştir. Buna göre katılımcıların öğretmenler arası mesleki işbirliğine yönelik yüksek düzeyde ve olumlu bir tutuma sahip oldukları söylenebilir. Ancak katılımcılar çatışma çözme ve performans geliştirme konusunda aynı olumlu düşünceye sahip değildirler. Katılımcılar işbirliği çalışmaları sayesinde yıkıcı çatışmaları daha kolay çözebiliyor ($AO = 3.30$, $S = 1.11$) ve işbirliği yapınca okulun toplam performansı geliyor ($AO = 3.08$, $S = 1.12$) maddelerine daha düşük düzeyde katılım göstermiştir. Katılımcılar işbirliği konusunda olumlu bir görüşe sahip olsa da, okulun toplam ediminin (performansının) gelişmesi gibi önemli bir konuya daha düşük düzeyde katılım göstermişlerdir.

Nitel Araştırma Bulguları

Öğretmenler Arasında Mesleki İşbirliği Çalışmalarının Durumu

Araştırmaya katılan 39 öğretmen, öğretmenler arasında işbirliği çalışmaları yapıldığını; 8 öğretmen kısmen yapıldığını; 6 öğretmen ise yapılmadığını belirtmiştir. Öğretmenler arası mesleki işbirliği denildiğinde öğretmenlerin aklına ilk önce zümre öğretmenler kurulu ve şube öğretmenler kurulu gibi yasal olarak yapılması zorunlu olan toplantılar gelmiştir ($f = 30$). Katılımcılar, zümre öğretmenler kurulu toplantılarını öğretmenlerin mesleki gelişimi açısından yararlı görmektedir ($f = 15$).

Mesleki işbirliği denildiğinde öğretmenlerin aklına ilk önce aynı branştaki öğretmenler ile yapılan çalışmalar gelmektedir. Öyle ki bir öğretmen branşında tek öğretmen olduğu için şu an işbirliği yapamadığını (Ortaokul-Sosyal2) belirtmiştir. Aslında bu durum mesleki işbirliğinin doğası ile zıt bir düşüncedir. Eğitimin bir bütün olduğu düşünüldüğünde bütün öğretmenlerin branşı ne olursa olsun işbirliği yapabilmesi gereklidir. Katılımcılar az da olsa diğer okullardaki öğretmenlerle ($f = 7$) ya da farklı branştaki öğretmenlerle ($f = 3$) de işbirliği çalışması yapılmaktadır.

Öğretmenlerin İşbirliği Yaptığı Konular

Katılımcılar, zümre öğretmenler kurulunda bulunan diğer öğretmenler ile en çok “eğitim-öğretim faaliyetleri” ($f = 33$) ve “öğrencilerin kişilik gelişimi” ($f = 26$)

konularında işbirliği yapmaktadır. Daha sonra en çok işbirliği yapılan konular ise “çeşitli konularda bilgi/fikir alışverişi” ($f = 7$) ve “çeşitli iş ve işlemler” ($f = 6$) şeklindedir. Öğretmenler informal olarak yaptıkları sohbetleri ve günlük konuşmaları da işbirliği olarak nitelendirmiştir ($f = 8$).

Eğitim-öğretim etkinlikleri ($f = 33$) teması ile ilgili olarak okulöncesi eğitim kademesinde yapılan işbirliği çalışmaları genellikle etkinlik düzenleme ($f = 4$) ve materyal paylaşma ($f = 2$) şeklindedir. İlkokul düzeyindeki işbirliği çalışmalarında öğretim yöntemleri ($f = 5$) öne çıkarken; ortaokul ve lise düzeyinde ise daha çok ders kaynakları ve materyalleri alışverişi ($f = 10$); öğrencilerin öğrenmeleri ($f = 8$) ve deneme sınavları, sınavlara soru hazırlama ve paylaşma ($f = 4$) gibi konularda işbirliği yapılmaktadır.

Öğrencilerin kişilik gelişimi ($f = 26$) temasında ise daha çok öğrencilerin davranış problemleri/rehberlik etkinlikleri ($f = 11$); öğrencilerin kişisel gelişimleri ($f = 9$) ve öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları, aile durumları ve derslerdeki başarıları ($f = 6$) konularında işbirliği yapılmaktadır.

Öğretmenler Arasındaki Mesleki İşbirliği Çalışmalarının Yararları

Öğretmenlerin, mesleki işbirliği çalışmalarının yararları konusundaki görüşleri “iklime katkı” ($f = 38$), “mesleki gelişime katkı” ($f = 29$) ve “öğrenciye yarar sağlama” ($f = 28$) ana temalarında toplanmıştır.

İklim'e katkı ($f = 38$) temasında öğretmenler işbirliği çalışmalarının, genel olarak iklimi geliştirdiğini ($f = 17$) belirtmişlerdir. Bunun dışında işbirliği çalışmalarının iş doyumu, motivasyon, aidiyet, performans ($f = 6$), iletişim ve paylaşımları artırdığını ($f = 5$); okulun sorun çözme becerisini geliştirdiğini ($f = 3$) belirtmişlerdir. Katılımcılar ayrıca işbirliği sonucunda iş yükü azaldığı için işlerin daha kısa sürede tamamlanabileceğini ($f = 5$) ve uygulamadaki başarılı örneklerin sayısının ve niteliğinin de artacağını ($f = 2$) belirtmişlerdir:

“...İşbirliği, sorumlulukların ve iş yükünün paylaşılması anlamına da geleceğinden öğretmeni yeni alanlarda çalışmaya ve geliştirmeye de sevk edecektir” (Lise-Sosyal1).

Mesleki gelişime katkı ($f = 29$) temasında katılımcılar farklı bakış açıları kazanma ($f = 12$); sürekli gelişme, diğer insanların deneyimlerinden yararlanma ($f = 9$); bilgi birikimini artırma ($f = 5$); öğrenci gereksinimlerine daha kolay cevap verme ($f = 3$) gibi konulara vurgu yapmıştır. Farklı bakış açıları kazanmak ile ilgili olarak bir öğretmen aşağıdaki görüşü belirtmiştir:

“Herkesin farklı ilgi alanı ve farklı mizacı vardır. Bu yüzden insanların durumlara bakış açısı, problemleri çözme yöntemi farklıdır. Farklılık güzeldir, bazen bize göremediğimizi gösterir, düşünemediğimizi düşündürür. Mesleki işbirliğinin bizi olumlu düşünmeye sevk ettiğini düşünüyorum.” (Lise-Fen1)

Öğrenciye yarar sağlama ($f = 28$) temasında ise öğretmenler eğitim-öğretimde başarının artması ($f = 14$), eğitim-öğretimin kalitesinin artması ($f = 11$) ve öğrenci gelişiminin çok yönlü takip edilmesi ($f = 3$) konularını vurgulamışlardır.

