ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM YÖNETİMİ VE POLİTİKASI ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE TEFTİŞİ PROGRAMI

ÖĞRETMENLERİN İŞ YERİNDE ÖĞRENMESİ İLE ÖĞRENME STİLLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

DOKTORA TEZİ

MEHMET NURİ ÖZTÜRK

ANKARA
ŞUBAT, 2022


ANKARA ÜNİVERSİTESİ
1946

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM YÖNETİMİ VE POLİTİKASI ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE TEFTİŞİ PROGRAMI

ÖĞRETMENLERİN İŞ YERİNDE ÖĞRENMESİ İLE ÖĞRENME STİLLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

DOKTORA TEZİ

MEHMET NURİ ÖZTÜRK

DANIŞMAN: PROF. DR. İNAYET AYDIN

ANKARA
ŞUBAT, 2022

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Mehmet Nuri Öztürk adlı öğrencinin hazırladığı "Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenmesi ile Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişki" başlıklı bu çalışma Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı / Eğitim Yönetimi ve Teftişi Programı'nda jüri üyelerince oy birliği ile **Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

	Jüri Üyeleri	İmza
Başkan	Prof. Dr. Rıfat Miser	……..
Üye	Prof. Dr. İnayet Aydın	……..
Üye	Prof. Dr. Ali Balcı	……..
Üye	Prof. Dr. Sadegül Akbaba Altun	……..
Üye	Doç. Dr. Gökhan Arastaman	……..

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca, jüri üyeleri tarafından 24/02/2022 tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulu tarafından ise …/…/20... tarihinde kabul edilmiştir.

……

Prof. Dr. İlhan YALÇIN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdür V.

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.

(İmza)

Mehmet Nuri ÖZTÜRK

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN İŞ YERİNDE ÖĞRENMESİ İLE ÖĞRENME STİLLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

ÖZTÜRK, Mehmet Nuri
Doktora Tezi, Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı
Tez Danışmanı: Prof. Dr. İnayet AYDIN
Şubat, 2022, xx + 191 Sayfa

Bu araştırmada öğretmenlerin iş yerinde öğrenmesiyle öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğretmenlerin iş yerinde öğrenmesi iş yerinde öğrenme konuları, iş yerinde öğrenme nedenleri ve iş yerinde öğrenme yöntemleri boyutlarında ele alınmıştır. Öğrenme stillerinin belirlenmesinde Honey ve Mumford yetişkin öğrenme stilleri temel alınmıştır.

Araştırma ilişkisel tarama modelinde nicel bir araştırmadır. Araştırmanın hedef evrenini Ankara ilinde kamu ilkokul ve ortaokullarında görev yapan 28745 öğretmen; örneklemi ise hedef evrenden tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilen 537 ilkokul öğretmeni ile 435 ortaokul öğretmen oluşturmuştur.

Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen, "Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Konuları Ölçeği", "Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Nedenleri Ölçeği", "Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Yöntemleri Ölçeği" ve "Öğrenme Stilleri Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistiklerden frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma ile t-testi, tek yönlü varyans analizi ve çoklu doğrusal regresyon analizi gibi parametrik ve parametrik olmayan istatistik teknikleri kullanılmıştır.

Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre öğretmenler genellikle öğrencileri motive etme, derse katma ve onlara geribildirim verme konularında öğrenmektedir. Bunu alan bilgisi, mesleki beceriler ve mesleğe uyum konuları izlemektedir. Yabancı dil, proje yapmak, teknolojiyi kullanmak konularını içeren yeniliklere uyum boyutunda ise kısmen öğrenmektedirler. Öğretmenler iş yerinde en çok kendilerini değerlendirerek eksiklerini gidermek ve kendi öğretmenlik tarzını oluşturmak amacıyla öğrenmektedir. Öğretmenleri

iş yerinde öğrenmeye görece en az motive eden amaçlar ise diğer meslektaşlarından geri kalmamak ve denetimlerde yüksek performans göstermektir. Öğretmenler, iş yerinde, genellikle mesleki kitapları ve akademik araştırmaları okuyarak ve seminerler aracılığıyla öğrenirken; sosyal ağlardan öğrenme yöntemine nadiren başvurmaktadırlar.

Öğretmenler en çok aktivist, sonra sırasıyla pragmatist ve yansıtmacı, en az da teorici öğrenme stiline sahiptir. Kadın öğretmenler çoğunlukla aktivist ve pragmatist stile sahip iken erkekler aktivist ve yansıtmacı stile sahiptir. Aktivist öğretmenler proje çalışmalarına ve eTwinning öğrenme etkinliklerine diğer stile sahip öğretmenlere göre daha fazla katılırken yansıtmacılar daha az katılmaktadır.

Öğrenme stillerine göre aktivistler iş yerinde en çok öğrenen, pragmatistler ise en az öğrenen gruptur. Öğrenme stilleri, iş yerinde öğrenme konularını yeniliklere uyum, mesleğe uyum, öğrencilerle iletişim ve alan bilgisi boyutlarında; iş yerinde öğrenme nedenlerini sadece öğretim becerilerini geliştirmek amacıyla öğrenme boyutunda; iş yerinde öğrenme yöntemlerini ise tüm boyutlarda yordamaktadır.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak öğretmenlerin yabancı dil öğrenmeleri, eTwinning öğrenme etkinlikleri, kitlesel açık çevrimiçi dersler (KAÇD) ve proje çalışmalarına daha çok katılmaları gibi öneriler geliştirilmiştir. Ayrıca deneyimli öğretmenlerin deneyimlerinden mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin daha fazla yararlanmasının sağlanması önerilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Öğretmenlerin iş yerinde öğrenmesi, öğrenme stilleri, öğretmen gelişimi,

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN WORKPLACE LEARNING OF TEACHERS AND LEARNING STYLES

ÖZTÜRK, Mehmet Nuri

Doctoral Dissertation, Department of Educational Administration and Policy

Supervisor: Prof. Dr. İnayet AYDIN

February 2022, xx + 191 Pages

This research was conducted to explore the relation between workplace learning of teachers and learning styles. Workplace learning of teachers consisted of three dimensions as workplace learning topics, workplace learning aims and workplace learning methods. Learning styles were based on Honey and Mumford learning styles for adult learners. In the research, it is also investigated that whether the learning sytles are significant predictors of workplace learning topics, workplace learning aims and workplace learning methods or not.

The research was designed as quantitative correlational research. It was conducted in public elementary and secondary schools in Ankara. Stratified sampling was used as sampling method and 537 elementary school teachers and 435 secondary teachers represented the target population of the research was 28745 teachers.

The data were collected via “Teachers’ Workplace Learning Topics Scale”, “Teachers’ Workplace Learning Aims Scale”, “Teachers’ Workplace Learning Methods Scale” and “Learning Styles Scale”. All the scales were developed by the researcher. In the analysis of the data, descriptive statistics methods such as arithmetic mean, percentage, frequency, standart deviation were used. Parametric and non-parametrics statistic techniques such as T-test, One-way ANOVA and multiple regression were also used for the data analysis.

According to the results of the research, teachers generally learn in the workplace the topics of motivating, engaging students and giving feedback to students. These were followed by subject knowledge, professional skills and job fit. Learning a foreign language, making projects and use of technology were sometimes learned by the teachers.

Teachers mostly learn in order to evaluate and improve themselves and creating their own teaching style. The least motivating aims for teachers' workplace learning were competing with colleagues and performing high in supervisions. Teachers generally use professional books and academic researces and seminars as workplace learning methods. They rarely use social networks as a workplace learning tool.

Learning styles of teachers were mostly activist, then pragmatist and reflectionist and at least theorist. While female teachers mostly had activist and pragmatist learning styles, men had activist and reflectionist learning styles. Activist teachers were more involved in project work and eTwinning learning activities than teachers of other styles, while reflectors were less involved.

According to the learning styles, activists learn at most in the workplace, and pragmatists learn at least. Learning styles were predictor of workplace learning topics in the dimensions of adaptation to innovations, job fit, communication with students and subject knowledge. They predicted workplace learning aims only in teaching skills dimension and workplace learning methods in all dimensions.

According to the result some suggestions were developed such as teachers should learn foreign languages and participate etwinning learning activities, massive online open courses (MOOCs) and project works more. The novice teachers should be encouradged to benefit from the experiences of their experienced colleagues.

Key Words:.Workplace learning of teachers, learning styles, teacher development

ÖNSÖZ

İnsan öğrenen bir varlıktır. İnsanın öğrenme eylemi doğumla başlar ve yaşamı boyunca devam eder. Öğrenmenin amacı, yöntemi ve biçimi zaman zaman değişse de öğrenme hep devam eder. İnsanlar arasında öğrenmenin yanında öğretmeyi meslek edinenlere ise öğretmen diyoruz. Öğretmenleri mesleki yaşamları içerisinde öğrenmenin çok önemli bir yeri vardır. Ayrıca her insan farklı özelliklere ve niteliklere sahiptir. İnsanın sahip olduğu bu özellikler ve nitelikler onun öğrenme etkinliklerini de etkilemektedir. Bunun sonucu olarak da bireylerin sahip olduğu farklı öğrenme stilleri ortaya çıkmaktadır. Öğrenme stillerinin insanları öğrenme tercihleri üzerinde nasıl bir etkiye sahip olduğu merak uyandıran bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin işyerleri olan okulda gerçekleşen öğrenme etkinlikleri ve bu etkinliklerin öğrenme stilleri ile ilişkisi araştırılmaya değer bir konu olarak görülmektedir.

Bu araştırma beş bölümden oluşmaktadır. birinci bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, sınırlılıkları ve tanımlar ele alınmıştır. İkinci bölümde, öğretmenlerin iş yerinde öğrenmesi ve öğrenme stilleri kuramsal bir çerçeve içerisinde incelenmiştir. Araştırmanın yöntemine üçüncü bölümde, toplanan verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular ve yorumlara dördüncü bölümde yer verilmiştir. Son bölüm olan beşinci bölümde ise araştırmanın sonuçları ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen öneriler yer almaktadır.

Bir doktora tez araştırması oldukça büyük çaba ve emek gerektiren bir iştir. Bu nedenle bu tezi hazırlamamda pek çok kişinin emeği, katkısı ve teşviki bulunmaktadır. Bunlar arasında en büyük teşekkürü hak eden kişi hiç şüphesiz değerli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. İnayet Aydın'dır. Her insanın olduğu gibi benimde hayatımda bazı zorlu dönemler oldu. Bu zorlukların en tepeye çıktığı ve doktora dahil pek çok şeyden vazgeçtiğim bir dönemde hocamın verdiği cesaret ve güvenle yeniden çalışmaya başladım. İnayet hocamın o kritik dokunuşu olmasaydı, muhtemelen, bugün bu tezi yazmış olmazdım. Bu destek benim için karşılaştığım zorlukları aşmak için dizimde güç, en karanlık noktalarda yolumu aydınlatan ışık oldu. Saygıdeğer hocam siz benim için her zaman hayırla hatırlanacak bir rol model olacaksınız. Teşekkür eder, ellerinizden öperim.

Ayrıca yüksek lisansa başladığım günden bu yana yüksek lisans ve doktora derslerinde hocam olarak, yüksek lisan tez danışmanım olarak ve doktora tez izleme komitesinde yer alarak hiçbir zaman desteğini ve katkısını esirgemeyen Prof. Dr. Ali Balcı hocama teşekkür ediyorum. Tez izleme komitesinde yer almasıyla tanıdığım, o naif ve kibar duruşuyla her görüşmede çalışma şevkimi artıran Prof. Dr. Sadegül Akbaba Altın hocama teşekkür ederim. Tez jürisinde yer alarak değerli katkılarıyla tezimin son şeklini almasında katkısı olan Prof. Dr. Rıfat Miser ve Doç. Dr. Gökhan Arastaman'a teşekkür ederim.

Hocalarımın dışında da tezimde emeği geçen değerli insanlar var. Tez çalışmam boyunca tıkandığım noktalarda, ABD ile Türkiye arasındaki saat farkına rağmen, her defasında beni sabırla dinleyen ve değerli fikirleriyle tezimi bitirmeme katkı sağlayan dostlarım Doç. Dr. Selçuk Acar ve Doç. Dr. Üzeyir Oğurlu'ya teşekkür ederim. Ölçek geliştirme aşamasında öğretmen arkadaşlarını davet ederek odak grup toplantısı yapmama yardım eden, gerektiğinde evini açan, her ikisi de lise yıllarından beri arkadaşım olan, Nurcan Kavlak ve Fatih Kavlak'a teşekkürlerimi sunarım. Her yardıma ihtiyacım olduğunda çekinmeden aradığım Ar. Gör. Dr. Özge Erdemli'ye teşekkür ederim.

Son olarak hayatın yükünü birlikte omuzladığımız eşime, oğluma, kızıma, annelerime ve amcama sonsuz teşekkür ederim.

Öğretmenlerime…

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ ... iii
ÖZET ... iv
ABSTRACT ... vi
ÖNSÖZ ... viii
İÇİNDEKİLER ... xi
TABLOLAR DİZİNİ ... xv
ŞEKİLLER DİZİNİ ... xix
KISALTMALAR/SİMGELER ... xx
BÖLÜM 1 ... 1
GİRİŞ ... 1
Problem ... 1
Amaç ... 4
Önem ... 6
Sınırlılıklar ... 8
Tanımlar ... 8
BÖLÜM 2 ... 9
KURAMSAL ÇERÇEVE ... 9
Öğrenme ... 9
Öğrenme Kuramları ... 10
Davranışçı Paradigma ... 11
Bilişsel Kuramlar. ... 11
Bilişsel Yapılandırmacılık. ... 12
Gelişimsel Paradigma. ... 12
Sosyal Yapılandırmacılık ... 13
Nörofizyolojik Öğrenme Kuramları. ... 13
Sosyal Öğrenme Kuramı. ... 14
Durumsal Biliş Kuramı. ... 15
Eylem Kuramı. ... 16
Deneyimsel Öğrenme. ... 17
Dönüştürücü Öğrenme ... 17
Öğrenme Biçimleri ... 19
Yetişkinlerin Öğrenmesi ... 21
İş Yerinde Öğrenme ... 23
Bir İş Olarak Öğretmenlik ... 24
Öğretmenlerin İş Yeri Olarak Okul ... 26
Öğrenme Kültürü ... 27
İş Yerinde Öğrenme Tanımı ... 28
İş Yerinde Öğrenmenin Kapsamı. ... 29
Mesleki Gelişim. ... 30

Yaşam Boyu Öğrenme. 32
Hizmet İçi Eğitim. 33
İş Yerinde Öğrenme Konuları 34
İş Yerinde Öğrenme Nedenleri 35
İş Yerinde Öğrenme Yöntemleri 37
İşbirlikçi Öğrenme. 39
Meslektaşlarından Öğrenme. 40
Derinlemesine Düşünerek Öğrenme. 40
Grup Çalışmasıyla Öğrenme. 40
Deneme Yanılma Yoluyla Öğrenme. 41
Teknoloji Destekli Öğrenme. 41
Sosyal Medya Aracılığıyla Öğrenme. 43
Öğrenme Stilleri 44
Kolb Öğrenme Stilleri 47
Honey ve Mumford Öğrenme Stilleri 48
Aktivistler. 48
Yansıtmacılar. 48
Teoriciler. 48
Pragmatistler. 49
BÖLÜM 3 51
YÖNTEM 51
Araştırmanın Modeli 51
Evren-Örneklem 51
Verilerin Toplanması 55
İş Yerinde Öğrenme Konuları Ölçeği 57
İş Yerinde Öğrenme Nedenleri Ölçeği 61
İş Yerinde Öğrenme Yöntemleri Ölçeği 64
Öğretmenlerin Öğrenme Stilleri Ölçeği 68
Verilerin Çözümlenmesi 70
BÖLÜM 4 73
BULGULAR VE YORUMLAR 73
İş Yerinde Öğrenme Konularına İlişkin Bulgular ve Yorumlar 73
Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Konularının Bağımsız Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular 76
Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular. 76
Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular. 78
Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular. 80
Görev Değişkenine İlişkin Bulgular. 83
Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular. 84
Branş Değişkenine İlişkin Bulgular. 86
Projelere Katılım Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular. 88
Etwinning ve KAÇD Etkinliklerine Katılım Değişkenlerine İlişkin Bulgular. 90
İş Yerinde Öğrenme Nedenlerine İlişkin Bulgular ve Yorum 92

Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Nedenlerinin Bağımsız Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular 95
Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular. 95
Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular. 96
Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular. 98
Görev Değişkenine İlişkin Bulgular. 99
Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular. 101
Branş Değişkenine İlişkin Bulgular. 102
Proje Katılım Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular. 104
Etwinning ve KAÇD'lere Katılım Durumu Değişkenlerine İlişkin Bulgular. 105
İş Yerinde Öğrenme Yöntemlerine İlişkin Bulgular ve Yorum 108
Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Yöntemlerinin Bağımsız Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular 110
Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular. 110
Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular. 111
Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular. 112
Görev Değişkenine İlişkin Bulgular. 114
Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular. 115
Branş Değişkenine İlişkin Bulgular. 116
Proje Katılım Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular. 118
Etwinning ve KAÇD'lere katılım durumu değişkenlerine ilişkin bulgular. .. 119
İş Yerinde Öğrenme Stillerine İlişkin Bulgular ve Yorum 120
Öğretmenlerin Öğrenme Stillerinin Bağımsız Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular 121
Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular. 121
Öğrenim durumu değişkenine ilişkin bulgular. 123
Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular. 123
Görev Değişkenine İlişkin Bulgular. 125
Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular. 125
Branş Değişkenine İlişkin Bulgular. 126
Proje Katılım Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular. 127
Etwinning ve KAÇD'lere Katılım Durumu Değişkenlerine İlişkin Bulgular. 128
İş Yerinde Öğrenme Konularının Öğrenme Stillerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum 129
İş Yerinde Öğrenme Nedenlerinin Öğrenme Stillerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum 131
İş Yerinde Öğrenme Yöntemlerinin Öğrenme Stillerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum 132
İş Yerinde Öğrenme Konularının Öğrenme Stilleri Tarafından Yordanmasına İlişkin Bulgular ve Yorum 134
İş Yerinde Öğrenme Nedenlerinin Öğrenme Stilleri Tarafından Yordanmasına İlişkin Bulgular ve Yorum 140

BÖLÜM 4 149
SONUÇLAR VE ÖNERİLER 149
Sonuçlar 149
İş Yerinde Öğrenme Konularına İlişkin Sonuçlar 149
İş Yerinde Öğrenme Nedenlerine İlişkin Sonuçlar 150
İş Yerinde Öğrenme Yöntemlerine İlişkin Sonuçlar 150
Öğrenme Stillerine İlişkin Sonuçlar 151
Öğrenme Stilleri ve İş Yerinde Öğrenmeleri Arasındaki İlişki 151
Öğrenme Stillerinin İş Yerinde Öğrenmeyi Yordamasına İlişkin Sonuçlar 152
Öneriler 153
Uygulayıcılara Yönelik Öneriler 153
Araştırmacılara Yönelik Öneriler 154
KAYNAKLAR 155
EKLER 179
EK1. Veri Toplama Araçları (6 Sayfa) 180
EK 2. Etik Kurul Onayı 186
EK 3. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni 187
BENZERLİK BİLDİRİMİ 189
ÖZGEÇMİŞ 191

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo **Sayfa**

Tablo 1. Araştırmanın Hedef Evrenini ve Örneklemini Oluşturan Öğretmenlerin İlçelere ve Okul Türüne Göre Dağılımı 52
Tablo 2. Araştırmanın Katılımcılarının Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı..... 53
Tablo 3. Araştırmanın Katılımcılarının Bazı Değişkenlere Göre Dağılımı..... 54
Tablo 4. İş Yerinde Öğrenme Konuları Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Bulguları ... 57
Tablo 5. İş Yerinde Öğrenme Konuları Ölçeği Maddelerinin Faktör Yük Değerleri, Madde Toplam Puan Korelasyonları ve Alt Boyutların Cronbach Alfa Katsayıları 58
Tablo 6. Uyum İndeksleri Referans Değerleri..... 60
Tablo 7. Öğrenme Konuları Ölçeği DFA'dan Elde Edilen Uyum İndeksleri 60
Tablo 8. İş Yerinde Öğrenme Nedenleri Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Bulguları.. 61
Tablo 9. İş Yerinde Öğrenme Nedenleri Ölçeği Maddelerinin Faktör Yük Değerleri, Madde Toplam Puan Korelasyonları ve Alt Boyutların Cronbach Alfa Katsayıları 62
Tablo 10. İş Yerinde Öğrenme Nedenleri Ölçeği DFA'dan Elde Edilen Uyum İndeksleri..... 64
Tablo 11. İş Yerinde Öğrenme Yöntemleri Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Bulguları 64
Tablo 12. İş Yerinde Öğrenme Yöntemleri Ölçeği Maddelerinin Faktör Yük Değerleri, Madde Toplam Puan Korelasyonları ve Alt Boyutların Cronbach Alfa Katsayıları 65
Tablo 13. Öğrenme Yöntemleri Ölçeği DFA'dan Elde Edilen Uyum İndeksleri 67
Tablo 14. Öğrenme Stilleri Ölçeği Ön Test – Son Test Puanları Arası Korelasyon Değerleri 68
Tablo 15. Öğrenme Stilleri Ölçeği Ön Test – Son Test Puanlarının Bağımlı Gruplar T Testi ile Karşılaştırılması 69
Tablo 16. İş Yerinde Öğrenme Konuları Ölçeği Maddelerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 74
Tablo 17. Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Konularına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi İle Karşılaştırılması 77
Tablo 18. Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Konularına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi İle Karşılaştırılması 77
Tablo 19. Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Konularına İlişkin Görüşlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA İle Karşılaştırılması 79
Tablo 20. Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Konularına İlişkin Görüşlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Kruskal Wallis H testi İle Karşılaştırılması..... 79
Tablo 21. Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Konularına İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA İle Karşılaştırılması 80
Tablo 22. Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Konularına İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi İle Karşılaştırılması 82

Tablo 23. Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Konularına İlişkin Görüşlerinin Görev Değişkenine Göre T-Testi İle Karşılaştırılması 83
Tablo 24. Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Konularına İlişkin Görüşlerinin Görev Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi İle Karşılaştırılması 83
Tablo 25. Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Konularına İlişkin Görüşlerinin Okul Türü Değişkenine Göre T-Testi İle Karşılaştırılması 84
Tablo 26. Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Konularına İlişkin Görüşlerinin Okul Türü Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi İle Karşılaştırılması 85
Tablo 27. Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Konularına İlişkin Görüşlerinin Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA İle Karşılaştırılması 86
Tablo 28. Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Konularına İlişkin Görüşlerinin Branş Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi İle Karşılaştırılması 87
Tablo 29. Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Konularına İlişkin Görüşlerinin Proje Katılım Durumu Değişkenine Göre T-Testi İle Karşılaştırılması..... 88
Tablo 30. Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Konularına İlişkin Görüşlerinin Proje Katılım Durumu Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi İle Karşılaştırılması 89
Tablo 31. Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Konularına İlişkin Görüşlerinin ETwinning ve KAÇD Etkinliklerine Katılım Durumu Değişkenine Göre T-Testi İle Karşılaştırılması 90
Tablo 32. Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Konularına İlişkin Görüşlerinin ETwinning ve KAÇD Etkinliklerine Katılım Durumu Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi İle Karşılaştırılması. 91
Tablo 33. İş Yerinde Öğrenme Nedenleri Ölçeği Maddelerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 93
Tablo 34. Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Nedenlerine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi İle Karşılaştırılması 95
Tablo 35. Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Nedenlerine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi İle Karşılaştırılması 96
Tablo 36. Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Nedenlerine İlişkin Görüşlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA İle Karşılaştırılması 97
Tablo 37. Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Nedenlerine İlişkin Görüşlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi İle Karşılaştırılması..... 97
Tablo 38. Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Nedenlerine İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA İle Karşılaştırılması 98
Tablo 39. Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Nedenlerine İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi İle Karşılaştırılması 99
Tablo 40. Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Nedenlerine İlişkin Görüşlerinin Görev Değişkenine Göre T-Testi İle Karşılaştırılması 99
Tablo 41. Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Nedenlerine İlişkin Görüşlerinin Görev Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi İle Karşılaştırılması 100
Tablo 42. Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Nedenlerine İlişkin Görüşlerinin Okul Türü Değişkenine Göre T-Testi İle Karşılaştırılması 101

Tablo 43. Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Nedenlerine İlişkin Görüşlerinin Okul Türü Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi İle Karşılaştırılması 101
Tablo 44. Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Nedenlerine İlişkin Görüşlerinin Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA İle Karşılaştırılması 102
Tablo 45. Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Nedenlerine İlişkin Görüşlerinin Branş Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi İle Karşılaştırılması 103
Tablo 46. Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Nedenlerine İlişkin Görüşlerinin Proje Katılım Durumu Değişkenine Göre T-Testi İle Karşılaştırılması..... 104
Tablo 47. Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Nedenlerine İlişkin Görüşlerinin Proje Katılım Durumu Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi İle Karşılaştırılması 105
Tablo 48. Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Nedenlerine İlişkin Görüşlerinin ETwinning ve KAÇD Etkinliklerine Katılım Durumu Değişkenine Göre T-Testi İle Karşılaştırılması 106
Tablo 49. Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Nedenlerine İlişkin Görüşlerinin ETwinning ve KAÇD Etkinliklerine Katılım Durumu Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi İle Karşılaştırılması 107
Tablo 50. İş Yerinde Öğrenme Yöntemleri Ölçeği Maddelerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 108
Tablo 51. Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Yöntemlerine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi İle Karşılaştırılması 110
Tablo 52. Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Yöntemlerine İlişkin Görüşlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA İle Karşılaştırılması 111
Tablo 53. Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Yöntemlerine İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA İle Karşılaştırılması 112
Tablo 54. Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Yöntemlerine İlişkin Görüşlerinin Görev Değişkenine Göre T-Testi İle Karşılaştırılması 114
Tablo 55. Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Yöntemlerine İlişkin Görüşlerinin Okul Türü Değişkenine Göre T-Testi İle Karşılaştırılması 115
Tablo 56. Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Yöntemlerine İlişkin Görüşlerinin Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA İle Karşılaştırılması 117
Tablo 57. Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Yöntemlerine İlişkin Görüşlerinin Proje Katılım Durumu Değişkenine Göre T-Testi İle Karşılaştırılması..... 118
Tablo 58. Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Yöntemlerine İlişkin Görüşlerinin ETwinning ve KAÇD Etkinliklerine Katılım Durumu Değişkenine Göre T-Testi İle Karşılaştırılması 119
Tablo 59. Araştırmanın Katılımcılarının Öğrenme Stillerine Göre Dağılımı 120
Tablo 60. Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Stilleriyle Cinsiyet Arasındaki İlişkiye Yönelik Ki-Kare Bağımsızlık Testi Sonuçları 122
Tablo 61. Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Stilleriyle Öğrenim Durumu Değişkeni Arasındaki İlişkiye Yönelik Ki-Kare Bağımsızlık Testi Sonuçları 123

Tablo 62. Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Stilleriyle Mesleki Kıdem Değişkeni Arasındaki İlişkiye Yönelik Ki-Kare Bağımsızlık Testi Sonuçları 124
Tablo 63. Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Stilleriyle Görev Arasındaki İlişkiye Yönelik Ki-Kare Bağımsızlık Testi Sonuçları 125
Tablo 64. Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Stilleriyle Okul Türü Arasındaki İlişkiye Yönelik Ki-Kare Bağımsızlık Testi Sonuçları 125
Tablo 65. Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Stilleriyle Branş Değişkeni Arasındaki İlişkiye Yönelik Ki-Kare Bağımsızlık Testi Sonuçları 126
Tablo 66. Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Stilleriyle Proje Katılım Durumu Arasındaki İlişkiye Yönelik Ki-Kare Bağımsızlık Testi Sonuçları 127
Tablo 67. Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Stilleriyle ETwinning ve KAÇD Etkinliklerine Katılım Durumu Arasındaki İlişkiye Yönelik Ki-Kare Bağımsızlık Testi Sonuçları 128
Tablo 68. Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Konularına İlişkin Görüşlerinin Öğrenme Stilleri Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA İle Karşılaştırılması 129
Tablo 69. Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Nedenlerine İlişkin Görüşlerinin Öğrenme Stilleri Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA İle Karşılaştırılması 131
Tablo 70. Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Yöntemlerine İlişkin Görüşlerinin Öğrenme Stilleri Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA İle Karşılaştırılması 133
Tablo 71. Yeniliklere Uyum Alt Boyutunun Öğrenme Stilleri Tarafından Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi 135
Tablo 72. Mesleğe Uyum Alt Boyutunun Öğrenme Stilleri Tarafından Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi 137
Tablo 73. Öğrencilerle İletişim Alt Boyutunun Öğrenme Stilleri Tarafından Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi 137
Tablo 74. Alan Bilgisi Alt Boyutunun Öğrenme Stilleri Tarafından Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi 138
Tablo 75. Öğretim Becerileri Alt Boyutunun Öğrenme Stilleri Tarafından Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi 140
Tablo 76. Okula Uyum Alt Boyutunun Öğrenme Stilleri Tarafından Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi 141
Tablo 77. Meslektaşlara Uyum Alt Boyutunun Öğrenme Stilleri Tarafından Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi 142
Tablo 78. Meslektaşlardan Öğrenme Alt Boyutunun Öğrenme Stilleri Tarafından Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi 143
Tablo 79. Bilimsel ve Mesleki Kaynaklardan Öğrenme Alt Boyutunun Öğrenme Stilleri Tarafından Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi 144
Tablo 80. İnternet ve Sosyal Medyadan Öğrenme Alt Boyutunun Öğrenme Stilleri Tarafından Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi 145
Tablo 81. EBA'dan Öğrenme Alt Boyutunun Öğrenme Stilleri Tarafından Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi 146

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil **Sayfa**

Şekil 1. Yaşam Boyu Öğrenme Modeli 20
Şekil 2. Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Yöntemleri 39
Şekil 3. Öğrenme Konuları Ölçeğine Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı 59
Şekil 4. Öğrenme Nedenleri Ölçeğine Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı 63
Şekil 5. Öğrenme Yöntemleri Ölçeğine Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı 67
Şekil 6. Araştırmanın Katılımcılarının Öğrenme Stillerine Göre Dağılımı 121
Şekil 7. Öğretmenlerin Öğrenme Stillerinin Cinsiyete Göre Dağılımı 122

KISALTMALAR/SİMGELER

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
EBA	Eğitim Bilişim Ağı
KAÇD	Kitlesel Açık Çevrimiçi Ders
AFA	Açımlayıcı Faktör Analizi
DFA	Doğrulayıcı Faktör Analizi

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, sınırlılıkları ve araştırmada yer alan önemli kavramların tanımları yer almaktadır.

Problem

İnsan öğrenen bir varlıktır. Öğrenme insan gelişiminin en önemli unsurlarından birisidir. İnsanlarla birlikte, onları yetiştirmeyi amaçlayan eğitim örgütlerinin kendileri de sürekli bir gelişim ve değişim içerisindedirler. Eğitim örgütlerinin yaşadığı değişimden başta öğretmenler olmak üzere örgüt üyelerinin de etkilenmesi kaçınılmazdır. Good, Clark ve Clark (2013) öğrencilerin akademik başarılarını, sosyal becerilerini, duygusal ve fiziksel sağlıklarını artıracak farklılaştırılmış programlar ararken "öğrenci değişiminin öğretmenin değişimine bağlı olduğu" gerçeğinin unutulduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin gelişiminin, eğitimin gelişim ve değişim sürecindeki en önemli faktörlerden birisi olduğu söylenebilir. Bu nedenle öğretmenler yeni gelişmelerden, bilgi ve becerilerden haberdar olmalı ve bu bilgi ve becerileri nasıl kullanacaklarına ilişkin bir bakış açısına sahip olmalıdır.

Bireylerin dünyadaki değişimi yakalayabilmek için gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazanması eğitimle olur. Bu kazanımların büyük ölçüde gerçekleştiği ortam "eğitimin temel sistemi" (Başaran, 1996) olan okullardır. Kazanımları elde etme yöntemi öğrenme, buna aracılık eden kişi de öğretmendir. Yaptıkları iş öğretmek olan öğretmenlerin kendilerinin de öğrenmeye devam etmeleri gerektiği açıktır. Zamanlarının çoğu, iş yerleri olan okulda geçen öğretmenlerin, öğrenme etkinliklerinin önemli bir kısmının da burada gerçekleşmesi doğaldır. İş yerinde öğrenme, hem öğretmenlerin bilgilerini güncel tutarak yaptıkları öğretimin etkililiğini artırması hem de öğretmenlerin mesleki gelişimleri için önemli bir konu olarak görülebilir.

Eğitimde Yaşanan Değişimler

Zaman içinde insanların bakış açılarının değişmesi doğaldır. Keating (2005) sanayi çağından bilgi çağına geçişle birlikte, öğrenen toplumun, bilginin yapılandırılmasına odaklandığını, işbirlikçi öğrenmenin önem kazandığını ve öğrenmenin yaşam boyu süren, istemli bir eyleme dönüştüğünü ifade etmektedir. Buna bağlı olarak yeni öğrenme modellerinin insanların eğitime bakışını radikal bir biçimde değiştirdiğini ve eğitimin karakterinin değiştiğini vurgulamaktadır. 2019 yılında başlayan Covid19 salgını bu değişimi daha da görünür hale getirmiştir. Öyle ki neredeyse tüm dünyada okullar yüz yüze eğitime uzun süre ara vermiş ve uzaktan öğretim yöntemlerini kullanmaya başlamıştır. Okul ortamında yer alan yapılandırılmış öğrenme etkinlikleri yanında günlük yaşamın bir parçası olan öğrenme etkinlikleri de eğitim öğretim sürecinin bir parçası haline gelmiştir.

Hargreaves (1998) eskiden öğretmenlerin yaptığı işin çoğunlukla sınıf içinde yapılan etkinlikler olarak görüldüğünü, öğretmenlerin bile öğretimi sınıf içi etkinlikler olarak tanımladığını belirtmektedir. Ancak son yıllarda, öğretmenlerin yaptığı işe ilişkin tanımlamaların sınıf boyutunun dışına çıkarak, daha karmaşık ve daha çeşitli bir hal aldığını vurgulamaktadır. Ailelerle yüz yüze ya da telefonla görüşme, mesaj ya da e-posta gönderme ve meslektaşlarıyla işbirliği gibi etkinlikler artık öğretimin bir parçası olarak değerlendirilmektedir. Öğretimin bir parçası haline gelen bu etkinlikler Covid19 salgını nedeniyle daha da artmış ve büyük oranda kalıcı hale gelmiştir. Ancak oluşan bu taleplerin öğretmenlerin tükenmişlik düzeyini artıran bir etkiye sahip olduğunu ortaya koyan çeşitli araştırmalar (Bottiani, Duran, Pas ve Bradshaw, 2019; Büyükada, Kılıç, Kocabaş ve Karabay, 2021; Pressley, 2021; Sokal, Eblie Trudel ve Babb, 2020; Zadok-Gurman ve diğerleri, 2021) mevcuttur.

Balcı'ya göre (2014) bir değişim sürecinin başarılı olabilmesi için bireylerin ihtiyaç, tutum ve inançlarını ve örgütsel güçleri dikkate almak şarttır. Buna bağlı olarak öğretmenlerin yeni oluşan durumlarla ilgili bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmelerinin yaşanan değişim ve gelişimlere ayak uydurabilmeleri için şart olduğu söylenebilir. Bu şartın yerine getirilebilmesi için yeni teknolojilerin kullanımının öğrenilmesi önemli bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır. Çünkü yeni teknolojilerin kullanımı iş yerinde öğrenmeyi, bilgiye ulaşımı kolaylaştırma ve profesyonel ağlar kurma gibi pek çok açıdan etkilemektedir (Kirschner ve Wopereis, 2003; Murray, McNamara ve Jones, 2014).

Zaman içerisinde yaşanan değişimlere bağlı olarak gelişme ihtiyacı duyanlar sadece bireyler ya da öğretmenler değildir. Benzer şekilde eğitim sistemleri de oluşan yeni talepleri karşılamak için değişme ve gelişme ihtiyacı duymaktadır. McKinsey (2007) dünyanın önde gelen 25 eğitim sistemini incelediği raporunda en iyi performans gösteren on okul sisteminin (Kanada, Avustralya, Belçika, Finlandiya, Hong Kong, Japonya, Hollanda, Yeni Zelanda, Singapur ve Güney Kore) üç ortak özelliğinden ikisini, doğru insanların öğretmen olması ve öğretmenlerin geliştirilmesi olarak sıralamaktadır. McKinsey (2007) raporu ayrıca okul sisteminde değişimi sağlayacak gücün bireysel öğretmen düzeyinde olması gerektiğini öne sürmektedir. OECD raporlarına (OECD, 2013, 2014, 2018) göre Finlandiya'nın PISA sınavlarında en iyi performans gösteren ülkelerden birisi olmasını sağlayan en önemli özelliklerden ikisi, öğretmenlerin yetiştirilmesi ve gelişimi için sağlanan olanaklardır (Schleicher, 2012). Görüldüğü üzere eğitim sistemlerinin gelişmesinde öğretmenlerin gelişimleri önemli rol oynamaktadır.