Öğretmenler Arasındaki Mesleki İşbirliği Çalışmalarının Olumsuz Yönleri ya da Sonuçları

Öğretmenler arasında mesleki işbirliği çalışmalarının olumsuz yönleri ya da sonuçları olabilir mi? sorusuna katılımcıların tamamı ($f = 53$) cevap vermiştir. Katılımcıların 30'u genel olarak, öğretmenler arasındaki mesleki işbirliği çalışmalarının olumsuz bir yönü olmadığını belirtmiştir. Araştırmaya katılan 16 öğretmen ise bir takım olumsuzluklar olabileceğini belirtmiştir. Burada belirtilen en önemli olumsuz görüş farklı fikirlerin olmasının çatışmalara sebep olabileceğini ($f = 8$) yönündedir. Bazı katılımcılar ise baskın kişilerin ya da fikirlerin diğer fikir ve görüşleri gölgede bırakabileceğini ($f = 4$) belirtmişlerdir. Mesleki işbirliği çalışmalarının öğretmenlerin yaratıcılığını kısıtlayabileceğini düşünen katılımcılar da ($f = 4$) vardır.

Öğretmenler Arasındaki Mesleki İşbirliği Çalışmalarını Engelleyen Ögeler

Katılımcıların öğretmenler arasında mesleki işbirliği çalışmalarını engelleyen ögeler ile ilgili görüşleri iki ana temada toplanmıştır. Bunlar “kişilik farklılıklarından kaynaklanan engeller” ($f = 51$) ve “eğitim sisteminden kaynaklanan engellerdir” ($f = 45$).

Kişilik farklılıklarından kaynaklanan engeller temasının alt temaları olarak “tutum farklılıkları” ($f = 17$); “bakış açısı farklılıkları” ($f = 18$); “ünlü olma kaygısı” ($f = 5$); “sorumluluktan kaçma” ($f = 7$); “mesleki adanmışlığın azlığı” ($f = 4$) gibi alt temalar belirlenmiştir. Öğretmenlerin sorumluluktan kaçma davranışları kişilik farklılıklarından kaynaklandığı gibi eğitim sisteminden de kaynaklanabilir. Çünkü katılımcılar eğitim sisteminden kaynaklanan ($f = 45$) bazı engellerden de sözsetmiştir.

Eğitim sisteminden kaynaklanan engeller temasının alt temaları “eğitim sisteminden kaynaklı engeller” ($f = 18$); “eğitim sisteminde iş/ders yükünün fazla olması” ($f = 8$); “rekabet ortamı” ($f = 7$); “sendikacılık” ($f = 5$); “yöneticilerin tutumu” ($f = 4$) ve “okulların iklimi” ($f = 3$) alt temalardır.

Öğretmenler Arasındaki Mesleki İşbirliği Çalışmalarını Artırmak İçin Yapılması Gerekenler

Öğretmenlerin mesleki işbirliği çalışmalarını artırmak için yaptıkları öneriler genel olarak “İletişimi artırıcı ve özendirici önlemler” ($f = 41$) ve “yönetimsel öneriler” ($f = 21$) olmak üzere iki ana temada toplanmıştır.

İletişimi artırıcı ve özendirici önlemler ($f = 41$) ana teması altındaki öneriler “öğretmenler arasında iletişimi artıracak çalışmalar yapılması” ($f = 24$); “hizmetiçi eğitim programları düzenlenmesi” ($f = 11$) ve “öğretmenlerin bilgilendirilmesi ve bilinçlendirilmesi” ($f = 6$) olmak üzere üç temada toplanmıştır.

Yönetmelik öneriler ($f = 21$) temasındaki öneriler genel olarak yöneticilerden beklentilere odaklanmıştır. Aslında öğretmenlerin bu temadaki bazı önerileri Türk eğitim sisteminin önemli bazı sorunlarına işaret etmektedir. Öğretmenler, okul yöneticilerinden adil olmalarını (İlkokul3; Ortaokul-Sosyal3; Lise-Meslek Dersleri2); iş yükünü adil dağıtmalarını (İlkokul3); öğretmenler arasında ayırım yapmamalarını (İlkokul2) beklemektedir. Bazı katılımcılardaki değersizlik hissi de bu öneriler ile ilgilidir. Çünkü bazı katılımcılar (Ortaokul-Fen2; Lise-Sosyal2) öğretmenlerde önemli bir değersizlik hissi olduğu görüşündedir.

Bir öğretmen (Ortaokul-Fen2) yapılan çalışmaların ya da hazırlanan raporların merkezi yönetimce dikkate alınmadığına ve bunun da belirli bir motivasyonsuzluğa yol açtığına vurgu yapmıştır. Bu bağlamda katılımcıların öğretmenlerin motivasyonlarının artırılması/desteklenmesi (Ortaokul-Sosyal3; Lise-Spor1; Lise-Meslek Dersleri2; Lise-Fen3; Lise-Sosyal2) ve okul kültürünün geliştirilmesi (İlkokul2; Ortaokul-Sosyal2; Lise-Sosyal2; Lise-Fen1) yönündeki önerileri de bu görüş ile örtüşmektedir.

Türk eğitim sisteminin merkeziyetçi yapısı, mesleki işbirliği çalışmalarının artırılması için yapılan önerilerde de kendini göstermiştir. Bir öğretmen (Lise-Sosyal1) öğretmenler arasındaki işbirliği çalışmaları yapılabilmesi için yasal düzenleme yapılması gerektiğini belirtmiştir. Diğer katılımcılar da görev dağılımının net olarak belirlenmesi gerekir (Okulöncesi2); öğretmenlere görevlendirme yapılması (Okulöncesi4); işbirliğini geliştirecek yeni dersler oluşturulmalıdır (İlkokul1); müfredat ve plan düzenlemeleri yapılmalıdır (Lise-Sayısal2); görüşmeler müdür nezaretinde gerçekleştirilmelidir (Lise-Sosyal1) gibi öneriler getirerek merkeziyetçi eğitim sisteminin etkilerini ortaya koymuşlardır. Bu temadaki önerilerden biri de öğretmenlerin iş/ders yükünün azaltılması ($f = 3$) yönündedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, Türkiye’de öğretmenlerin mesleki işbirliğine yönelik tutumları ve işbirliğinin uygulamadaki mevcut durumunu incelenmeye çalışılmıştır. Öğretmenler mesleki işbirliği konusunda olumlu bir tutuma sahiptirler. Bu durum daha önce yapılan araştırmalarda da saptanmıştır (OECD, 2019c; Selimoğlu, 2021). Ancak öğretmenlerin işbirliğine yönelik davranışları, işbirliğine yönelik tutumları kadar yüksek değildir (Cerit, 2009; Çoban ve Atasoy, 2020; Selimoğlu, 2021). TALIS 2018 verilerini kullanan bir araştırmaya (Çoban ve Atasoy, 2020) göre, Türkiye’deki öğretmenlerin işbirlikçi davranışları daha düşük düzeyde kalmıştır. Bu karşılaştırma için kullanılabilecek çalışmalardan biri de Hoy ve Tarter’in (1997) örgütsel iklim çalışmasıdır. Hoy ve Tarter (1997) örgütsel iklim çalışmasında meslektaşlar arası işbirlikçi öğretmen davranışını, örgütsel iklimin bir boyutu olarak ele almıştır. Türkiye’de yapılan araştırmalara göre öğretmenlerin işbirlikçi davranışları, tutumlarına göre daha düşük düzeydedir (Altınkurt, 2014; Selimoğlu, 2021).

Sonuç olarak Türkiye’de öğretmenler işbirliğine yönelik olumlu bir tutuma sahip olsalar da bu tutumlar davranışlara daha düşük düzeyde yansımıştır. Araştırmanın nitel kısmından elde edilen bulgular da bunu doğrulamaktadır. Çünkü araştırmaya

katılan hiçbir öğretmen okullarında sistemli bir işbirliği çalışmasından söz etmemiştir. İşbirliği çalışması yapıldığını belirten kişiler de genel olarak zümre öğretmenler kurulu ve şube öğretmenler kurulu gibi yasal olarak yapılması zorunlu olan toplantılara vurgu yapmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler mesleki işbirliğini resmi toplantılar ya da çalışma grupları içerisinde düşünmüştür. Fakılı (2019) da yaptığı araştırmada öğretmenlerin zümre içi işbirliğine yönelik algılarının çok yüksek düzeyde olumlu olduğunu belirlemiştir. Bunun en önemli nedeni Türk eğitim sisteminin aşırı merkeziyetçi yapısıdır. Bu yapı bütün kararların MEB tarafından alındığı, öğretmenlerden sadece kararlara uymaları beklenen bir yapıdır. Türk eğitim sisteminde bütün iş ve işlemlerin MEB tarafından yapılması öğretmenleri böyle bir düşünceye itmiştir. Böylece öğretmenler işbirliği çalışmalarını yine merkeziyetçi sistemin çizdiği sınırların içerisinde değerlendirebilmiştir. Bu nedenle öğretmenler genellikle yenilikçi girişimlerde bulunmamakta, sadece resmi gerekleri yerine getirmektedir. Zümre öğretmenler kurulu ve şube öğretmenler kurulu toplantıları da bu gereklere dendir.

Mesleki işbirliği denildiğinde öğretmenlerin aklına ilk önce aynı branştaki öğretmenler ile yapılan çalışmalar gelmiştir. Diğer branşlarla ve diğer okullardaki öğretmenlerle yapılan işbirlikleri çok düşük düzeydedir. Öğretmenler, zümre öğretmenler kurulunda bulunan diğer öğretmenler ile en çok eğitim-öğretim faaliyetleri ve öğrencilerin kişilik gelişimi ile ilgili konularda işbirliği yapmaktadır. Daha sonra en çok işbirliği yapılan konular ise çeşitli konularda bilgi/fikir alışverişi ve çeşitli iş ve işlemler şeklindedir.

Öğretmenler informal olarak yaptıkları sohbetleri ve günlük konuşmaları da işbirliği olarak görmektedir. TALIS 2008’de de benzer bir sonuç vardır. TALIS 2008’e göre öğretmenler en sık öğretimi geliştirme amaçlı informal diyaloglar (%92.6) kurmaktadır. TALIS 2018’e göre (OECD, 2020) öğretmenler arasındaki en yaygın işbirliği türlerinden biri belirli öğrencilerin öğrenme gelişimini tartışmak (%61) diğeri de meslektaşlarla öğretim materyallerini değiş tokuş etmektir (%47). Ancak TALIS 2018 sonuçları, Türkiye’de öğretmen işbirliği kalıplarının son on yılda önemli ölçüde değiştiğini ortaya koymuştur. Türkiye’de en büyük artışlar öğrenci gelişimini değerlendirmede ortak standartlar kullanmak için okuldaki diğer öğretmenlerle çalışmak ve işbirlikçi mesleki öğrenmeye katılmak şeklindedir (OECD, 2020).

Tüm işbirliği türleri kuşkusuz eşit derecede etkili değildir. Özellikle, Little (1990) öğretmen işbirliğinin zayıf biçimlerinden (örneğin, yalnızca hikayelerin paylaşılmasından başka bir şey içermeyen) önemli sorunları çözümlemek ve çözmek için ortak çabaları içeren daha güçlü yaklaşımlara kadar uzanan bir yaklaşımlar dizisini tanımlamıştır. Avalos-Bevan ve Bascopé’nin (2017) araştırmasına göre, öğretmenler genel olarak mesleki öğrenmede işbirliğinin rolü hakkında olumlu inançlara sahiptirler. Ancak öğretmenler, karşılıklı ders gözlemi ve birlikte öğretim gibi daha zorlu türler yerine genellikle fikirleri paylaşmak ve öğretme sorunları

hakkında konuşmak gibi daha zayıf işbirliği türlerine daha fazla zaman ayırmaktadırlar.