Bütün bunların ışığında, öğretmenlerin iş yerinde öğrenmesinin eğitim sistemlerinin yeniden yapılanmasının kaçınılmaz hale geldiği bir dönemde öğretmenlerin gelişimine yardım edecek önemli etkenlerden birisi olduğu söylenebilir. Yaşanan değişimlerle birlikte çalışan bireylerin öğrenme kaynakları da giderek çeşitlenmiştir. Örneğin, Sürerbiçer (2018), banka müfettiş yardımcılarının iş yerinde öğrenme için 34 farklı kaynak ve stratejiden yararlandığını ortaya koymuştur. Açıkgöz (2018) iş yerinde öğrenmenin çalışan performansını olumlu etkilediğini; Abaci ve Pershing (2013) de insan kaynakları danışmanlarının zamanlarının önemli bir kısmını (%34,3) iş yerinde öğrenme ve performans geliştirme etkinliklerine ayırdıklarını ifade etmektedir. Bunlardan anlaşılabileceği üzere iş yerinde öğrenme öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyebilecek ve performanslarını iyileştirmelerine yardım edebilecek aracılardan birisidir.

İş yerinde öğrenme ile ilgili araştırmalar incelendiğinde iş yerinde öğrenmeyi okul öncesi öğretmenleri (Bartan, 2020), banka çalışanları (Mitchell ve Livingstone, 2002) ve müfettişleri (Sürerbiçer, 2018), insan kaynakları (Abaci ve Pershing, 2013; Erdoğan, 2015) ve finans kuruluşları (Ülgen, 2014) çalışanları gibi meslekler özelinde ele alan çalışmaların yanında internet araması (Alakurt, 2015), akıllı telefonlar (Gikas ve Grant, 2013; Yaşar, 2013) ve sosyal medya (Erdoğan, 2015; Gikas ve Grant, 2013) gibi belirli yöntemlerin iş yerinde öğrenme amaçlı kullanmalarını inceleyen çalışmalar olduğu görülmektedir. Bazı araştırmalar ise iş yerinde öğrenmeyi genel bir çerçevede (Hager, 2004; Hodkinson ve Hodkinson, 2005; Huang ve Lai, 2020; Kwakman, 2003; Lohman,

2006; Malcolm, Hodkinson ve Colley, 2003; Retallick, 1999; Tynjälä, 2008) ele almaktadır. Ayrıca eğitim araştırmalarının çoğunlukla çocukların öğrenmesine (Tusting ve Barton, 2003) ve formal ve informal öğrenme konularına (Mocker ve Spear, 1982) odaklandığı ifade edilmektedir. Öğretmenlerin işyerleri olan okul ortamında hangi durumlarda yeni bilgi ve beceriler öğrenmeye gereksinim duyduğu, hangi alanlarda daha çok öğrendikleri, öğrenmek için hangi yöntemleri kullandıkları ve bunların öğretmenlerin öğrenme stilleriyle ilişkisi konularının ilgili literatürde yeteri kadar ele alındığını söylemek güçtür. Bu çalışmanın sözü geçen konularda öğretmenlere, öğretmenlerin mesleki gelişimi ile ilgilenen kişi ya da kurumlara önemli bilgiler sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın problemi, öğretmenlerin işyerlerinde, hangi konularda öğrendikleri, ne tür durumlarda yeni bilgi ve beceri öğrenmeye gereksinim duydukları, öğrenmek için hangi yöntemleri kullandıkları ve bunların öğrenme stilleriyle ilişkisinin ne düzeyde olduğudur.

Amaç

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin okulda hangi konularda, ne tür durumlarda, hangi öğrenme yöntemlerini kullanarak meslekleri ile ilgili bilgi ve becerileri öğrendiklerinin belirlenmesi ve öğrenme stilleri ile ilişkilerinin araştırılmasıdır. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır. Ankara ilindeki öğretmenlerin görüşlerine göre;

1) Öğretmenler okulda;
    a. Mesleki beceriler
    b. Yeniliklere uyum
    c. Mesleğe uyum
    d. Öğrencilerle iletişim
    e. Alan bilgisi boyutlarında ne tür konular öğrenmektedirler?
2) Öğretmenlerin iş yerinde öğrenme konuları
    a. Cinsiyet
    b. Öğrenim durumu
    c. Mesleki kıdem
    d. Görev
    e. Görev yapılan okul türü

f. Branş
g. Projelere katılım durumu
h. Etwinning ve Kitlesel Açık Çevrimiçi Derslere (KAÇD) katılım değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

3) Öğretmenler okulda;
   a. Öğretim becerilerini geliştirme
   b. Okula uyum sağlama
   c. Meslektaşlara uyum sağlama
   d. Kişisel gelişim boyutlarında hangi amaçlarla öğrenmeye yönelmektedir?
4) Öğretmenlerin okulda yeni bilgi ve beceriler öğrenmesini gerektiren durumlar
   a. Cinsiyet
   b. Öğrenim durumu
   c. Mesleki kıdem
   d. Görev
   e. Görev yapılan okul türü
   f. Branş
   g. Projelere katılım durumu
   h. Etwinning ve KAÇD'e katılım değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
5) Öğretmenler okulda yeni bilgi ve beceriler öğrenirken;
   a. Meslektaşlarından öğrenme
   b. Bilimsel ve mesleki kaynaklardan öğrenme
   c. İnternet ve sosyal medyadan öğrenme
   d. EBA'dan öğrenme boyutlarında hangi yöntemleri kullanmaktadır?
6) Öğretmenlerin öğrenme yöntemleri
   a. Cinsiyet
   b. Öğrenim durumu
   c. Mesleki kıdem
   d. Görev
   e. Görev yapılan okul türü
   f. Branş
   g. Projelere katılım durumu
   h. Etwinning ve KAÇD'e katılım değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

7) Öğretmenler;
    a. Aktivist
    b. Yansıtmacı
    c. Teorici
    d. Pragmatist stillerden hangisinin özelliklerini daha çok göstermektedir?
8) Öğretmenlerin öğrenme stilleri
    a. Cinsiyet
    b. Öğrenim durumu
    c. Mesleki kıdem
    d. Görev
    e. Görev yapılan okul türü
    f. Branş
    g. Projelere katılım durumu
    h. Etwinning ve KAÇD'e katılım değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
9) Öğretmenlerin öğrenme stilleri, iş yerinde öğrenme konularını, iş yerinde öğrenme nedenlerini ve iş yerinde öğrenme yöntemlerini hangi düzeyde yordamaktadır?

Önem

Öğretmenlerin iş yerinde öğrenmeleri konusu, eğitimde yaşanan değişimlere ayak uydurabilmeleri, mesleki gelişimleri ve öğretim performanslarının iyileştirilmesi bakımından önemlidir. Çünkü öğretmenlerin zamanlarının çoğu okul ortamında geçmektedir. Okul, öğrencilerin öğrenmesine öncelik verilen, öğretmenlerin öğrenmesini ise geri planda bırakan bir ortamdır. Öğretmenlerin işyerleri olan okulda hangi konularda, ne tür durumlarda yeni bilgi ve beceriler öğrendikleri ve bu öğrenme için hangi yöntemleri kullandıkları öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak bir konu olarak görülmektedir. Öğretmenlerin gelişimine bağlı olarak öğretimin ve okul sisteminin de gelişeceğini söylemek mümkündür.

İş yerinde öğrenme konusu, dağınık ve tesadüf eseri keşfedilmiş (Wilson ve Berne, 1999) ve belirsizliğin çok olduğu (Billett, Fenwick ve Somerville, 2006; Hager, 2004) bir konu olarak nitelendirilmektedir. Ulusal literatürde az sayıda olduğu görülen iş yerinde öğrenmeye ilişkin araştırmalar arasında (Abaci ve Pershing, 2013; Açıkgöz,

2018; Alkan, 2019; Bartan, 2020; Bayraktaroğlu, 2001; Bozer, 2017; Erdoğan, 2015; Maç ve Dede, 2008; Özben, 2019; Sürerbiçer, 2018; Yaşar, 2013) öğretmenlere odaklanan bir araştırmaya rastlanmamış olması bu araştırmayı önemli kılan etkenlerden birisidir. Öğretmenlerin iş yerinde öğrenmelerine ilişkin literatürde var olan bilgi ve bulguların bir araya getirilmesinin bahsedilen dağınıklığın giderilmesine katkı sunacağı söylenebilir. Bu bakımdan bu araştırmanın öğretmenlerin iş yerinde öğrenmelerine ilişkin kendinden sonraki araştırmalara öncülük edeceği söylenebilir.

Araştırmanın uygulamaya dört konuda katkı sunması beklenmektedir. Birincisi, öğretmenlerin iş yerinde yeni bilgi ve beceri öğrenmelerini gerektiren durumların belirlenmesinin öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının saptanmasına, okul ortamlarının öğretmenlerin öğrenmelerini teşvik edecek şekilde tasarlanmasına ve geliştirilmesine yardım edeceği düşünülmektedir. Ayrıca elde edilecek bulguların dolaylı olarak formal hizmet içi eğitim, yaşam boyu öğrenme ve mesleki gelişim etkinliklerine katkı sunabileceği söylenebilir.

İkinci olarak, öğretmenlerin öğrenmeye çaba gösterdikleri alanların saptanması öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik içerik üreten kamu ve özel kişi ve kurumlara katkı sağlayacaktır. Öteyandan, yapılan denetim ve değerlendirmelerde eksikliği görülmesine rağmen öğretmenlerin öğrenmeye çaba göstermedikleri alanların saptanmasının eğitimin iyileştirilmesi çabalarına kaynaklık edeceği söylenebilir.

Üçüncüsü, öğretmenlerin iş yerinde öğrenmek için kullandıkları informal öğrenme yöntem ve araçlarının saptanmasının bu konuda diğer öğretmenler arasında farkındalık oluşturmaya yardım edeceği söylenebilir. Örneğin, bağımlılık aracı olarak görülen sosya medya araçlarının (Çelik, 2018; Döş ve Özşahin, 2019; Gül ve Diken, 2018; Tekin, 2019) öğrenme amaçlı kullanılabileceğinin ortaya konulması öğrenmeye katkı sunarken, olumsuzlukların azaltılmasına da destek olabilir. Ayrıca, öğrenme yöntem ve araçlarının kullanım durumlarının belirlenmesi meslek öncesi ve esnasında öğretmen yetiştiricilere çabalarını yoğunlaştıracakları alanlarda yardım edebilir ya da en azından fikir verebilir.

Son olarak öğretmenlerin öğrenme stillerinin ve iş yerinde öğrenmeleriyle ilişkisinin saptanması literatürde var olduğu ifade edilen dağınıklığın giderilmesi ve odaklanılması gereken noktaların belirlenmesine yardım edeceği söylenebilir. Bunun yanında geliştirilen öğretmenlerin öğrenme stilleri ölçeğinin öğretmen yetiştirme alanına hem de yetişkin eğitimi alanına katkı sunacağını ileri sürmek de mümkündür.

Araştırma konusu, literatüre sağlayacağı katkı ve uygulamanın içindeki öğretmenlere sağlayacağı fayda bakımından önemli görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki zamanlarının tamamını ve kişisel zamanlarının ise önemli bir kısmını geçirdikleri işyerlerinde öğrenmelerine katkı sağlayacak bilgi üretilmesi hem literatürde bu alanda var olan açığın giderilmesine hem de öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlanmış olacaktır. Ayrıca bu araştırmanın, bireysel ve kurumsal düzeyde öğretmenlerin gelişimleriyle ilgilenen kişi ve kurumlar için hizmet içi eğitim programları ve seminerlerinde kullanılacak bir kaynak niteliği taşıması öngörülmektedir.

Sınırlılıklar

Araştırma, 2020-2021 eğitim öğretim yılında örnekleme alınan Ankara ilinde kamu okullarında görev yapan öğretmenlerin iş yerinde öğrenme deneyimleri ve öğrenme stillerine ilişkin görüşleri ile sınırlıdır. 2020 yılında tüm dünya da yaşanan Covid19 salgınından dolayı okullarda yüz yüze eğitime ara verilmiş; bu nedenle yüz yüze veri toplama imkanı olmamış ve araştırma verileri online olarak toplanmıştır. Bu yönüyle veri toplama yönteminin de araştırmanın bir diğer sınırlılığı olduğu söylenebilir.

Tanımlar

Araştırmada ele alınan bazı önemli kavramların işlevsel tanımları aşağıda yer almaktadır.

Öğretmen. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kamu ilkokul ve orta okullarında 657 sayılı devlet memurları kanununa tabi daimi statüde görev yapan öğretmenleri kapsamaktadır.

İş Yeri: Milli Eğitim Bakanlığına bağlı faaliyet gösteren ilkokul ve ortaokullardır.

İş Yerinde Öğrenme: Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kamu okullarında görev yapan öğretmenlerin meslekleriyle ilgili alanlarda kasıtlı olarak gösterdikleri informal ve öz-yönelimli öğrenme etkinliklerini ifade etmektedir.

Öğrenme Stili. Honey ve Mumford (1992) tarafından aktivist, yansıtmacı, pragmatist, teorici olarak tanımlanan öğrenme stillerini ifade etmektedir.

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde öğrenme kavramı çeşitli boyutlarıyla ele alınmış, iş yerinde öğrenmenin tanımı ve kuramsal temellerine değinilmiş, iş ve iş yeri kavramları öğretmenler özelinde incelenmiştir. Ayrıca öğrenme stilleri ve ilişkili kavramlar incelenerek ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Öğrenme

Öğrenme tıpkı nefes alıp verme gibi yaşam boyu devam eden bir eylemdir. Öğrenme üzerine tarih boyunca pek çok söz söylenmiş, düşünce üretilmiş ve araştırma yapılmışıtır. Araştırmacılar öğrenmeyi kendi amaçları doğrultusunda tanımlamış ve bunlara dayalı olarak çok çeşitli kuramlar ortaya atmışlardır. Bu nedenle öğrenme tanımları ve öğrenme kuramları çok geniş bir alana yayılmakta, bazı yönleriyle bir biriyle benzerlik gösterirken pek çok yönden bir birinden farklılık göstermektedir.

Başaran (1996) öğrenmeyi yaşantı yoluyla davranışın kazanılması ya da değişmesi süreci olarak tanımlamaktadır. Jarvis (2004b) de öğrenmeyi ölçülebilir davranış değişikliği olarak tanımlamaktadır. Başka bir tanımda da öğrenme, gelişim süreçlerinin sonucu olmayan, insanın sözel bilgi, zihinsel beceriler, motor beceriler, tutumlar ve bilişsel stratejiler kapasitesinde göreli olarak kalıcı değişimler (Noe, 2009) olarak tanımlanmaktadır. Terry (2018)'de öğrenmeyi araştırmak ve nesnel çalışmalar yapabilmek için formal bir öğrenme tanımına ihtiyaç olduğunu belirterek öğrenmeyi bilgi, alışkanlık, beceri, tutum, bilinçli farkındalık ve görece uzun süreli davranışların kazanılması olarak tanımlamaktadır. Buna bağlı olarak öğrenme, deneyim ve yaşantı sonucunda davranışta ya da davranış repertuarındaki görece uzun süreli değişikliktir; deneyimin neden olmadığı davranış değişikliği ise olgunlaşma olarak adlandırılmaktadır. Tanımlardan bazıları bilgi, beceri ya da tutumu, bazıları bunun sonucunda meydana gelen değişimleri merkeze alırken bazıları da öğrenmeyi bir süreç olarak ele almaktadır. Özetle öğrenme, bireyin yaşamı boyunca doğal gelişim süreçlerinin dışında bilgi, beceri ve tutum elde etme süreçleri olarak tanımlanabilir.

Öğrenme Kuramları

Öğrenme kuramları, öğrenenlerin öğrenme süresince bilgiyi nasıl edindiklerini, işlediklerini ve muhafaza ettiklerini açıklayan kuramlardır. Geçmiş deneyimlerle birlikte bilişsel, duygusal ve çevresel faktörler öğrenme sürecinde rol oynayan etkenlerdir (Ormrod, 2011). Illeris (2018) öğrenmenin, dışsal etkileşim ve içsel kazanım olmak üzere iki çok farklı sürecin birleşimini gerektirdiğini söylemektedir. Buna göre öğrenen ile sosyal, kültürel ve fiziksel çevresi arasındaki etkileşim ve kendi içindeki psikolojik kazanım sürecinin birleşmesi öğrenmeyi oluşturmaktadır. Geleneksel davranışçı ve bilişsel kuramlar yalnızca psikolojik süreçlere odaklanırken, modern sosyal öğrenme kuramları ise dışsal etkileşim süreçlerine odaklanmaktadır. Ancak öğrenmeye her iki sürecin de dahil edilmesi gereklidir. Illeris (2018) tarafından oluşturulan modele göre içerik, güdü ve çevre üçgeninin merkezinde bireyin yer aldığı üç boyutlu bir model içerisinde öğrenme yer almaktadır. İçerik boyutu ne öğrenildiği ile ilgilenmektedir ve genellikle bilgi, beceri, görüş, anlam, tutum, değer, yöntem, strateji gibi kavramlarla tanımlanmaktadır. Güdü boyutu, öğrenmenin gerçekleşmesi için gereken zihinsel enerjiyi sağlamakta ve duygu, his, güdülenme ve irade gibi elementlerin birleşiminden oluşmaktadır. Çevre ile etkileşim boyutu ise öğrenme sürecini başlatan ve algı, iletim, deneyim, taklit, etkinlik ve katılım gibi kelimelerle ifade edilebilecek olan itkiyi (impulse) sağlamaktadır. Söz konusu boyutlar bu araştırma bağlamında ele alındığında öğretmenlerin iş yerinde öğrenmesi konusunda üç temel araştırma sorusu (Öğretmenler iş yerinde ne öğreniyor?, Neden öğreniyor? Nasıl öğreniyor?) ile örtüştüğü söylenebilir.

Tusting ve Barton (2003) psikolojideki öğrenme paradigmalarını bireyin içinde gerçekleşen sürece odaklananlar ve insanların sosyal bağlamda katılım ve etkileşimi ile gerçekleşen sosyal bir olay olarak gören paradigmalar olarak iki grupta incelemektedir. Buna göre birinci grupta davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı bilişsel paradigma, ikinci grupta gelişimsel paradigma, sosyal yapılandırmacılık, eylem kuramı ve durumsal biliş yer almaktadır. Torres-Coronas, Vidal-Blasco, Monclús-Guitart, Simón-Olmos ve Rodríguez-Merayo (2009) bu paradigmalara son yıllarda Brown (2006) tarafından taramacılık (navigationism) olarak adlandırılan yeni bir paradigma eklendiğini ifade etmektedir. Taramacılıkta vurgu bilginin taranmasına yapılmaktadır. Brown (2006) taramacı paradigmada öğrenenin, işi ve yaşamıyla birleştirmek, problemleri çözmek ve başkalarıyla iletişim kurmak için, bilgiyi bulduğunu, tanımladığını, değiştirdiğini ve değerlendirdiğini söylemektedir.

Davranışçı Paradigma. Davranışçılık kavramı Watson (1913) tarafından ortaya atılmıştır. Watson (1913), davranışçı bakış açısına göre psikolojinin tamamen nesnel ve deneysel bir doğa bilimi kolu olduğunu ifade ederek hayvan davranışlarının bilince dayandırılmaksızın araştırılabileceğini ortaya atmıştır. Davranışçı paradigma, karmaşık davranışlar zincirini küçük aşamalara bölerek öğrenenin her aşamayı başardığında ödüllendirilmesini önermektedir (Tusting ve Barton, 2003). Davranışçı paradigmaya göre öğrenen pasiftir ve çevresel uyarana tepki verir (Torres-Coronas ve diğerleri, 2009).

Maslow (1943) insana hayvan standartlarında yaklaşımı nedeniyle davranışçılığı reddettiğini ifade etmektedir. Maslow (1970) ayrıca deneysel psikolojinin ve psikanalizin üzerine inşa edildiği verileri, birinin "deneyci ruhunu", diğerinin gerçekleri ortaya çıkarmasını ve derin irdelemesini kabul etmekle beraber ürettikleri insan imajını reddettiğini vurgulamaktadır. Davranışçılık Deci ve Ryan (1975) tarafından da insana makine gibi yaklaşımı ve uyaran ve tepki arasında ilişkiye odaklanması gerekçesiyle eleştirilmektedir. Skinner (1974) davranışçılığı insan davranışının bilimi değil bu bilimin felsefesi olarak görmektedir. Davranışçı kuramlar uyaran ve tepki çiftleri aracılığıyla davranışın değiştirilmesine ve seçici pekiştirmeye odaklanır. Pedagojik odağı kontrol ve uyarlanabilir tepki üzerindedir (Illeris, 2018). İnsana yaklaşımı nedeniyle önemli eleştiriler alan davranışçı paradigmanın öğreneni pasif gören yaklaşımının da günümüzde önemini yitirdiği söylenebilir.

Bilişsel Kuramlar. Bilişsel kuramlar 1900'lü yılların başında Köhler (1967) tarafından Almanya'da geliştirilmiştir. Merriam, Caffarella ve Baumgartner (2007), Gestalt psikologlarının davranışçıları öğrenmeyi açıklamak için davranışa aşırı bağımlı olmakla eleştirdiğini ve izole davranışlardan ziyade bir desen olarak bütüne bakılması gerektiğine inandıklarını ifade etmektedir. Bilişsel kuramların iki temel varsayımı hafızanın bilgiyi aktif işleyen bir sistem olduğu ve önceki bilgilerin, öğrenmede önemli bir rol oynadığıdır (Smith, 2020). Bilişsel paradigma, yeni bilgilerin, mevcut bilgilerle ilişkilendirilerek onların üzerine inşa edilmesidir. Bilişsel yapılandırmacı paradigma, öğrenenin öğrenme sürecindeki aktif rolüne vurgu yaparken onu kendi anlam ve bağlantılarını oluşturma konusunda destekler (Tusting ve Barton, 2003). Bilişsel kuramlar içsel bilişsel yapılara odaklanır ve öğrenmeyi bu bilişsel yapıların bir dönüşümü olarak görür. Pedagojik odağı iletişim, açıklama, yeniden düzenleme, karşılaştırma, sonuç çıkarma ve problem çözme aracılığıyla bilginin işlenmesi ve aktarılması üzerinedir

(Anderson, 1986; Hutchins, 1996; Wenger, 1987). Öğrenmenin sosyal ve duygusal boyutları da göz önüne alındığında bilişsel kuramın içsel bilişsel yapıların dışındaki faktörleri ihmal ettiği söylenebilir.

Bilişsel Yapılandırmacılık. Akbaba Altun ve Cakan (2005)'a göre yapılandırmacılığın farklı biçimlerinden bilişsel yapılandırmacılık ve sosyal yapılandırmacılık öne çıkmaktadır. Swan (2005) yapılandırmacı kuramların gelişiminde Piage'nin bilişsel yapılandırmacılık, Papert'in yapılandırmacılık, Vygotsky, Bruner ve Dewey'in sosyal yapılandırmacılık ve Levonte'ev'in aktif yapılar içerisinde öğrenme çalışmalarının önemli adımlar olduğunu ifade etmektedir.

Bilişsel yapılandırmacılık, kişisel yapılandırmacılık ya da radikal yapılandırmacılık olarak; sosyal yapılandırmacılık ise realist yapılandırmacılık olarak da adlandırılmaktadır. Piaget'ye dayanan bilişsel yapılandırmacı öğrenme kuramları bilginin inşa edilmesi sürecinde öğrencinin aktif katılımına vurgu yapmaktadır (Bodner, Klobuchar ve Geelan, 2001; Driscoll, 1994). Bilişsel yapılandırmacı kuram, öğrenenin çevresiyle etkileşirken kendi zihinsel yapısı üzerine inşa ettiği süreçlere odaklanır. Pedagojik ilgi görev odaklıdır. Tasarlama ve keşfetme yoluyla yaparak ve öz-yönelimli (self-directed) etkinliklere önem verir (Illeris, 2018). Yapılandırmacılar bilgiyi öğrenen tarafından kendi deneyimleri üzerine inşa edilen bir kavram olarak görmektedirler. Bu nedenle öğrenenler başkaları tarafından doldurulan boş kaplar değildir. Aktif bir anlam arayışı içeridinde kendi bilgilerini kendileri inşa ederler. Öğrenme sınıfta meydana gelen zihinsel işlemelerden geriye kalan şey olarak tanımlanır (Nuthall, 2013). Hartman (2010) öğrenmenin üç temel ilkesini; öğrenmeye aktif katılım (Piaget,1971; akt. Hartman, 2010), entelektüel gelişimde sosyal deneyimlerin rolü (Piaget, 1973; akt. Hartman, 2010) ve entelektüel gelişimde çatışmanın rolünü vurgulayan dengeleme olarak açıklamaktadır. Bilişsel yapılandırmacı kurama göre öğrenenin aktif katılım ve sosyal deneyimleri ile çevreden edindiği kazanımları bir denge içerisinde kendi zihinsel yapısı üzerine inşa ettiği söylenebilir.

Gelişimsel Paradigma. İkinci grupta yer alan gelişimsel paradigmaya göre insanlar yaşamları boyunca değişik roller ve sorumluluklar üstlendikleri çeşitli aşamalardan geçer ve bu yolla öğrenirler. Sosyal yapılandırmacılıkta ana etken, sosyal etkileşimler ile öğrenmeye aracılık eden materyaller ve araçlardır (Tusting ve Barton,

2003). Sosyal yapılandırmacılar anlam oluşturma sürecinde sosyal çevrenin rolüne vurgu yapmaktadır. Bir sosyal örgütte ya da toplulukta önemli bir dinamiği, etkiyi ya da konuyu açıklamak isteyen birisi orada bulunan insanların hikayelerini dikkate almak zorundadır (Phillips, 2016). Bu bağlamda gelişimsel paradigmanın öğrenmeyi, davranışa ya da bilginin edinilmesine odaklanan davranışçı paradigmaya göre daha geniş bir çerçevede ele aldığını söylemek mümkündür.

Sosyal Yapılandırmacılık. Tusting ve Barton (2003) tarafından Rus psikolog Vygotsky'ye dayandığı belirtilen sosyal yapılandırmacılık, yapılandırmacı yaklaşımla gelişimsel kuramları bir araya getiren bir bakış açısına sahiptir. Piage'nin çalışmaları bilişsel yapılandırmacılık olarak adlandırılırken Vygotsky'nin sosyal yapılandırmacı bir yaklaşıma sahip olduğunu belirten Tusting ve Barton (2003) bu bakış açısının sadece fikirlerin değil aynı zamanda diğer insanlarla etkileşim ve diğer kültürel etkenlerinde öğrenme için önemli olduğunu ifade etmektedir. Öğrenmenin öğrenci okula başlamadan çok uzun zaman önce başladığını ifade eden Vygotsky (1979), okulda meydana gelen her hangi bir öğrenmenin mutlaka bir geçmişi olduğunu vurgulamaktadır. Öğrenmenin ve gelişimin çocuğun yaşamının ilk günlerinden başlayarak bir biri ile ilişkili olduğunu vurgulamaktadır.

Sosyal yapılandırmacılık, yapılandırmacılığın bilginin sosyal yapısına vurgu yapan ılımlı bir biçimidir. Bilişsel yapılandırmacılığın aksine bilginin kaynağı olarak sosyal etkileşimi görür (Doolittle ve Hicks, 2003). Bilginin kaynağı olarak kişisel deneyimleri gören bilişsel yapılandırmacılık, öğrenmeyi sosyal etkileşimlerin sonucu olarak gören sosyal yapılandırmacılığın aynı gerçeği farklı açılardan açıkladıklarını söylemek mümkündür.

Nörofizyolojik Öğrenme Kuramları. Nörofizyolojik öğrenme kuramları öğrenmenin biyolojik mekanizmasına odaklanmaktadır (Illeris, 2018). Edelman (1992)'a göre beyin performans için kritik olan harita ve haritalama sistemlerinden oluşan mükemmel bir sistemdir. Beyin yapısının çeşitliliği ve bireyselliğine rağmen dünyayı nasıl etiketleyip kategorize ettiği bilim insanlarını bu alanda düşünmeye sevk etmiştir. Öğrenme, beyinde oluşan zincirleme elektro-fizyolojik ve nöro-kimyasal değişimler sonucu gerçekleşmektedir ve canlıların sahip oldukları nöron gruplarının sayısına bağlı olarak değişebilmektedir (Baddeley, 1999).

Schunk (2012) insanların dikkatlerini etkileyen önem, yenilik, yoğunluk ve hareket gibi etkenlerin öğrenmeyi de etkilediğini belirtmektedir. Ayrıca genetik, çevresel uyaranlar, beslenme ve biyo-kimyasalların beyin gelişimini, dolayısıyla öğrenmeyi etkilediğini belirtmektedir.

Sosyal Öğrenme Kuramı. Geleneksel öğrenme kuramlarını, öğrenmeyi genellikle doğrudan deneyimlerin sonucuymuş gibi açıklamaya çalışmakla eleştiren Bandura (1971) tarafından ortaya atılan sosyal öğrenme kuramına göre yeni davranış kazanmanın yolu doğrudan deneyimlerden ya da başkalarının davranışlarını gözlemden geçer. Sosyal öğrenme bakış açısına göre insan içsel güçleri tarafından yönetilmediği gibi çevresel etkiler tarafından çaresizce sürüklenen bir durumda da değildir. Bandura (1971)'ya göre psikolojik faaliyetler, davranış ve kontrol eden şartlar arasındaki sürekli etkileşim ile daha kolay anlaşılabilir. Gözlemlerinden öğrenme yeteneği, insanın deneme yanılma yoluyla küçük ilerlemeler yapmak zorunda kalmaksızın kapsamlı davranışları kazanmasına yardım eder. Ayrıca insanın üstün bilişsel kapasitesi sadece deneyimleri tarafından şekillendirilen değil aynı zamanda gelecekteki davranışlarını da şekillendirecek bir özelliktir. İnsanı hayvanlardan ayıran üçüncü özellik ise onun kendi ayarlayabildiği etkiler yaratabilme kabiliyetidir. Bu sayede insan davranışlarını kontrol edebilir. Bilişsel ve kendi kendine ayarlanabilen etkiler nedensel davranış dizileri oluşturmakta önemli işlev görmektedir.

Sosyal öğrenme kuramı insan davranışının açıklanmasına bilişsel, davranışsal ve çevresel etkenlerin karşılıklı etkileşimleri bakımından yaklaşmaktadır. Buna göre insan davranışı içsel güç tarafından yönetilmediği gibi çevresel etkiler tarafından da belirlenmez. Kişisel ve çevresel etkenlerin karşılıklı etkileşimleri psikolojik işlevleri üzerinde etkilidir (Bandura, 1977). Bandura (1986), sosyal bilişsel kuramı ile, kişilerin etrafları ile nasıl ilişki kurduklarına dair önemli çıkarımlarda bulunmaktadır. İnsanlar çevrelerini, düşünceler ve hisler gibi içsel süreçleri ve davranışlarını kontrol edebilirler. "Düşünceler eylemleri düzenleyebilir" ifadesi, sosyal bilişsel kuram için temel oluşturmaktadır.

Skinner (1974) sosyal öğrenme kuramında, bir davranışın meydana gelme potansiyelinin davranışın belirli bir pekiştirmeye ya da pekiştireçlere yol açacağı beklentisinin ve bu pekiştireçlerin değerinin bir işlevi olarak görüldüğünü ifade etmektedir. Bunun davranış ihtimalinin geçmişteki benzer durumlardaki pekiştirecin

sıklığının türüne dayandığı anlamına geldiğini belirtmektedir. Pajares (2002) "insanlar kendi çevrelerinin hem üreticileri hem de ürünleridir" şeklinde ifade etmektedir.

Sosyal bilişsel kurama göre gözlemlerinden öğrenebilen, üstün bilişsel kapasiteye ve etki oluşturabilme yeteneğine sahip insanın doğrudan deneyimlerine ek olarak başkalarını gözlemleme yoluyla da öğrenebilir. Bu durumda insanın içinde bulunduğu sosyal çevrenin onun için önemli bir öğrenme kaynağı olduğu söylenebilir.

Durumsal Biliş Kuramı. Durumsal biliş, öğrenmenin içinde yer aldığı uygulamaların önemine vurgu yapar. Bu uygulamalar öğrenmeyi sadece davranışsal ve bilişsel süreçler yerine sosyal yaşama katılım biçimi olarak görmektedir (Tusting ve Barton, 2003). Brown, Collins ve Duguid (1989)'e göre öğrenme, sosyal etkileşim ve sözlü anlatımlar tarafından desteklenen bir kültürlenme sürecidir. Bu süreç çıraklık ve koçluk ile başlar, öğrenci öz-güven kazandıkça daha otonom bir süreç olan işbirlikçi öğrenme aşamasına geçilir. Bu aşamada öğrenci kültüre bilinçli şekilde katılır. Kültür içerisindeki sosyal ağ kültürlenme sürecini başlatacak olan dil ve inanç sisteminin gelişmesine yardım eder. İşbirliği ifade etme stratejilerine rehberlik eder. Bu da genellemeyi destekler ve öğrencinin durumsal anlayışı kalıcı hale gelir. Putnam ve Borko (2000) durumsal biliş bakış açısına göre usta çırak ilişkisinin öğrenmenin güçlü bir biçimi olduğunu vurgulamaktadır. Leithwood, Jantzi ve Steinbach (1999) öğretmenlerin yetiştirilmesinde şartların oluşturarak mesleki gelişimin uygulama içerisine gömülmesini durumsal biliş olarak adlandırmaktadır. Brophy (2003) öğretmen eğitiminde öğrenmenin, öğrenmenin gerçekleştiği ortamdan ayrılamayacağını belirterek öğretmenlerin öğrenmek için aslına uygun durumlara gereksinim duyduklarını, buradaki aslına uygunluk (authenticity) kavramının durumsal biliş kuramından doğduğunu ifade etmektedir. Lave ve Wenger (1991) öğrenmenin eylemsel bir zeminde gerçekleştiğini, ancak eylemin bir parçası olarak da soyutluğunu koruduğunu iddia etmektedir.

Merriam ve diğerleri (2007) uygulama üzerine düşünme (reflective practice) ve durumsal bilişin her ikisininde gerçek yaşam deneyimlerinden öğrenmeyi içerdiğini ancak aralarında önemli fark olduğunu belirtmektedir. Buna göre uygulama üzerine düşünme deneyimlerden öğrenmeyi kişinin kafasının içerisinde cereyen eden bir olay olarak görmektedir. Bireyler, grup halinde ya da tek başlarına, karşılaştıkları problem üzerine düşünürler ve o probleme yönelik ya da daha sonra karşılacakları bir probleme yönelik eyleme geçerler. Durumsal bilişte ise, öğrenme süreci durumdan ayrılamaz. Bilgi

başka bir olaydan alınamaz ya da bakşa bir olaya aktarılamaz, ancak o an karşılaşılan durumda katılım sürecinin bir parçasıdır. Buna göre öğrenme günlük yaşamın bir parçasıdır ve sadece insanlar toplumla etkileşime geçtiklerinde, yaptıklarında ve harekete geçtiklerinde gerçekleşir.

Eylem Kuramı. Eylem kuramı çoğu yazar (Engestrom, 1993; Lave ve Wenger, 1991; Mulder, Nijhof ve Brinkerhoff, 1995; Prawat, 1996; Wertsch, 1985) tarafından Sovyet psikologlara ve Vygotsky'ye dayandırılmaktadır. Mitchell ve Livingstone (2002), Engestrom (1993)'ün eylem kuramını geliştirerek örgütsel ortama taşıdığını ifade etmektedirler.

Eylem kuramına göre zihinsel süreçler ve özellikler insan eylemlerinin ürünüdür. (Andrews, Saklofske ve Janzen, 2002). Mitchell ve Livingstone (2002) çalışanların informal öğrenme deneyimleri, öğrenme çevreleri ve iş yerinde öğrenmelerini incelemek için eylem kuramını kullandığı araştırmalarında, çalışanların yeni süreç ve teknolojilere uyum sağlamak ve bunları günlük çalışmalarına taşımak için işbirlikçi ve bireysel informal öğrenmeden sıklıkla yararlandıklarını bulmuştur. Eylem kuramı eylemleri gerçekleştikleri sosyal kültürel bağlamda yer alan eylemler sistemi içerisinde açıklamaktadır. Eylemler bağlamsallaştırılır ve bağlamlarından ve meydana geldikleri ilişkilerden bağımsız ele alınamazlar (Mitchell ve Livingstone, 2002). Eylem sisteminin temel elementleri eylemin öznesi ya da aracı kullanan insan, eylemin nesnesi, çıktılar, (iç ve dış) araçlar, eylemin içinde gerçekleştiği toplum ya da sosyal grup, eylem için gereken rol hiyerarşisi ve iş bölümü ile kurallar olarak sıralanmaktadır (de Lange ve Ludvigsen, 2009; Mitchell ve Livingstone, 2002; Oswald ve Engelbrecht, 2013).

Engeström (2015) eylem kuramının gelişimini üç nesil halinde ele almaktadır. Birinci neslin Vygotsky'nin aracılık (mediation) fikrini merkez aldığını belirterek Vgotsky'nin özne, nesne ve aracılardan (mediating artifact) oluşan üçgen modeli ile daha net hale geldiğini belirtmektedir. Birinci neslin, analiz biriminin bireysel kalması ile sınırlı olduğunu vurgulamaktadır. Leont'ev'in çalışmalarından ilham alan ikinci neslin, iş bölümünün tarihsel olarak nasıl evrildiğini açıklanarak bireysel bir eylem ile ortak bir eylem arasındaki farkı ortaya koyduğunu belirtmektedir. Üçüncü nesil eylem kuramı, etkileşimli eylem sistemlerinin oluşturduğu ağı anlayamaya yönelik kavramsal araçları geliştirmektedir.