Gerçekten başarılı bir işbirliği yapmak zor olabilir. Çünkü işbirliği diye yapılan birçok iş sadece birlikte yapmaktan öteye gitmemektedir. Bunun en önemli nedenlerinden biri işbirliği çalışmalarının gönüllü ve öğretmen odaklı olmaktan çok bürokratik ve teknokratik nedenlerle ve zorla yapılmasıdır. Bu tarzdaki işbirliği biçimleri öğretmen gelişimine hizmet etmemekte ve genellikle dışarıdan dayatılan eğitim değişikliği gündemlerinin etkin bir şekilde yürütülmesine katkıda bulunmaktadır (Hargreaves, 1994).

Yapılan araştırmalara göre işbirliği biçimleri okul türlerine ve ülke bağlamlarına göre farklılık gösterse de öğretmenler genellikle işbirliğini pratik meselelere odaklanmakla sınırlama eğiliminde olmakta, derin düzeyde öğretmen işbirliği daha az sıklıkta görülmektedir (Plauborg, 2009). İşbirliği ve meslektaş dayanışması örgütsel bağlam, yani okullardaki yapısal ve kültürel çalışma koşulları tarafından belirlense de (Kelchtermans, 2006) Türkiye'deki öğretmenlerin genelde etkisi düşük işbirliği biçimlerini uyguladıkları söylenebilir. Ayrıca Türk eğitim sistemi gibi aşırı merkezileşmiş bir sistemde işbirlikçi bir kültür oluşturmak oldukça zor görünmektedir.

Katılımcıların, öğrencilerin kişilik gelişimi konusundaki işbirlikleri daha çok öğrencilerin davranış problemleri/rehberlik etkinlikleri; öğrencilerin kişisel gelişimleri ve öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları, aile durumları ve derslerdeki başarıları konularına yoğunlaşmıştır. Eğitim-öğretim etkinlikleri ile ilgili işbirliklerinde ise farklı kademelerde farklı işbirlikleri yapılmaktadır. Okulöncesi eğitim düzeyinde etkinlik düzenleme ve materyal paylaşma işbirlikleri yapılırken; ilköğretim düzeyinde daha çok öğretim yöntemleri ile ilgili paylaşımlar öne çıkmıştır. Ortaokul ve lise düzeyinde ise genelde merkezi sınavlara yönelik paylaşımlar yapılmaktadır. Çünkü Türk eğitim sisteminde özellikle ortaokuldan itibaren merkezi sınavlar önemli bir yer tutmaktadır. Bundan dolayı ortaokuldan itibaren öğretmenlerin paylaşımları daha çok merkezi sınavlara hazırlık materyalleri ile ilgilidir.

Türkiye'de, öğretim kademeleri arasındaki geçişler sınava bağlıdır. Her yıl milyonlarca öğrencinin katıldığı bu sınavlar temel eğitimden ortaöğretime, ortaöğretimden de yükseköğretime geçişte kullanılmaktadır. Öğrencileri ve sistemi izleme ve değerlendirmekten daha çok öğrencileri eleme amaçlı yapılan bu sınavlar sadece öğrencilerin değil okulların ve öğretmenlerin yaşamlarında da oldukça önemli bir yere sahiptir. Bir katılımcı merkezi sınavlardaki net sayılarının başarı göstergesi olarak görüldüğünü ve bu durumun öğretmenler arasında işbirliği yapılmasına engel olduğunu belirtmiştir.

Görüldüğü gibi Türk eğitim sisteminde okulların ya da öğretmenlerin başarıları çoğunlukla merkezi sınavlarda elde edilen sonuçlar ile değerlendirilmektedir. Bu değerlendirmelerde öğretmenler ya da okullar sürekli olarak diğerleri ile karşılaştırılmakta, sıraya dizilmekte ve buna göre nitelik (kalite) algısı oluşturulmaktadır. Bu bakış açısı öğretmenleri ünlü olmaya ve diğer öğretmenlerle

rekabet etmeye, okulları ise diğer okullar ile yarışmaya itmektedir. Bu rekabet kültürü ise öğretmenleri işbirliğinden çok yarışmaya yönlendirmektedir. Özdoğru'nun (2021) araştırmasında da, mesleki işbirliği yapmayı engelleyen bir öge olarak öğretmenler arasındaki mesleki rekabet önemli bir yer tutmuştur. Bu yarışma ve rekabet durumu ise okulların iklimini bozmakta ve işbirliğini engellemektedir. Aslında eğitim-öğretim etkinlikleri mesleki işbirliğini zorunlu kılmakta ve işbirliği çalışmalarının iklimi geliştirici bir etkisi bulunmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenler de, mesleki işbirliği çalışmalarının genel olarak okul iklimine önemli katkılar yaptığını belirtmiştir. Bunun dışında öğretmenler, mesleki işbirliği çalışmalarının öğretmenlerin iş doyumunu, güdülenmesini (motivasyonunu) ve edimini (performansını) yükselttiği; aidiyet duygusunu artırdığı; okulun sorun çözme becerisini geliştirdiği görüşündedir. Türkiye'nin TALIS 2008 verileri ile yapılan bir araştırmaya (Duyar ve diğ., 2013) göre mesleki işbirliği öğretmenlerin iş doyumunun en güçlü yordayıcısıdır.

Bunlarla bağlantılı olarak öğretmenlere göre, iletişim ve paylaşımlar artmakta ve işbirliği çalışmaları öğretmenlerin iş yükünü de azaltmaktadır. Öğretmenler işbirliği konusunda kişilerarası ilişkilerin önemini vurgulamıştır. Forte ve Flores de (2014) araştırmalarında öğretmenlerin okulda kişilerarası ilişkilerin önemini vurguladığını ancak resmi toplantıları da belirttiklerini belirlemiştir. Bu bulgu Türkiye ile büyük benzerlik taşımaktadır.

Katılımcılara göre, mesleki işbirliği çalışmaları öğretmenlerin mesleki gelişimine önemli katkılar da yapmaktadır. Burada özellikle, farklı bakış açıları kazanmak; sürekli gelişmek, diğer insanların deneyimlerinden yararlanmak; bilgi birikimini artırmak ve öğrenci gereksinimlerine daha kolay cevap vermek gibi katkılar belirtilmiştir. TALIS 2013 sonuçları yılda en az beş kez işbirlikçi mesleki öğrenme etkinliklerine katılan öğretmenlerin kendi yeteneklerine önemli ölçüde daha fazla güvendiklerini göstermiştir (OECD, 2014).

Belki de en önemli yarar olan öğrencilere sağlanan yarar düşüncesi, üçüncü sırada yer almıştır. Öğretmenler, mesleki işbirliği çalışmalarının, eğitim-öğretimde başarıyı ve eğitim-öğretimin niteliğini artırdığını ve öğrenci gelişimini çok yönlü takip edebildiklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların bunu üçüncü sırada belirtmesi ilginçtir. Çünkü öğretmenlerin düşüncelerinin odak noktasında öğrencilerin öğrenmesi ve çok yönlü gelişimi yer almalıdır.

Katılımcılar genel olarak, öğretmenler arasındaki mesleki işbirliği çalışmalarının olumsuz bir yönü olmadığını düşünmektedir. Bir takım olumsuzluklar olabileceğini belirten katılımcılar ise, farklı fikirlerin çatışmalara neden olabileceğini belirtmiştir. Farklı fikirler, aslında bir zenginlik olarak değerlendirilmesi gerekirken, öğretmenler bunu bir çatışma nedeni olarak görmüştür.

Katılımcılara göre öğretmenler arasında mesleki işbirliğini engelleyen en önemli neden, kişilik farklılıklarından kaynaklanmaktadır. Özdoğru'nun (2021) araştırmasına göre, mesleki işbirliği yapmanın önündeki engellerden biri öğretmenlerin kişilik

özellikleridir. Katılımcılar, kişilik farklılıklarına bağlı olarak ortaya çıkabilecek tutum farklılıkları; bakış açısı farklılıkları; ünlü olma kaygısı; sorumluluktan kaçma ve mesleki adanmışlığın azlığı gibi durumların da işbirliğini engelleyebileceğini belirtmiştir. Farklı fikirlerin olmasını ve bunların çatışmalara neden olabilme ihtimalini mesleki işbirliği çalışmalarının olumsuz bir yönü olarak belirten katılımcılar, kişilik farklılıklarından kaynaklanan durumları da birer engel olarak görmektedir. Öğretmenler, liderlik özelliği olan baskın kişilerin ya da fikirlerin diğer fikir ve görüşleri gölgede bırakabileceğini ve bunun da işbirliğini engelleyebileceğini belirtmiştir. Ancak bunun tam tersi olarak, farklı bakış açıları kazanmanın, diğer insanların tecrübelerinden yararlanmanın öğretmenlere önemli katkılar yaptığını düşünenler de vardır.

Bu görüşlerin nedenlerinden biri okullarda yürütülen sendikacılık çalışmaları ve buna bağlı olarak ortaya çıkan siyasi görüş ayrılıklarıdır. Katılımcılar bunların öğretmenler arasında mesleki işbirliği çalışmalarını engellediğini belirtmiştir. Özdoğru'nun (2021) araştırmasına göre, mesleki işbirliği yapmanın önündeki engellerden biri öğretmenler arasındaki gruplaşmalar ve siyasi görüş farklılıklarıdır. Türkiye'de birçok eğitim sendikası (2021'de 55 sendika) bulunmaktadır. Bu sendikalar genel olarak belirli siyasi görüşleri temsil etmekte ve sadece kendi üyeleri ile ilgili çalışmalar yapmaktadır.

Az da olsa bazı katılımcılar ise mesleki işbirliği çalışmalarının öğretmenlerin yaratıcılığını kısıtlayabileceğini düşünmektedir. Buradaki en önemli çekince başarılı bir uygulamanın olduğu gibi taklit edilmesinin öğretmenin yaratıcılığını olumsuz etkileyebileceği düşüncesidir.

Katılımcılara göre eğitim sisteminden kaynaklanan bir takım engeller arasında iş/ders yükünün fazla olması, yöneticilerin tutumu ve okulların iklimi önemli başlıklardır. Katılımcılar işlerinin fazla olmasının ve çok fazla derse girmelerinin işbirliği çalışmalarını engellediğini belirtmiştir. Özdoğru'nun (2021) araştırmasında da, mesleki işbirliği yapmanın önündeki engeller arasında çalışma koşullarının zorluğu önemli bir yer tutmuştur. ABD'de yapılan bir araştırmaya (Johnston ve Berglund, 2018) göre öğretmenlerin yalnızca %31'i diğer öğretmenlerle işbirliği yapmak için yeterli zamanları olduğunu bildirmiştir. Öğretmenlerin %44'ü, bir ayda öğretim için fikir almak veya geri bildirimde bulunmak için başka bir öğretmenin sınıfını hiç gözlemlemediklerini bildirmiştir.

Yukarıda açıklanan rekabet, yarışma, merkezi sınavlar odaklı karşılaştırmalar, ünlü olma çabaları gibi daha birçok olumsuz durum, öğretmenler arasındaki iletişimi de olumsuz etkilemektedir. Bu bağlamda katılımcılara göre, öğretmenler arasındaki mesleki işbirliği çalışmalarını artırmak için ilk önce iletişimi artırıcı ve özendirici çalışmalar yapılması, hizmetiçi eğitim programları düzenlenmesi ve öğretmenlerin işbirliği konusunda bilgilendirilmesi ve bilinçlendirilmesi gerekmektedir. Katılımcılara göre öğretmenlerin kendi branşındaki ve diğer branşlardaki öğretmenlerle iletişimi ve etkileşimi artırıcı bazı çalışmalar yapılması; sosyal

etkinliklerin sayısının artırılması; sosyal medya ağlarının/internet ortamının kullanılması; ortak projelerin/araştırmaların özendirilmesi gerekmektedir.