Deneyimsel Öğrenme. Deneyimsel öğrenmenin temeli Bruner ve Piaget'nin sosyal psikolojisine dayanmaktadır. Deneyimsel öğrenme kuramı, öğrenmenin bilginin deneyimlerin dönüştürülmesiyle üretildiği bir süreç olduğu (Kolb, 1984) varsayımına dayanmaktadır ve öğrenenin kendi öğrenme sürecinin kontrolünü ele alması ve bu süreci kendisi yönetmesidir (Kolb ve Kolb, 2009). Kuram öğrenme ve öğretme süreçlerini anlamaya (Fry ve Kolb, 1977) ve buna bağlı olarak öğrenme stilleri tanımlamaya (Kolb ve Plovnick, 1974) yönelik bir çerçeve sunmaktadır. Kolb ve Kolb (2005) deneyimsel öğrenmeyi öğrenme ortamında öğrenen kişinin konumu tarafından etkilenen öğrenme alanlarındaki hareket süreci olarak tanımlamaktadır. Kişinin öğrenme ortamındaki konumu kişinin deneyimini ve bu nedenle onun gerçekliğini tanımlar. Deneyimsel öğrenme kuramına göre öğrenme dört aşamalı döngüsel bir yapıda gerçekleşmektedir. Bunlar somut deneyim, gözlem ve yansıtma, soyutlama ve çıkarımları sınama. Anlık somut deneyimler gözlem ve yansıtmanın temelini oluşturur. Gözlemler, yeni çıkarımlar yapılabilecek bir fikre ya da kurama dönüşür. Bu çıkarımlar yeni bir deneyim oluşturmaya hizmet eder. Etkili bir öğrenme için dört ayrı beceri gereklidir. Bu beceriler somut deneyim (concrete experience – CE) becerisi, yansıtmacı gözlem (reflective observation – RO) becerisi, soyut kavramsallaştırma (abstract concepts and generalization – AC) becerisi ve problemi çözmek ya da karar vermek için aktif sınama (active experience AE) becerisidir (Kolb, 1984).

Kolb'un deneyimsel öğrenme modelinden hareketle Jarvis (2006) her biri üç yöne sahip üç yoldan oluşan dokuz aşamalı bir süreç tanımlamıştır. Öğrenmenin olmadığı birinci yolda, öğrenen materyali bildiğini sanabilir, materyali tamamen reddedebilir ya da öğrenme fırsatını kaçırabilir. Öğrenmenin olduğu ikinci yolda, öğrenen, düşünmeden tekrar eder ve uygular, temel olguları ezberler ya da temel becerileri tekrar eder. Yansıtmacı öğrenme olarak adlandırılan üçüncü yolda, öğrenen, kendi öğrenmesini kavramsallaştırır, deneyimleri üzerine düşünür ve öğrenmesini geliştirir ya da pekiştirir ya da deneyimi hakkında katılma ya da reddetme şeklinde bir karar verir. Bu model öğrenme stilleri hakkında net bir anlayış ortaya koyamaması ve öğrenme süreçlerini açıkça tanımlayamaması (Cale, 2017) nedeniyle eleştirilmektedir.

Dönüştürücü Öğrenme. Öğrenmeyi deneyime dayalı bir etkinlik olarak gören dönüştürücü (transformative) öğrenme kuramı 1978 yılında Mezirow tarafından ortaya atılmıştır (Akçay, 2012). Mezirow (2003) dönüştürücü öğrenmeyi, varsayımlar ve zihnin

alışkanlıkları, bakış açıları ve düşünce kalıplarından oluşan beklentiler gibi problem alanlarını daha kapsayıcı, ayırt edilen, açık, yansıtıcı ve duygusal olarak değişebilen bir çerçeveye dönüştürebilen öğrenme olarak tanımlamaktadır. Aydın (2020) bireyin bakış açısında bir değişikliğe neden olan öğrenme deneyimlerini ifade eden dönüştürücü öğrenmenin en önemli yanını yetişkinlerde güçlü farkındalık anları yaratmak için farklı bakış açıları çıkarmayı amaçlaması olarak göstermektedir.

Dönüştürücü öğrenme kuramının ana önermesi Habermas'ın (1984; akt. Mezirow, 2003) araçsal ve iletişimci öğrenme arasında yaptığı temel ayrıma dayanmaktadır. Araçsal öğrenmede tümdengelim ve deneysel yöntemler daha sık kullanılırken iletişimsel öğrenme tümevarımsal akıl yürütme ile somut durumlardan soyut kavramsallaştırmaları içermektedir. Akçay (2012) dönüştürücü öğrenme kuramının temelinde deneyimin merkeziliği, eleştirel yansıtma ve akılcı konuşmanın yer aldığını belirtmektedir. Buna göre insanın deneyimleri kuramın merkezinde yer alır. Akılcı ve mantıklı konuşma yeni bir düşünceyi ya da anlamı tartışma ve objektif olarak değerlendirmeyi içerir. Akılcı konuşma dönüşümü destekleyip geliştirirken yansıtma sorunun normlara uygunluğunu, gerçekliği ve anlaşılırlığında bir tereddüt olduğunda kullanılır. Aydın (2020) dönüştürücü öğrenme teorisinde öğrenmenin üç aşamasını bir ikilem veya krizin farkına varılması, kişisel ilgi düzeyi oluşturma ve eleştirel düşünme olarak sıralamaktadır. Buna göre birey önce neyi bilmediğinin ya da yanlış bildiğinin farkına varır; sonra öğretilen içeriğin kendisi için ne ifade ettiğine bağlı olarak ilgi düzeyi oluşturur; ve eleştirel düşünme yoluyla öğrendiklerini kabul eder ve özümser.

Baumgartner (2001) dönüştürücü öğrenme kuramının anlam oluşturma süreciyle yetişkinlerin öğrenmesine dair anlayışı genişlettiğini belirterek ne öğrenildiği kadar nasıl öğrenildiğinin de önemli olduğunu vurgulamaktadır. Öz-yönelimli öğrenmenin merkezinde yer alan (Merriam ve diğerleri, 2007) dönüştürücü öğrenmenin yetişkinlerin öğrenmesinde düşünce kalıplarının ötesinde farklı bakış açıları kazandırarak yeni farkındalıklar oluşturması nedeniyle önemli bir role sahip olduğunu söylemek mümkündür.

Özetle, Öğrenme kuramlarının öğrenmeye yönelik farklı bakış açılarına ve farklı yaklaşımlara sahip oldukları görünmektedir. Örneğin davranışçı kuramlar öğrenmeyi davranışta meydana gelen değişimler açısından ele alırken; bilişsel kuramlar bilginin hafızada nasıl depolandığı ve nasıl değişime uğradığına odaklanmakta; yapılandırmacı kuramlar ise öğrenmeyi deneyimlere dayalı olarak yapılandırılan değişimler olarak görmektedir. Sosyal öğrenme kuramı ise öğrenmeyi birey, davranış ve çevrenin etkileşimi

olarak görmektedir. Öğrenenin öğrenme sürecindeki rolü bakımından davranışçı kuramlar öğreneni pasif kabul ederken, yapılandırmacı kuramlar tam tersine öğreneni aktif görmektedir. Bilişsel kuramlarda ise öğrenen ile öğrenilenin bir birinden bağımsız görülmektedir. Sosyal öğrenme kuramına göre ise öğrenen, çevre ve sosyal ortamdan bağımsız olmayan bir aktif olma halindedir denilebilir. Bütün bunların ışığında öğretmenlerin iş yerinde öğrenmeleri, yetişkin öğrenenler olarak kendi öğrenme süreçlerinde aktif rol oynadıkları, öğrendikleri konuları daha önceki birikimleri üzerine inşa ettikleri ve bu konuların ihtiyaç ve sosyal çevrelerinden bağımsız olmadığı bir süreç olarak görülebilir.

Öğrenme Biçimleri

Öğrenme kuramlarına ilişkin çeşitli sınıflandırmalar olmasının yanında öğrenmenin gerçekleştiği ortam, gerçekleşme biçimi ve kapsamına ilişkin de sınıflandırmalar mevcuttur. Stroombergen, Rose ve Nana (2002), öğrenme etkinliklerini önce kasıtlı ve rastgele öğrenme olmak üzere iki sınıfta değerlendirmektedir. Daha sonra kasıtlı öğrenme, öğretilen öğrenme ve öğretilmeyen öğrenme olmak üzere iki grupta ele alınmaktadır. Öğretilmeyen öğrenme informal öğrenme olarak adlandırılmakta ve bireysel öğrenmeyi ve informal gruplar içindeki birlikte öğrenmeyi içermektedir. Öğretilen öğrenme ise formal ve nonformal öğrenme olarak ikiye ayrılmaktadır. Jarvis, Holford ve Griffin (2004); Merriam ve diğerleri (2007) yetişkinlerin öğrenme biçimlerini formal, nonformal ve informal olarak sınıflandırmaktadır. Mocker ve Spear (1982) ise bu sınıflandırmaya öz-yönelimli öğrenmeyi eklemektedir. Marsick ve Watkins (2001) formal ve informal öğrenme biçimlerine kendi sınıflandırmasında yer verirken, farklı olarak rastlantısal (incidental) öğrenmeyi sınıflandırmasına dahil etmektedir.

Billett (2004), Colardyn ve Bjornavold (2004) ve Tynjälä (2008) iş yerinde öğrenmenin üç farklı biçimde gerçekleştiğini söylemektedir. Birincisi, bir işte çalışmanın etkisiyle, rastgele meydana gelen informal öğrenme; ikincisi, iş deneyimi üzerinde kasıtlı düşünerek meydana gelen nonformal öğrenme; üçüncüsü de sınıf ortamında düzenlenen eğitim faaliyetleri sonucu meydana gelen iş dışında, formal öğrenmedir. Öğrenme biçimleri, Mocker ve Spear (1982) tarafından öne sürülen yaşamboyu öğrenme modeli (Şekil 1) içerisinde, karar verene bağlı olarak formal öğrenme, nonformal öğrenme, informal öğrenme ve öz-yönelimli öğrenme olarak sınıflandırılmaktadır.

		NE (Amaç) **Kurum**	**Öğrenen**
NASIL (Yöntem)	**Kurum**	Formal Öğrenme	Nonformal Öğrenme
	Öğrenen	İnformal Öğrenme	Öz-yönelimli Öğrenme

Şekil 1. Yaşam Boyu Öğrenme Modeli
Kaynak: (Mocker ve Spear, 1982)

Bir programdan mezun olmak için gereken derslerin öğrenilmesini ifade eden formal öğrenmede, neyin nasıl öğrenileceğine ilişkin karar öğrenen tarafından değil başka birisi (kurum) tarafından verilmektedir. Kişinin bir konudaki öğrenme ihtiyacını karşılamak için düzenlenmiş bir programa katılması olarak ifade edilen nonformal öğrenmede ne öğreneceğine kişi karar verir, ancak nasıl öğretileceğine karar veren eğitimi veren taraftır. Ne öğrenileceğinin öğrenen dışında birisi tarafından belirlendiği fakat nasıl öğrenileceğinin öğrenen tarafından belirlendiği durumları ifade eden öğrenme biçimi informal öğrenmedir. Öğrenmeyle ilgili tüm kararların öğrenen tarafından alındığı, neyin nasıl öğrenileceğine öğrenenin karar verdiği durumlar ise öz-yönelimli öğrenme olarak adlandırılmaktadır.

Formal Öğrenme, örgütlenmiş ve yapılandırılmış bir bağlamda meydana gelen öğrenmedir. Bu süreçte yer alan etkinlikler öğrenme etkinliği olarak tasarlanmıştır. Öğrenme çıktıları diploma ya da sertifika gibi resmi tanıma araçlarından birisi ile ifade edilebilir. Öğreten açısından formal öğrenme kasıtlıdır (Colardyn ve Bjornavold, 2004) ancak öğrenen daha az sorumluluk yüklenmektedir (Mocker ve Spear, 1982). Açık öğretim programları da formal öğrenme kategorisinde değerlendirilmektedir, çünkü kararların çoğu öğrenen dışında verilmektedir ve öğrenen yalnızca kendisine sunulan seçenekler arasından seçim yapabilmektedir (Mocker ve Spear, 1982).

İnformal öğrenme, iş ya da aile yaşamı ile ya da sosyal ve kültürel etkinliklerle ilişkili günlük yaşam etkinlikleri sonucunda oluşan öğrenmedir. Genellikle deneyimsel öğrenme anlamında kullanılmaktadır ve bir ölçüde kasıtsız öğrenme olarak ifade edilebilir. Öğrenme, amaçları ve zamanı bakımından yapılandırılmamıştır, öğrenme desteği yoktur, bir sertifika ile sonlanmaz. Bazen kasıtlı olsa da genellikle istemsiz gerçekleşen bir süreçtir (Colardyn ve Bjornavold, 2004). İnformal öğrenme Miser (2011) tarafından insanlığın en eski ve en yaygın öğrenme biçimi olarak gösterilmektedir. Çünkü

informal öğrenme yaşamın her alanında kendiliğinden gerçekleşir ve yapılandırılmamıştır.

Öz-yönelimli öğrenme (self-directed learning), öğrenenlerin başkalarının yardımıyla ya da yardım olmaksızın kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu almasını ifade etmektedir. Bu sorumluluk, öğrenme ihtiyaçlarının, öğrenme amaçlarının, insan ve materyal kaynaklarının ve öğrenme stratejilerinin belirlenip uygulanmasını ve öğrenme çıktılarının değerlendirilmesini içermektedir (Knowles, 1975). Öz-yönelimli öğrenme öğrenenin en fazla özerklik sahibi olduğu öğrenme biçimidir. Eğitim amaçlarının ve araçlarının seçimi ve kontrolü öğrenendedir. Bununla beraber öğrenme yeri, öğrenme zamanı ve öğrenme süresi konusunda bir netlik bulunmamaktadır. Öz-yönelimli öğrenmede öğrenen sadece kaynakları seçmekle kalmamakta aynı zamanda onları reddetme, ekleme yapma ve değiştirme kararları da verebilmektedir (Mocker ve Spear, 1982). Bu durumda öğretmenlerin iş yerinde öğrenme etkinliklerinde öz-yönelimli öğrenmenin önemli yer tuttuğunu söylemek mümkündür. Çünkü öğretmenler çeşitli nedenlerle öğrenme ihtiyacı hissettiklerinde öğrenme amacını, kaynağını ve yöntemini kendileri seçmektedir.

Tusting ve Barton (2003) eğitim araştırmalarının çoğunun çocukların öğrenmesi üzerine olduğunu, öğrenmeye ilişkin yaklaşımların ise çoğunlukla çocukların formal öğrenmesine odaklandığını söylemektedir. Mocker ve Spear'da (1982) nonformal öğrenme ve öz-yönelimli öğrenme alanındaki araştırmaların, formal ve informal öğrenmeye göre daha sınırlı sayıda olduğunu vurgulamaktadır. Eraut (2014) öğretmenlerin yaptıkları iş aracılığıyla, formal olarak yapılandırılmış öğrenme etkinliklerine göre daha fazla öğrendiklerini ifade etmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin iş yerinde öğrenmesinin çocukların öğrenmesinden farklı olarak yetişkinlerin öğrenmesi bağlamında ve daha fazla karşılaştıkları öğrenme biçimleri olan informal, nonformal ve öz-yönelimli öğrenme biçimlerinde ele alınması gerektiği düşünülmektedir.

Yetişkinlerin Öğrenmesi

Çocuklar ile yetişkinlerin gelişim özellikleri ve gereksinimleri farklı olduğu gibi öğrenme gereksinimleri ve biçimleri de farklıdır. Knowles, Holton III ve Swanson (2005) çocukların öğretimi anlamına gelen pedagojinin öğrenmenin sorumluluğunu öğretene yüklediğini, yetişkinlerin öğrenmesini konu edinen andragojinin ise öğrenmenin

sorumluluğunu öğrenene verdiğini vurgulamaktadır. Andragoji modelinin dayandığı varsayımlara göre, yetişkinler yeni bir şey öğrenmeden önce neden öğrenmesi gerektiğini bilmek isterler. Kendi kararlarının ve yaşamlarının sorumluluğunu alacak bir benlik algısına sahiptirler. Bir öğrenme etkinliğine katılırken sahip oldukları deneyim ve birikimi beraberlerinde getirirler. Gerçek yaşamlarındaki durumlarla başa çıkmalarına yardım edecek şeyleri bilmeye ve yapmaya hazırdırlar. Bu durum öğrenmeye hazır olma olarak adlandırılmaktadır. Çocukların ve gençlerin konu merkezli öğrenmelerinin aksine yetişkinler görev ya da yaşam merkezli öğrenmek isterler. Yetişkinlerin öğrenme motivasyonu zaman zaman daha iyi bir iş ya da terfi gibi dışsal güdüleyicilere bağlı olsa da genel olarak iş doyumu ve öz-saygı gibi içsel güdüleyicilere bağlıdır. Kısaca yetişkinlerin öğrenmesi, yetişkinlerin bilgi ve uzmanlık kazanma süreci olarak tanımlanmaktadır (Knowles ve diğerleri, 2005).

Smylie (1995) yetişkinlerin öğrenmesine ilişkin çeşitli kuramlardan yaptığı çıkarımlara göre bazı öneriler getirmektedir. Buna göre yetişkinler (dolayısıyla öğretmenler), ilk olarak, kendi yaşamları aracılığıyla öğrenirler ya da öğrenme potansiyeline sahiptirler. İkinci olarak, yetişkinlerin öğrenmesi durumlar ve ortamlar yoluyla gerçekleşebilir; yetişkinler, formal öğrenme etkinlikleriyle öğrenebilecekleri gibi, informal ve öz-yönelimli olarak da öğrenebilirler. Yetişkinler ayrıca istemsiz ve tesadüfen meydana gelen günlük hayatlarındaki deneyimleri aracılığıyla da öğrenebilirler. Üçüncü olarak yetişkinler öğrenme ortamına geçmiş deneyimlerinden gelen bir bilgi, beceri ve inanç birikimi ile girerler. Önceki bilgi ve inançlar öğrenmeyi destekleyebilir ya da engelleyebilir. Dördüncü olarak, yetişkinlerin öğrenmesi problem odaklıdır ve yaşamlarıyla ilgili problemlerle ilgili olduğunda gerçekleşir. Son olarak, yetişkinler kendi öğrenmelerinde aktif rol oynarlar. Tusting ve Barton (2003) yetişkinlerin öz-yönelimli ve otonom olarak, öncelikle deneyimleri üzerine düşünerek öğrendiklerini belirtmektedir. Buna göre yetişkinlerin öğrenmesinde eleştirel düşünme merkezi bir rol oynamaktadır

Bir yetişkin olarak öğretmenlerin öğrenmesi düşünüldüğünde Flores (2005) çeşitli öğrenme kuramlarından şu özellikleri çıkarmıştır:

- Öğrenme aktif ve yapılandırmacı bir süreçtir.
- Öğrenme verilen bağlam ve kültür içerisinde durumsaldır.
- Öğrenme bireylerin etkileşimleriyle sosyal olarak yapılandırılmıştır.

- Öğrenme sürecinde anahtar rol öğrenene aittir. Çünkü öğrenen önceki deneyimlerini yorumlayarak bilgiyi aktif yapılandıran kişi olarak görülmektedir.
- Öğrenme problemleri çözmek ya da sınırlamak için hafife alınan varsayımlarla yüzleşmek ya da onları dönüştürmek yoluyla gerçekleşir.
- Öğrenme bireysel olarak başlatılan ya da düzenlenen yaşam boyu süren bir iştir.

Bütün bunlar bir arada değerlendirildiğinde, yaptıkları iş öğretmek olan öğretmenler sadece kendileri için tasarlanmış formal öğrenme etkinliklerinde değil aynı zamanda kendi yaşamları içerisinde sürekli informal, nonformal ve öz-yönelimli olarak öğrenmektedirler. Bu öğrenmeler öğretmenlerin yaşamları aracılığıyla, içinde bulundukları durumlar ya da ortamlar yoluyla, deneyimleriyle ve istemli, istemsiz ya da tesadüfen meydana gelmektedir. Öğretmenlerin öğrenmeleri geçmiş deneyimlerinin, sahip oldukları bilgi ve becerilerin üzerine inşa edilmektedir. Çoğu zaman karşılaştıkları bazı problemlere çözüm bulma amacını taşımaktadır. Öğretmenler, yetişkin bir öğrenen olarak, kendi öğrenme süreçlerinde aktif rol oynamaktadırlar.

İş Yerinde Öğrenme

Bu başlık altında iş yerinde öğrenme konusu için temel oluşturan iş ve iş yeri olarak okul kavramlarına yer verilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin yetişkin öğrenenler olmaları nedeniyle yetişkinlerin öğrenmesi ve bununla ilişkili görülen mesleki gelişim, yaşam boyu öğrenme ve hizmet içi eğitim kavramları kısaca özetlenmiştir. İş yerinde öğrenmenin tanımı ve kapsamı da bu alt başlık altında açıklanmıştır.

Değişim iş yaşamının değişmez unsurlarından birisidir. Değişimin en önemli bileşenlerinden birisi de öğrenmedir. Çalışanların çoğunun gönüllü ya da zorunlu olarak iş değiştirmekte olduğunu belirten Colardyn ve Bjornavold (2004) çalışanların iş yaşamında nonformal ve informal yolla öğrendikleri bilgi, beceri ve kazandıkları yeterliklerin tanınmasının (belgelendirme) onların yeni iş bulmaları için önemli olduğunu belirtmektedir. Çünkü insanların mesleğe ilişkin öğrenmeleri yalnızca meslek öncesiyle sınırlı değildir. İnsanlar iş yerinde de mesleklerine ilişkin pek çok şey öğrenmektedir. Yaşam boyu öğrenme, farklı ortam ve bağlamlarda edinilen öğrenme çıktılarının birbiriyle ilişkilendirmesini gerektirmektedir.

Bir İş Olarak Öğretmenlik

İş bir dizi etkinlik için, bir işveren tarafından karşılığında ücret ödenerek yapılan etkinliklerdir (Malloch, Cairns, Evans ve O'Connor, 2011). Başka bir tanımda da iş belli bir ürünü üretmek için gereken eylemlerin bir birine benzer ya da bağımlı oluşlarına göre kümelendirilmesiyle oluşan bir bütündür (Başaran, 1989). Bu bağlamda öğretmenlerin işi eğitim ve öğretim, iş yerleri de genel olarak okuldur. Öğretmenler zamanlarının önemli bir kısmını okulda geçirmektedirler. Dolayısıyla kendilerini yenileme, yeni bilgi ve beceriler öğrenmeleri de, doğal olarak, çoğunlukla okulda gerçekleşmektedir.

Bir iş olarak öğretim, son yıllarda giderek daha karmaşık, yapılması gereken şeyi daha çok içeren ve daha dikkatli olmayı gerektiren bir hal almaktadır. Balcı (2010a, s. 164) öğretimi, genel olarak, birinin bir konuda birine bilmediğini öğretmesi ve bireyin öğrenmesini kolaylaştıran rehberlik, materyal ve etkinlikler olarak tanımlamaktadır. Öğretmenler birbirlerinden çok farklı kültürlerden gelen, farklı beklentileri, farklı hedefleri ve farklı amaçları olan öğrencilerle, aileleriyle ya da kişi ya da gruplarla etkileşim kurması gereken kişilerdir (Karabenick ve Urdan, 2010). Öğretmenler öğrencileriyle ve aileleriyle ilişki kurmada zorluk yaşadıklarında; pek çok pedagojik, örgütsel ve teknolojik reforma maruz kaldıklarında; daha çok idari görevi yerine getirmeleri beklendiğinde ve mesleğin olumlu imajının kaybolduğunu hissettiklerinde yaptıkları işin öğretmenlere fiziksel ve psikolojik maliyeti giderek artmaktadır (Müller, Alliata ve Benninghoff, 2009). Başaran (1996) hedeflenen davranışları öğrencilere kazandıracak olan öğretmenin öğretme sürecini oluşturmak için eğitileni tanıması, eğitim hedeflerini saptaması, öğrenme yaşantılarını düzenlemesi, öğrenmeye ortam hazırlaması, öğrenmeyi gerçekleştirmesi ve öğrenmeyi ölçmesi ve değerlendirmesi gerektiğini belirtmektedir.

Öğretmenin yaptığı iş ve öğretmenden beklenenler zaman içerisinde değişikliklere uğramıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarında öğretmenlerin yapması gereken işler, çocukların beden itibariyle mükemmel bir hale getirilmesi; fikirleri, duyguları, zeka, ahlak ve karakterleri üzerinde olumlu etkiler bırakarak ruhsal bakımdan mükemmel hale getirilmesi; çocuklara içinde yaşadıkları toplumun mefkurelerinin kazandırılması; çocukların kendi kendilerine düşünebilir kendi iradeleriyle hareket edebilir kabiliyette hazırlanması ve eğitimin ülke genelindeki amaç ve hedeflerini gerçekleştirirken yerel amaçlarında ihmal edilmemesi şeklinde sıralanmaktadır (Alaeddin, 1929). OECD (2004) tarafından 25 ülkede yapılan araştırmada okulun ve öğretmenliğin giderek daha karmaşık

hale geldiği belirtilmektedir. Aileler okuldan ve öğretmenlerden farklı dillerin öğretilmesi; kültürel ve cinsiyet konularında daha hassas olunması; sosyal uyum ve hoşgörünün desteklenmesi; dezavantajlı öğrencilere özel ilgi gösterilmesi ve yeni teknolojilerin kullanılması ve öğretilmesi gibi pek çok farklı görev beklemektedirler. Buna bağlı olarak öğretmenlerin yerine getirmeleri gereken roller daha da artmıştır.

Yine OECD (2004) araştırmasına göre öğretmenin rolü bireysel öğrenci, sınıf, okul ve toplum düzeylerinde değişime uğramaktadır. Bu roller bireysel öğrenci düzeyinde, öğrenme sürecinin başlatılması ve yönetilmesi, öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması ve süreç ve sonuç değerlendirmesinin uyumlu hale getirilmesi olarak görülmektedir. Sınıf düzeyinde, çok kültürlü sınıflarda öğretim yapması, yeni müfredatlar arası konulara uyum sağlaması ve özel eğitim ihtiyacı olan öğrencileri sınıf ortamına dahil etmesidir. Okul düzeyinde, takım çalışmalarını planlaması ve takım çalışmalarında yer alması, sistematik gelişim planları yapması ve değerlendirmesi, öğretimde ve yönetimde bilişim araçlarını kullanabilmesi ve yönetime katılarak liderliği paylaşması olarak görülmektedir. Toplum düzeyinde ise ailelere profesyonel destek sağlayabilmesi ve öğretim için toplum düzeyinde işbirlikleri kurabilmesidir.

Clark, Livingstone ve Smaller (2012) bilgi toplumu ve bilgi tabanlı ekonomi kavramları ile birlikte öğretmenlerin işlerinin bu toplumsal gerçeklere ve isteklere göre değişmekte olduğunu ifade etmektedir. Buna bağlı olarak öğretmenlerin değişen bilgiyi kendi alanlarına uygulayabilmeleri, öğrencilerinin değişen kültürel şartlara yeterince uyum sağlayabilmeleri ve gereksinim duydukları bilgiyi onlara etkili biçimde aktarabilmeleri öğretmenlerden normal beklentiler olarak görülmektedir. Artan formal nitelikler bir yana, bu beklentiler daha önceden hiç olmadığı kadar artmıştır (Clark ve diğerleri, 2012; Coles ve Southworth, 2004). Bajunid (2000) Sınıf baskısının öğretmenleri günlük etkilere ve kısa vadeli bakış açılarına ittiğini, onları diğer yetişkinlerden izole ettiğini ve meslektaşlarıyla anlamlı etkileşimler kurmaktan uzaklaştırdığını ifade etmektedir. Buna bağlı olarak yaptıkları iş üzerine derinlemesine düşünmelerinin sınırlandığını, mantık yerine sezgiyle hareket etme eğiliminde olduklarını ve deneyimsel bilgiye bağımlılıklarının arttığını söylemektedir.

Putnam ve Borko (2000) yeni teknolojilerin eğitimi dönüştürdüğü iddialarına rağmen, yeni teknoloji ürünü araçların öğretmenlerin işlerini kolaylaştırsa bile onu dönüştürme ve sınıf içindeki eğitim öğretimi etkileme potansiyelinin sınırlı olduğunu ifade etmektedir. Borko ve Livingston (1989) öğretimi karmaşık bilişsel beceriler ve doğaçlama performansın kombinasyonu olarak görmektedir.

Elma (2003) ilköğretim öğretmenlerinin yaptıkları işi anlamlı bulduklarını, neyi niçin öğrettikleri ve bunun toplumsal ve kültürel değerinin farkında olduklarını, işin tekdüzelik düzeyinin düşük olduğu algısı taşıdıklarını belirtmektedir. Ayrıca yaptıkları işi önemli, anlamlı ve vazgeçilmez gördüklerini belirterek, işe yaradıkları duygusunu taşıdıklarını ve işlerini sadece bir gelir kaynağı olarak görmediklerini belirtmektedir. Toptaş (2016) da öğretmenlik mesleğinin yapısının ve okul ikliminin öğretmenleri yatıkları işi anlamlı bulma düzeylerini olumlu etkilediğini; veliden, öğrenciden, yönetimden, sistemden ve yaptıkları işin yapısından kaynaklanan nedenlerin bu düzeyi olumsuz etkilediğini bulmuştur.

Bütün bunlar bir arada değerlendirildiğinde zaman değiştikçe öğretmenlerin işleri ve öğretmenlerden beklentiler de değişmektedir. Bu değişim zaman zaman öğretmenleri üstesinden gelinmesi gereken yeni zorluklarla, uyum sağlanması gereken yeni durumlarla ve yeni ortamlarla karşı karşıya bırakmaktadır. Öğretmenlerin her bir öğrenci için, sınıf, okul ya da toplum düzeyinde yapması gereken yeni işler ortaya çıkmaktadır. Bunun en güncel örneğinin Covid19 salgını döneminde okulların yüz yüze eğitime kapanmasıyla birlikte öğretmenlerin çok kısa süre içerisinde uzaktan eğitim araçlarını kullanmak zorunda kalmaları gösterilebilir. Bu bağlamda değişen dünya ile birlikte öğretmenlerin işlerinin gerektirdiği bilgi ve becerilerin de değiştiği söylenebilir. Bütün bunlar öğretmenlerin bu değişime uyum sağlayabilmeleri için sürekli yeni şeyler öğrenmelerinin önemini ortaya çıkarmaktadır.

Öğretmenlerin İş Yeri Olarak Okul

Öğretmenlerin işyerleri okuldur. Okul, belirli bir sürede ve belirli bir plana göre önceden belirlenmiş eğitsel amaçları öğrencilere kazandırmak için örgütlenmiş (Başaran, 2006) tüm örgün eğitim kuruluşları (Adem, 2008, s. 9) olarak tanımlanmaktadır. İşyerleri olan okul, öğretmenler için önemli öğrenme çevrelerinden birisidir.

İş yeri, diğer çalışanların rehberliğiyle ve günlük çalışma etkinliklerinin bir parçası olarak düzenli öğrenme deneyimleri sunan, daha önceden öğrenilen bilgi ve becerileri pekiştirirken ve yeni bilgi ve beceriler kazanmaya fırsat sunan çalışma ortamlarıdır (Billett, 2001). Bununla birlikte, iş yeri deneyimleri, becerilerin güncelliğinin sürdürülebilmesi için en etkili ortam olsa da işyerlerinin öğrenme için en uygun ortam olduğu söylenemez (Billett, 2014). Çünkü çoğu işveren için çalışanların öğrenmeleri bir öncelik değildir (Evans, Hodkinson, Rainbird ve Unwin, 2006).

Öğretmenler de işlerini yaparken sürekli yeni şeyler öğrenen ya da öğrenmesi gereken bir meslek grubudur. Öğretmenlerin öğrenme ortamlarından birisi, belki en önemlisi, okuldur (Williams, 2003). Ancak okullar tasarlanırken öğretmenlerin öğrenmesinin göz önünde bulundurulduğunu söylemek güçtür, temel etken öğrencilerin öğrenmesidir. Bu durum öğretmenlerin öğrenmesine ilişkin çalışmaları zorlaştıran etkenlerden birisidir (McNamara, Jones ve Murray, 2014).

Öğretmenler için daha profesyonel bir iş ortamının hazırlanması UNESCO tarafından model alınan Avustralya Victoria eyaletinde yürütülen Geleceğin Okulu (School of Future) programının önemli bileşenlerinden birisi olarak görülmektedir. Geleceğin okulu programı, müfredat, insanlar, kaynaklar ve hesap verebilirlik olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Öğretmenler için profesyonel iş yeri ortamı oluşturulması kaynak çerçevesi boyutunda yer almaktadır (Abu-Duhou, 1999). OECD tarafından yapılan araştırmaya göre etkili öğretmenler öğretmenliğin çocuklarla ve gençlerle çalışmak ve onların gelişimine yardım etmek ve topluma katkı sağlamak gibi içsel motivasyon sağlayan yönlerine daha çok önem vermektedirler (McKenzie ve Santiago, 2005).

Öğrenme Kültürü. Stratejik liderliğin önemli işlevlerinden birisi olarak görülen öğrenme kültürü (Adair, 2010) öğretimsel liderliğin (Dimmock ve Walker, 2005) öğrenen örgüt olmanın (Edwards, 2002) önemli parçalarından birisidir. Jarvis (2004b, s. 117) öğrenme kültürünü öğrenmeye karar vermiş bir grup ya da örgütün tüm çevresi olarak tanımlamaktadır. Bu çevre fiziksel düzen, riske karşı destekleyici tutumla birlikte duygusal kültür, öğrenmeyi destekleyen bir zihinsel kültür, örgütün kendi vizyon ve değerlerinden oluşan bir makro kültürü içermektedir ve genellikle örgütün liderliği tarafından şart koşulmaktadır.

Metcalfe (1992; akt. Edwards, 2002) örgüt içinde bir öğrenme kültürü oluşturmak için bazı faktörler bulmuştur. Bu faktörler; gelecekteki iş gelişimi ve değişimi için beklentilere sahip olmak; ürünün ya da verilen hizmetin kalitesine artan şekilde vurgu yapmak; dış kaynaklara bağımlılığı azaltma isteği; çalışanların moral ve motivasyonlarını yükseltme isteği ve endüstriyel ilişkileri geliştirme arzusudur. Öğrenen bir örgüt kültürü içerisinde tüm bireyler kendi deneyimlerinden öğrenmelerinin teşvik edildiğini hissederler ve hatalarının cezalandırılacağından korkmazlar problemleri bulma ve onları çözme gücüne sahip olduklarını hissederler (Nicholls, 2002).

Newton ve Tarrant (2002) okullar dahil tüm örgütlerin öğrenen kültüre sahip olmak için çabalamaları gerektiğini ifade etmektedir. Değişime değer veren bir öğrenme kültürü özünde uzun vadeli planlama gerektiren uzun vadeli bir vizyon olabilir. Bershin (2010) güçlü öğrenme kültürüne sahip örgütlerin %46 daha yenilikçi, %33 daha fazla müşteri doyumuna sahip, müşteri önerilerini uygulamada %39 daha başarılı ve gelecekteki müşteri taleplerini karşılamak için gerekli becerileri geliştirmede %58 daha başarılı olduklarını ifade etmektedir.

Görüldüğü gibi öğretmenlerin sürekli değişen dünyaya yeterince çabuk ve doğru şekilde uyum sağlayabilmeleri için sürekli yeni şeyler öğrenmelerin gerekmektedir. Bunun için de iş yaşamlarının çoğunu geçirdikleri, işyerleri olan, okulların onlara öğrenme olanakları sunması gereklidir. Öğretmenlerin öğrenmesini destekleyen okul ortamının belki de en önemli özelliğinin bir öğrenme kültürüne sahip olması gerektiği söylenebilir. Ancak, Billett (2004) ve Tynjälä (2008)'nın dediği gibi iş ortamları daha çok informal öğrenme ortamlarıdır ve bu durum onu öğrenme açısından karmaşık hale getirmektedir. Bu karmaşıklığın giderilmesinde doğru şekilde tanımlanmış iş yerinde öğrenme kavramının kilit rol oynayacağı ileri sürülebilir.

İş Yerinde Öğrenme Tanımı

Bu başlık altında iş yerinde öğrenmenin tanımına ve kapsamına yer verilmiş ve iş yerinde öğrenme ile ilişkili olduğu düşünülen mesleki gelişim, yaşam boyu öğrenme ve hizmet içi eğitim kavramlarına değinilmiştir.

Jarvis'e (2009) göre iş yerinde öğrenme, iş tarafından tanımlaman bir kavramdır. Başka bir deyişle bir öğrenmenin iş yerinde öğrenme olarak değerlendirilip değerlendirilmeyeceği yapılan iş ile bağlantısına bağlıdır. Bu bağlamda, Öğretmenlerin iş yerinde öğrenmesini, McNamara, Jones, ve diğerleri (2014) iş yerinde planlanmış, sistematik öğrenme imkânlarını ve öncelikli amacı öğrenme olmasa da katılımcıların deneyimsel öğrenmesini içeren ve iş yerinin dışında yapılandırılmış fakat iş yerindeki bilgi ve anlayışı kapsayan öğrenme etkinlikleri olarak tanımlamaktadır. Eraut'a (2014) göre iş yerinde öğrenme, öğretmenlerin kasıtlı çabaları sonucunda kazandıkları, öğretim performanslarına ve etkililiklerini artıracağına inandıkları, bilgi ve becerileri ifade etmektedir. Buna göre, iş yerinde öğrenme kavramı bir bireyi çalışırken yetiştirmek olarak algılanmamakta, yetişkinlerin üretkenliğini ve etkililiğini artırmak için onları öğrenen olarak gören bir çalışma alanını ifade etmektedir. Bu tanımlar ışığında

öğretmenlerin iş yerinde öğrenmesi, öğretmenlerin, öğretim performanslarını ve etkililiklerini iyileştirmek amacıyla kasıtlı çabaları sonucunda edindikleri bilgi ve beceriler olarak tanımlanabilir.