Katılımcılara göre, hizmetiçi eğitim programlarının sayısının artması; niteliğinin ve uygulama biçiminin değiştirilmesi de öğretmenler arasındaki işbirliğini artıracaktır. Özellikle, geleneksel hizmetiçi eğitim programları yerine etkileşme dayalı, öğretmenlerin etkin (aktif) katılımcı olduğu, gereksinimleri dikkate alan programlar bu konuda daha fazla katkı yapacaktır. Öğretmenlerin mesleki işbirliğinin yararları konusunda bilgilendirilmesi ve bilinçlendirilmesi amacıyla hizmetiçi eğitim programları da düzenlenmelidir. Çünkü katılımcılara göre bazı öğretmenler işbirliğinin yararları konusunda yeterli bilgiye sahip değildir. Oysa okullarda işbirliği kültürü oluşturabilmek için çalışan herkesin işbirliği yapma eğilimine, bilgisine ve becerisine sahip olması gereklidir (Friend ve Cook, 2014).

Öğretmenler, mesleki işbirliği çalışmalarını artırmak için bir takım yönetsel öneriler de yapmıştır. Bu öneriler genel olarak yöneticilerden beklentiler ile ilgilidir. Yöneticilerden beklenti olarak belirtilen adalet, eşitlik, ayırım yapmama gibi istemler Türk eğitim sisteminin önemli sorunlarından birine işaret etmektedir. Okulunda adalet olmadığına, çalışanlar arasında ayırım yapıldığına inanan bir öğretmenin düşük güven, düşük motivasyon veya düşük iş doyumu hissetmesi normal sonuçlardır. Bu bağlamda katılımcılar öğretmenlerin motivasyonlarının artırılması ve okul kültürünün geliştirilmesi yönünde öneriler yapmışlardır.

Çeşitli araştırmalara göre (Ervin, 2011; McHenry, 2009; MetLife, 2010; OECD, 2019b) okul müdürlerinin liderlik davranışları ile öğretmen işbirliği arasında anlamlı ilişkiler vardır. Bu etkinin gücü, müdürlerin öğretmen işbirliğini etkileyen davranışları tanımasını ve işbirlikçi ilişkileri geliştirmesini kritik kılmaktadır.

Katılımcıların önerilerinden biri de öğretmenlerin iş/ders yükünün azaltılması ile ilgilidir. Bu öneri, öğretmenler arasında mesleki işbirliği çalışmalarını engelleyen unsurlar arasında gösterilen eğitim sisteminde iş/ders yükünün fazla olması görüşü ile örtüşmektedir. İngiltere'deki öğretmenlerin işbirliğine ilişkin görüşlerinin belirlenmeye çalışıldığı bir araştırmaya (Weindling, 2005) göre de işbirliğinin önündeki en büyük engel zaman eksikliğidir. Öğretmenler işbirlikçi çalışmaları geliştirmek için daha fazla yönetim desteği ve sınıfta daha az zaman önerilerini getirmişlerdir.

Bu araştırma, merkeziyetçi bir eğitim sisteminde işbirliğine yönelik tutum ve işbirliği biçimleri hakkında daha fazla kanıt ekleyerek araştırma alanyazınına katkıda bulunmaktadır. Türk eğitim sistemin merkeziyetçi yapısı, mevcut bağlamın incelenmesi ve bu sistemde işbirliğinin sistematik olarak ele alınmaması açısından son derece önemli bir değişkendir. Şimdiye kadar, işbirliğine yönelik tutumu ve işbirliğinin doğasını incelemek için Türkiye bağlamında neredeyse hiç araştırma yapılmamıştır. Araştırmada hem nicel hem de nitel bulguların olması, konunun anlaşılmasına yardım etmiştir. Sadece nicel bulgulara göre değerlendirme yapılmış olsaydı, sistemde olumlu bir durum olduğu düşünülebilirdi. Ancak nitel bulgular

Türkiye’de işbirliği uygulamalarının merkeziyetçi sistemin oluşturduğu bir düşünce yapısı içinde algılandığını gösterdi. Ayrıca öğretmenlerin, işbirliği ile ilgili girişimleri üst yönetimden belediklerini de ortaya koydu.

Bu bağlamda araştırmada elde edilen sonuçlar, politika yapıcılar, okul müdürleri ve öğretmenler için bazı çıkarımlar sağlıyor. İlk olarak politika yapıcılar, işbirliğinin öneminin, yararlarının ve mevcut uygulama biçiminin farkında olmalıdır. Politika yapıcılar, okullardaki işbirliği kültürünün ve uygulamalarının sistematik bir hale gelmesi için politikalar üretmelidir. Politika üretme sürecinde Türk eğitim sisteminin merkeziyetçi, sınav merkezli ve rekabetçi özellikleri görmezden gelinmemelidir. İşbirliği kültürü ve uygulamalarını yerleştirmek için politika üretme sürecine öğretmenler ve okul müdürleri mutlaka katılmalıdır. Merkeziyetçi yapının bir özelliği olarak, öğretmenlerden ve okul müdürlerinden merkezde alınan kararlara sorgulamadan uymaları beklenmektedir. Ancak karar alma süreçlerine katılmayan kişilerin uygulama konusunda çok da istekli olmadıkları bilinmektedir. Türkiye’de öğretmenlerin işbirliği konusunda olumlu bir tutuma sahip olması önemli bir durumdur ve politika yapıcılarının işlerini kolaylaştıracaktır.

Elde edilen diğer sonuçlara göre öğretmenlerin okul müdürlerinden önemli beklentileri vardır ve okul müdürleri bu süreçte kritik bir öneme sahiptir. Ancak Türk eğitim sisteminde okul müdürlüğünün profesyonel ve eğitime dayanan bir meslek olarak görülmemesi önemli bir sorundur. Bu sorun sadece işbirliğinin geliştirilmesi konusunda değil, eğitim sisteminin bütün uygulamalarında kendini hissettirmektedir. Öğretmenlerin adalet ve eşitlik merkezli istemleri de bunun en önemli göstergesidir. Eğitim sisteminde değişikliklere öncülük eden, başarılı uygulamalar için okul müdürlerinin daha güçlü öğretimsel ve dönüşümcü liderliğine gereksinim vardır. Okul müdürlerinin bu yönleri geliştirilmelidir.

Mesleki gelişim programlarında geleneksel bir uygulama biçimi olan öğretmen merkezli, bilgiyi esas alan ve etkileşimsiz uygulamalardan vazgeçilmelidir. Bunun yerine gereksinime dönük, uygulama ağırlıklı ve etkileşimi artıran mesleki gelişim programları düzenlenmelidir.