İş yerinde öğrenme kavramının sınırlarını belirlemek için McNamara, Jones, ve diğerleri (2014) üç önemli ölçüt göstermektedir. Buna göre iş yerinde öğrenme**,** iş yerinde, planlanmış öğrenme fırsatları ve öncelikli amacı öğrenme olmasa da katılımcıların deneyimsel öğrenmelerini; iş yeri dışında ise iş yerindeki bilgi ve anlayış üzerine inşa edilen yapılandırılmış öğrenme etkinliklerini içermektedir. Ancak bu sınırlama, öğrenmenin kaynağına ilişkin, sistematik ve planlı ya da gerçekleşen her hangi bir öğrenme etkinliği şeklinde bir tanımlama ve öğrenmenin nitelikleri konusunda da herhangi bir varsayım içermemektedir. Hizmet öncesi öğretmenleri için staj uygulaması sosyal ve pedagojik uygulama için bir sonuç çıkarma aracı iken görevdeki öğretmenler için iş yerinde öğrenme, sonuç çıkarmadan daha çok var olan bilgi, beceri ve deneyimlerin genişlemesine ve derinleşmesine ve yeni şeyler öğrenmeye yardım eden bir anlam taşımaktadır. Başka bir deyişle öğrenme etkinliğinden beklenen sonuçlar öğrenenlere göre değişmektedir.

Hager ve Halliday (2007) iş yerinde öğrenme için öğrenmeyi ürün olarak gören ya da öğrenme sürecine odaklanan iki ana kategori tanımlamaktadır. Birincisi kazanımları, ikincisi ise katılımı odak noktası kabul etmektedir. Smith (2003) farklı iş yerinde öğrenme tanımlarının hepsinin bilginin sosyal yapılandırmasına vurgu yaptığını ifade etmektedir. Schon (1984) de iş yerinde öğrenmenin derinlemesine düşünme yoluyla geliştiğini öne sürmektedir. Buna göre Smith'in (2003) iş yerinde öğrenmenin katılım ve süreç yönüne Schon'ün (1984) ise kazanım ve sonuç yönüne vurgu yaptığı söylenebilir. Williams (2003) öğretmenlerin iş yerinde öğrenmesini büyük oranda okul ortamında gerçekleşen bilginin, değerlerin ve inançların sınıf içi uygulamalara aktarılmasını kapsayan bir öğrenme süreci olarak görmektedir. Kwakman (2003) bu öğrenme sürecinin öğretmenlerin öğrenme etkinliklerine bireysel ve işbirliği düzeyinde katılımını kapsadığını vurgulamaktadır. Bu bağlamda, iş yerinde öğrenmenin bütüncül bir bakış açısıyla hem süreç boyutunun hem de kazanım boyutunun birlikte ele alınmasının beklenen faydayı artırmaya yardım edeceği söylenebilir.

İş Yerinde Öğrenmenin Kapsamı. İş yerinde öğrenmenin kapsamının net olarak belirlenmesi önem taşımaktadır. Öğretmenlerin iş yerinde öğrenmeleri kavramının yeterince kuramsallaştırılamadığı konusunda görüş birliği olduğu (Campbell, 2014;

Evans ve diğerleri, 2006; McNamara, Jones, ve diğerleri, 2014; Wilson, Floden ve Ferrini-Mundy, 2001) söylenebilir. Campbell (2014) iş yerinde öğrenme kuramının çoğunlukla mesleki eğitim ve yetişkin eğitimi alanına dayandığını, bu nedenle, öğretmenlerin iş yerinde öğrenmesine ilişkin çalışmaların alana değerli katkılar sunabileceğini vurgulamaktadır. Bu katkının sağlanması için Billet'in de (2001) belirttiği gibi iş yerinde öğrenme deneyimlerinin yapılandırılmasına ihtiyaç vardır.

Tynjälä (2008) iş yerinde öğrenme araştırmalarını incelemiş ve bu araştırmaları iki ana bölümde toplamıştır. Birinci grup araştırmalar iş yerinde öğrenme hakkında ne bilindiğine vurgu yapan araştırmalardır. Bu araştırmalardan çıkan önermeler şu şekildedir; (1) iş yerinde öğrenmenin doğası okulda öğrenmeden farklı ve benzer özellikler içermektedir, (2) iş yerinde öğrenme, bireysel düzeyden, sosyal çevre (network) ve bölgesel düzeye kadar farklı düzeylerde tanımlanabilir, (3) informal ya da formal olabilir, (4) işyerleri, öğrenmeyi nasıl desteklediklerine göre farklılık gösterir. İkinci grup araştırmalar, daha çok mesleki ve teknik eğitim bağlamında ve staj uygulaması olarak değerlendirilen, örgün eğitimle ilişkili iş yerinde öğrenme etkinliklerine odaklanmaktadır. Bu grupta yer alan araştırmalar bu araştırmanın kapsamı dışında kalmaktadır.

İş yerinde öğrenme iş yaşamında önemli yer tutan bir kavramdır. Abaci ve Pershing (2013) insan kaynakları yönetimi alanında 87 katılımcı ile yaptıkları çalışmada iş yerinde öğrenme ve performans geliştirme alanındaki uluslararası uygulamaları incelemişlerdir. Çoğunluğu 10 yıldan fazla deneyime sahip olan ve danışmanlık konumunda olan katılımcıların zamanlarının %34,3'ünü iş yerinde öğrenme ve performans geliştirme ile ilgili görevlere harcadıkları ifade edilmektedir.

İş yerinde öğrenmenin eğitim alanındaki uygulamasına bakılacak olursa, Singapur'da okul yöneticilerinin okulları "öğrenen örgüt" ve "düşünen okul" haline getirebilmeleri için almak zorunda oldukları 21 haftalık eğitimin içeriğinde yer alan derslerden birisi de "iş yerinde öğrenme" dersidir (Huber ve West, 2002). Abaci ve Pershing (2013), Marquardt ve Berger'den (2003) küreselleşmenin yararlarını en üst düzeye çıkarırken olumsuz etkilerini en aza indirmek için insan kaynakları uzmanlarının odaklanmaları gereken alanlardan birisinin de iş yerinde öğrenme olduğunu aktarmaktadır.

Mesleki Gelişim. Mesleki gelişim çalışan bireylerin mesleklerini daha iyi yapabilmeleri için kendilerini yenilemeye ve geliştirmeye yardım eden bir süreçtir.

Buckley ve Caple (2009) mesleki gelişim sürecini, çalışanların rollerine bağlı değişen talepleri karşılamak için bilgi ve becerilerini güncelleme süreci olarak tanımlamaktadır. Little (1993) da öğretmenlerin mesleki gelişimini, kurumsal gerekliliklerle kişisel ayrıcalıklar ve sistemin değişim çabası ile öğretmenlerin mesleki durumları arasındaki gerilim olarak tanımlamaktadır. Bir örgütsel yapı içinde bulunan herkesin gelişim için sorumluluğu bulunmaktadır. Yönetimin sorumluluğu kurumsal stratejilerin uygulanması için uygulamanın içinde olanların yeterli uzmanlık ve bilgiye sahip olmasını sağlamak iken, bireyin sorumluluğu kendi kariyer gelişimini sağlamak ve gelişimini devam ettirmektir (Buckley ve Caple, 2009).

Borko (2004) ve Runhaar ve Sanders (2015) öğretmenlerin mesleki gelişimlerini okulu ve eğitimi iyileştirmenin en önemli yollarından birisi olarak görmektedir ve öğretmenlerin bilgi paylaşımlarının sadece kendi mesleki gelişimlerine değil meslektaşlarının gelişimlerine de katkı sağladığını ifade etmektedir. İş yerinde öğrenmenin araçlarından biri olan bilgi paylaşımı ile hem öğretmenler arasında hem de örgütsel düzeyde yeni bilginin yayıldığını vurgulamaktadırlar. Little (1993) öğretmenlerin mesleki gelişimini okul reformunun önemli bir parçası olarak görmekte ancak baskın model olarak görülen ve öğretmenleri bireysel birikimlerine ve sınıf içi uygulama becerilerine odaklanan yetiştirme modelinin dönüşüm ihtiyacını karşılamakta yetersiz kaldığını ifade etmektedir. Bu nedenle yetiştirme modeli yerine öğretmenleri sadece sınıf içinde bir uzman değil aynı zamanda geniş bir meslek topluğunun üretken ve sorumlu üyeleri olarak gören işbirlikçi modeller önermektedir. Bu modeller öğretmenlerin kendi konularında ve ilişkili diğer alanlarda ağ kurmalarını ve işbirliği yaparak gelişmelerini ve buna bağlı olarak okul sisteminin dönüşümünde aktif rol üstlenmelerine yardım etmektedir.

Little (1993) her birisi belirli bir zorluğu aşmayı amaçlayan altı mesleki gelişim ilkesi öne sürmektedir. Buna göre mesleki gelişim; (1) öğretimin içindeki ve dışındaki alanlardaki fikirler, materyaller ve meslektaşlarla entelektüel, sosyal ve duygusal olarak anlamlı bağlantılar kurma olanağı sağlar; (2) öğretmenlerin deneyimlerini ve öğretimin gerekliklerini görünür kılar ve eski alışkanlıklarla yeni fikirler arasındaki uyumu sorgulamaya yardım eder; (3) aydınlatılmış muhalefet (informed dissent) için destek sağlar. Başka bir deyişle bireysel birikimi artırmaya dayanan yetiştirme bireyleri daha katı davranmaya ve muhalifleri direnmeye iterken, farklı değerler ve inançlar arasındaki işbirliği, grup kararları ve bireysel tercihlerini güçlendiren aydınlatılmış muhalefeti destekler; (4) sınıf içi uygulamaları okul içi uygulamalara dönüştürür, büyük resmi

görmeye yardım eder; (5) öğretmenlere ve öğrencilere araştırmacı bir bakış açısı kazandırır ve onları araştırma teknikleriyle donatır; (6) kurumun çıkarları ile bireysel çıkarlar arasında bir denge sağlar.

Öğretmenlerin sürekli bir mesleki gelişim içerisinde olmaları kaçınılmazdır. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri hem okulun ve eğitimin iyileştirilmesi için, hem de öğrencilerin güncel ve doğru bilgiyle donatılması için önemlidir. Bu gelişimin sürecinin en önemli parçalarından birisi de öğrenmedir; iş yerinde öğrenme de öğretmenlerin mesleki gelişiminin önemli parçalarından birisidir.

Yaşam Boyu Öğrenme. İnsanların sürekli öğrenmeleri ve gelişimlerini ifade eden kavramlardan birisi de yaşam boyu öğrenmedir. Aydın'ın (2011a) net biçimde ifade ettiği gibi bir profesyonel olarak öğretmenler yaşam boyu öğrenme sorumluluğuna sahiptirler. Bu sorumluluğun en temel gereklerinden birisi alan bilgisi, öğretim yeterlikleri, meslektaşları ile işbirliği konularında bilgi ve becerilerini sürekli güncelleyebilmesidir.

Yaşam boyu öğrenme kavramı 1960'ların sonlarına ve 1970'lerin başlarına kadar uzanmaktadır ve zaman içinde giderek artan önemi nedeniyle Avrupa Birliği 1996 yılını yaşam boyu öğrenme yılı ilan edilmiştir (Borg ve Mayo, 2005). Mocker ve Spear (1982) yaşam boyu öğrenmeyi tüm öğrenme etkinliklerini yansıtan, her hangi bir yaş grubu ve programla sınırlı olmayan, düzenleyici bir ilke olarak işlev gören bir felsefe olarak tanımlamaktadır. Jarvis (2004b) yaşam boyu öğrenmenin bireysel öğrenmeyi mi yoksa kurumsallaştırılmış öğrenmeyi mi ifade ettiği konusunda bir karmaşa olduğunu belirterek, yaşam boyu öğrenmenin geniş kabul gören tanımının "eğitim kurumlarında ya da dışında, bireylerin yaşamı boyunca gerçekleşen kamu tarafından tanınmış ve onaylanmış, sosyal olarak kurumsallaşmış öğrenme" olduğunu ifade etmektedir.

Billett (2014) yaşam boyu öğrenmenin özelliklerini şöyle açıklamaktadır; (1) vurgu bireylerin öğrenmesinedir, (2) öğrenmenin gerçekleştiği koşulların kapsamı daha geniştir, (3) öğrenme yaşam/iş yaşamı boyu devam eder, (4) eğitim kurumları dışında gerçekleşen öğrenmenin tanınması ve onaylanması gereklidir ve (5) yaşam boyu öğrenme, tüm bireyleri kapsayan, geniş bir alanı ifade etmektedir. Bu bağlamda, yaşam boyu öğrenmenin çerçevesi bireylerin devam eden öğrenmelerini şekillendiren tüm amaç ve deneyimleri kapsamaktadır.

Yaşamboyu öğrenmeyle ilişkili bir kavram da yaşamgenişliğinde öğrenmedir. Borg ve Mayo (2005) yaşamgenişliğinde öğrenme kavramının ilkin Cropley ve diğerleri (1980) tarafından kullanılan bir kavram olduğunu aktarmaktadır. Yaşamgenişliğinde öğrenme yaşamın tüm alanlarında öğrenmeyi ifade etmektedir. Yaşamboyu öğrenme zamana dayalı bir öğrenme tanımı yaparken, yaşamgenişliğinde öğrenme dikkatleri öğretme ve öğrenmenin farklı zamanlarda, farklı yerlerde karşılıklı değişim içerisinde olan roller ve etkinlikler olduğuna çekmektedir (EU Commission, 2000).

Hizmet İçi Eğitim. İnsanların yaptıkları işin gerektirdiği bilgi, beceri ve tutumları kazanmaları için dâhil oldukları eğitim süreçlerinden birisini ifade eden diğer bir kavram da hizmet içi eğitimdir. Hizmet içi eğitim "belli bir maaş ya da ücret karşılığı işe alınan ve belli bir işte çalışan bireylerin işleri ile ilgili bilgi, beceri be tutumları kazanmaları amacıyla planlanan ve uygulanan eğitim etkinlikleri" olarak tanımlanmaktadır (Taymaz, 1992). Aydın (2011b) tarafından bir araya getirilmiş olan hizmet içi eğitim tanımlarına göre hizmet içi eğitim bir programa bağlı, çalışan yetişkinlerin katıldığı, ihtiyaca bağlı, daha çok uygulamalı olması gereken ve katılımcıların işle ilgili bilgi, beceri ve tutumları kazanmaları ve geliştirmelerini amaçlayan eğitim etkinlikleridir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimi ise "öğretmenlerin uygulama yeterliklerini artıran, okulların bugünkü ve gelecekteki performansını geliştiren her tür girişim" olarak tanımlanmaktadır (Aydın, 2011a).

Joyce ve Showers (1980) öğretmenler için iki hizmet içi eğitim amacı tanımlamaktadır. Birincisi öğretimi iyileştirmek için öğretmenlerin mevcut öğretim becerilerinin yeni yöntemlere göre pekiştirilmesi ve etkililiğinin artırılmasıdır. İkinci amaç ise yeni öğretim yöntem ve stratejilerinde ustalaşmalarıdır. Bu eğitimlerin etkili olabilmesi için kuram, sunum, uygulama, geribildirim ve sınıf içi uygulama bileşenlerinin tamamını içermesi gerektiğini vurgulamaktadırlar. Bruns ve Luque (2014) hizmet içi eğitimin etkili olabilmesi için yüksek kalitede eğitmenler tarafından verilmesi, yeterli sürede yapılması, doğrudan pedagojik konular ve alan bilgisine odaklanması gerektiği gibi şartlar öne sürmektedir.

Hizmet içi eğitimin öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde çok önemli bir yeri ve önemi olduğu kaçınılmazdır (Aydın, 2011a). Ancak, Vandenberghe ve Huberman (2006) tarafından da ifade edildiği gibi çoğu zaman ihtiyaç duyulan hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duyulduğu anda ulaşmak güçtür. Hizmet içi eğitim programları, çoğu zaman, eğitimin

tarihinden aylar öncesinden hazırlanır. Bu durumda, eğitim ve öğretimin iyileştirilmesi ile ilgili genel ve temel konularda hizmet içi eğitimlerin çok önemli bir araç olduğu düşünülse de uygulama esnasında ani gelişen durumlardan doğan öğrenme ihtiyacına kısa zamanda cevap vermesi mümkün görülmemektedir.

İş yerinde öğrenme ve hizmet içi eğitim kavramlarının, Joyce ve Showers (1980) tarafından belirtilen amaçlara hizmet ettikleri ancak yöntemde farklılaştıkları söylenebilir. Kendi içsel gereksinimlerine dayalı bir gelişim için, iş yerinde yeni öğrenme modellerinin, öğretmenlerin gelişimine katkı sağlayabileceği ve hizmet içi eğitimden beklenen amaçların yerine getirilmesine yardım edeceği söylenebilir. Hizmet içi eğitimi iş yerinde öğrenmeden ayıran nokta da "iş yerinde öğrenme bir kişisel gelişim aracı olarak görülürken, hizmet içi eğitim, Aydın (2011a) tarafından da belirtildiği gibi, kişisel gelişim kadar okulları iyileştirme aracı olarak görülmektedir." şeklinde ifade edilebilir.

İş Yerinde Öğrenme Konuları

Shulman ve Shulman (2004) öğretmenin yetkin olabilmesi için taşıması gereken şartları, hazır olma, istekli olma, öğretebilme, kendi deneyimlerinden ve diğer öğretmenlerin deneyimlerinden öğrenebilme olarak sıralamaktadır. Buna göre hazır olma, bir vizyon sahibi olma, istekli olma da gerekli motivasyona sahip olma durumunu ifade etmektedir. Öğretebilme, gerekli öğretim bilgisine sahip olma ve bunları yapabilme; kendinin ve başkalarının deneyimlerinden öğrenebilme ise kendi deneyimleri üzerine derin düşünme ve profesyonel bir topluluğun aktif bir üyesi olma durumlarını ifade etmektedir. Bu özellikleri vizyon, motivasyon, anlayış (understanding), uygulama (practice) ve derinlemesine düşünme (reflection) kelimeleriyle özetlemektedir. Buna göre bir öğretmen, öğretime hazır olmalı (vizyon); gelişmeye ve değişmeye istekli olmalı (motivasyon); neyi öğreteceğini ve nasıl öğreteceğini net olarak anlamış olmalı (anlayış); bütün bunların ötesinde oldukça karmaşık bir iş olan öğretim eylemini uygulayabilmeli (uygulama) ve kendisinin ve başkalarının deneyimleri üzerine düşünerek öğrenebilmelidir.

Puthnam ve Borko (2013) öğretmenlerin sahip olması gereken bilgileri üç temel başlık altında toplamaktadır. Birincisi, öğretmenlerin, belirli alana özel olmayan, genel öğretim, öğrenme ve öğrenenlere ilişkin genel pedagoji bilgisidir (general pedagogy knowledge). İkincisi, öğretmenlerin alanlarıyla ilgili kavramlara, problem çözme ve sorgulama konularına ve süreçlere vurgu yapan alan bilgisidir (subject-matter

knowledge). Üçüncü alan ise öğretim kavramlarına hakim olma, öğretim stratejileri, müfredat ve materyal bilgisi ve öğrencilerin bir konudaki öğrenme, düşünme ve anlamalarına ilişkin pedagojik içerik bilgisidir (pedagogical content knowledge). Shulman ve Shulman (2004) tarafından ortaya konulan kategorilerden hazır olma öğretmenin mesleğine ve yaptığı işe ilişkin görüş sahibi olmasını, motivasyon ise bunları yapmaya istekli olması durumunu ifade etmektedir. Her iki kategorinin de Puthnam ve Borko (2013) tarafından yapılan öğrenme alanları sınıflandırmasında genel pedagoji başlığı altında olduğu söylenebilir. Sonraki kategoriler olan neyin, nasıl öğretileceği ile ilgili olan anlayış, uygulama, düşünme ve bir mesleki topluluğun üyesi olma (Shulman ve Shulman, 2004) , hem alan bilgisini hem de pedagojik içerik bilgisini (Puthnam ve Borko, 2013) içermektedir. Scribner (1999) da öğretmenlerin öğrenme alanlarını pedagoji, sınıf yönetimi, eğitim reformu, sosyal faktörler ve kuram olarak saymaktadır.

Clark ve Lampert (1986) öğretmenlerin düşünmesine ve öğrenmesine yönelik araştırmaların öğretim hakkındaki bilgileri üç alanda derinleştirdiğini ve genişlettiğini ifade etmektedir. Bu alanlar öğretimin karmaşıklığına dair bilgiler, öğretmenlerin ne bildiğine dair bilgiler ve öğretmenlerin düşünmesi alanındaki sorgulama ve tefekkür etme yöntemlerine ilişkin bilgiler olarak sıralanmaktadır.

Bunların ışığında, araştırmada öğretmenlerin öğrenme konuları mesleki beceriler, yeniliklere uyum sağlama, mesleğe uyum sağlama, öğrencilerle iletişim ve alan bilgisi boyutlarında ele alınmıştır. Mesleki beceriler boyutunda, eğitim, öğretim, öğrenme ve öğrencilerin gelişim durumlarına ilişkin konular; yeniliklere uyum boyutunda teknoloji kullanmayı öğrenme, yabancı dil öğrenme, proje yapmayı öğrenme gibi öğretmenlerin kazandıkları yeni bilgi ve beceriler ele alınmıştır. Mesleğe uyum boyutunda öğretmenlerin mevzuata, müfredata, meslektaşlarıyla birlikte çalışmaya ve okul kültürüne uyum sağlamak için öğrendikleri konular ele alınmıştır. Öğrencilerle iletişim boyutunda öğrencileri motive etme, geribildirim verme ve derse aktif katılımlarını sağlama konuları ve son olarak alan bilgisi boyutunda branşları ile ilgili kuram ve uygulama bilgisi ve becerilerine ilişkin konulara yer verilmiştir.

İş Yerinde Öğrenme Nedenleri

Öğretmenlerin iş yerinde öğrenmesi literatüre dayalı olarak, öğretmenlerin yeni bilgi ve beceriler edinmek amacıyla harcadıkları kasıtlı çabanın bir sonucu gerçekleşen öğrenme olarak tanımlanmıştır (Billett, 2001; McNamara, Jones, ve diğerleri, 2014;

McNamara, Murray ve Jones, 2014). O halde öğretmenleri, yeni bilgi ve beceriler öğrenmeye teşvik eden durumların ne olduğunun incelenmesi gerekir. İş yerinde öğrenme sürecinde bireysel ve sosyal öğrenme iç içe geçmiştir (Bozer, 2017). Smith (2003), etkili bir iş yerinde öğrenme ortamının temel özelliğinin sosyal olarak yapılandırılmış bir öğrenme ortamı olduğunu vurgulamaktadır. Sosyal etkileşimin bireye bilginin yapılandırılması ve öğrenme için gerekli bağlamı ve uyarıcıyı sağladığı, böylelikle grubun bireyin öğrenmesine kendi başına başarabileceğinin ötesinde bir katkı sağladığı belirtilmektedir.

Haiyan, Walker ve Xiaowei (2017) öğretmenlerin öğrenmelerini etkileyen en önemli faktörlerden birinin öğrenme kültürü olduğunu belirtmektedir. Öğrenme kültürünün bileşenlerini ise öğretmenlerin bilgiyi işbirlikçi biçimde anlayıp, işleyip uygulamalarını ve paylaşmalarını sağlayan formal kuralların olduğu bir örgüt yapısı, öğrenmeye değer verilen, toplam başarının her bir örgüt üyesinin başarısına bağlı olduğuna inanılan bir okul kültürü olarak açıklamaktadır. Ayrıca olumlu bir öğrenme kültürünün örgütsel güven, sadakat, bağlılık ve iş doyumunu ile ilişkili olduğunu belirtmektedir. Jurasaite-Harbison (2009) okul kültürünün üç bileşeninin öğretmenlerin iş yerinde öğrenmesine olanak tanıdığı ya da engellediğini ifade etmektedir. Bu bileşenler, okul liderliği, öğretmenler arasındaki profesyonel ilişkiler ve öğretmenlerin öğrenen olarak kişisel tutumları olarak sıralanmaktadır.

McNamara, Jones, ve diğerleri (2014) hizmet öncesinde ve hizmet içinde öğretmenlerin iş yerinde öğrenme amaçlarının farklı olduğunu, hizmet öncesindeki öğretmenlerin karşılaştıkları uygulamaları tekrarlamaya ve bunlardan sonuç çıkarmaya odaklanırken hizmet içindeki öğretmenler var olan bilgilerini derinleştirmeyi ve yeni yöntemler öğrenmeyi amaçladıklarını belirtmektedir. Güvercin (2014) ücretli ve kadrolu öğretmenlerle yapılan nitel araştırma da öğretmenlerin üniversitede meslekleri için gerekli beceri ve donanımı tam olarak kazanmadan mezun olduklarını ifade ederek bu açığın iş yerindeki informal öğrenme deneyimleriyle kapatıldığını söylemektedir. Veelen, Sleegers ve Endedijk (2017) ortaokul müdürlerinin mesleki öğrenme etkinliklerine katılımlarını inceleyen araştırmasında, iş yerinde öğrenme konusundaki araştırmaların çalışanların mesleki bilgi ve becerilerini güncel tuttuğunu, onları yeni bilgi üretmeye güdülediğini (Paavola, Lipponen ve Hakkarainen, 2004) ve teknolojik ve sosyal değişimlere etkili biçimde cevap vermelerine (DeNisi, Hitt ve Jackson, 2003; Hurtz ve Williams, 2009) yardım ettiğini ifade etmektedir. Okullarda mesleki öğrenmeyi etkileyen

kişisel etkenleri öz-yeterlik ve motivasyon; örgütsel faktörleri ise liderlik, iklim, güven ve sosyal destek olarak sıralamaktadır.

Bunların ışığında öğretmenlerin iş yerinde yeni bir bilgi ya da beceri öğrenmeye gereksinim duydukları durumların bireysel düzeyde öğrenmeye karşı kişisel tutum (Haiyan ve diğerleri, 2017; Jurasaite-Harbison, 2009; McNamara, Jones, ve diğerleri, 2014), bireysel hedeflere sahip olma (Veelen ve diğerleri, 2017), geribildirim (Murphy ve Hallinger, 1987) ve karşılaşılan zorluklar ya da problemler (Güvercin, 2014; McNamara, Jones, ve diğerleri, 2014); işbirliği düzeyinde ise öğrenmeye teşvik eden bir okul kültürünün alt boyutları olan liderlik (yönetim) (Haiyan ve diğerleri, 2017; Jurasaite-Harbison, 2009; Veelen ve diğerleri, 2017), meslektaşlarla/çevreyle ilişkiler (Haiyan ve diğerleri, 2017; Jurasaite-Harbison, 2009; Veelen ve diğerleri, 2017) olarak sıralanabilir.

Araştırmada öğretmenleri iş yerinde yeni bir bilgi ya da beceri öğrenmeye teşvik eden durumlar öğretim becerilerinin geliştirilmesi, okula uyum sağlama, meslektaşlara uyum sağlama ve kişisel gelişim boyutlarında ele alınmıştır.

İş Yerinde Öğrenme Yöntemleri

Hodkinson ve Hodkinson (2005) öğretmenlerin iş yerinde öğrenmesini bireysel öğrenme, işbirlikçi öğrenme ve planlı öğrenme olarak üç başlık altında gruplamaktadır. Buna göre öğretmenler en sık bireysel olarak öğrenmektedirler. Bireysel öğrenme katıldıkları kurslardan aldıkları kurs dışı bilgiler yoluyla, okuma, internet ve deneyimleme aracılığıyla gerçekleşmektedir. Daha sonra gelen öğrenme şekli işbirlikçi öğrenmedir. Öğretmenler diğer meslektaşlarıyla yaptığı konuşmalar, tartışmalar, zümre içi ya da zümreler arası işbirlikleri, projeler ve grup çalışmaları yoluyla yeni bilgi ve beceriler öğrenmektedir. Bu iki tür öğrenme informal öğrenme şeklindedir. Öğretmenlerin üçüncü öğrenme biçimi olan planlı öğrenme ise bireysel ve işbirlikçi öğrenmeye göre görece daha seyrek gerçekleşmektedir ve formal öğrenme biçimindedir.

Huber (2013) mesleki gelişim yöntemlerini bilişsel ve kuramsal öğrenme yöntemleri (kurslar ve kendi başına çalışma), işbirlikçi ve iletişimci süreç odaklı yaklaşımlar (grup çalışması ve proje çalışması), yansıtmacı yöntemler (öz-değerlendirme, geribildirim, danışmanlık, koçluk ve mentörlük) olarak sıralamaktadır. Bu yöntemlerden geribildirim, özdeğerlendirme, grup çalışmaları ve koçluk sırasıyla öğrenmeye aracılık eden en etkili aracılar olarak gösterilmektedir. Dymoke ve Harrison (2006) kişisel tercihlere de bağlı olarak öğrenme yöntemlerini eylem araştırması, öz-yönelimli

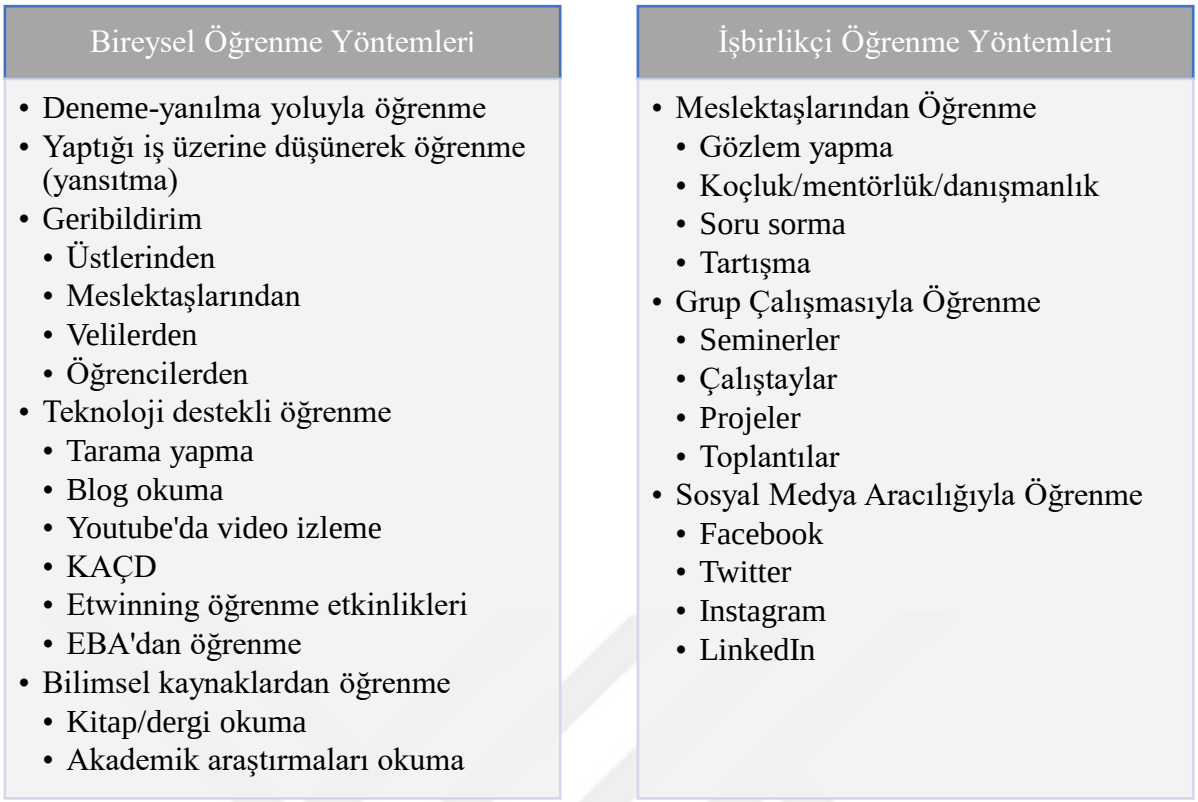
öğrenme, koçluk, okul tabanlı hizmet içi eğitim kursları, iş başında öğrenme, rotasyon, çalışma grupları, kişisel yansıtma (reflection) ve işbirlikçi öğrenme olarak sıralamaktadır.

Sürerbiçer (2018) kamu bankalarının teftiş kurullarında müfettiş yardımcılarının informal öğrenmelerine ilişkin tez çalışmasında, katılımcıların informal olarak, 34 farklı kaynaktan öğrendiklerini ifade etmektedir. Bunlar arasında çok önemli görülenler, deneme yanılma yoluyla öğrenme, geçmiş deneyimlerden öğrenme, üstatlardan öğrenme, yaptıkları işle ilgili düşünme, gözlemleme olarak sıralanmaktadır. Diğer personelin çalışmalarını izleme, telefonla sorma, yüz-yüze görüşme, örnek uygulamalar ve toplantılar önemli görülürken; kitaplar, dergiler, kurum bültenleri ve iş yeri ilan panoları hiç önemli görülmemektedir.

Erdoğan (2015), insan kaynakları çalışanları arasında sosyal medyanın oldukça yaygın olduğunu ve bir iş yerinde öğrenme yöntemi olarak önemli bir işleve sahip olduğunu belirtmektedir. En çok kullanılan sosyal medya platformları ise Wikipedia, LinkedIn, bloglar, Youtube, Google Plus, Facebook, Ekşisözlük, Twitter ve Pinterest olarak sıralanmaktadır. Soysal medyanın en önemli öğrenme işlevinin işle ilgili yenilikleri takip etmeyi kolaylaştırması olduğunu ve kadınların sosyal medyayı bir öğrenme aracı olarak erkeklerden daha fazla kullandıklarını belirtmektedir.

Bunların ışığında öğretmenlerin iş yerinde öğrenme yöntemleri Hodkinson ve Hodkinson (2005) ve Kwakman (2003) tarafından yapılan sınıflandırma temel alınarak bireysel ve işbirlikçi öğrenme yöntemleri başlıkları altında bir araya getirilmiştir (Şekil 2) ve başlıklar halinde açıklanmıştır. Hodkinson ve Hodkinson'un (2005) planlı öğrenme sınıflandırması araştırma kapsamı dışında olduğu için Şekil 2'ye dahil edilmemiştir.

Bireysel öğrenme yöntemleri (Şekil 2) deneme yanılma yoluyla öğrenme, yaptıkları üzerine düşünerek öğrenme, aldığı geribildirimleri değerlendirerek öğrenme, teknoloji destekli öğrenme, bilimsel kaynaklardan öğrenme ve EBA'dan öğrenme başlıkları altında sınıflandırılmıştır. Geribildirimin kaynağı olarak öğretmenin üstleri, meslektaşları, veliler ve öğrenciler sayılabilir. Teknoloji destekli öğrenme yöntemleri internette tarama (arama) yapma, eğitimle ilgili yazılmış blogları okuma, Youtube'da yer alan eğitim içerikli videolar izleme, KAÇD'ler, etwinning öğrenme etkinlikleri ve EBA'dan öğrenme şeklinde sıralanabilir. KAÇD'ler ve etwinning öğrenme etkinlikleri diğer meslektaşlarla etkileşim içerse de genel olarak bireysel öğrenme yöntemi olarak değerlendilebilir. Bilimsel kaynaklar mesleki kitaplar, dergiler ve akademik araştırmalardan oluşmaktadır.



Şekil 2. Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Yöntemleri

İşbirlikçi öğrenme yöntemleri de (Şekil 2) Meslektaşlarından öğrenme, grup çalışmasıyla öğrenme ve sosyal medyadan öğrenme başlıkları altında sınıflandırılmıştır. Meslektaşlarından öğrenme yöntemi gözlem yapma, koçluk, mentörlük, danışmanlık, soru sorma, tartışmalara katılma gibi öğrenme etkinliklerini içermektedir. Grup çalışmasıyla öğrenme seminerler, çalıştaylar, toplantılar ve proje çalışmalarından oluşmaktadır. Sosyal medyadan öğrenme ise Facebook, Twitter, Instagram ve LinkedIn gibi sosyal ağlarda yer alan tartışma grupları, paylaşım yapan meslektaşlar ve paylaşılan makale, blog, video ve deneyimler gibi kaynakları içermektedir.

İşbirlikçi Öğrenme. Engeström (1999) işbirlikçi öğrenmeyi örgütsel uygulamalarda sistemsel dönüşüm, yeni iş ve süreçler getiren iş örgütlerindeki yenilikçi öğrenme olarak tanımlamaktadır. İşbirlikçi öğrenme iş gruplarını ya da yerel birimleri içerir, bu kişiler örgütün herhangi bir yerinde ya da profesyonel ağın dışında olabilir (Chown, 2011). İşbirlikçi bir öğrenme kültürü oluşturmak informal öğrenmeyi desteklemek için anahtar role sahiptir (Ellinger ve Cseh, 2007). İşbirlikçi öğrenme çevreleri sınıfta ve işbaşında formal olarak meydana gelen öğrenme ile bireyin iş yaparken edindiği ve akranlarından edindiği informal öğrenme arasındaki dengeyi

sürdürmeye yardım eder (Schlenker, 2008). İşbirlikçi öğrenme çevreleri özellikle sosyal medyayı etkili kullananlar, kullanıcılara ilgili bilgiye odaklanma şansı verir ve öğrenme deneyimini destekler. Ek olarak tüm kullanıcılara katılım ve işbirliği araçları sunar. Bu araçlar kullanıcıların öğrenme sürecini etkili şekilde tamamlamalarını sağlar (Nguyen, 2014).