Çalışmanın bazı sınırlılıkları vardır. Araştırmada nicel ve nitel verilerin analizine dayalı sonuçlar elde edilse de, konunun anlaşılması açısından iyi örnekleri inceleyen araştırmalar yapılması da gereklidir. İyi örnekleri inceleyen vaka çalışmalarında özellikle sürecin planlanması, işleyişi ve değerlendirilmesi ile ilgili bulgular önemli ipuçları sağlayacaktır.

Mevcut araştırma Türkiye’nin batısında, orta büyüklükte bir il olan Kütahya’da yapılmıştır. Gelecekteki araştırmalarda, bölgesel farklılıklar da dikkate alınmalıdır. Türkiye’de özellikle kırsal kesimlerdeki okulların sorunları ile merkezlerdeki okulların sorunları aynı değildir. Ayrıca çevreye bağlı olarak, ailelerin okullardan beklentisi de farklılaşmaktadır. Bu farklılıklar bazı yerlerde okulları ve öğretmenleri daha fazla çalışmaya ve işbirliği yapmaya iterken, bazı yerlerde sadece öğretim programını (müfredatı) uygulamaya yönlendirebilmektedir. Türkiye 2017 yılı

verilerine göre OECD ülkeleri arasında ailelerin eğitim harcamalarının en yüksek olduğu ikinci ülkedir (%26,7) (Korlu ve diğ., 2021) ve Türkiye’de zengin kesimlerin eğitim harcamaları yoksul kesimlerin harcamalarından 23 kat daha fazladır (TÜİK, 2017). Bu farklılık okuldaki süreçleri giderek daha fazla tanımlamakta, ailelerin okuldan beklentisini farklılaştırmakta ve okulları daha farklı çalışmalar yapmak zorunda kalmaktadır. Bu bağlamda, bu tür farklılıklar elde edilen sonuçları etkilemiş olabilir. Bu sınırlılıklara karşın, bu çalışma merkezi bir sistemde öğretmenlerin işbirliği tutumlarının ve pratiklerinin ortaya konulması açısından önemlidir.

References

- Aliakbari, M., & Sadeghi, S. (2022). The professional identity of the Iranian teachers: A case of professional practices. *Teacher Development*, 26(3), 411-431. <https://doi.org/10.1080/13664530.2022.2076729>
- Altınkurt, Y. (2014). The relationship between school climate and teachers’ organizational silence behaviors. *The Anthropologist*, 18(2), 289-297. <https://doi.org/10.1080/09720073.2014.11891546>
- Avalos-Bevan, B., & Bascopé, M. (2017). Teacher informal collaboration for professional improvement: Beliefs, contexts, and experience. *Hindawi Education Research International*, 4, Article 1357180. <https://doi.org/10.1155/2017/1357180>
- Avila, I. (2016). *Effects of teacher collaboration on student achievement in elementary school* [Master dissertation]. California State Polytechnic University.
- Bayrakçı, M. (2010). In-service teacher training in Japan and Turkey: A comparative analysis of institutions and practices. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(1), 10-22. <https://doi.org/10.14221/ajte.2009v34n1.2>
- Carroll, T. G., & Foster, E. (2010). *Who will teach? Experience matters*. National Commission on Teaching and America’s Future. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED511985.pdf>
- Cerit, Y. (2009). Öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri ile işbirliği yapma düzeyleri arasındaki ilişki [The relationship between teachers’ levels of organizational trust and their levels of collaboration]. *Uludağ University Journal of Education Faculty*, 22(2), 637-657. <https://dergipark.org.tr/en/pub/uefad/issue/16690/173464>
- Çoban, O., & Atasoy, R. (2020). Relationship between distributed leadership, teacher collaboration and organizational innovativeness. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 9(4), 903-911. <https://doi.org/10.11591/ijere.v9i4.20679>

- Cook, L., & Friend, M. (1993). Educational leadership for teacher collaboration. In B. S. Billingsley, D. Peterson, D. Bodkins & M. B. Hendricks (Eds.), *Program leadership for serving students with disabilities* (pp. 421-444). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED372532.pdf>
- Creswell, J. W., & Plano-Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Sage.
- Demirtaş, Z. (2010). The relationship between school culture and student achievement. *Education and Science*, 35(158), 208-223. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/117/217>
- DuFour, R. (2011). What is a professional learning community? *Educational Leadership*, 61(8), 6-11. <https://www.ascd.org/el/articles/what-is-a-professional-learning-community>
- Düşkün, Y. (2021). *Türkiye’de öğretmen planlaması ve öğretmenin mesleki güçlenmesi [Teacher planning and professional empowerment of teachers in Türkiye]*. Education Reform Initiative. <https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2010/01/Turkiye%E2%80%99de-Ogretmen-Planlamas%C4%B1-ve-Ogretmenin-Mesleki-Guclenmesi-Politika-Onerileri.pdf>
- Duyar, İ., Gümüş, S., & Bellibaş, M. S. (2013). Multilevel analysis of teacher work attitudes. *International Journal of Educational Management*, 27(7), 700-719. <https://doi.org/10.1108/IJEM-09-2012-0107>
- Ervin, S. R. (2011). *The relationship between teacher collaboration and student achievement* [Doctoral dissertation, The University of Southern Mississippi]. <https://aquila.usm.edu/dissertations/731>
- Fakılı, A. (2019). *Mesleki profesyonellik ve işbirlikçi iklimle yönelik öğretmen algıları Ankara ili Keçiören ilçesi [Teacher perceptions of occupational professionalism and collaborative climate Ankara province Keçiören example, Master thesis]*. Bolu Abant İzzet Baysal University.
- Forte, A. M., & Flores, M. A. (2014). Teacher collaboration and professional development in the workplace: A study of Portuguese teachers. *European Journal of Teacher Education*, 37(1), 91-105. <https://doi.org/10.1080/02619768.2013.763791>
- Fretwell, D. H., & Wheeler, A. (2001). *Turkey: Secondary education and training, secondary education series*. World Bank Human Development Network.
- Friend, M. D., & Cook, L. (1990). Collaboration as a predictor for success in school reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1(1), 69-86. https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc0101_4