Meslektaşlarından Öğrenme. Öğretmenlerin iş yerinde öğrenme yöntemlerinden birisi meslektaşlarından öğrenmedir. Pek çok araştırmacı (Day, 2000; Dibbon, 1999; Flores, 2001; Hargreaves, Lieberman, Fullan ve Hopkins, 2001; Huo ve Boxall, 2020; Retallick, 1993) öğretmenlerin meslektaşlarından yeni bilgi ve beceriler öğrendiğini söylemektedir. Öğretmenlerin meslektaşlarından öğrenme yöntemi olarak Güvercin (2014) deneyimli öğretmenleri gözlemleme Harris ve Lambert (2003) mentörlük, gözlem yapma, akran koçluğu ya da karşılıklı yansıtmayı saymaktadır. Meslektaşlarından öğrenme, sosyal destek ve işbaşında eğitim ile birlikte iş doyumu, işe katılım ve fiziksel sağlık konuları üzerinde olumlu etkisi olan etkenlerden birisi olarak görülmektedir (Huo ve Boxall, 2020).

Derinlemesine Düşünerek Öğrenme. Sparks-Langer ve Colton (1991) öğretmenlerin derinlemesine düşünmeleri için önemli üç bileşen tanımlamaktadır. Birinci bileşen bilişseldir ve öğretmenlerin bilgiyi nasıl işledikleri ve karar verdikleriyle ilgilidir. İkinci bileşen eleştireldir, düşünme deneyimlerini, amaçlarını, değerlerini ve sosyal çıkarımlarını yönetir. Üçüncü bileşen öğretmenlerin anlatımlarıdır, kendi özel alanlarında meydana gelen olayları nasıl yorumladıklarını açıklar. Bu nedenle profesyonel bilgi harici kaynaklarla öğretmenlerin kendi yorumlarının birleştirilmesi yoluyla kazanılır.

Grup Çalışmasıyla Öğrenme. Öğretmenlerin iş yerinde öğrenme yöntemlerinden birisi de grup çalışmaları ve işbirliğidir (Day, 2000; Flores, 2001; Scribner, 1999). Ülgen (2014) bir finans şirketinin şube çalışanlarından 14 katılımcıyla yaptığı nitel çalışmada çalışanların örgün ve kendiliğinden öğrenme deneyimleriyle ilgili algılarını ve iş yerinde öğrenme ortamlarını iyileştirilmesine yönelik önerilerini incelemiştir. Araştırma bulguları iş yeri öğrenme ortamının mevzuat ve belgeleri okuma veya gösterme gibi bireysel öğrenme etkinliklerine ve meslektaşlarıyla etkileşim gibi sosyal kendiliğinden öğrenme faaliyetlerine dayalı olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırma hem formal hem de informal öğrenmenin iş ortamında yaygın olarak kullanıldığını ortaya koymaktadır. Öğrenme stratejilerinin belirlenmesinde iş dinamiği ve öğrenme gereksinimlerinin belirleyici olduğu ortaya konulmaktadır. Ayrıca öğrenme stratejilerinin örgüt kültürü, çalışan özellikleri ve işin gerekleri ile tutarlılık gösterdiği vurgulanmaktadır.

Deneme Yanılma Yoluyla Öğrenme. Deneme yanılma yoluyla öğrenme öğretmenlerin iş deneyimleri esnasında sıklıkla başvurdukları öğrenme yöntemlerinden birisidir. Öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları (Little, 1982) ve kendi deneyimleri (Scribner, 1999; Shriner, 2001) onlar için aynı zamanda bir öğrenme aracıdır. Başka bir deyişle öğretmenler iş yerinde yeni yöntemler deneyerek öğrenmektedirler (Alakurt, 2015; Güvercin, 2014)**.** Eraut (2014) çalışanın iş deneyimine bağlı öğrenmesini öncelikle onun bilinçli farkındalık düzeyine dayandırmaktadır. Buna göre, ilk düzey, bilinçli çabalardan bağımsız olarak gerçekleşen örtük öğrenmedir (implicit learning). İkinci düzey, özellikle belirlenmiş bir amaca bağlı olarak gerçekleşen istemli öğrenme (deliberative learning). Bu tür öğrenme bir amaca dönük planlanmış olan bir öğrenme etkinliğinin sonucudur. Son düzey ise tepkisel öğrenme (reactive learning) olarak ifade edilmektedir. Buna göre öğrenme açıktır fakat bir olay ya da duruma tepki olarak anlık olarak gerçekleşir, öğrenme zamanı önceden belirlenmemiştir.

Teknoloji Destekli Öğrenme. İş yerinde öğrenme yöntemlerinden birisi de teknoloji destekli öğrenmedir. Anderson ve Dexter (2005) teknolojinin öğretmenlerin öğrenmesi önemli bir araç olduğunu ve teknoloji liderlerinin bu amaçla bir plan yapmaları gerektiğini vurgulamaktadır. E-öğrenme, Schlenker (2008) tarafından öğrenenlerin yeni bilgi öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla internette arama yaparak ve/veya işbirliği yaparak, web 2.0 araçları ve kullanıcıları tarafından desteklenen dijital bağlantılar ve akran işbirliği yoluyla öğrenme fikri olarak tanımlamaktadır. Schlenker (2008) göre web 2.0, bloglar, wikiler, sosyal ağlar e-öğrenme alanındaki en popüler uygulamalar olarak görülmektedir. Bu teknolojiler kullanıcıları öğrenme için desteklemekte ve informal öğrenmenin öğrenme sürecinin en önemli parçası haline gelmesini sağlamaktadır. Web 2.0 araçları ayrıca öğrenenlerin kendi aralarında içerik paylaşmalarına, tartışmalara katılmalarına, işbirliği yapmalarına ve öğrenme içeriği oluşturmalarına imkan sağlamaktadır (Noe, 2009).

Teknoloji ile öğrenmeyi bir araya getiren öğrenme ortamlarından birisi de Avrupa Birliği (AB) Erasmus+ programı altında yer alan etwinning (www.etwinning.net) platformudur. Etwinning 2021 yılı başında üye olan 896.538 öğretmene etwinning öğrenme etkinlikleri (learning events) aracılığıyla kendilerini geliştirme fırsatları sunmaktadır. Bu öğrenme etkinlikleri bir uzman tarafından yönetilen, farklı ülkelerden öğretmenleri bir araya getiren genellikle eşzamanlı olmayan ve katılımcılara bir katılım belgesi sunan etkinliklerdir (Crawley, Dumitru ve Gilleran, 2007; Etwinning, 2021). Akdemir (2017) etwinning platformunun öğretmenlere ve öğrencilere değerli bir öğrenme fırsatı sunduğunu ve dil becerilerini geliştirmelerine katkı sağladığını ifade etmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinde yaptığı 19/6/2020 tarih ve 31160 sayılı değişiklikle **"**eTwinning programı kapsamında sertifikası bulunan" öğretmenlere ek 15 hizmet puanı verileceğini belirterek öğretmenlerin etwinning etkinliklerine katılımlarını teşvik etmektedir (MEB, 2020b).

Benzer şekilde kitlesel açık çevrimiçi dersler (KAÇD - massive online open courses – MOOC) öğretmenler için teknoloji destekli öğrenme yöntemlerinden birisidir. KAÇD öğrenenlere her hangi bir mekana bağlı olmaksızın açık şekilde katılım imkanı sunan, çoğu zaman üniversiteler ya da eğitim kurumları tarafından sunulan öğrenme etkinlikleridir. Bireylere kendi öğrenmelerini düzenleme imkanı sunar (Littlejohn, Hood, Milligan ve Mustain, 2016). Açık olması nedeniyle her hangi bir ön şarta bağlı olmaksızın isteyen herkes, çoğunlukla ücretsiz, katılabilir. KAÇD önceden de var olan çevrimiçi açık eğitim kaynaklarının (OER) ders haline gelmiş biçimidir (Karovska-Andonovska ve Trajanovska, 2019).

Yılmaz (2005) 175 katılımcıyla yaptığı deneysel çalışmada e-öğrenme stratejilerinin çalışanlara, kariyerlerinin her evresinde ihtiyaç duydukları gelişim olanakları sağladığını ve çalışanların işe bağlılıkları, motivasyonları, kuruma aidiyet duyguları ve iş memnuniyetlerini olumlu etkilediğini ortaya koymuştur. Alakurt (2015) bilişim teknolojileri öğretmenlerinin iş ortamındaki informal öğrenme davranışlarını incelediği çalışmasında öğretmenlerin en sık internette arama yaparak öğrendikleri ifade etmektedir. Öğretmenlerin iş yerinde öğrenme davranışlarını etkileyen en baskın özellikler ise zaman yetersizliği, konu alanına ilgi olarak gösterilmektedir. Sarı ve Akbaba Altun (2015) sınıf öğretmenleriyle yaptıkları araştırmada, sınıf öğretmenlerinin matematik öğretiminde teknolojik araçları kullandıklarını ancak kullandıkları araçların ve kullanım şekillerinin sınırlı olduğunu ifade ederek öğrenme-öğretmen stratejilerini ve hedeflerini destekleyen çeşitli teknolojilerden yararlanılabileceğini vurgulamaktadır. Bu

durumda öğretmenlerin, teknolojiyi nasıl daha verimli kullanabileceklerine ilişkin kendilerinin de öğrenmeye ihtiyaçları olduğu söylenebilir.

Tanış ve Barker (2017) bir kamu şirketinde yürüttükleri vaka analizi çalışmasında elektronik mentörlüğün uygulanmasında Skype ve e-posta kullanılmasını destekleyici uygulamalar olarak görmektedir. Buna göre e-posta önceki konuşmaların depolanması, online toplantıların düzenlenmesinde; Skype ise karşılıklı e-posta yazışmalarının açıklığı kavuşturulmasında ve iletişimde karşılıklı güven ilişkisi kurulmasında destekleyici bileşen olarak işlev görmektedir. Bu bağlamda teknoloji destekli öğrenmenin öğretmenlerin iş yerinde öğrenmelerinin önemli bir aracı olduğunu ifade eden kanıtlar (Bertrando, 2017; Garreta-Domingo, Sloep, Hernández-Leo ve Mor, 2017; Papanikolaou, Makri ve Roussos, 2017) olduğu söylenebilir.

Sosyal Medya Aracılığıyla Öğrenme. Bir diğer iş yerinde öğrenme aracı olarak sosyal medya gösterilebilir. İnternet üzerinde var olan bilgi ve sosyal medya platformlarındaki kullanıcı sayıları büyük bir hızla artmaktadır (Palfrey ve Gasser, 2008). Erdoğan (2015) insan kaynakları çalışanlarının sosyal medya aracılığıyla nasıl öğrendiklerini, kullanılan araçları ile kullanım sıklıklarını ve elde edilen bilgileri incelemektedir. Araştırma bulguları insan kaynakları çalışanları arasında oldukça yaygın olarak kullanılan sosyal medya araçlarının işle ilgili öğrenmede önemli bir yere sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Kullanılan sosyal medya araçları Wikipedia, LinkedIn, Bloglar, Youtube, Google Plus, Facebook, Ekşisözlük, Twitter ve Pinterest olarak sıralanmaktadır. Ayrıca öğrenme amaçlı sosyal medya kullanımının kadınlar arasında erkeklere göre daha yaygın olduğu ifade edilmektedir. Benzer şekilde sosyal medya araçlarının etkili bir öğrenme aracı olarak kullanılabileceğine ilişkin kanıtlar sunan çok sayıda araştırma (Dabbagh ve Kitsantas, 2012; Gikas ve Grant, 2013; Jalali, Sherbino, Frank ve Sutherland, 2015; Wu ve diğerleri, 2012) olduğu görülmektedir. Blackmore (2010) teknolojideki, özellikle sosyal medyanın kullanımı alanındaki gelişmelerin, bilginin yayılmasını kolaylaştırdığını ve akran öğrenmesiyle iyi bir uyum sağlayarak uygulamadaki insanların öğrenmesine önemli bir katkı sağladığını ifade etmektedir.

Bütün bunlardan anlaşıldığı üzere iş yerinde öğrenme öğretmenlerin yaşamında yer tutan ve gelişimlerinde önemli rol oynayan etkinliklerden birisidir. Öğretmenlerin meslek yaşamları boyunca öğrenecekleri çok çeşitli konular ve bu konuları öğrenmek için kullanacakları pek çok yöntem bulunmaktadır. Öğretmenlerin benzer konuları öğrenirken

farklı yöntemleri kullandıklarını gözlemlemek mümkündür. Benzer şekilde öğrenirken birbirinden farklı davranışlar ve eğilimler gösterdikleri de söylenebilir. Bu farklılıkları açıklayan kavramlardan birisi de öğrenme stilleridir.

Öğrenme Stilleri

Bu başlık altında, araştırmada öğretmenlerin iş yerinde öğrenmeleri ve alt boyutları ile ilişkisi araştırılacak olan bağımsız değişken olarak öğrenme stillerine yer verilmiştir. Araştırmada temel alınan Honey ve Mumford öğrenme stilleri ile onunla benzer olduğu düşünülen Kolb öğrenme stilleri ayrı başlıklar halinde incelenmiştir.

Fischer ve Fischer (1979) öğrenme stilleri kavramının ilk olarak 1968 yılında kullanıldığını (Hildebrand, 1968) ve 1980'lerde moda haline geldiğini ifade etmektedir. Tallmadge ve Shearer (1969) ve Hunt (1972) gibi bazı araştırmacılar öğrenme stillerinin varlığı ile ilgili bazı kanıtlar ortaya koysalar da herhangi bir sınıflandırma yapmamışlardır. Öğrenme stillerine ilişkin ilk sınıflandırmanın Kolb ve Goldman (1973) tarafından yapıldığı söylenebilir. Kolb ve Goldman (1973), öğretim yöntemlerinde, tekniklerinde ve teknolojilerindeki gelişmelere rağmen, en büyük zorluğun bireylerin öğrenmeyle ilgili özelliklerinin yeterince tanınmaması olduğunu ileri sürmektedir. Bireysel eğitim ve öz-yönelimli öğrenme alanında pek çok yenilik olmasına rağmen bireyselleşmenin hangi yönde olacağına dair çok az çaba harcandığını iddia etmektedirler. Tallmadge ve Shearer (1969) araştırmalarında bireylerin farklı öğrenme stillerine sahip olduklarını ve bu öğrenme stillerinin öğretim yöntemleri ile ilişkili olduklarını destekleyen kanıtlar bulmuşlardır. Ancak bireylerin kaç farklı öğretim stiline sahip olduklarına ya da öğretim stilleri arasındaki farklılıkların ne olduğuna dair her hangi bir şey ortaya koymamışlardır.

Tallmadge ve Shearer (1969) öğrenme stilini öğretimsel durumlarla etkileşimde olan bireyin, bu durumların bir işlevi olarak farklı öğrenme başarısı gösterme biçimindeki tutumu olarak tanımlamaktadır. Bu tanım farklı öğrenme başarısı üreten öğretim ortamı ve bu ortamdaki bireyin öğrenme özellikleri olmak üzere iki önemli boyut içermektedir. Cassidy (2004)'nin Hartley (1998)'den aktardığına göre öğrenme stilili, bilişsel stil ve öğrenme stratejisi bir birinden farklı kavramlardır. Bilişsel stil farklı bireylerin farklı bilişsel görevlere yaklaşım yolları; öğrenme stratejisi ise bireylerin öğrenirken kullandıkları stratejiler; öğrenme stili ise bireylerin farklı öğrenme görevlerine karşı sergiledikleri karakteristik yaklaşımı ifade etmektedir. Öğrenme stratejileri öğrenenler

tarafından öğrenme görevine göre seçilirken öğrenme stili otomatik olarak gerçekleşmektedir. Hunt (1972)'a göre de öğrenme stili yetenekten farklı bir şeydir ve öğrencinin nasıl öğrendiğini tanımlar, öğrenmenin çokluğu ve kalitesiyle ilgili bir tanımlama içermez.

Fischer ve Fischer (1979) öğrenme için 10 farklı stil önermektedir. Kademeli öğrenenler (incremental learner) sistematik ve adım adım parçaları birleştirerek öğrenirler. Öğrenme tuğlaların üst üste konularak yapıların oluşturulmasına benzetilir. Sezgiyle öğrenenler (intuitive learner), geleneksel mantığı, kronolojiyi ve adımları izlemezler. Sistematik olmayan yöntemler ve deneyimlerden çıkardıkları net genellemelere sahiptirler ve farklı yönlere sıçramalar yaşarlar. Duyusal uzmanlar (sensory specialist) bilgiyi anlamlı bir şekilde biçimlendirmek için öncelikle bir duyuya güvenirler. Diğer duyular da sağlamken bir duyu daha baskındır. Bu duyulardan en bilinenleri işitsel ve görseldir. Duyusal genelleyiciler (sensory generalist) bilgi toplamak için duyularının hepsini ya da çoğunu kullanırlar. Duyusal genelleyiciler aşırı hassas öğrenenlerdir, ancak bu hassaslık psikolojik değil, tüm bilgi kaynaklarından bilgi alabilmeyle ilgilidir. Duygusal katılanlar (emotionally involved) öğrenme ortamına yüksek duygusal enerji taşırlar. Bu şekilde iki tür sınıf tanımlanabilir. Birincisi duygusal olarak renkli ve canlı bir atmosfer sunar, ikincisi, fikir ayrılıklarının yaygın olduğu öğrenci ve öğretmenlerin aktif olarak tartışmalara katıldıkları bir sınıf ortamıdır. Duygusal nötrler (emotionally neutrals) sınıfta kişisel çatışmaların bastırıldığı, sınıf ortamının duygusallıktan ziyade entelektüel olduğu ve öğretmenin öncelikle göreve odaklandığı duygusal olarak nötr ortamda daha iyi performans gösteren öğrencilerdir. Açıkça yapılanmışlar (explicitly structured) öğretmen öğrenmeyi birden fazla anlama gelmeyen, açık ve net biçimde yapılandırdığında en iyi öğrenirler. Sınırlar ve amaçlar, zihinsel görevler ve sınıfta kabul edilen ve edilmeyen davranışlar dikkatlice açıklandığında, öğrenciler kendilerini iyi yapılandırılmış bir ortamda güvende hissettiklerinde en iyi öğrenirler. Açık uçlu yapı (open ended structure) sınıfın bütün yapısının yeterince görünür olduğu, farklılıklara ve önceden planlanmamış olaylara yeteri kadar alan bırakan ucu açık öğrenme ortamında kendilerini evde hisseden ve daha iyi öğrenen öğrencilerdir. Zarar görmüş öğrenenler (damaged learner) fiziksel olarak normal ancak benlikleri, sosyal yeterlikleri, estetik duyarlılıkları ya da algıları zarar görmüş öğrenenlerdir. Bu nedenle olumsuz bir öğrenme stili geliştirmişlerdir. Seçmeci öğrenenler (eclectic learners) öğrenme stillerini daha yararlı buldukları ve uyarlayabilecekleri öğrenme stili ile değiştirebilenlerdir.

Buckley ve Caple (2007) bireysel farklılıkların ve öğrenme stilinin öğrenmeyi etkileyen önemli etkenler olduğunu belirterek öğrenme stilini, bireylerin öğrenmek için farklı etkinlik ve yaklaşımlara eğilimleri olarak tanımlanmaktadır. Briscoe, Schuler ve Claus (2008) öğrenme stilini öğrenen bireyin yetiştiği kültüre bağlı olarak sahip olduğu, en rahat öğrendiği yaklaşım olarak tanımlamakta ve bir gelişim programının tasarlanması ve uygulanmasında göz önünde bulundurulması gerektiğini ifade etmektedir. Öğrenme stillerine uygun araçların kullanımı, açık amaçlar ve izleme ve değerlendirme ile birlikte başarılı bir gelişim programının anahtar bileşenlerinden birisi olarak görülmektedir (Nahavandi, 2009).

Yetişkinlerin öğrenme sürecinin merkezinde öğrenen bireyin kendisi olduğu düşünüldüğünde öğrenme stillerinin farklılıklar göstermesi bu farklılıkların öğrenme üzerinde etkili olması doğal görülebilir. Terry (2018) birkaç öğrenme stilleri kuramı geliştirildiğini ancak gerçekte farklı tarzları olan kişilerin farklı şekilde öğrendiğini açıklayacak az sayıda deneysel çalışma olduğunu belirtmektedir. Yetişkinlerin öğrenme stilleri konusunda farklı sınıflandırmalar olduğunu ifade eden Jarvis (2004a), çok az öğrenme kuramcısının yetişkin öğrenenleri ve yetişkinlerin öğrenmesini ayrıntılı biçimde incelediğini vurgulamaktadır.

Bazı araştırmalar (Hunt, 1972; Tallmadge ve Shearer, 1969) bireylerin farklı öğrenme stillerine sahip olduklarını ve bu öğrenme stillerinin öğretim yöntemleriyle ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrenme stilleri Hunt (1972) tarafından belirtildiği gibi bir bireyin sürekli gösterdiği sabit bir karakter değildir. Öğrenenleri farklı bağlamlarda farklı öğrenme stillerine uyabilirler, ancak çoğu öğrenen bir ya da iki öğrenme stilini diğerlerine göre daha fazla tercih edebilir (Pritchard, 2008). Bununla birlikte Kolb (1981a, 1981b, 1984) ve Honey ve Mumford (1986, 1992) yetişkinlerin öğrenme stillerini ayrıntılı biçimde açıkladıkları çalışmalar ortaya koymuşlardır.

Bunların ışığında yetişkinlerin öğrenme stilleri ile ilgili bazı sınıflamalar bulunsa da konunun ayrıntılı biçimde ele alındığını söylemek güçtür. Bu durumda öğretmenlerin öğrenme stillerinin de bireyler arasında farklılıklar göstereceği ve bu farklılıkların bağlama ve ortama göre değişiklik gösterebileceği söylenebilir. Baskın öğrenme stillerini bilmenin öğretmenlere iş yerinde öğrenme yöntemlerini seçme konusunda kolaylık ve kişisel ve mesleki gelişimleri konusunda farkındalık sağlayacağı söylenebilir.

Kolb Öğrenme Stilleri

David Kolb (1981a, 1981b, 1984; 1973; 1974) tarafından ortaya atılan deneyimsel öğrenme kuramına göre bireyler deneyimleri yoluyla döngüsel olarak öğrenirler. Somut deneyimleri üzerine gözlem yapan ve derinlemesine düşünen bireyler buradan kavramsal soyutlamalar çıkarırlar, bu çıkarımları yeni durumlara uygulayarak test edereler ve deneyime dönüştürürler.

Bilginin deneyimlerin dönüştürülmesi ile kazanıldığın belirten deneyimsel öğrenme kuramına göre öğrenme deneyim kazanma ve deneyimleri dönüştürme olmak üzere iki eksen etrafında döngüsel olarak gerçekleşir. Deneyim kazanma somut deneyimler ile soyut kavramsallaştırma; deneyimleri dönüştürme ise aktif deneyimleme ile yansıtıcı gözlem arasında değişir (Kolb ve Kolb, 2009, 2013). İdeal öğrenme döngüsü anlık somut deneyimler, gözlem ve yansıtma, soyut kavramsallaştırma, aktif deneyimleme ve buna dayalı yeni somut deneyimler şeklinde gerçekleşir. Anlık somut deneyimler gözlem ve yansıtmanın temelini oluşturur. Gözlem ve yansıtma özümsenip rafine edilerek soyut kavramlara dönüştürülür. Yansıtmacı gözlem yoluyla yapılan çıkarımlar aktif olarak sınanır ve yeni deneyimlere kılavuzluk eder. Farklı öğrenme stiline sahip bireyler baskın olarak bu döngüde yer alan öğrenme yeteneklerinin ikisini kullanır. Buna göre somut deneyimlerden ıraksama yoluyla yansıtmacı gözleme gidenler ıraksak öğrenenler (divergers); yansıtmacı gözlemleri özümseyerek soyut kavramlar oluşturanlar özümseyerek öğrenenler (assimilators); soyut kavramları eyleme dökenler yakınsak öğrenenler (convergers); ve eylemleri somut deneyimlere dönüştürenler yerleştirerek öğrenenler (accommodators) olarak adlandırılmaktadır (Kolb ve Kolb, 2009, s. 44)

Kolb ve Goldman (1973) öğrenme stilleri tipolojisinin farklı akademik bölümlerdeki öğrencilerin öğrenme taleplerini tanımlamakta, kariyer seçeneklerini ve yönünü tahmin etmekte kullanılabileceğini belirtmektedirler. Ayrıca öğrenme stilleri ile bölümlerin öğrenme talepleri arasındaki eşleşme ya da eşleşmeme durumlarının da öğrencilerin akademik performansını ve üniversiteye uyumlarını tahmin etmede kullanılabileceğini öne sürmektedirler.

Honey ve Mumford Öğrenme Stilleri

Yetişkinlerin öğrenme tarzlarına ilişkin sınıflandırmalardan birisi de Peter Honey ve Alan Mumford'un öğrenme stilleridir. Honey ve Mumford öğrenme stilleri iş ortamında öğrenme stillerini belirlemek için oldukça kullanışlı bir sınıflama olarak görülmekte (Brown, Roediger III ve McDaniel, 2014; Claxton ve Murrell, 1987) ve pek çok kurum tarafından çalışanların kişisel kariyer planlamasında kullanabilecekleri bir araç olarak kullanılmaktadır (Marsick ve Watkins, 2001). Bununla birlikte Honey ve Mumford öğrenme stillerini eğiticilerin dikkatlerini bireysel öğrenme farklılıklarına çekme konusunda üretken ancak kuramsal yaklaşımını problemli ve fazla karmaşık bulanlar da bulunmaktadır (Caple ve Martin, 1994).

Honey ve Mumford (1986) tarafından belirlenen öğrenme stillerinin özellikleri şu şekilde açıklanabilir (Aydın, 2011b; Buckley ve Caple, 2007, s. 174-175; Coffield, Moseley, Hall ve Ecclestone, 2004):

Aktivistler. Burada ve şimdi olandan hoşlanırlar, uzun vadeli uygulama ve pekiştirmelerden sıkılırlar. Yeni deneyimlerin zorlamasıyla gelişmeye ve bir deneyimden diğerine geçmeye eğilimlidirler. Dinleme ve okuma yerine yaparak öğrenmeyi tercih ederler. Yenilikleri severler ve her şeye bir deneme şansı vermekten yanadırlar. Fikirlerin paylaşılması ve test edilebilmesi için grupla çalışmaktan hoşlanırlar. Aktivistler planlamadan hoşlanmayan açık fikirli ve coşkulu kimselerdir.

Yansıtmacılar. Arkalarına yaslanmak ve deneyim üzerine düşünmek, farklı açılardan gözlemlemek isterler. Sonuca varmadan önce olabildiğince çok veri toplar ve analizler yapar, bütün bakış açılarını göz önünde bulundurmak isterler bu yüzden sonuca varmakta zorlanırlar. Başkalarının deneyimlerini ve bakış açılarını içeren büyük resmi görmek isterler. Etkinliklerde geride kalıp gözlem yapmak isterler. Zihinlerini toplama konusunda yavaştırlar ancak bunu başardıklarında kendi bilgi ve deneyimlerini başkalarından edindikleri fikirlere dayalı oldukça sağlam kararlar verebilirler.

Teoriciler. Basit varsayımlar yaparlar, ilkeler, modeller ve düşünme biçimleri oluşturmaktan hoşlanırlar. Teoriciler için gerçeklik ve mantık önceliklidir, öznel ve muğlak deneyimlerden hoşlanmazlar. Soyutlamalar yapmakta ve fikirler arasında

bağlantı kurmakta iyidirler. Bu nedenle çeşitli gözlemlerden bir biri ile uyumlu sonuçlar çıkarmakta iyidirler. Tertipli ve düzenli bir zihne sahiptirler. Bir problemle karşılaştıklarında en temele inerek problemin nedenlerini açıklamadan rahat edemezler. Problemlere adım adım ve mantıksal çözümler üretme yaklaşımını benimserler.

Pragmatistler. Uygulama ve deneyimlerinden ilk fırsatta yararlanmak isterler, eğitimlerden uygulanacak pek çok yeni fikirle dönerler. Planlar yapmaktan ve bunları hemen uygulamaktan hoşlanırlar. Yeni fikirleri ve kuramlarla karşılaştıklarında değerlere dayalı bir yargıya varmak yerine uygulanabilirliğine bakarlar. Pragmatistler için bir şey işe yarıyorsa iyidir, yaramıyorsa onu iyileştirmek için neredeyse hiç çaba harcamazlar. Yenilikleri yaşama geçirme konusunda ve problem çözmede iyidirler.

Görüldüğü gibi farklı öğrenme stiline sahip bireyler öğrenme etkinliklerinden farklı sonuçlar beklemekte, etkinlik sırasında farklı noktalara odaklanmakta, farklı ortamlarda daha iyi ya da daha az öğrenmektedirler. Örneğin aktivistler doğrudan öğrenme deneyimine odaklanırken, pragmatistlerin kafası öğrendikleri şeyin gerçek hayatta ne işlerine yarayacağı ile meşguldür. Yansıtmacılar geride kalıp gözlem yaparken, teoriciler öğrendikleri şeyleri arkasındaki ilkeler ve kuramları anlamaya çaba harcarlar. Aynı öğrenme ortamı farklı öğrenme stiline sahip bireylerde farklı etkiler oluşturabilir. Aktivistler başkalarıyla etkileşim halinde daha iyi öğrenirken, yansıtmacıların öğrendiklerini hazmetmek için kendileriyle başbaşa kalıp düşünmeye ihtiyaçları vardır. Kısaca farklı öğrenme stiline sahip bireylerin öğrenmekten hoşlandıkları konuların, öğrenme yöntemlerinin ve öğrenmeden beklentilerinin farklı olduğu görülmektedir.

Literatürde farklı öğrenme stili modelleri kullanarak öğrenme stillerine odaklanan bazı araştırmalara rastlamak mümkündür. Bu araştırmalardan bazıları (Güven, Baltaoğlu ve Deniz, 2017; Güven ve Kürüm, 2008; Köroğlu ve Sıvacı, 2017; Özdemir ve Köksal, 2018) Kolb öğrenme stillerini kullanırken, Bilgin ve Bahar (2008) Grasha (1996; akt. Bilgin ve Bahar, 2008) tarafından belirlenen rekabetçi, pasif, işbirlikçi, katılımcı, bağımlı ve bağımsız öğrenme stillerini kullanmıştır. Öğretmen adayları Güven ve diğerleri (2017)'ne ve Köroğlu ve Sıvacı (2017)'ya göre en çok ıraksak öğrenen stil Özdemir ve Köksal (2018)'a göre yerleştiren stil özelliklerini göstermektedir. Bilgin ve Bahar (2008)'a göre sınıf öğretmenleri en çok işbirlikçi ve rekabetçi öğrenme stiline sahiptir. Bilgin ve Bahar (2008) pasif ve bağımlı öğrenme stillerinin uzman/otoriter/kişisel model öğretim stilleriyle Güven ve Kürüm (2008) ise öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme

eğilimleriyle belirli düzeyde bir ilişkiye sahip olduğunu belirtmektedirler. Jepsen, Varhegyi ve Teo (2015) ise Honey ve Mumford öğrenme stillerini temel alan araştırmada yansıtmacı ve aktivist öğrenme stillerine sahip üniversite öğrencilerinin öğretmenlerinin öğretim kalitesini diğer stillere göre daha yüksek algıladıklarını bulmuştur. Belirtilen araştırmalara göre öğrenme stilleri ile bazı değişkenler arasında ilişki olduğu ve öğrenme stillerinin katılımcılar arasında farklılık gösterdiği görülmektedir.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölüm araştırmanın modeli, evreni ve örneklemi, veri toplama araçları, verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasına ilişkin bilgileri içermektedir.

Araştırmanın Modeli

Araştırma ilişkisel tarama modelinde nicel bir araştırmadır. Tarama modeli, araştırmanın konusunu kendi koşulları içinde ve olduğu şekliyle betimlenmeye çalışan bir araştırma yaklaşımıdır. Tarama modelinde. İlişkisel tarama ise, birden fazla değişken arasında birlikte değişimin olup olmadığını ve/veya düzeyini ölçmeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2003).

Evren-Örneklem

Araştırmanın evrenini Ankara ilinde, kamu ilk ve ortaokullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Evreni oluşturan öğretmenlerin tamamına ulaşmanın güç; zaman ve maliyet açısından da yüksek maliyetli olacağı düşüncesiyle evreni temsil edeceği düşünülen bir örneklem üzerinde çalışılmıştır.

Örnekleme yöntemi olarak kullanılan tabakalı örnekleme evrendeki alt grupların evrende bulundukları oranda temsil edilmelerini garanti altına alan bir yöntemdir (Balcı, 2010b; de Gruijter ve van der Kamp, 2008; Fraenkel ve Wallen, 2008). Bu araştırmada evrende yer alan alt gruplar ilkokul ve ortaokul düzeyinde görev yapan öğretmenlerdir. Araştırmanın hedef evreni ve örneklemini oluşturan öğretmen sayılarının tabakalara (ilçelere) ve okul türüne göre dağılımı ve ulaşılan okullardaki öğretmen sayıları Tablo 1'de verilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı istatistik verilerine göre 2019-2020 eğitim öğretim yılında Ankara ilinde ilk ve orta okullarda 13.580'i ilkokullarda ve 15.165'i orta okullarda olmak üzere 28.745 öğretmen görev yapmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2020). Balcı'nın (2010b) belirttiği hesaplama yöntemine göre, kamu ilkokulu öğretmenleri evrenini 374 ve kamu ortaokulu öğretmenleri evrenini 375 kişilik bir

örneklem .05 anlamlılık ve %5 tolerans düzeyinde temsil etmektedir. Buna göre, ilçelerde görev yapan öğretmen sayıları dikkate alınarak belirtilen sayıdaki örneklem seçilen ilçelere dağıtılmış ve araştırmaya kaç öğretmenin dahil edileceği hesaplanmıştır.

Tablo 1

Araştırmanın Hedef Evrenini ve Örneklemini Oluşturan Öğretmenlerin İlçelere ve Okul Türüne Göre Dağılımı

	Kamu İlkokulu			Kamu Ortaokulu		
İLÇELER	Evren	Örneklem		Evren	Örneklem	
	Öğrt. Sayısı	Öğrt. Sayısı	Ulaşılan	Öğrt. Sayısı	Öğrt. Sayısı	Ulaşılan
1 Altındağ	1458	40	184	1343	33	214
2 Çankaya	1952	54	254	2478	61	221
3 Etimesgut	1441	40	297	1769	44	403
4 Gölbaşı	454	13	182	470	12	214
5 Keçiören	2577	71	196	2856	71	244
6 Mamak	1874	52	351	1807	45	395
7 Pursaklar	446	12	142	494	12	143
8 Sincan	1636	45	244	1957	48	231
9 Yenimahalle	1742	48	223	1991	49	352
TOPLAM	13580	374	2073	15165	375	2417

2020 yılında yaşanan COVID19 pandemisi nedeniyle okullarda öğretmen bulunmadığı için araştırma formu öğretmenlere yüzyüze ulaştırılamamıştır. Okul yönetimlerine telefon aracılığıyla ulaşılarak araştırma formunun bağlantısının okulların whatsapp ve diğer iletişim gruplarında paylaşmaları istenmiştir. Tablo 1'de görüldüğü üzere Altındağ'da 184 ilkokul ve 214 ortaokul öğretmenine, Çankaya'da 254 ilkokul ve 221 ortaokul öğretmenine, Etimesgut'ta 297 ilkokul ve 403 ortaokul öğretmenine, Gölbaşı'nda 182 ilkokul ve 214 ortaokul öğretmenine, Keçiören'de 196 ilkokul ve 244 ortaokul öğretmenine, Mamak'ta 351 ilkokul ve 395 ortaokul öğretmenine, Pursaklar'da 142 ilkokul ve 143 ortaokul öğretmenine, Sincan'da 244 ilkokul ve 231 ortaokul öğretmenine ve Yenimahalle'de 223 ilkokul ve 352 ortaokul öğretmenine ulaşılmıştır. Bu öğretmenlerden 537'si ilkokul, 435'i ortaokullarda çalışan 972 öğretmen (tablo 2) araştırmaya katılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik değişkenlere göre dağılımı Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Araştırmanın Katılımcılarının Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı

Değişken	Grup	N	%
Cinsiyet	Kadın	661	68,0
	Erkek	311	32,0
Yaş	30 ve altı	166	17,1
	31-40 Yaş	358	36,8
	41-50 Yaş	277	28,5
	51 ve üzeri	171	17,6
Medeni Durum	Evli	232	23,9
	Bekar	740	76,1
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	155	15,9
	6-10 Yıl	137	14,1
	11-20 Yıl	367	37,8
	21-30 Yıl	247	25,4
	31 Yıl ve Üzeri	66	6,8
Öğrenim Durumu	Ön Lisans	33	3,4
	Lisans	770	79,2
	Lisansüstü	169	17,4
Çocuk Sayısı	Yok	279	28,7
	1	191	19,7
	2	369	38,0
	3 ve üzeri	133	13,7
Görev	Öğretmen	907	93,3
	Yönetici	65	6,7
Görev Yeri	İlkokul	537	55,2
	Ortaokul	435	44,8
Tüm değişkenler için toplam		972	100.0

Tablo 2'ye göre katılımcıların 661'i (%68,0) kadın, 311'i (%32) erkektir. Yaş değişkenine bakıldığında öğretmenlerin 166'sı (%17) 30 yaş ve altı, 358'i (%36) 31-40, 277'si (%28,5) 41-50 yaş aralığında ve 171'i (%17,6) 51 yaş ve üzerindedir. Katılımcıların 232'si (%23,9) evli ve 740'ı (%76,1) bekar olduğu görülmektedir. Mesleki kıdemlerine göre dağılıma bakıldığında öğretmenlerin 155'inin (%15,9) 1-5 yıl, 137'sinin (%14,1) 6-10 yıl, 367'sinin (%37,8) 11-20 yıl, 247'sinin (%25,4) 21-30 yıl arası ve 66'sının (%6,8) 31 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Öğrenim durumu değişkenine göre öğertmenlerin 33'ü (%3,4) önlisans, 770'i (%79,2) lisans ve 169'u (%17,4) lisansüstü eğitim mezunudur. Çocuk sayısı değişkenine göre öğretmenlerin 279'unun (%28,7) hiç çocuğu bulunmazken, 191'inin (%19,7) 1 çocuğu, 369'unun (%38) 2 çocuğu ve 133'ünün (%13,7) 3 ve daha fazla çocuğu vardır. Öğretmenlerin 907'si (%93,3) öğretmen ve 65'i (%6,7) yönetici olarak görev yapmaktadır. Öğretmenlerden 537'si (%55,2) ilkokulda, 435'i (%44,8) ortaokulda görev yapmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin diğer bazı değişkenlere göre dağılımları ise Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Araştırmanın Katılımcılarının Bazı Değişkenlere Göre Dağılımı

Değişken	Grup	N	%
Proje katılım durumu	Evet	661	68,0
	Hayır	311	32,0
Katılınan Proje Sayısı	1-2	66	46,5
	3-4	49	34,5
	5 ve üzeri	27	19,0
	Toplam	142	100,0
Okulda öğretmenler için internet kullanma imkânı	Var	848	87,2
	Yok	124	12,8
Okulda öğretmenler için çalışma odası	Var	406	41,8
	Yok	566	58,2
ETwinning platformuna üyelik	Evet	382	39,3
	Hayır	590	60,7
ETwinning etkinliklerine katılım	Evet	280	28,8
	Hayır	692	71,2
Kitlesel Açık Çevrimiçi Derslere (KAÇD) katılım	Evet	60	6,2
	Hayır	912	93,8
Kendi yazdığı eğitimle ilgili blog sahibi olma durumu	Evet	65	6,7
	Hayır	907	93,3
Öğretmenlerin hesabı bulunan sosyal medya platformu sayısı (Facebook, Instagram, Twitter, LinkedIn)	1	146	15,0
	2	265	27,3
	3	426	43,8
	4	135	13,9
Tüm değişkenler için toplam		972	100.0

Tablo 3'e göre öğretmenlerin, 661'i (%68,0) bir proje çalışmasında yer almış, 311'i (%32) yer almamış, 66'sı (%46,5) 1-2, 49'u (%34,5) 3-4 ve 27'si ((%19) 5 ve üzeri proje çalışmasına katılmıştır.Öğretmenlerden 382'si (%39,3) ETwinning platformuna üye olduğu ve 280'i (%28,8) ETwinning platformu üzerinde yer alan öğrenme etkinliklerine katıldığını ifade ederken 590'ı (%60,7) üye değildir ve 692'si (%71,2) bir öğrenme etkinliğine katılmamıştır. Öğertmenlerin yalnızca 60'ı (%6,2) her hangi bir kitlesel açık çevrimiçi derse (KAÇD) katılırken 912'si (%93,8) katılmamıştır. Öğretmenlerden yalnızca 65'inin (%6,7) kendi yazdığı bir eğitim bloğu varken, 907'si (%93,3) bir blog yazmadığın ifade etmiştir. Öğretmenlerin tamamının en az bir sosyal medya platformunda hesabı olduğu, 146'sı (%15,0) yalnızca bir sosyal medya platformunu kullanırken 265'i (%27,3) iki, 426'sı (%43,8) üç ve 135'i (%13,9) dört sosyal medya platformunda hesap sahibi olduğu görülmektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanmasında kullanılan ölçekler araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Öğretmenlerin iş yerinde öğrenmesi konusu üç alt başlık halinde ele alınmış ve her alt başlığa yönelik bir ölçek geliştirilmiştir. Buna göre öğretmenlerin iş yerinde hangi konularda ya da neleri öğrendiklerini belirlemeye yönelik olarak "Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Konuları Ölçeği", ne tür durumlarda, hangi nedenlerle öğrendiklerini belirlemeye yönelik olarak "Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Nedenleri Ölçeği", ve hangi kaynaklardan veya hangi yöntemlerle öğrendiklerini belirlemeye yönelik olarak "Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Yöntemleri Ölçeği" olmak üzere üç ölçek geliştirilmiştir. Bunun yanında öğretmenlerin öğrenmelerinde hangi öğrenme stillerinin özelliklerini gösterdiğini belirlemek amacıyla da Honey ve Mumford (1992) tarafından ortaya konulan aktivist, yansıtmacı, teorici ve pragmatist öğrenme stillerine dayalı olarak "Öğrenme Stilleri Ölçeği" geliştirilmiştir.

Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde ilk olarak yapılan literatür taraması sonucunda elde edilen bilgiler ışığında açık uçlu sorular oluşturularak odak grup toplantıları ve öğretmenlerin bilgi paylaşımı amacıyla kullandıkları sosyal medya platformları aracılığıyla öğretmenlerle paylaşılmıştır. Toplanan görüşler derlenerek ölçek için madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzundan katılımcı görüşlerini en iyi şekilde temsil eden maddeler katılımcıların kolayca anlayıp cevaplayacağı şekilde ölçek maddelerine dönüştürülmüştür. Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Konuları Ölçeği, Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Nedenleri Ölçeği ve Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Yöntemleri Ölçeği (1) Hiçbir Zaman – (5) Her Zaman aralığında beşli Likert tipi sorulardan oluşmuş ve eşit aralıklı ölçek şeklinde tasarlanmıştır. Öğrenme Stilleri Ölçeği ise katılımcıların aktivist, yansıtmacı, teorici ve pragmatist öğrenme stillerinden en çok hangisinin özelliklerini taşıdığını belirlemeye yönelik sınıflamalı bir ölçek olarak tasarlanmıştır.

Ölçeklere son şekli verildikten sonra uzman görüşüne sunulmuştur[1]. Uzman görüşleri doğrultusunda ölçek maddeleri yeniden düzenlenmiş, bazı maddeler ölçekten çıkarılırken uzmanların önerdikleri maddeler de ölçeklere eklenmiştir. Bu düzenlemeler sonunda İş Yerinde Öğrenme Nedenleri Ölçeği 24 maddeden, Öğrenme Konuları Ölçeği 24 maddeden, İş Yerinde Öğrenme Yöntemleri Ölçeği 28 maddeden ve Öğrenme Stilleri Ölçeği 15 maddeden oluşmuştur.

[1] Prof. Dr. İnayet Aydın, Prof. Dr. Ali Balcı, Prof. Dr. Sadegül Akbaba, Prof. Dr. Rıfat Miser, Prof. Dr. Ömay Çokluk, Doç. Dr. Kaan Zülfikar Deniz ve Dr. Öğr. Üyesi Müge Uluman Mert.

Bu ölçeklere yönelik geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için ön uygulama yapılmıştır. Eşit aralıklı ölçekler ön uygulama kapsamında 217 katılımcıya uygulanmıştır. Bu ölçeklerden uygun şekilde doldurulmayan, eksik ve yanlış doldurulanlar çıkarıldıktan sonra 204 ölçek ön uygulama analizlerine dahil edilmiştir.

Eşit aralıklı ölçeklerin yapı geçerliği açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Güvenirliği ise madde toplam puan korelasyon değerleri ve Cronbach Alfa katsayıları ile incelenmiştir.

Açımlayıcı faktör analizi için örneklem büyüklüğünün yeterliliği Kaiser – Meyer – Olkin (KMO) değerleri ile, verilerin çok değişkenli normal dağılım özelliği taşıyıp taşımadığı ise Bartlett küresellik testi ile incelenmiştir. KMO değerinin 0,50'nin altında olması durumunda örneklem büyüklüğü bakımından veri yapısının faktör analizine uygun olmadığı yorumu yapılır ve analize devam edilemez. KMO değerinin 0,50 – 0,60 arasında olması örneklem büyüklüğünün "kötü" 0,60 – 0,70 arasında olması "zayıf", 0,70 – 0,80 arasında olması "orta", 0,80 – 0,90 arasında olması "iyi" ve 0,90'dan büyük olması "mükemmel" olduğunun bir göstergesi olarak kabul edilir. Bartlett küresellik testinde hesaplanan ki-kare (X^2) değerinin anlamlı sonuç vermesi ise verilerin çok değişkenli normal dağılım özelliği taşıdığını göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010, s. 207-208).

Öğretmenlerin Öğrenme Stilleri Ölçeği önce geçerlik ve güvenirliği daha yüksek olan beşli Likert tipi sorulardan oluşturularak 100 kişilik bir gruba ön uygulama yapılmış ancak elde edilen sonuçların öğrenme stillerini net biçimde ayıramadığı görülmüştür. İkinci adımda katılımcılardan öğrenme stillerinin özelliklerinden hangilerine daha çok sahip olduklarını sıralamaları istenmiştir. Yapılan ön uygulamada yine öğrenme stillerinin net biçimde ayrışmadığı görülmüştür. Daha sonra katılımcıları her soruda yalnızca bir öğrenme stilinin özelliğini seçmeye zorlayan sınıflamalı ölçek hazırlanmıştır. Ölçeğin görünüş ve içerik geçerliği uzman görüşü ile kontrol edilmiştir. Ölçekle toplanan verilerin güvenirliğinin kontrolü için bu test farklı zamanlarda test – tekrar test yöntemiyle aynı kişilere iki defa uygulanmış ve sonuçları karşılaştırılmıştır.

Ön uygulama verileriyle yapılan analiz sonuçları aşağıda alt başlıklar halinde ele alınmıştır.

İş Yerinde Öğrenme Konuları Ölçeği

Ölçek 24 madde halinde ön uygulamaya sunulmuştur. Açımlayıcı faktör analizinde örneklem büyüklüğünün analiz için yeterli olup olmadığının kontrolü KMO değerleri ile; verilerin çok değişkenli normal dağılım özelliğinin kontrolü ise Bartlett Küresellik Testi ile kontrol edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda oluşan alt boyutlar ile KMO ve Bartlett test bulguları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

İş Yerinde Öğrenme Konuları Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Bulguları

Alt Boyutlar	Madde Sayısı
Mesleki beceriler	5
Yeniliklere uyum	5
Mesleğe uyum	6
Öğrencilerle iletişim	3
Alan bilgisi	3
KMO ve Bartlett Testi Bulguları	Değerler
Ki-Kare (X2)	2749,18
Serbestlik Derecesi	231
Anlamlılık Değeri (p)	0,00
Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)	0,87

Açımlayıcı faktör analizinde ölçeğin faktör yük değeri 0.45'ten düşük ya da binişik (<0.10) olduğu görülen iki madde ölçekten çıkarılmıştır. Kalan 22 madde ise beş alt boyutta toplanmış ve Tablo 4'teki gibi isimlendirilmiştir. Bu ölçek için KMO değeri 0,87 olarak bulunmuştur. Bu değere göre örneklem büyüklüğü faktör analizi için "iyi" düzeyde yeterlidir. Bartlett küresellik testi ise anlamlı sonuç vermiş ($X^2_{(231)}$ = 2749,18; p<.01) ve verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği görülmüştür.

Açımlayıcı faktör analizi sonucuna göre ölçek maddelerinin alt boyutlara dağılımı, maddelerin faktör yük değerleri, maddelerin madde toplam puan korelasyon değerleri ile alt boyutların Cronbach Alfa katsayıları Tablo 5'te toplu olarak sunulmuştur.

Tablo 5'te görüldüğü gibi faktör analizi sonunda oluşan beş alt boyut toplam varyansın % 67,04'ünü açıklamıştır. Açıklanan varyansın %5,42'si Mesleki Beceriler alt boyutu, %7,34'ü Yeniliklere Uyum alt boyutu, %40,16'sı Mesleğe Uyum alt boyutu, %9,09'u Öğrencilerle İletişim alt boyutu ve %5,04'ü Alan Bilgisi alt boyutu tarafından açıklanmıştır. Maddelerin faktör yük değerleri 0,55 ile 0,82 arasında değerler almıştır. Ölçeğin güvenirliğinin test edilmesinde Cronbach Alfa katsayısı incelenmiştir. Alt boyutların alfa katsayıları ise 0,77 ile 0,90 arasında değerler almıştır.

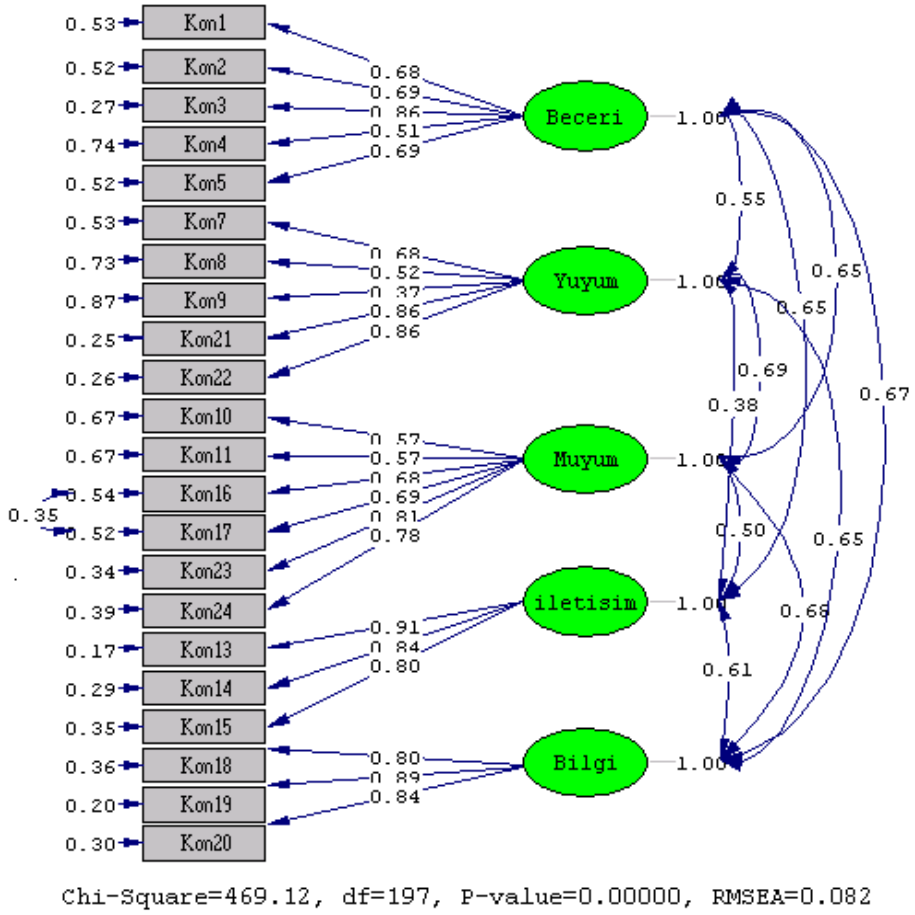
Tablo 5

İş Yerinde Öğrenme Konuları Ölçeği Maddelerinin Faktör Yük Değerleri, Madde Toplam Puan Korelasyonları ve Alt Boyutların Cronbach Alfa Katsayıları

Alt Boyut	No	Madde	Faktör Yük Değeri	Madde Toplam Korelasyonu
Mesleki Beceriler	1	Öğretmenlik mesleğinin genel kurallarını ve süreçlerini öğrenirim	0,56	0,59
	2	Karşılaştığım mesleki zorluklarla başa çıkma yollarını öğrenirim	0,66	0,51
	3	Sahip olduğum mesleki birikimi yeni durumlara aktarmayı öğrenirim	0,67	0,70
	4	Öğrencilerim ve ailelerinin kültürü ile nasıl bağlantı kuracağımı öğrenirim	0,66	0,43
	5	Sınıf yönetimi yöntemlerini etkili bir şekilde kullanmayı öğrenirim	0,61	0,58
		Alt Boyut Cronbach Alfa Katsayısı: 0,79 Alt Boyutun Açıkladığı Toplam Varyans: %5,42		
Yeniliklere Uyum	7	Proje tabanlı öğretim uygulamalarını öğrenirim	0,61	0,60
	8	Teknolojiyi öğretimde kullanmayı öğrenirim	0,67	0,53
	9	Yabancı dil öğrenirim	0,55	0,35
	21	Proje yapmayı öğrenirim	0,72	0,65
	22	Eğitimde trend olan konuları öğrenirim	0,74	0,69
		Alt Boyut Cronbach Alfa Katsayısı: 0,77 Alt Boyutun Açıkladığı Toplam Varyans: %7,34		
Mesleğe Uyum	10	Mevzuat değişikliklerini öğrenirim	0,56	0,49
	11	Müfredattaki değişiklikleri öğrenirim	0,57	0,55
	16	Okuldaki paydaşlarla etkili iletişim kurma yolları öğrenirim	0,69	0,67
	17	Okuldaki paydaşlarla birlikte çalışmayı öğrenirim	0,74	0,71
	23	Okulun ortak inanç ve değerlerini öğrenirim	0,70	0,69
	24	Okuldaki idari görevlerimi nasıl yerine getireceğimi öğrenirim	0,78	0,69
		Alt Boyut Cronbach Alfa Katsayısı: 0,85 Alt Boyutun Açıkladığı Toplam Varyans: %40,16		
Öğrencilerle İletişim	13	Öğrencileri nasıl daha iyi motive edebileceğimi öğrenirim	0,82	0,49
	14	Öğrenci davranışlarına geribildirim vermeyi öğrenirim	0,81	0,55
	15	Öğrencilerin aktif katılımını sağlayacak yöntem ve teknikleri öğrenirim	0,79	0,67
		Alt Boyut Cronbach Alfa Katsayısı: 0,90 Alt Boyutun Açıkladığı Toplam Varyans: %9,09		
Alan Bilgisi	18	Branşımla ilgili kuramsal bilgiler öğrenirim	0,67	0,75
	19	Branşımla ilgili öğretim yöntem ve tekniklerini etkili şekilde kullanmayı öğrenirim	0,72	0,84
	20	Branşımla ilgili yeni öğretim materyalleri geliştirmeyi öğrenirim	0,72	0,77
		Alt Boyut Cronbach Alfa Katsayısı: 0,89 Alt Boyutun Açıkladığı Toplam Varyans: %5,04		
		Açıklanan Toplam Varyans : % 67,04		

Tablo 5'te görülen bu değerler bu alt boyutlarla toplanan verilerin "oldukça güvenilir" veya "yüksek düzeyde güvenilir" olduğunun göstergesidir. Yine güvenirlik kapsamında ölçek maddelerinin iç tutarlığının hesaplanmasında madde toplam puan korelasyon değerleri incelenmiştir. Bu değerler ise 0,35 ile 0,77 arasında değerler almıştır. Bu değerler ölçeğin iç tutarlığa sahip olduğunun bir göstergesidir.

İş Yerinde Öğrenme Konuları Ölçeğine ait açımlayıcı faktör analizi sonucunda oluşan yapının doğrulayıcı faktör analizi tarafından da doğrulanıp doğrulanmadığının kontrolü için birinci düzey DFA yapılmıştır. İş Yerinde Öğrenme Konuları Ölçeğine ait DFA sonucunda oluşan diyagram *Şekil 3*'te sunulmuştur.



Şekil 3. Öğrenme Konuları Ölçeğine Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı

Doğrulayıcı faktör analizinde aşağıdaki uyum indeksleri incelenmiştir.

- RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation)
- NFI (Normlaştırılmış Uyum İndeksi/The Normed Fit Index),
- NNFI (Normlaştırılmamış Uyum İndeksi/The Non Normed Fit Index),
- GFI (Uyum İyiliği İndeksi/Goodness-Of-Fit Index),

- AGFI (Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi / Adjusted Goodness-Of-Fit Index),
- IFI (Incremental Fit Index)
- CFI (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi/Comparative Fit Index)'dır
- RMR (Root Mean Square Residual)

Bu uyum indekslerinin yorumlanmasında dikkate alınan referans değerlerine ise Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6

Uyum İndeksleri Referans Değerleri

İndeks	Orta/Zayıf Uyum	İyi Uyum	Mükemmel Uyum
p			p>.05
RMSEA	< .10	< .08	< .05
X^2/sd		< 5	< 3
GFI		> .90	> .95
AGFI		> .90	> .95
RMR		< .08	< .05
NNFI		> .90	> .95
IFI		> .90	> .95
CFI		> .90	> .95

Tablo 6'da yer alan referans değerleri dikkate alınarak ölçeklerin DFA sonuçları değerlendirilmiştir. Öğrenme Konuları Ölçeğine ait doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Öğrenme Konuları Ölçeği DFA'dan Elde Edilen Uyum İndeksleri

İndeks	Değer	Anlamı
p	0,000	Anlamlı
RMSEA	0,08	İyi Uyum
X^2/sd	2,38	Mükemmel Uyum
GFI	0,83	Zayıf Uyum
AGFI	0,78	Zayıf Uyum
RMR	0,06	İyi Uyum
NNFI	0,95	Mükemmel Uyum
IFI	0,96	Mükemmel Uyum
CFI	0,96	Mükemmel Uyum

Tablo 7'de yer alan uyum değerleri dikkate alındığında İş Yerinde Öğrenme Konuları Ölçeğine ait birinci düzey doğrulayıcı faktör analizinin yeterli düzeyde uyum

değerlerine sahip olduğu söylenebilir. Buradan hareketle İş Yerinde Öğrenme Konuları Ölçeğinin yapı geçerliğine sahip olduğu yorumu yapılabilir.

İş Yerinde Öğrenme Nedenleri Ölçeği

Ölçek 24 madde halinde ön uygulamaya sunulmuştur. Açımlayıcı faktör analizinde örneklem büyüklüğünün analiz için yeterli olup olmadığının kontrolü KMO değerleri ile; verilerin çok değişkenli normal dağılım özelliğinin kontrolü ise Bartlett Küresellik Testi ile kontrol edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda oluşan alt boyutlar ile KMO ve Bartlett test bulguları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

İş Yerinde Öğrenme Nedenleri Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Bulguları

Alt Boyutlar	Madde Sayısı
Öğretim becerileri	6
Okula uyum	5
Kişisel gelişim	3
Meslektaşlara uyum	3
KMO ve Bartlett Testi Bulguları	**Değerler**
Ki-Kare (X^2)	1517,26
Serbestlik Derecesi	136
Anlamlılık Değeri (p)	0,00
Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)	0,78

Açımlayıcı faktör analizinde ölçeğin faktör yük değeri 0,45'ten düşük ya da binişik (<.10) olduğu görülen yedi madde ölçekten çıkarılmıştır. Kalan 17 madde ise dört alt boyutta toplanmış ve Tablo 8'deki gibi isimlendirilmiştir.

Bu ölçek için KMO değeri 0,78 bulunmuştur. Bu değere göre örneklem büyüklüğü faktör analizi için "orta" düzeyde yeterlidir. Bartlett küresellik testi ise anlamlı sonuç vermiştir ($X^2_{(136)}$ = 1517,26; p<.01) ve veriler çok değişkenli normal dağılımdan gelmektedir.

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçek maddelerinin alt boyutlara dağılımı, maddelerin faktör yük değerleri, maddelerin madde toplam puan korelasyon değerleri ile alt boyutların Cronbach Alfa katsayıları Tablo 9'da toplu olarak sunulmuştur. Faktör analizi sonunda oluşan dört alt boyut toplam varyansın %60,76'sını açıklamıştır. Açıklanan varyansın %30,02'si Öğretim Becerileri alt boyutu, %11,13'ü Okula Uyum alt boyutu, %9,96'sı Kişisel Gelişim alt boyutu ve %9,65'i Meslektaşlara Uyum alt boyutu

tarafından açıklanmıştır. Maddelerin faktör yük değerleri 0,48 ile 0,90 arasında değerler almıştır.

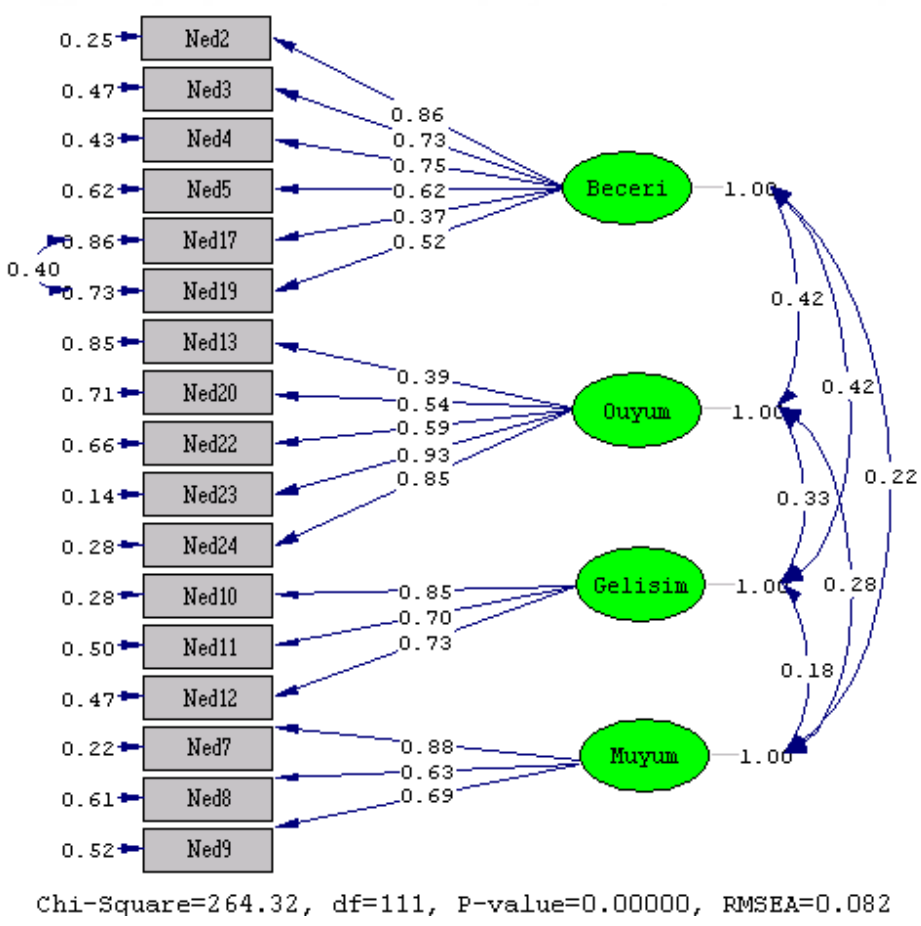
Tablo 9

İş Yerinde Öğrenme Nedenleri Ölçeği Maddelerinin Faktör Yük Değerleri, Madde Toplam Puan Korelasyonları ve Alt Boyutların Cronbach Alfa Katsayıları

Alt Boyut	No	Madde	Faktör Yük Değeri	Madde Toplam Korelasyonu
Öğretim Becerileri	2	Öğrencilerimi öğretim süreçlerine daha aktif katabilmek için öğrenirim	0,85	0,72
	3	Öğrencilerimi yeni gelişmelerden haberdar edebilmek için öğrenirim	0,71	0,55
	4	Anlattığım konunun farklı sınıf seviyelerinde daha iyi anlaşılmasını sağlamak için öğrenirim	0,73	0,60
	5	Yaptığım öğretim çalışmalarında monotonluğu ortadan kaldırmak için öğrenirim	0,73	0,56
	17	Teknolojiyi daha iyi kullanabilmek için öğrenirim	0,48	0,45
	19	İnternette gördüğüm eğitimle ilgili uygulamaları sınıfıma taşıyabilmek için öğrenirim	0,63	0,56
		Alt Boyut Cronbach Alfa Katsayısı: 0,80 Alt Boyutun Açıkladığı Toplam Varyans: %30,02		
Okula Uyum	13	Mevzuatta yapılan değişiklikleri takip etmek için öğrenirim	0,50	0,44
	20	Gazete ve dergilerdeki eğitimle ilgili haberlerde gördüğüm yenilikler hakkında ayrıntılı bilgi sahibi olmak için öğrenirim	0,59	0,55
	22	Okulda üstlendiğim yeni görevlerin gerektirdiği çalışmaları başarılı bir şekilde yapabilmek için öğrenirim	0,76	0,59
	23	Okulun kültürüne uyum sağlayabilmek için öğrenirim	0,86	0,72
	24	Okul değiştirdiğimde, yeni okuluma uyum sağlamak için öğrenirim	0,78	0,63
		Alt Boyut Cronbach Alfa Katsayısı: 0,80 Alt Boyutun Açıkladığı Toplam Varyans: %11,13		
Kişisel Gelişim	10	Kendimi değerlendirerek eksiklerimi gidermek için öğrenirim	0,84	0,70
	11	Aldığım geri bildirimler sonucunda kendimi geliştirmek için öğrenirim	0,76	0,58
	12	Kendi öğretmenlik anlayışımı/tarzımı oluşturmak için öğrenirim	0,80	0,63
		Alt Boyut Cronbach Alfa Katsayısı: 0,79 Alt Boyutun Açıkladığı Toplam Varyans: %9,96		
Meslektaşlara Uyum	7	Diğer öğretmenlerden geri kalmamak için öğrenirim	0,90	0,72
	8	Meslektaşlarımın kullandığı yeni uygulamalara adapte olmak için öğrenirim	0,70	0,51
	9	Denetimlerde yüksek performans gösterebilmek için öğrenirim	0,76	0,59
		Alt Boyut Cronbach Alfa Katsayısı: 0,76 Alt Boyutun Açıkladığı Toplam Varyans: %9,65		
		Açıklanan Toplam Varyans : % 60,76		

Ölçeğin güvenirliğinin test edilmesinde Cronbach Alfa katsayısı incelenmiştir. Alt boyutların alfa katsayıları ise 0,76 ile 0,80 arasında değerler almıştır. Alfa katsayısının 0,60 – 0,79 arası değerler alması "oldukça güvenilir"; 0,80 ve üzer değerler alması ise "yüksek düzeyde güvenilir" olarak yorumlanmaktadır (Kalaycı, 2010, s. 405). Yine güvenirlik kapsamında ölçek maddelerinin iç tutarlığının hesaplanmasında madde toplam puan korelasyon değerleri incelenmiştir. Bu değerler ise 0,44 ile 0,72 arasında değerler almıştır. Bu değerler ölçeğin iç tutarlığa sahip olduğunun bir göstergesidir.

İş Yerinde Öğrenme Nedenleri Ölçeğine ait açımlayıcı faktör analizi sonucunda oluşan yapının doğrulayıcı faktör analizi tarafından da doğrulanıp doğrulanmadığının kontrolü için birinci düzey DFA yapılmıştır. Öğrenme Nedenleri Ölçeğine ait DFA sonucunda oluşan diyagram Şekil 4'de sunulmuştur.



Şekil 4. Öğrenme Nedenleri Ölçeğine Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı

Öğrenme Nedenleri Ölçeğine ait doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

İş Yerinde Öğrenme Nedenleri Ölçeği DFA'dan Elde Edilen Uyum İndeksleri

İndeks	Değer	Anlamı
p	0,000	Anlamlı
RMSEA	0,08	İyi Uyum
X^2/sd	2,38	Mükemmel Uyum
GFI	0,87	Zayıf Uyum
AGFI	0,82	Zayıf Uyum
RMR	0,08	İyi Uyum
NNFI	0,92	İyi Uyum
IFI	0,93	İyi Uyum
CFI	0,93	İyi Uyum

Tablo 10'da yer alan uyum değerleri dikkate alındığında Öğrenme Nedenleri Ölçeğine ait birinci düzey doğrulayıcı faktör analizinin yeterli düzeyde uyum değerlerine sahip olduğu söylenebilir. Buradan hareketle Öğrenme Nedenleri Ölçeğinin yapı geçerliğine sahip olduğu yorumu yapılabilir.

İş Yerinde Öğrenme Yöntemleri Ölçeği

Ölçek 28 madde halinde ön uygulamaya sunulmuştur. Açımlayıcı faktör analizinde örneklem büyüklüğünün analiz için yeterli olup olmadığının kontrolü KMO değerleri ile; verilerin çok değişkenli normal dağılım özelliğinin kontrolü ise Bartlett Küresellik Testi ile kontrol edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda oluşan alt boyutlar ile KMO ve Bartlett test bulguları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11

İş Yerinde Öğrenme Yöntemleri Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Bulguları

Alt Boyutlar	Madde Sayısı
Meslektaşlardan öğrenme	5
Bilimsel ve mesleki kaynaklardan öğrenme	6
İnternet ve sosyal medyadan öğrenme	7
EBA'dan öğrenme	3
KMO ve Bartlett Testi Bulguları	**Değerler**
Ki-Kare (X^2)	2784,19
Serbestlik Derecesi	210
Anlamlılık Değeri (p)	0,00
Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)	0,84

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçek maddelerinin alt boyutlara dağılımı, maddelerin faktör yük değerleri, maddelerin madde toplam puan korelasyon değerleri ile alt boyutların Cronbach Alfa katsayıları Tablo 12'de toplu olarak sunulmuştur.

Tablo 12

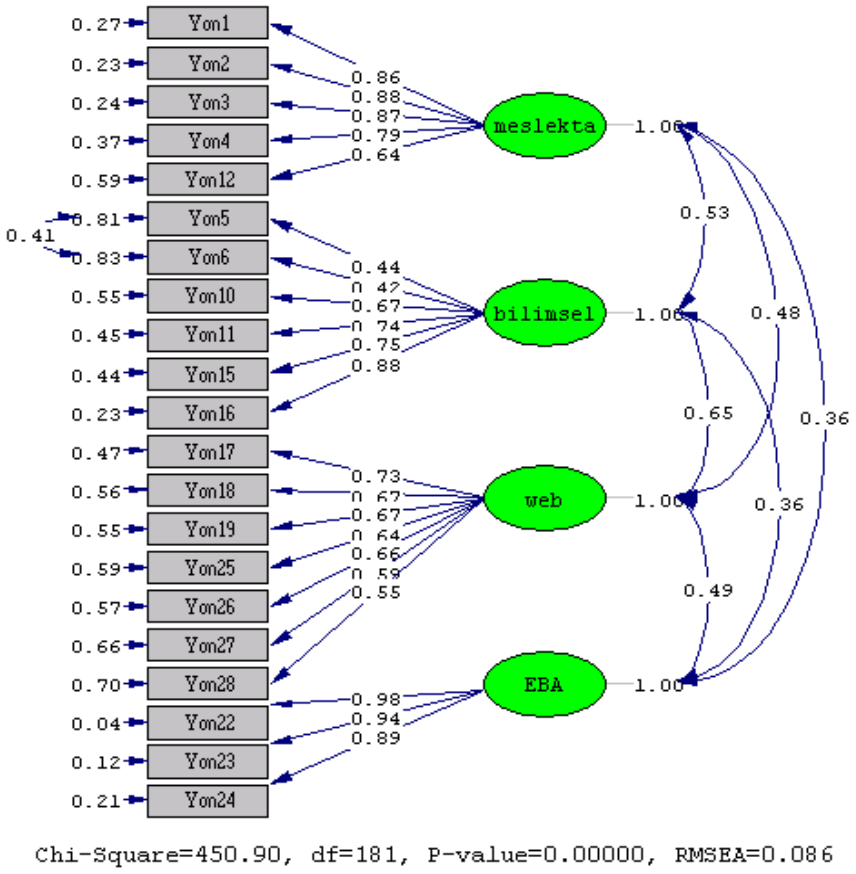
İş Yerinde Öğrenme Yöntemleri Ölçeği Maddelerinin Faktör Yük Değerleri, Madde Toplam Puan Korelasyonları ve Alt Boyutların Cronbach Alfa Katsayıları

Alt Boyut	No	Madde	Faktör Yük Değeri	Madde Toplam Korelasyonu
Meslektaşlardan Öğrenme	1	Meslektaşlarımı gözlemleyerek öğrenirim	0,84	0,81
	2	Meslektaşlarımın deneyimlerini dinleyerek öğrenirim	0,86	0,80
	3	Meslektaşlarıma sorarak öğrenirim	0,88	0,82
	4	Meslektaşlarımla yaptığım grup çalışmalarıyla öğrenirim	0,77	0,75
	12	Meslektaşlarımdan aldığım geri bildirimler aracılığıyla öğrenirim	0,62	0,60
		Alt Boyut Cronbach Alfa Katsayısı: 0,90 Alt Boyutun Açıkladığı Toplam Varyans: %35,87		
Bilimsel ve Mesleki Kaynaklardan Öğrenme	5	Akademik araştırmaları okuyarak öğrenirim	0,66	0,48
	6	Mesleki kitapları okuyarak öğrenirim	0,65	0,48
	10	Seminerler aracılığıyla öğrenirim	0,63	0,61
	11	Çalıştaylar aracılığıyla öğrenirim	0,70	0,67
	15	Görev aldığım projeler aracılığıyla öğrenirim	0,74	0,67
	16	Katıldığım toplantılar aracılığıyla öğrenirim	0,69	0,70
		Alt Boyut Cronbach Alfa Katsayısı: 0,83 Alt Boyutun Açıkladığı Toplam Varyans: %9,39		
İnternet ve Sosyal Medyadan Öğrenme	17	Eğitimle ilgili Youtube kanallarını izleyerek öğrenirim	0,61	0,60
	18	Eğitimle ilgili blogları takip ederek öğrenirim	0,62	0,56
	19	Akıllı telefonlardaki eğitim içerikli uygulamalar (Duolingo, Eğitici oyunlar vb.) aracılığıyla öğrenirim	0,56	0,54
	25	Twitter'da öğrenmek istediğim konularla ilgili paylaşımlardan öğrenirim	0,69	0,63
	26	Facebook'ta öğrenmek istediğim konularla ilgili paylaşımlardan öğrenirim	0,80	0,65
	27	Linkedin'de öğrenmek istediğim konularla ilgili paylaşımlardan öğrenirim	0,69	0,58
	28	Instagram'da öğrenmek istediğim konularla ilgili paylaşımlardan öğrenirim	0,65	0,54
		Alt Boyut Cronbach Alfa Katsayısı: 0,84 Alt Boyutun Açıkladığı Toplam Varyans: %11,10		
EBA'dan Öğrenme	22	Eba'da yer alan videoları izleyerek öğrenirim	0,92	0,93
	23	Eba'da yer alan test, sunum gibi materyalleri kullanarak öğrenirim	0,93	0,92
	24	Eba'da yer alan öğretmen kitaplığından öğrenirim	0,87	0,86
		Alt Boyut Cronbach Alfa Katsayısı: 0,95 Alt Boyutun Açıkladığı Toplam Varyans: %7,78 Açıklanan Toplam Varyans : % 64,14		

Açımlayıcı faktör analizinde ölçeğin faktör yük değeri 0,45'ten düşük ya da binişik (<0,10) olduğu görülen yedi madde ölçekten çıkarılmıştır. Kalan 21 madde ise dört alt boyutta toplanmış ve Tablo 11'deki gibi isimlendirilmiştir. Bu ölçek için KMO değeri 0,84 olarak bulunmuştur. Bu değere göre örneklem büyüklüğü faktör analizi için "iyi" düzeyde yeterlidir. Bartlett küresellik testi ise anlamlı sonuç vermiş ($X^2_{(210)}$ = 2784,19; p<0,01) ve verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği görülmektedir.