- Friend, M. D., & Cook, L. (1992). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. Longman.
- Friend, M. D., & Cook, L. (2014). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (7th ed.). Pearson Education.
- Goddard, Y., Goddard, R., & Tschannen-Moran, M. (2007). A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. *Teachers College Record*, 109(4), 877-896.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age*. Cassell.
- Howland, J., & Picciotto, H. (2003). *Teacher collaboration: Professional development from the inside*. <http://www.picciotto.org/math-ed/teaching/collaboration-slides.pdf>
- Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (1997). *The road to open and healthy schools: A handbook for change, elementary edition*. Corwin Press.
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15, 1277-1288.
- Johnston, W. R., & Berglund, T. (2018). *The prevalence of collaboration among American teachers: National findings from the American teacher panel*. RAND Corporation. https://www.rand.org/pubs/research_reports/RR2217.html
- Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions: A review. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2006), 220-237. <https://doi.org/10.25656/01:4454>
- Korlu, Ö., Bakioğlu, M., & Gencer, E. G. (2021). *Eğitim izleme raporu 2021: Eğitim yönetişimi ve finansmanı* [Education monitoring report 2021: Educational governance and financing]. Eğitim Reformu Girişimi. <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2021-egitim-yonetisimi-ve-finansmani/>
- Kougioumtzis, K., & Patriksson, G. (2009). School-based teacher collaboration in Sweden and Greece: Formal cooperation, deprivatized practices and personalized interaction in primary and lower secondary schools. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(1), 131-154. <https://doi.org/10.1080/13540600802661352>
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509-536.
- McHenry, A. N. (2009). *The relationship between leadership behaviors, teacher collaboration, and student achievement* [Doctoral dissertation, The University of Southern Mississippi]. <https://aquila.usm.edu/dissertations/1091>

- MetLife. (2010). *The MetLife survey of the American teacher: Collaborating for student success*. Metropolitan Life Insurance Company. <https://eric.ed.gov/?id=ED509650>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri [General competencies for teaching profession]*. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri [General competencies for teaching profession]*. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2021). *Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim 2020/2021 [Statistics of national education: Formal education 2020/2021]*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. OECD Publishing. <https://dx.doi.org/10.1787/9789264068780-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2013). *Teaching and learning international survey TALIS 2013 conceptual framework*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/school/TALIS%202013%20Conceptual%20Framework.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2014). *TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/school/talis-2013-results.htm>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2016). *PISA 2015 results (Volume II): Policies and practices for successful schools*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2017). *Education at a glance 2017: OECD indicators*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019a). *TALIS 2018 results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019b). *TALIS 2018: technical report*. https://www.oecd.org/education/talis/TALIS_2018_Technical_Report.pdf
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019c). *Results from TALIS 2018: Country note - Turkey*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018_CN_TUR.pdf

- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and school leaders as valued professionals*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
- Özdoğan, M. (2021). Öğretmenler arasındaki iş birliği: Mevcut durum, engeller ve çözüm önerileri [Cooperation between teachers: Current situation, barriers and solution proposals]. *Journal of Education and Humanities: Theory and Practice*, 12(23), 125-147. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eibd/issue/63474/853829>
- Plauborg, H. (2009). Opportunities and limitations of learning within teachers' collaboration in teams: Perspectives from action learning. *Action Learning: Research and Practice*, 6(1), 25-34. <https://doi.org/10.1080/14767330902731293>
- Schleicher, A. (2011). *Building a high-quality teaching profession: Lessons from around the world*. OECD Publishing.
- Selimoğlu, B. (2021). *Öğretmenlerin örgüt iklimi algıları ile mesleki iş birliğine yönelik tutumları arasındaki ilişki* [The relationship between teachers' perceptions of organizational climate and their attitudes towards professional cooperation, Master thesis]. Siirt University Institute of Social Sciences.
- Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu. (2005). *Vizyon 2023 teknoloji öngörü projesi: Eğitim ve insan kaynakları sonuç raporu ve strateji belgesi* [Vision 2023 technology foresight project: Education and human resources final report and strategy document]. https://www.tubitak.gov.tr/tubitak_content_files/vizyon2023/eik/EIK_Sonuc_Raporu_ve_Strat_Belg.pdf
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2017). *Türkiye istatistik kurumu hanehalkı tüketim harcaması 2017* [Turkish Statistical Institute - Household consumption expenditure 2017]. TUIK. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Tuketim-Harcamasi-2017-27840#:~:text=Hanehalk%C4%B1%20b%C3%BCy%C3%BCkl%C3%BC%4%9F%C3%BC%20ve%20kompozisyonu%20dikkate,854%20TL%20olarak%20tahmin%20edildi>
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2021). *İstatistiklerle gençlik - 2021*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=İstatistiklerle-Gençlik-2021-45634#:~:text=Adrese%20Dayal%C4%B1%20N%C3%BCfus%20Kay%C4%B1t%20Sistemi,15%2C3%C3%BCn%C3%BC%20olu%C5%9Fturdu>
- Weindling, D. (2005). *Teachers as collaborative professionals: A survey of the views of ATL members*. Association of Teachers and Lecturers.
- Yılmaz, K., & Çelik, M. (2020). Öğretmenler arasında mesleki işbirliğine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi [Development of scale of attitude towards

professional collaboration among teachers]. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(2), 731-740. <https://doi.org/10.33206/mjss.584856>

Yılmaz, K., Yoldaş, C., & Yangil, K. (2004). Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimleri ile ilgili görüşleri [Opinions of classroom teachers about their professional development]. *Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 198-210. https://drive.google.com/file/d/14gPJnIIBIt3Yly4L_pgQ3cuSakZnUW1/view

Ethical Declaration and Committee Approval

In this research, the principles of scientific research and publication ethics were followed.

The ethics committee permission for the study was obtained at the session of the Scientific Research and Publication Ethics Committee of Kyrgyzstan-Turkey Manas University, dated 30.12.2021 and numbered 2021-05.

Çalışma için gerekli olan etik kurul izni Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 30.12.2021 tarih ve 2021-05 sayılı oturumunda alınmıştır.

Proportion of Author's Contribution

The author declared that there is no conflict of interest within the scope of this study.

The author declared that they have not received any financial support for this study.