Tablo 12'de görüldüğü gibi faktör analizi sonunda oluşan dört alt boyut toplam varyansın % 64,14'ünü açıkladığı görülmektedir. Açıklanan varyansın %35,87'si Meslektaşlardan Öğrenme alt boyutu, %9,39'u Bilimsel ve Mesleki Kaynaklardan Öğrenme alt boyutu, %11,10'u İnternet ve Sosyal Medyadan Öğrenme alt boyutu ve %7,78'i EBA'dan Öğrenme alt boyutu tarafından açıklanmıştır. Maddelerin faktör yük değerleri 0,56 ile 0,93 arasında değerler almıştır. Ölçeğin güvenirliğinin test edilmesinde Cronbach Alfa katsayısı incelenmiştir. Alt boyutların alfa katsayıları ise 0,83 ile 0,95 arasında değerler almıştır. Bu değerler bu alt boyutlarla toplanan verilerin "yüksek düzeyde güvenilir" olduğunun göstergesidir. Yine güvenirlik kapsamında ölçek maddelerinin iç tutarlığının hesaplanmasında madde toplam puan korelasyon değerleri incelenmiştir. Bu değerler ise 0,48 ile 0,93 arasında değerler almıştır. Bu değerler ölçeğin iç tutarlığa sahip olduğunun bir göstergesidir.

İş Yerinde Öğrenme Yöntemleri Ölçeğine ait açımlayıcı faktör analizi sonucunda oluşan yapının doğrulayıcı faktör analizi tarafından da doğrulanıp doğrulanmadığının kontrolü için birinci düzey DFA yapılmıştır. Öğrenme Yöntemleri Ölçeğine ait DFA sonucunda oluşan diyagram Şekil 5'te sunulmuştur.



Şekil 5. Öğrenme Yöntemleri Ölçeğine Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı

Bu referans değerleri dikkate alınarak ölçeklerin DFA sonuçları değerlendirilmiştir. İş Yerinde Öğrenme Yöntemleri Ölçeğine ait doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13

Öğrenme Yöntemleri Ölçeği DFA'dan Elde Edilen Uyum İndeksleri

İndeks	Değer	Anlamı
p	0,000	Anlamlı
RMSEA	0,09	Orta Uyum
X^2/sd	2,49	Mükemmel Uyum
GFI	0,83	Zayıf Uyum
AGFI	0,78	Zayıf Uyum
RMR	0,10	Zayıf Uyum
NNFI	0,94	İyi Uyum
IFI	0,95	Mükemmel Uyum
CFI	0,95	Mükemmel Uyum

Tablo 13'te yer alan uyum değerleri dikkate alındığında Öğrenme Yöntemleri Ölçeğine ait birinci düzey doğrulayıcı faktör analizinin yeterli düzeyde uyum değerlerine

sahip olduğu söylenebilir. Buradan hareketle İş Yerinde Öğrenme Yöntemleri Ölçeğinin yapı geçerliğine sahip olduğu yorumu yapılabilir.

Öğretmenlerin Öğrenme Stilleri Ölçeği

Ölçek, öğretmenlerin öğrenme stillerini belirlemeye yönelik 15 sorudan oluşmaktadır. Soruların her birinin dört seçeneği bulunmaktadır. Bu seçeneklerin her biri dört öğrenme stilinden (Aktivist, Yansıtmacı, Teorici, Pragmatist) birinin göstergesi olacak şekilde sınıflamalı ölçek olarak hazırlanmıştır. Katılımcıların 15 soruya verdiği cevapların stillere göre dağılımı hesaplanmış ve her bir katılımcının stillere göre puanını oluşturulmuştur.

Ölçeğin görünüş ve içerik geçerliği uzman görüşü ile test edilmiştir. Ölçek, eğitim yönetimi ve denetimi alanından üç[2] ve yetişkin eğitimi alanından bir uzman[3] akademisyene sunulmuş ve önerileri doğrultusunda ölçeğe son şekli verilmiştir. Ölçekten elde edilen verilerin güvenirliği test – tekrar test yöntemiyle incelenmiştir. Test – tekrar test yöntemi bir testin aynı gruba, genellikle 4 hafta aralıkla, iki kez uygulanması sonucunda elde edilen puanlar arasındaki korelasyon ile açıklanmaktadır. Ön test ve son test puanları arasındaki ilişkinin derecesi, testin zamana bağlı olarak ne seviyede kararlı (tutarlı) ölçümler verdiğini yorumlamada kullanılır (Büyüköztürk, 2006, s. 170).

Test – tekrar test güvenirliğinin kontrolü için ölçek aynı öğretmen grubuna en az 15, en çok 30 gün arayla iki defa uygulanmıştır. Katılımcıların birinci ve ikinci uygulamada verdikleri cevaplar arasında ne ölçüde tutarlılık olduğunu belirlemek için bağımlı gruplar t-testi (Paired samples t-test) yapılmıştır. Test sonucunda elde edilen bulgular Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14

Öğrenme Stilleri Ölçeği Ön Test – Son Test Puanları Arası Korelasyon Değerleri

Öğrenme Stilleri	N	r	p
Aktivist	217	,88	,00*
Yansıtmacı	217	,83	,00*
Teorici	217	,84	,00*
Pragmatist	217	,84	,00*

*p <0,01

[2] Prof. Dr. İnayet Aydın, Prof. Dr. Ali Balcı, Prof. Dr. Sadegül Altun Akbaba
[3] Prof Dr. Rıfat Miser

Tablo 14'te görüldüğü gibi öğretmenlerin öğrenme stilleri ölçeğinin her bir stile ait ön test ve son test puanları arasında yüksek düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı ($p<0,01$) ilişki bulunmuştur. Ön test ve son test puanları arasındaki bu yüksek korelasyon katılımcıların öğrenme stillerine ilişkin ön test ve son test puanlarının benzer nitelikte olduğunun göstergesidir.

Uygulanan ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasına ait sonuçlar Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15

Öğrenme Stilleri Ölçeği Ön Test – Son Test Puanlarının Bağımlı Gruplar T Testi ile Karşılaştırılması

	Test	N	$\overline{X}$	SS	T	SD	p
Aktivist	Ön Test	217	4,40	2,77	-,81	216	,42
	Son Test	217	4,48	3,10			
Yansıtmacı	Ön Test	217	4,00	2,61	,98	216	,33
	Son Test	217	3,89	2,80			
Teorici	Ön Test	217	2,98	2,42	,40	216	,69
	Son Test	217	2,94	2,41			
Pragmatist	Ön Test	217	3,62	2,77	-,56	216	,58
	Son Test	217	3,68	2,88			

* p<.01

Katılımcıların ön test ve son test uygulamasında ölçeğe verdikleri cevapların tutarlı olup olmadığının kontrolü için test puanları bağımlı grup t testi ile kontrol edilmiştir. Bağımlı grup t testi, ilişkili iki ölçüm ya da puanların elde edildiği deneysel ve tarama çalışmalarında kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2006, s. 67). Tablo 13'te yer alan t testi sonuçlarına göre ölçeğin ön test ve son test uygulamasında katılımcıların verdikleri cevaplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Anlamlılık değeri her bir öğrenme stili için 0,05'in çok üzerinde değerler almıştır. Öğrenme stillerine ait puanların aritmetik ortalamaları arasında ciddi bir farklılığın bulunmadığı da görülmektedir. Bu bulgulara dayalı olarak ölçeğin iç tutarlığının bulunduğu ve ölçekle toplanan verilerin güvenilir olduğu yorumu yapılabilir.

Verilerin Çözümlenmesi

Araştırmada toplanan verilerin analizinde Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paket Programı (SPSS) kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistiklerden frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma ile t-testi, tek yönlü varyans analizi ve çoklu doğrusal regresyon analizi gibi parametrik ve parametrik olmayan istatistik teknikleri kullanılmıştır.

Araştırmanın verilerinin toplanmasında kullanılan İş Yerinde Öğrenme Konuları Ölçeği, İş Yerinde Öğrenme Nedenleri Ölçeği, İş Yerinde Öğrenme Yöntemleri Ölçeği eşit aralıklı ölçek türündedir ve verilerin analizi buna dayalı olarak yapılmıştır. Bu bağlamda İş Yerinde Öğrenme Konuları Ölçeği, İş Yerinde Öğrenme Nedenleri Ölçeği ve İş Yerinde Öğrenme Yöntemleri Ölçeğinden elde edilen veriler aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerinden yararlanılarak betimlenmiştir. Öğrenme Stilleri Ölçeğinden elde edilen verilerin betimlenmesi ise frekans ve yüzde değerleriyle yapılmıştır. Öğretmenlerin öğrenme stillerinin iş yerinde öğrenme konularını, iş yerinde öğrenme nedenlerini ve iş yerinde öğrenme yöntemlerini yordayıp yordamadığını anlamak için çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır.

Verilerin analizinden önce sonuçların geçerli ve güvenilir olması için veriler taranmış ve analiz için hazırlanmıştır. Öncelikle katılımcılar tarafından sistematik olarak hatalı şekilde doldurulan 17 form analizden çıkarılmıştır. Online yapılan veri toplama işleminde her sorunun doldurulması zorunlu tutulduğu için katılımcılar tarafından boş bırakılan madde yoktur.

İş Yerinde Öğrenme Konuları Ölçeği, İş Yerinde Öğrenme Nedenleri Ölçeği, İş Yerinde Öğrenme Yöntemleri Ölçeğinden elde edilen verilerin bağımsız değişkenlere göre karşılaştırılması analizlerinde öncelikle normal dağılım testleri yapılmıştır. Verilerin normal dağılımının kontrolünde ölçeklerin her bir alt boyutu için mod, medyan ve aritmetik ortalamalar karşılaştırılmış, çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmış, normal dağılım eğrilerinin çizdirildiği histogramlar ile kutu-çizgi grafikleri ve normal Q-Q grafikleri incelenmiştir. Buna göre normal dağılım özelliği gösteren verilerde mod, medyan ve aritmetik ortalama değerlerinin birbirine yakın olması; çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1 ile – 1 arasında olması; histogram eğrilerinin normal dağılım eğrisine benzer nitelikte olması; kutu – çizgi grafiğinde ortanca çizgisinin ortaya yakın olması ve normal Q-Q grafiğinde noktaların 45 derecelik doğrunun etrafında kümelenmesi gerekmektedir (Büyüköztürk, Bökeoğlu, Köklü, 2008, 63). Ölçeklerin normal dağılım

testleri incelendiğinde İş Yerinde Öğrenme Konuları Ölçeğinin "mesleki beceriler" alt boyutu ile İş Yerinde Öğrenme Nedenleri Ölçeğinin "kişisel gelişim" alt boyutu hariç, tüm alt boyutlarda mod, medyan ve aritmetik ortalama değerlerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir. Yine bu alt boyutlarda çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında ve çoğunlukla 0'a yakın olduğu; çizdirilen histogramların normal dağılım eğrisine benzerlik gösterdiği, kutu – çizgi grafiğinde ortanca çizgisinin ortaya yakın bulunduğu ve normal Q-Q grafiğinde noktaların çoğunlukla doğru etrafında toplandığı görülmektedir. Özetle bahsedilen iki alt boyut dışındaki tüm alt boyutlarda verilerin normal dağılım özellikleri gösterdiği anlaşılmıştır.

Test sonuçlarına dayalı olarak normal dağılım özelliği gösteren alt boyutların cinsiyet, görev ve görev yapılan okul türü değişkenlerine göre karşılaştırılmasında parametrik testlerden T–testi uygulanmıştır. Yine normal dağılıma sahip alt boyutların öğrenim durumu değişkenine göre karşılaştırılması parametrik bir test olan tek yönlü Anova testiyle yapılmıştır. Normal dağılıma sahip olmayan alt boyutlarda ortalamaların karşılaştırılmasında parametrik olmayan testlerden yararlanılmış; T–testi yerine Mann Whitney U testi, tek yönlü Anova yerine de Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Kruskal Wallis H testinde anlamlı fark çıkması durumunda farkın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek için Mann Whitney U testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmıştır.

Öğrenme Stilleri Ölçeği ile elde edilen verilerin bağımsız değişkenlere göre karşılaştırılmasında ise Ki-Kare Bağımsızlık Testi uygulanmıştır. Bu test iki sınıflamalı (kategorik) değişken arasındaki ilişkinin test edilmesinde kullanılmaktadır. Verilerin gözeneklere dağılımında gözlenen değerin beklenen değerden farklı olması durumu iki değişken arasındaki ilişkinin anlamlı olduğunun göstergesidir. Bu test sonucunda 5'ten az veri bulunan gözenek sayısı tüm gözenek sayısının %20'sinden fazla ise Ki-kare yerine Fisher's Exact test değerine bakılması önerilmektedir (Can, 2014, 324). Öğrenme stillerine ilişkin verilerin analizinde hiçbir değişkende böyle bir durum söz konusu olmamış ve yorumlama Ki-kare değerleri ile yapılmıştır.

Öğretmenlerin öğrenme stillerinin iş yerinde öğrenme konularını, iş yerinde öğrenme nedenlerini ve iş yerinde öğrenme yöntemlerini yordama durumu çoklu doğrusal regresyon analiziyle incelenmiştir. Doğrusal regresyon analizinde yordayıcı (bağımsız) ve yordanan (bağımlı) değişkenlerin en az eşit aralıklı ölçek türünde olması gerekmektedir. Bununla birlikte yordayıcı değişkenin sınıflamalı değişken olması durumuna bir çözüm olarak kukla (dummy) değişken yöntemi uygulanmaktadır. Bu yöntemde yordayıcı değişkenin kategorilerinden bir tanesi referans alınarak diğer

kategorilerin yordanan değişken üzerindeki etkisi (yordanan değişkenle ilişkisi) incelenmektedir. Bu nedenle sınıflamalı değişkenin kategorilerinden biri dışta tutularak grup sayısının bir eksiği kadar kukla değişken üretilir. Analiz sonucunda her bir kategorinin bağımlı değişken üzerindeki etkisi, dışta bırakılan veya referans alınan kategoriye göre yorumlanmalıdır (Büyüköztürk, 2010, 92). Bu doğrultuda çoklu doğrusal regresyon analizi kukla değişken üreterek uygulanmıştır. Öğrenme stillerinden "teorici" grubu referans alınarak "aktivist", "yansıtmacı" ve "pragmatist" stillerin öğrenme konularının, öğrenme nedenlerinin ve öğrenme yöntemlerinin alt boyutlarını yordama durumu yorumlanmıştır.

Çoklu doğrusal regresyon analizinin doğru sonuçlar verebilmesi için bazı ön koşullar bulunmaktadır. Buna göre değişkenler aralık ölçeğinde olmalı, veriler normal dağılım göstermeli, yordayıcı değişkenlerle yordanan değişkenle arasında doğrusal ilişki olmalı; yordayıcı değişkenler arasında yüksek düzeyde ilişki bulunmamalı, yordayıcı değişkenler arasında çoklu bağlantılılık olmamalıdır (Büyüköztürk, 2010, 100, Can, 2014, 275). Bu koşulların kontrolü için önerilen normal dağılım analizi, korelasyon analizi, tolerans değeri, varyans büyütme faktörü (VIF), durum indeks (CI) değerleri incelenmiştir (Büyüköztürk, 2010, 100). Öğrenme stilleri sınıflamalı değişken olduğu için bu değişken yerine kukla değişken kullanılmıştır. Alt boyutların normal dağılım incelemesi önceki analizler için yapılmış ve öğrenme konularının "mesleki beceriler" alt boyutu ile öğrenme nedenlerinin "kişisel gelişim" alt boyutu dışındaki tüm boyutlarda normal dağılım özelliği sergilendiği bulunmuştur. Korelasyon değerinin 0,80'in altında olması, tolerans değerlerinin 0,20'nin üstünde, VIF değerlerinin 10'un altında, CI değerinin 30'un altında olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2010, 100). Yordayıcı değişkenler arası ilişki korelasyon analiziyle incelenmiş ve korelasyon değerleri 0,50'nin altında değerler almıştır. Bu durum yordayıcı değişkenler arasında yüksek ilişki olmadığını göstermektedir. Çoklu bağlantılılık kontrolleri sonucunda tolerans değerlerinin 0,28-0,32 aralığında, VIF değerlerinin 3,09 – 3,62 aralığında, CI değerlerinin 1 ile 6,96 aralığında olduğu görülmüştür. Yapılan kontroller doğrultusunda öğrenme konularının "mesleki beceriler" alt boyutu ile öğrenme nedenlerinin "kişisel gelişim" alt boyutu dışındaki tüm boyutlarda çoklu doğrusal regresyon analizi yapılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerden toplanan verilerin analiziyle elde edilen bulgular ve yorumlar sunulmuştur. Bulgular araştırmanın alt amaçlarına göre başlıklandırılmıştır.

İş Yerinde Öğrenme Konularına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Konuları Ölçeğiyle elde edilen görüşleri analiz edilmiş, bulgular sunulmuş ve yorumlanmıştır. Öğretmen görüşleri "mesleki beceriler", "yeniliklere uyum", "mesleğe uyum", "öğrencilerle iletişim" ve "alan bilgisi" boyutlarında madde bazında aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine göre analiz edilmiştir. Sonuçlar alt boyutlara göre Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16'da görüldüğü gibi öğretmenler çoğunlukla "Öğrencileri motive etme" ($\overline{X}$ =4,58), "Öğrenci davranışlarına geribildirim verme" ($\overline{X}$ =4,56) ve "Öğrencilerin aktif katılımını sağlayacak yöntem ve teknikler" ($\overline{X}$ =4,52) konularında öğrenmektedirler. Öğretmenlerin bazen öğrendiği konular ise "Proje tabanlı öğretim uygulamaları" ($\overline{X}$ =3,76), "Proje yapma" ($\overline{X}$ =3,34) ve "Yabancı dil" ($\overline{X}$ =2,90) konularıdır.

Alt boyutlar kendi aralarında incelendiğinde (Tablo 16) öğretmenlerin en çok "öğrencilerle iletişim" konusunda ($\overline{X}$ =4,55) öğrendikleri görülmektedir. "Öğrencilerle iletişim" konusunu sırasıyla "mesleki beceriler" ($\overline{X}$ =4,43), "alan bilgisi" ($\overline{X}$ =4,35) ve "mesleğe uyum" ($\overline{X}$ =4,33) konuları izlemektedir. Öğretmenlerin iş yerinde en az "yeniliklere uyum" konusunda ($\overline{X}$ =3,68) öğrendikleri görülmektedir. Diğer dört boyut ortalaması birbirine yakın ve görece yüksek ($\overline{X}$ >4,33) iken yeniliklere uyum boyutunun ortalamasının onlara göre düşük ($\overline{X}$ =3,68) olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara bakarak öğretmenlerin öğrencilerle iletişim konusunu öğrenmeye yenilikleri öğrenmeden daha çok önem verdikleri söylenebilir.

Tablo 16

İş Yerinde Öğrenme Konuları Ölçeği Maddelerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt Boyut	No	Madde	$\overline{X}$	SS
Mesleki Beceriler	1	Öğretmenlik mesleğinin genel kurallarını ve süreçlerini öğrenirim	4,41	0,65
	2	Karşılaştığım mesleki zorluklarla başa çıkma yollarını öğrenirim	4,43	0,69
	3	Sahip olduğum mesleki birikimi yeni durumlara aktarmayı öğrenirim	4,49	0,63
	4	Kendi kültürüm ile öğrencilerim ve ailelerinin kültürü arasında nasıl bağlantı kuracağımı öğrenirim	4,41	0,66
	5	Sınıf yönetimi yöntemlerini etkili bir şekilde kullanmayı öğrenirim	4,44	0,65
		Alt Boyutun Ortalaması	4,43	0,51
Yeniliklere Uyum	6	Proje tabanlı öğretim uygulamalarını öğrenirim	3,76	0,94
	7	Teknolojiyi öğretimde kullanmayı öğrenirim	4,34	0,71
	8	Yabancı dil öğrenirim	2,92	1,15
	9	Proje yapmayı öğrenirim	3,34	1,08
	10	Eğitimde trend olan konuları öğrenirim	4,05	0,79
		Alt Boyutun Ortalaması	3,68	0,71
Mesleğe Uyum	11	Mevzuat değişikliklerini öğrenirim	4,07	0,83
	12	Müfredattaki değişiklikleri öğrenirim	4,47	0,67
	13	Okuldaki paydaşlarla etkili iletişim kurma yolları öğrenirim	4,32	0,71
	14	Okuldaki paydaşlarla birlikte çalışmayı öğrenirim	4,34	0,70
	15	Okulun ortak inanç ve değerlerini öğrenirim	4,38	0,69
	16	Okuldaki idari görevlerimi nasıl yerine getireceğimi öğrenirim	4,37	0,86
		Alt Boyutun Ortalaması	4,33	0,55
Öğrencilerle İletişim	17	Öğrencileri nasıl daha iyi motive edebileceğimi öğrenirim	4,58	0,59
	18	Öğrenci davranışlarına geribildirim vermeyi öğrenirim	4,56	0,61
	19	Öğrencilerin aktif katılımını sağlayacak yöntem ve teknikleri öğrenirim	4,52	0,63
		Alt Boyutun Ortalaması	4,55	0,55
Alan Bilgisi	20	Branşımla ilgili kuramsal bilgiler öğrenirim	4,37	0,76
	21	Branşımla ilgili öğretim yöntem ve tekniklerini etkili şekilde kullanmayı öğrenirim	4,44	0,69
	22	Branşımla ilgili yeni öğretim materyalleri geliştirmeyi öğrenirim	4,25	0,79
		Alt Boyutun Ortalaması	4,35	0,65

Alt boyutlar ayrı ayrı incelendiğinde (Tablo 16) öğretmenlerin "mesleki beceriler" konusunda görece en çok "sahip olduğum mesleki birikimi yeni durumlara aktarmayı öğrenirim" ($\overline{X}$=4,49) maddesini en az ise "öğretmenlik mesleğinin genel kurallarını ve süreçlerini öğrenirim" ve "kendi kültürüm ile öğrencilerim ve ailelerinin kültürü arasında nasıl bağlantı kuracağımı öğrenirim" maddelerini ($\overline{X}$=4,41) tercih ettikleri görülmektedir.

Alt boyutta yer alan tüm maddelere bakıldığında hepsinin "genellikle öğrenirim" tercihinden daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin iş yerinde mesleki beceriler konusunda sıklıkla öğrendikleri şeklinde yorumlanabilir.

Yeniliklere uyum alt boyutu (Tablo 16) öğretmenlerin iş yerinde öğrenme konuları arasında en az tercih ettikleri boyut ($\overline{X}$=3,68) olarak görülmektedir. Bu boyutta öğretmenlerin en çok "teknolojiyi öğretimde kullanmayı" ($\overline{X}$=4,34), en az ise "yabancı dil" ($\overline{X}$=2,92) öğrendikleri görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin teknolojiye uyum sağlama konusunda istekli oldukları ancak yabancı dil öğrenmeye karşım aynı isteği göstermedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Mesleğe uyum alt boyutunda (tablo 16) öğretmenlerin tüm maddeleri "genellikle "den daha sık öğrendikleri görülmektedir. bu boyutta en çık "müfredattaki değişiklikler" ($\overline{X}$=4,47) öğrenilirken en az "mevzuat değişiklikleri" ($\overline{X}$=4,07) öğrenilmektedir. Bunun nedeninin öğretmenlerin öğrenme önceliklerinden kaynaklanabileceği gibi öğrenilen konunun doğasından ya da değişme sıklığından kaynaklanabileceği düşünülebilir.

Öğrencilerle iletişim alt boyutu (tablo 16) öğretmenlerin iş yerinde öğrenme konuları arasında en öğretmenler tarafından en çok öğrenilen konu olarak bulunmuştur. Şöyle ki alt boyutun ortalaması ($\overline{X}$=4,55) olurken bu boyuttaki ortalaması en düşük madde olan "öğrencilerin aktif katılımını sağlayacak yöntem ve teknikleri öğrenirim" ($\overline{X}$ =4,52) diğer boyutlardaki tüm maddelerden daha yüksek ortalamaya sahiptir. Bu durum öğretmenlerin iş yerinde öğrenme öncelikleri arasında ilk sırada öğrencileri ile ilgili konulara yer verdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Alan bilgisi alt boyutunda (tablo 16) öğretmenlerin branşlarıyla ilgili yöntem ve teknikleri en çok ($\overline{X}$=4,44), branşıyla ilgili öğretim materyali geliştirmeyi ise an az ($\overline{X}$ =4,25) öğrendikleri görülmektedir. Bununla birlikte alan bilgisi alt boyutunda da tüm maddelerin öğrenme sıklığının "genellikle "den daha sık olduğu görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin iş yerinde branşlarıyla ilgili konularda da sıklıkla öğrendikleri şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin öğretmenleriyle etkileşimleri, öğrenmeyi etkileyen en önemli süreç olarak görülmektedir (Brekelmans, Wubbels ve Den Brok, 2002; Zimmerman, 1989) ve öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini yüksek düzeyde etkilediği (Özben, 2019) düşünülmektedir. Öğrencileri öğrenmeye motive etmek (özellikle uzaktan öğretimde) eğitimci olmanın en zor konularından birisi (Karovska-Andonovska ve Trajanovska,

2019) ve öğretmenler için en önemli gelişim motivasyonlarından (Crehan, 2016) birisi olarak görülmektedir. Öğrenci davranışlarına geribildirim ve öğrencilerin aktif katılımını sağlamak vermek öğretmenlerin sıklıkla kullandıkları öğretim stratejilerinden birisidir ve etkili öğretime sanatsal bakış açısının (Busher, Harris ve Wise, 2000) ve profesyonel uygulamanın (Danielson ve McGreal, 2000) bileşenlerinden olarak görülmektedir. Ancak nerede, ne zaman, nasıl ve hangi amaçla kullanıldığı önemlidir (Cornett, 1983). Smolen, Zhang ve Detwiler (2013) de öğretmen adaylarının duyusal öğrenme alanında en çok öğrendikleri konunun öğrencileri motive etmek, öğrenme etkinliklerine katılımlarını sağlamak ve yararlı geribildirim vermek olduğunu bulmuştur.

Ayrıca öğretmenlerin öğrenmeye en az ilgi gösterdikleri alanın yabancı dil öğrenme olduğu görülmektedir. Öğretmenler öğrencilerin yabancı dil öğrenmelerin gerektiği görüşüne yüksek oranda katılırken (İzci ve Koç, 2012) kendilerini yabancı dil öğrenme konusunda aynı ilgili göstermedikleri görülmektedir. Gencel (2013) de öğretmen adaylarının kendilerini en yetersiz hissettikleri alanlardan birisinin yabancı dilde iletişim olduğunu bulmuştur. Bu durumda öğretmenlerin yabancı dil öğrenme ve yabancı dilde iletişim konusunda bir kısır döngüye girmiş oldukları ileri sürülebilir.

Bu bağlamda araştırma sonucunun literatür ile uyumlu olduğunu söylemek mümkündür. Öğretmenlerin en çok öğrendikleri konuların öğrencileri motive etmek, öğrenci davranışlarına geribildirim vermek ve öğrenci katılımını sağlamak olması öğretmenlerin en önemli iş yerinde öğrenme alanlarından birisini doğru yakaladıkları şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Konularının Bağımsız Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin iş yerinde öğrenme konularına ilişkin görüşleri cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem, görev, okul türü, branş, projelere katılım, etwinning öğrenme etkinliklerine katılım, KAÇD'e katılım ve öğrenme stili değişkenlerine göre başlıklar altında sunulmuştur.

Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular. Öğretmenlerin iş yerinde öğrenme konularına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı

normal dağılıma sahip boyutlarda T–testi ile çözümlenmiş ve alt boyutlara göre Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17

Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Konularına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi İle Karşılaştırılması

Alt Boyut	Grup	N	$\overline{X}$	SS	Sd	t	p
Yeniliklere Uyum	Kadın	661	3,71	0,71	970	1,86	0,06
	Erkek	311	3,62	0,70			
Mesleğe Uyum	Kadın	661	4,33	0,54	970	0,38	0,71
	Erkek	311	4,32	0,56			
Öğrencilerle İletişim	Kadın	661	4,60	0,54	970	3,97	0,00**
	Erkek	311	4,45	0,57			
Alan Bilgisi	Kadın	661	4,37	0,65	970	0,98	0,33
	Erkek	311	4,32	0,65			

* p < 0,05 ** p < 0,01

Tablo 17'ye göre öğretmenlerin iş yerinde öğrenme konularının alt boyutlarından olan öğrencilerle iletişimi öğrenme konusunda kadın öğretmenlerle ($\overline{X}$=4,60) erkekler ($\overline{X}$=4,45) arasında anlamlı fark ($t_{(970)}$=3,97, p< 0,01) olduğu görülürken yeniliklere uyum ($t_{(970)}$=1,86; p>0,05), mesleğe uyum ($t_{(970)}$=0,38; p>0,05), ve alan bilgisi ($t_{(970)}$=0,98; p>0,05) boyutlarında anlamlı fark görülmemektedir. Yeniliklere uyum, mesleğe uyum ve alan bilgisi konularını öğrenme konularında kadın ve erkek öğretmenler benzer görüş bildirirken öğrencilerle iletişim boyutunda kadın öğretmenler daha çok öğrendiklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin iş yerinde öğrenme konularına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı normal dağılım göstermeyen "mesleki beceriler" alt boyutunda Mann Whitney U testi ile çözümlenmiş Tablo 18'da verilmiştir.

Tablo 18

Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Konularına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi İle Karşılaştırılması

Alt Boyut	*Grup*	*N*	*Sıra Ort.*	*Sıra Top.*	*U*	*p*
Mesleki Beceriler	*Kadın*	*661*	*500,12*	*330579,50*	*93782,50*	*0,03**
	Erkek	*311*	*457,55*	*142298,50*		

* p < 0,05 ** p < 0,01

Tablo 18'de görüldüğü üzere normal dağılım göstermeyen "mesleki becerileri öğrenme" alt boyutunda (U=93782,50 p<0,05) cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenlerle (SO=500,12) erkek öğretmenler (SO=457,55) arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Buna göre kadın öğretmenlerin mesleki beceriler öğrenme konusunda erkek meslektaşlarından daha çok zaman harcadıkları söylenebilir.

Öğrencilerle iletişim öğretmenlerin kendilerini güçlü hissettikleri bir alan (Elma, 2003) ve bir motivasyonlarını artıran bir faktör (Yiğenoğlu, 2007) olarak görülmektedir. Aspegren (1999) kadınların iletişim becerilerini erkeklerden daha hızlı öğrendiklerini ifade ederken Dilekman, Başçı ve Bektaş (2008)'ya göre eğitim fakültesi öğrencilerinin, Gün (2018)'e göre de müzik öğretmeni adaylarının iletişim becerilerini gösteren puanlar arasında cinsiyete göre bir fark bulunmamaktadır. Erdem ve Okul (2015) öğrencilerle iletişim konusunda kadın sınıf öğretmenlerinin erkek meslektaşlarına göre kendilerini daha yeterli gördüklerini belirtmektedir. Bunlara ek olarak öğretmenlerin formal ve informal öğrenme etkinliklerinde (Huang ve Lai, 2020; Koem ve Srisontisuk, 2018) ve 21. yüzyıl öğretim becerilerini kullanım seviyelerinde (Gürültü, Aslan ve Alcı, 2019) cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığını belirten araştırmalar da mevcuttur.

Bunlardan hareketle öğretmenlerin iş yerinde öğrenme konuları ile ilgili görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre yeniliklere uyum, mesleğe uyum ve alan bilgisi boyutlarında farlılık bulunmamasının literatür ile uyumlu olduğu görülmektedir. Bu bulgular kadın ve erkek öğretmenlerin bu boyutlarda benzer öğrenme davranışına sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerle iletişim ve mesleki beceriler boyutlarında ise kadın öğretmenlerin erkeklere göre öğrenmeye daha çok zaman ayırdıkları söylenebilir. Ayrıca kadın öğretmenlerin öğrencilerle iletişim konusunda kendilerini daha yeterli görmelerinin (Erdem ve Okul, 2015) daha çok öğrenmeleriyle bağlantılı olduğu düşünülebilir.

Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular. Öğretmenlerin iş yerinde öğrenme konularına ilişkin görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü ANOVA ile çözümlenmiş ve alt boyutlara göre Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19'da görüldüğü gibi öğretmenlerin iş yerinde öğrenme konularına ilişkin görüşleri mesleğe uyum ($F_{2\text{-}969}$ =2,19, p>0,05), öğrencilerle iletişim ($F_{2\text{-}969}$ = 2,12, p>0,05) ve alan bilgisi ($F_{2\text{-}969}$ =0,52, p>0,05) boyutlarında öğrenim durumu değişkenine

göre anlamlı biçimde farklılık göstermemektedir. Yeniliklere uyum boyutunda ($F_{2\text{-}969}$ =11,27, p<0,01) ise lisansüstü ($\overline{X}$ =3,92) mezunları önlisans ($\overline{X}$ =3,58) ve lisans ($\overline{X}$ =3,64) mezunlarına göre öğrenmeye daha çok zaman ayırdıklarını ifade etmektedir. Bu sonuçlar lisansüstü mezunlarının yeniliklere uyum konusunda daha çok öğrendikleri şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 19

Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Konularına İlişkin Görüşlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA İle Karşılaştırılması

Alt Boyut	Grup	N	$\overline{X}$	SS	SD	F	p	Anlamlı Fark
Yeniliklere Uyum	Ön lisans	33	3,58	0,54	2	11,27	0,00**	L.üstü/Ön lisans
	Lisans	770	3,64	0,71	969			L.üstü/Lisans
	Lisansüstü	169	3,92	0,69	971			
Mesleğe Uyum	Ön lisans	33	4,42	0,47	2	2,19	0,11	-
	Lisans	770	4,34	0,55	969			
	Lisansüstü	169	4,25	0,56	971			
Öğrencilerle İletişim	Ön lisans	33	4,66	0,35	2	2,12	0,12	-
	Lisans	770	4,56	0,56	969			
	Lisansüstü	169	4,48	0,52	971			
Alan Bilgisi	Ön lisans	33	4,46	0,57	2	0,52	0,60	-
	Lisans	770	4,35	0,65	969			
	Lisansüstü	169	4,34	0,66	971			

* p < 0,05 ** p < 0,01

Öğretmenlerin iş yerinde öğrenme konularına ilişkin görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı normal dağılım göstermeyen "mesleki beceriler" alt boyutunda Kruskal Wallis H testi ile çözümlenmiş ve Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20

Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Konularına İlişkin Görüşlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Kruskal Wallis H testi İle Karşılaştırılması

Alt Boyut	Grup	N	Sıra Ort.	SD	X^2	p	Anlamlı Fark
Mesleki Beceriler	Ön lisans	33	553,33	2	8,87	0,01*	Önlis./L.üstü
	Lisans	770	495,27				Lisans/L.Üstü
	Lisansüstü	169	433,47				

* p < 0,05 ** p < 0,01

Tablo 20'ye göre mesleki beceriler alt boyutunda ($X^2_{(2)}$=8,87, p<0,05) önlisans ve lisans mezunu öğretmenlerin ortalamasının lisans üstü mezunu öğretmenlere göre anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 19 ve 20 birlikte incelendiğinde öğretmenlerin iş yerinde öğrenme konularına ilişkin görüşlerinin mesleki beceriler ve yeniliklere uyum boyutlarında öğrenim durumu değişkenine göre farklılık gösterdiği diğer boyutlarda ise farklılaşmadığı görülmektedir. Koem ve Srisontisuk (2018), lisans ve öncesi eğitim durumuna sahip öğretmenlerin lisansüstü eğitim derecesine sahip olanlara göre mesleki gelişim etkinliklerine daha fazla katılmak istediklerini belirtmektedir. Bununla birlikte yüksek lisans derecesinin öğretmenlerin öğretim becerilerini artırdığına dair bir kanıt olmadığını (Crehan, 2016; Rivkin, Hanushek ve Kain, 2005) gösteren araştırmalar bulunmaktadır. Yılmaz ve Çokluk (2008)'da öğretmenlerin öğretim yeterliği konusundaki görüşleri arasında öğrenim durumu değişkenine göre fark bulunmadığını kişisel yeterlik konusunda ise lisansüstü mezunlarının kendilerini önlisans ve lisans mezunlarına göre daha az yeterli algıladıklarını belirtmektedir.

Bunlardan hareketle yabancı dil öğrenimi, teknoloji kullanımı gibi görece kişisel sayılabilecek alanlarda lisansüstü mezunlarının daha çok öğrenmeleri anlamlı görülmektedir. Mesleki beceriler boyutundaki önlisans ve lisans mezunları lehine olan anlamlı farklılık ise lisans mezunlarının sahip oldukları derinlemesine bilgi ve uzmanlık ile mesleki beceriler konusunda kendilerini daha yeterli gördükleri ve daha az öğrendikleri şeklinde yorumlanabilir.

Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular. Öğretmenlerin iş yerinde öğrenme konularına ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü ANOVA ile çözümlenmiş ve alt boyutlara göre Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21

Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Konularına İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA İle Karşılaştırılması

Alt Boyut	Grup	N	$\overline{X}$	SS	SD	F	p	Anlamlı Fark
Yeniliklere	1-5 Yıl	155	3,65	0,62	4	0,67	0,61	-
Uyum	6-10 Yıl	137	3,74	0,59	967			
	11-20 Yıl	367	3,71	0,77	971			
	21-30 Yıl	247	3,67	0,76				
	31 ve üstü	66	3,59	0,57				

(Devam ediyor)

Tablo 21 (Devam)

Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Konularına İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA İle Karşılaştırılması

Alt Boyut	Grup	N	$\overline{X}$	SS	SD	F	p	Anlamlı Fark
Mesleğe Uyum	1-5 Yıl	155	4,34	0,43	4	5,71	0,00*	21-30 yıl/6-10 yıl
	6-10 Yıl	137	4,27	0,53	967		*	21-30 yıl/11-20 yıl
	11-20 Yıl	367	4,25	0,63	971			31 üstü/1-5 Yıl
	21-30 Yıl	247	4,41	0,49				31 üstü/6-10 Yıl
	31 ve üstü	66	4,53	0,46				31 üstü/11-20 Yıl
Öğrencilerle İletişim	1-5 Yıl	155	4,55	0,49	4	2,66	0,03*	31 üstü/1-5 Yıl
	6-10 Yıl	137	4,54	0,59	967			31 üstü/6-10 Yıl
	11-20 Yıl	367	4,52	0,59	971			31 üstü/11-20 Yıl
	21-30 Yıl	247	4,57	0,54				31 üstü/21-30 Yıl
	31 ve üstü	66	4,75	0,36				
Alan Bilgisi	1-5 Yıl	155	4,38	0,60	4	2,13	0,07	-
	6-10 Yıl	137	4,36	0,55	967			
	11-20 Yıl	367	4,30	0,74	971			
	21-30 Yıl	247	4,37	0,62				
	31 ve üstü	66	4,54	0,48				

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Çoklu karşılaştırma sonuçlarına göre (Tablo 21) mesleğe uyum boyutunda (F_{4-967} =5,71, $p<0,01$), 21-30 yıl ($\overline{X}$=4,41) arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler ortalamaları 6-10 yıl ($\overline{X}$=4,27) ve 11-20 yıl arası ($\overline{X}$=4,25) kıdeme sahip öğretmenlerden; 31 yıl ve üstü ($\overline{X}$=4,53) kıdeme sahip olanların ortalamaları da 1-5 yıl ($\overline{X}$= 4,34), 6-10 yıl ($\overline{X}$=4,27) ve 11-20 yıl arası ($\overline{X}$=4,25) kıdeme sahip olanlara göre anlamlı şekilde yüksektir. Öğrencilerle iletişim boyutunda (F_{4-967} =2,66, $p<0,05$), 31 yıl ve üstü ($\overline{X}$=4,75) mesleki kıdeme sahip öğretmenler 1-5 yıl ($\overline{X}$= 4,55), 6-10 yıl ($\overline{X}$=4,54), 11-20 yıl ($\overline{X}$=4,52) ve 21-30 yıl ($\overline{X}$=4,57) arası kıdeme sahip öğretmenlerden anlamlı şekilde daha yüksektir.

Öğretmenlerin iş yerinde öğrenme konularına ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı normal dağılım göstermeyen "mesleki beceriler" alt boyutunda Kruskal Wallis H testi ile çözümlenmiş ve Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22

Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Konularına İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi İle Karşılaştırılması

Alt Boyut	Grup	N	Sıra Ort.	SD	X^2	p	Anlamlı Fark
Mesleki Beceriler	1-5 Yıl	155	460,22	4	14,73	0,01**	21-30 yıl/6-10 yıl
	6-10 Yıl	137	452,29				31 üstü/1-5 Yıl
	11-20 Yıl	367	475,62				31 üstü/6-10 Yıl
	21-30 Yıl	247	511,18				31 üstü/11-20 Yıl
	31 ve üstü	66	587,36				

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Tablo 22'ye göre mesleki beceriler alt boyutunda ($X^2_{(4)}=14,73$, $p<0,05$) 21-30 yıl arası (SO=511,18) kıdeme sahip öğretmenler 6-10 yıl (SO=452,29) kıdeme sahip olanlardan; 31 yıl ve üstü (SO=587,36) ise 1-5 yıl (SO= 460,22) , 6-10 yıl (SO= 452,29) ve 11-20 yıl (SO= 475,62) kıdeme sahip öğretmenlerden anlamlı şekilde daha yüksek ortalamaya sahiptir.

Rivkin ve diğerleri (2005) mesleki deneyim ile öğretiminin etkililiği arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını Koem ve Srisontisuk (2018) ise mesleki deneyim süresi ile mesleki gelişim etkinliklerine katılma arasında istatistiksel olarak bir fark olmadığını öne sürmektedir. Buna karşılık Borko ve Livingston (1989) stajyer öğretmenlerin gerçek öğretim sorumluluğu almadan önce mesleki becerileri tam olarak kazanamadığını ve gelişim için öğrenmeye gereksinim duyduklarını söylemektedir. Benzer şekilde başka araştırmalar da (Bruns ve Luque, 2014; Feiman-Nemser, 2003) yeni öğretmenlerin öğrenme gereksinimlerinin daha fazla olduğunu belirtmektedir. Leou (1997) öğretmenliğin ilk üç yılında öğretmenlerin öğrenmesinin daha çok genel pedagojiye yoğunlaştığını söylemektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre yeniliklere uyum ve alan bilgisi boyutlarında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmazken mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin mesleki beceriler, mesleğe uyum ve öğrencilerle iletişim konularında kıdemi az olanlara göre daha fazla öğrendikleri görülmektedir. Bu durum ilk bakışta literatürde yer alan araştırmalarla zıtlık içeriyor gibi görülebilir. Öğretmenlerin soruları yanıtlarken için de bulundukları zamandaki öğrenme etkinlikleri yerine meslek yaşamları boyunca gerçekleştirdikleri öğrenme etkinliklerini göz önünde bulundurmuş olmaları ile açıklanabilir.

Görev Değişkenine İlişkin Bulgular. Öğretmenlerin iş yerinde öğrenme konularına ilişkin görüşlerinin görev değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı T–testi ile çözümlenmiş ve alt boyutlara göre Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23

Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Konularına İlişkin Görüşlerinin Görev Değişkenine Göre T-Testi İle Karşılaştırılması

Alt Boyut	Grup	N	$\overline{X}$	SS	SD	t	p
Yeniliklere Uyum	Öğretmen	907	3,69	0,71	970	0,16	0,87
	Yönetici	65	3,67	0,69			
Mesleğe Uyum	Öğretmen	907	4,31	0,55	970	-3,10	0,00**
	Yönetici	65	4,53	0,42			
Öğrencilerle İletişim	Öğretmen	907	4,56	0,56	970	0,54	0,59
	Yönetici	65	4,52	0,45			
Alan Bilgisi	Öğretmen	907	4,36	0,65	970	0,97	0,33
	Yönetici	65	4,28	0,66			

* p < 0,05 ** p < 0,01

Tablo 23'te görüldüğü gibi öğretmenlerin iş yerinde öğrenme konularının görev değişkenine göre yeniliklere uyum ($t_{(970)}$=0,16; p>0,05), öğrencilerle iletişim ($t_{(970)}$=0,54; p>0,05) ve alan bilgisi ($t_{(970)}$=0,97; p>0,05) boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Mesleğe uyum boyutunda yöneticilerin ($\overline{X}$=4,53) görüşleri öğretmenlerden ($\overline{X}$=4,31) anlamlı farklılık ($t_{(970)}$=-3,10; p<0,01) göstermektedir.

Öğretmenlerin iş yerinde öğrenme konularına ilişkin görüşlerinin görev değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı normal dağılım göstermeyen "mesleki beceriler" alt boyutunda Mann Whitney U testi ile çözümlenmiş Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24

Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Konularına İlişkin Görüşlerinin Görev Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi İle Karşılaştırılması

Alt Boyut	Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Mesleki Beceriler	Öğretmen	907	490,57	444947,00	25786,00	0,09
	Yönetici	65	429,71	27931,00		

* p < 0,05 ** p < 0,01

Tablo 24'te görüldüğü gibi normal dağılım göstermeyen mesleki becerileri öğrenme boyutunda (U=25786,00 p>0,05) görev değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Öğretmenlerin iş yerinde öğrenmesi görev değişkeni bakımından incelendiğinde çoğu araştırmanın (Feiman-Nemser, 2003; Jurasaite-Harbison, 2008; Leou, 1997; Retallick, 1993; Robinson, Lloyd ve Rowe, 2008; Shriner, 2001; Sieller, 2011) yöneticileri öğrenen bireyler olarak değil öğretmenlerin öğrenmesini destekleyen ya da engelleyen bir faktör olarak ya da bir öğrenme kaynağı olarak kabul ettiği görülmektedir. Yöneticilerin öğrenmesini daha çok öğretimsel liderlik (Hallinger ve Lee, 2014; Honig, 2012; Lee, Hallinger ve Walker, 2012; Marks ve Printy, 2003) ya da mesleki gelişim (Bluma ve Daiktere, 2016; Cardno ve Youngs, 2013) bağlamında değerlendiren araştırmalar da bulunmaktadır. Öğretmenlerin iş yerinde öğrenme konularına ilişkin görüşleri görev değişkenine göre incelendiğinde yalnızca mesleğe uyum boyutunda yöneticiler lehine anlamlı farklılık bulunduğu, diğer boyutlardaki farklın anlamlı olmadığı görülmektedir. Bunun nedeni olarak mesleğe uyum boyutu altında yer alan maddelerin doğası gereği daha çok yöneticilerin görev alanında bulunması gösterilebilir.

Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular. Öğretmenlerin iş yerinde öğrenme konularına ilişkin görüşlerinin görev yapılan okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı T–testi ile çözümlenmiş ve alt boyutlara göre Tablo 25'de verilmiştir.

Tablo 25'de görüldüğü gibi öğretmenlerin iş yerinde öğrenme konularına ilişkin görüşleri arasında görev yapılan okul türü değişkenine göre yeniliklere uyum ($t_{(970)}$=-1,27; p>0,05) ve alan bilgisi ($t_{(970)}$=0,33; p>0,05) boyutlarında farklılık bulunmamaktadır. Mesleğe uyum ($t_{(970)}$=3,48; p<0,01) ve öğrencilerle iletişim ($t_{(970)}$=2,85; p<0,01) boyutlarında sırasıyla ilkokulda çalışan öğretmenler ($\bar{X}$=4,38; $\bar{X}$=4,60) ortaokulda çalışan öğretmenlere ($\bar{X}$=4,26; $\bar{X}$=4,50) göre anlamlı şekilde olumlu görüş bildirmişlerdir.

Tablo 25

Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Konularına İlişkin Görüşlerinin Okul Türü Değişkenine Göre T-Testi İle Karşılaştırılması

Alt Boyut	Grup	N	$\bar{X}$	SS	SD	t	p
Yeniliklere Uyum	İlkokul	537	3,66	0,71	970	-1,27	0,20
	Ortaokul	435	3,72	0,71			
Mesleğe Uyum	İlkokul	537	4,38	0,51	970	3,48	0,00**
	Ortaokul	435	4,26	0,58			
Öğrencilerle İletişim	İlkokul	537	4,60	0,52	970	2,85	0,00**
	Ortaokul	435	4,50	0,58			
Alan Bilgisi	İlkokul	537	4,36	0,60	970	0,33	0,74
	Ortaokul	435	4,34	0,71			

* p < 0,05 ** p < 0,01

Öğretmenlerin iş yerinde öğrenme konularına ilişkin görüşlerinin görev yapılan okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı normal dağılım göstermeyen "mesleki beceriler" alt boyutunda Mann Whitney U testi ile çözümlenmiş Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26

Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Konularına İlişkin Görüşlerinin Okul Türü Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi İle Karşılaştırılması

Alt Boyut	Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Mesleki Beceriler	İlkokul	537	503,65	270460,50	107587,50	0,03*
	Ortaokul	435	465,33	202417,50		

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Tablo 26'da görüldüğü üzere normal dağılım göstermeyen "mesleki becerileri öğrenme" boyutunda (U=107587,50 p<0,05) görev yapılan okul türü değişkenine göre ilkokul öğretmenlerinin görüşleri (SO=503,65) ortaokul öğretmenlerinden (SO=465,33) anlamlı düzeyde yüksektir.

Smith (2017) ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin katılımıyla yaptığı öz-yönelimli öğrenenler olarak öğretmenler başlıklı araştırmada farklı okul türlerinden öğretmenlerin birbirleri için önemli öğrenme kaynağı olduklarını belirtmekte ancak öğrenme konuları arasında bir fark rapor etmemektedir. Hakim ve Sara (2017) öğretmenlerin öz-düzenmiş (self-regulated) öğrenmeleri konusuna odaklandığı araştırmada ilkokul ve ortaokulu amaçları ve gereklilikleri bakımından farklı öğrenme ortamları olarak ele almakta ancak öğretmenlerin öğrenme konuları arasındaki farka vurgu yapmamaktadır. Alakurt, Öztürk, Karademir ve Yılmaz (2019) bilişim teknolojileri öğretmenlerinin öğrenme etkinliklerinin ortaokul ve lise düzeylerine göre farklılaşmadığını belirtmektedir. Öğretmenlerin öğrenmesine odaklanan bazı araştırmalarda (Özben, 2019; Yılmaz ve Eyüboğlu, 2018) ise okul türü bir betimsel değişken olarak ele alınmıştır. Koem ve Srisontisuk (2018) ise ilkokul öğretmenlerinin ortaokullarda çalışan öğretmenlere göre mesleki eğitim etkinliklerine daha fazla katıldıklarını rapor etmektedir. Cordingley ve Buckler (2014) ortaokullarda öğretmenlerin öğrenmelerinin uzmanlık alanlarına ilkokullarda ise genel pedagojiye odaklandığını belirtmektedir.

Öğretmenlerin iş yerinde öğrenmelerine ilişkin görüşleri görev yapılan okul türü değişkenine göre incelendiğinde ilkokul öğretmenlerinin mesleki beceriler, mesleğe uyum ve öğrencilerle iletişim boyutlarında ortaokullarda çalışan meslektaşlarından daha

fazla öğrendikleri, yeniliklere uyum ve alan bilgisi boyutlarında ise aralarında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Branş Değişkenine İlişkin Bulgular. Öğretmenlerin iş yerinde öğrenme konularına ilişkin görüşlerinin branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü ANOVA ile çözümlenmiş ve alt boyutlara göre Tablo 27'de verilmiştir.

Tablo 27'de görüldüğü gibi öğretmenlerin iş yerinde öğrenme konularına ilişkin görüşleri yeniliklere uyum boyutunda (($F_{3\text{-}968}$ =1,10, p>0,05) branş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Çoklu karşılaştırma sonuçlarına göre mesleğe uyum boyutunda ($F_{3\text{-}968}$ =5,78, p<0,01) sınıf öğretmenleri ($\bar{X}$=4,37), sözel ders öğretmenleri ($\bar{X}$=4,30) ve kültür-sanat dersi öğretmenlerinin ($\bar{X}$=4,33) sayısal ders öğretmenlerinden ($\bar{X}$=4,12) anlamlı şekilde daha yüksek puana sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 27

Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Konularına İlişkin Görüşlerinin Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA İle Karşılaştırılması

Alt Boyut	Grup	N	$\bar{X}$	SS	SD	F	p	Anlamlı Fark
Yeniliklere Uyum	Sınıf-OÖÖ	510	3,66	0,71	3	1,10	0,35	-
	Sayısal	94	3,73	0,59	968			
	Sözel	262	3,68	0,75	971			
	Kültür-Sanat	106	3,78	0,72				
Mesleğe Uyum	Sınıf-OÖÖ	510	4,37	0,53	3	5,78	0,00**	Sınıf/Sayısal
	Sayısal	94	4,12	0,56	968			Sözel/Sayısal
	Sözel	262	4,30	0,59	971			Kül.San./Sayısal
	Kültür-Sanat	106	4,33	0,45				
Öğrencilerle İletişim	Sınıf-OÖÖ	510	4,60	0,53	3	3,10	0,03*	Sınıf/Sayısal
	Sayısal	94	4,44	0,62	968			Sınıf/Sözel
	Sözel	262	4,51	0,56	971			
	Kültür-Sanat	106	4,53	0,55				
Alan Bilgisi	Sınıf-OÖÖ	510	4,35	0,61	3	2,64	0,05*	Kül.San./Sayısal
	Sayısal	94	4,22	0,76	968			
	Sözel	262	4,35	0,68	971			
	Kültür-Sanat	106	4,48	0,63				

* p < 0,05 ** p < 0,01

Yine tablo 27'de görüldüğü gibi öğrencilerle iletişim boyutunda ($F_{3\text{-}968}$ =3,10, p<0,05) sınıf öğretmenlerinin ($\bar{X}$=4,60) sayısal ders ($\bar{X}$=4,44) ve sözel ders ($\bar{X}$=4,51) öğretmenlerinden anlamlı şekilde daha yüksektir. Alan bilgisi boyutunda da ($F_{3\text{-}968}$ =2,64, p<0,05) kültür sanat dersleri öğretmenleri ($\bar{X}$=4,48) sayısal ders öğretmenleri ($\bar{X}$=4,22) arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur.

Öğretmenlerin iş yerinde öğrenme konularına ilişkin görüşlerinin branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı normal dağılım göstermeyen "mesleki beceriler" alt boyutunda Kruskal Wallis H testi ile çözümlenmiş ve Tablo 28'de verilmiştir.

Tablo 28

Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Konularına İlişkin Görüşlerinin Branş Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi İle Karşılaştırılması

Alt Boyut	Grup	N	Sıra Ort.	SD	X^2	p	Anlamlı Fark
Mesleki	Sınıf-OÖÖ	510	509,28	3	7,84	0,05*	Sınıf/Kül.San.
Beceriler	Sayısal	94	448,47				Sözel/Sayısal
	Sözel	262	470,01				
	Kültür-Sanat	106	451,39				

* p < 0,05 ** p < 0,01

Tablo 28'de görüldüğü gibi mesleki beceriler alt boyutunda ($X^2_{(3)}$=7,84, p<0,05) sınıf öğretmenlerinin (SO=509,28) kültür-sanat dersi öğretmenlerinden (SO=451,39); sözel ders öğretmenlerinin de (SO= 470,01) sayısal ders öğretmenlerinden (SO=448,47) anlamlı şekilde daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

Alan bilgisi öğretmenlik mesleğini için önemli konuların başında gelmektedir (Shulman 1987, Feiman-Nemser and Buchman 1986). Öğretmenlerin alan bilgisi yetersiz olduğu zaman, öğretmenler öğretim dışında kalan zamanlarını konuyu öğrencilere nasıl daha verimli aktaracaklarından daha çok alan bilgisini tamamlamaya ayırmaktadırlar (Borko ve Livingston, 1989). Even ve Tirosh (1995) alan bilgisinin öğretmenlerin pedagojik tercihlerini belirleyen etkenlerden birisi olduğunu belirtmektedir. Goldhaber ve Brewer (1996) öğretmenlerin öğrenim düzeylerinin matematik ve fen branşlarında öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkisi varken İngilizce ve tarih branşlarında öğrenci başarısı üzerinde etkisi olmadığını ifade etmektedir. Buna karşın Tablo 27 ve 28'de görüldüğü gibi sayısal alan öğretmenleri mesleki beceriler, alan bilgisi, öğrencilerle iletişim ve mesleğe uyum boyutlarında diğer meslektaşlarına göre daha az öğrenmektedir. Bu öğrenme eksikliğinin nedenlerinden birisi iş yerinde öğrenmenin önündeki en önemli engel olarak gösterilen zaman yetersizliği (Alakurt, 2015; Hodkinson ve Hodkinson, 2005; Mitchell ve Livingstone, 2002; Özben, 2019; Scribner, 1999; Sieller, 2011) olabilir. Branşlarının merkezi sınavlarda ağırlığının fazla olması nedeniyle diğer branşlara göre daha (Güzel, Özdöl ve İmran, 2010; Zanolla, 2013) fazla özel ders/kurs gibi okul dışı etkinliklerde bulunan öğretmenlerin öğrenmeye yeteri kadar zaman bulamadıklarını ileri

sürmek mümkündür. Aydın (2018) bu durumun ay ışığı sorunu olarak adlandırıldığını belirtmektedir. Öğretmenlerin iş yerinde öğrenmelerinin yapılan merkezi sınavlarda matematik ve fen derslerinde öğrenci başarısının diğer branşlara göre daha düşük olması (MEB, 2018, 2020a) ile ilişkisinin derinlemesine araştırılması gereken bir konu olduğu düşünülmektedir.

Projelere Katılım Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular. Öğretmenlerin iş yerinde öğrenme konularına ilişkin görüşlerinin proje katılım durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı T–testi ile çözümlenmiş ve alt boyutlara göre Tablo 29'da verilmiştir.

Tablo 29

Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Konularına İlişkin Görüşlerinin Proje Katılım Durumu Değişkenine Göre T-Testi İle Karşılaştırılması

Alt Boyut	Grup	N	$\overline{X}$	SS	SD	t	p
Yeniliklere Uyum	Evet	149	4,23	0,67	970	10,87	0,00**
	Hayır	823	3,58	0,67			
Mesleğe Uyum	Evet	149	4,33	0,59	970	0,18	0,86
	Hayır	823	4,32	0,54			
Öğrencilerle İletişim	Evet	149	4,60	0,56	970	1,21	0,23
	Hayır	823	4,54	0,55			
Alan Bilgisi	Evet	149	4,53	0,55	970	3,60	0,00**
	Hayır	823	4,32	0,66			

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Tablo 29'da görüldüğü gibi öğretmenlerin iş yerinde öğrenme konularına ilişkin görüşleri ile proje katılım durumu değişkenine göre mesleğe uyum ($t_{(970)}$=0,18; $p>0,05$) ve öğrencilerle iletişim ($t_{(970)}$=1,21; $p>0,05$) boyutlarında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Yeniliklere uyum boyutunda projelere katılanlar ($\overline{X}$=4,23), katılmayanlardan ($\overline{X}$=3,58) anlamlı şekilde ($t_{(970)}$=10,87; $p<0,01$) yüksek görüş bildirmişlerdir. Alan bilgisi boyutunda da benzer şekilde projelere katılanlar ($\overline{X}$=4,53), katılmayanlar ($\overline{X}$=4,32) arasında anlamlı ($t_{(970)}$=3,60; $p<0,01$) fark olduğu görülmektedir. Bu durum projelere katılan öğretmenlerin yeniliklere uyum ve alan bilgisi konularında öğrenmeye projelere katılmayanlara göre daha çok zaman ayırırken mesleğe uyum ve öğrencilerle iletişim konularında birbirlerine yakın zaman ayırdıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin iş yerinde öğrenme konularına ilişkin görüşlerinin proje katılım durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı normal dağılım göstermeyen "mesleki beceriler" alt boyutunda Mann Whitney U testi ile çözümlenmiş Tablo 30'da verilmiştir.

Tablo 30

Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Konularına İlişkin Görüşlerinin Proje Katılım Durumu Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi İle Karşılaştırılması

Alt Boyut	Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Mesleki Beceriler	Evet	149	513,99	76585,00	57217,00	0,19
	Hayır	823	481,52	396293,00		

* p < 0,05 ** p < 0,01

Tablo 30'da görüldüğü gibi öğretmenlerin iş yerinde öğrenme konularına ilişkin görüşleri ile proje katılım durumu değişkenine göre mesleki beceriler boyutunda (U=57217,00 P>0,05) anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Doppenberg, Bakx ve Brok (2012) okullarda yapılan proje çalışmalarının aynı zamanda bir ekip çalışması olduğunu ve bu nedenle öğretmenlerin öğrenmesini desteklediğini belirtmektedir. Türkiyede okullarda yürütülen projeler denildiğinde çoğunlukla AB programları ve TÜBİTAK tarafından desteklenen projeler anlaşılmaktadır (Alakurt ve diğerleri, 2019). Bardakçı ve Aksu (2019) AB projelerine katılan okullarda çalışan öğretmenlerin projelerin okula olumlu katkısı olduğunu ve proje faaliyetlerinin yabancı dil öğrenimi üzerinde olumlu etkisi olduğu düşündüklerini söylemektedir. Proje çalışmalarına katılımın öğrenci ve öğretmenlerin takım çalışması, dil becerileri ve iletişim araçlarını kullanmalarını geliştirdiğini ifade eden yurtdışında (Damkuvienė, Valuckienė ve Balčiūnas, 2015; Piksööt, Jaani, Harro-Loit ve Treier, 2016) ve yurtiçinde (Anıl, 2006; Aydoğmuş, 2013; Karakus, Uyar ve Balbag, 2017; Kesik ve Balcı, 2015) araştırmalar bulunmaktadır. Ayrıca Damkuvienė ve diğerleri (2015) proje çalışmaları esnasında öğretmenlerin iş başında eğitim ve meslektaşlarını gözlemleme olanakları bulduklarını yeni bilgiler ve yöntemler öğrendiklerini belirtmektedir. Öğretmenlerin iş yerinde öğrenme konularına ilişkin görüşleri projelere katılım durumu değişkenine göre incelendiğinde katılan öğretmenlerin yeniliklere uyum ve alan bilgisi boyutlarında katılmayanlara oranla daha fazla öğrendikleri görülmektedir. Yeniliklere uyum boyutunda yer alan teknolojiyi öğretimde kullanma, proje yapma, yabancı dil ve eğitimde trend olan konuların doğrudan proje etkinlikleri içerisinde yer aldığı

görülmektedir. Ayrıca proje çalışmalarında sıklıkla yer alan ekip çalışmasının da öğretmenlerin öğrenmesini desteklediği söylenebilir. Bunlara ek olarak, projelere katılan öğretmenlerin aynı ekipte çalıştıkları yerli ve yabancı meslektaşlarından gördükleri yeni yöntem ve uygulamaların onları alanları ile ilgili de öğrenmeye teşvik ettiği söylenebilir.

Etwinning ve KAÇD Etkinliklerine Katılım Değişkenlerine İlişkin Bulgular. Öğretmenlerin iş yerinde öğrenme konularına ilişkin görüşlerinin eTwinning ve KAÇD etkinliklerine katılım durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı T–testi ile çözümlenmiş ve alt boyutlara göre Tablo 31'de verilmiştir.

Tablo 32

Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Konularına İlişkin Görüşlerinin ETwinning ve KAÇD Etkinliklerine Katılım Durumu Değişkenine Göre T-Testi İle Karşılaştırılması

	Alt Boyut	Grup	N	$\overline{X}$	SS	SD	t	p
E-Twining	Yeniliklere Uyum	Evet	280	4,07	0,70	970	11,56	0,00**
		Hayır	692	3,53	0,65			
	Mesleğe Uyum	Evet	280	4,32	0,60	970	-0,31	0,76
		Hayır	692	4,33	0,52			
	Öğrencilerle İletişim	Evet	280	4,61	0,53	970	2,01	0,05
		Hayır	692	4,53	0,56			
	Alan Bilgisi	Evet	280	4,48	0,60	970	3,99	0,00**
		Hayır	692	4,30	0,66			
KAÇD	Yeniliklere Uyum	Evet	60	4,21	0,71	970	6,03	0,00**
		Hayır	912	3,65	0,70			
	Mesleğe Uyum	Evet	60	4,20	0,53	970	-1,88	0,06
		Hayır	912	4,33	0,55			
	Öğrencilerle İletişim	Evet	60	4,69	0,48	970	2,04	0,04*
		Hayır	912	4,54	0,55			
	Alan Bilgisi	Evet	60	4,52	0,60	970	2,09	0,04*
		Hayır	912	4,34	0,65			

* p < 0,05 ** p < 0,01

Tablo 31'de görüldüğü gibi öğretmenlerin iş yerinde öğrenme konularına ilişkin görüşlerinde etwinning öğrenme etkinliklerine katılım değişkenine göre mesleğe uyum ($t_{(970)}$=*0,31; p>0,05) ve öğrencilerle iletişim boyutunda anlamlı bir fark ($t_{(970)}$=2,01; p>0,05) bulunmamaktadır. Yeniliklere uyum ($t_{(970)}$=11,56; p<0,01) konusunda katılanlar ($\bar{X}$=4,07), katılmayanlardan ($\bar{X}$=3,53), alan bilgisi ($t_{(970)}$=3,99; p<0,01) boyutunda yine katılanlar ($\bar{X}$=4,48), katılmayanlardan ($\bar{X}$=4,30) anlamlı şekilde yüksel görüş bildirmişlerdir. KAÇD katılım değişkenine göre de mesleğe uyum boyutunda anlamlı

fark (($t_{(970)}$=-1,88; p>0,05) bulunmazken yeniliklere uyum boyutunda ($t_{(970)}$=6,03; p<0,01) katılanlar ($\bar{X}$=4,21), katılmayanlardan ($\bar{X}$=3,65), öğrencilerle iletişim boyutunda ($t_{(970)}$=2,04; p<0,05) katılanlar ($\bar{X}$=4,69), katılmayanlardan ($\bar{X}$=4,54) ve alan bilgisi boyutunda ($t_{(970)}$=2,09; p<0,05) katılanlar ($\bar{X}$=4,52), katılmayanlardan ($\bar{X}$=4,34) arasındaki fark anlamlı bulunmuştur.

Öğretmenlerin iş yerinde öğrenme konularına ilişkin görüşlerinin eTwinning ve KAÇD etkinliklerine katılım durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı normal dağılım göstermeyen "mesleki beceriler" alt boyutunda Mann Whitney U testi ile çözümlenmiş Tablo 32'de verilmiştir.

Tablo 32

Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Konularına İlişkin Görüşlerinin ETwinning ve KAÇD Etkinliklerine Katılım Durumu Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi İle Karşılaştırılması.

Alt Boyut	Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Mesleki Beceriler (ETwinning)	Evet	280	520,50	145739,50	87360,50	0,02*
	Hayır	692	472,74	327138,50		
Mesleki Beceriler (KAÇD)	Evet	60	543,17	32590,00	23960,00	0,10
	Hayır	912	482,77	440288,00		

* p < 0,05 ** p < 0,01

Tablo 32'te görüldüğü gibi öğretmenlerin öğrenme konularına ilişkin görüşleri etwinning öğrenme etkinliklerine katılma değişkenine (U=87360,50 p<0,05) göre katılanlar (SO=520,50) ile katılmayanlar (SO=472,74) arasında anlamlı fark (p<0,05) bulunurken KAÇD etkinliklerine katılma değişkenine göre anlamlı farklılık (U=23960,00 p<0,05) bulunmamaktadır.

Kırıkkaya ve Yıldırım (2019) fen bilimleri öğretmenlerinin yarıdan fazlasının etwinning platformunu hiç duymadığını, duyanların ise çoğunlukla dil yetersizliği ve internet altyapısının yetersiz olması nedeniyle kullanmadığını ifade etmektedir. Bu araştırmada da etwinning öğrenme etkinliklerinden yararlananların sayısının (N=280) yararlanmayanlara göre (N=692) oldukça az olduğu görülmektedir. Holmes ve Sime (2012) bir etwinning öğrenme etkinliğini inceledikleri eylem araştırmasında öğrenme etkinliğinin, yeni beceriler öğrenme konusunda çok etkili, öğretmenlerin öğrendiklerini uygulamaları konusunda daha az etkili olduğunu ancak yeni topluluklar oluşturma konusunda ise başarısız bulunduğunu ifade etmektedir. Etwinning platformu dil öğrenme, kültürel etkileşim (Akdemir, 2017), teknoloji kullanımı (Bozdağ, 2017) ve mesleki

gelişim (Başaran, Kaya, Akbaş ve Yalçın, 2020) konularında öğretmenler tarafından yararlı bulunduğunu ifade etmektedir.

Bunlardan hareketle öğretmenlerin iş yerinde öğrenme konularına ilişkin görüşleri incelendiğinde etwinning öğrenme etkinliklerine katılan öğretmenlerin mesleki beceriler, yeniliklere uyum ve alan bilgisi boyutlarında katılmayanlara oranla daha fazla öğrendikleri görülmektedir. Bu bulgular mesleki beceriler ve yeniliklere uyum boyutlarında literatür ile uyumlu olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin söz konusu alanlarda etwinning platformundan daha çok yararlanmalarının nedeninin öğretmenlerin öğrenme ihtiyaçları olabileceği gibi sunulan öğrenme etkinlikleri ya da öğretmenlerin katılımı ile ilgili dil bilme, zamanının uygun olması gibi diğer etkenler olduğu ileri sürülebilir.

Bireysel öğrenenler için önemli bir informal öğrenme fırsatı olarak görülen (Alonso-Mencía ve diğerleri, 2020; Chen, Fan, Zhang, Liu ve Wang, 2020; Littlejohn ve diğerleri, 2016; Napier ve Reich, 2020) KAÇD'den yararlanan öğretmenlerin (N=60) yararlanmayanlara göre (N=912) oldukça azınlıkta oldukları görülmektedir. Bununla birlikte yararlanan öğretmenlerin yeniliklere uyum ve alan bilgisi konularında Etwinning'de olduğu gibi yararlanmayan meslektaşlarına göre daha fazla öğrendikleri görülmektedir. Etwinning'den yararlananlardan farklı olarak KAÇD'den yararlananlar öğrencilerle iletişim boyutunda da diğer meslektaşlarına göre daha fazla yararlanmaktadırlar. Littlejohn ve diğerleri (2016) KAÇD yararlanıcılarının ders seçiminde kendi öğrenme amaçları ile sunulan dersin amaçları arasında karşılaştırma yaparak karar verdilerini belirtmektedir. Öğrenme konuları arasındaki farkın öğretmenlerin öğrenme amaçlarına göre yaptıkları seçimlerden kaynaklandığı söylenebilir.

İş Yerinde Öğrenme Nedenlerine İlişkin Bulgular ve Yorum

İş Yerinde Öğrenme Nedenleri Ölçeğiyle elde edilen katılımcı görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri alt boyutlara göre Tablo 33'te verilmiştir.

Tablo 33

İş Yerinde Öğrenme Nedenleri Ölçeği Maddelerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt Boyut	No	Madde	$\overline{X}$	SS
Öğretim Becerileri	1	Öğrencilerimi öğretim süreçlerine daha aktif katabilmek için öğrenirim	4,55	0,55
	2	Öğrencilerimi yeni gelişmelerden haberdar edebilmek için öğrenirim	4,55	0,56
	3	Anlattığım konunun farklı sınıf seviyelerinde daha iyi anlaşılmasını sağlamak için öğrenirim	4,53	0,57
	4	Yaptığım öğretim çalışmalarında monotonluğu ortadan kaldırmak için öğrenirim	4,55	0,59
	5	Teknolojiyi daha iyi kullanabilmek için öğrenirim	4,47	0,63
	6	İnternette gördüğüm eğitimle ilgili uygulamaları sınıfıma taşıyabilmek için öğrenirim	4,43	0,68
		Alt Boyutun Ortalaması	4,51	0,48
Okula Uyum	7	Mevzuatta yapılan değişiklikleri takip etmek için öğrenirim	4,11	0,85
	8	Gazete ve dergilerdeki eğitimle ilgili haberlerde gördüğüm yenilikler hakkında ayrıntılı bilgi sahibi olmak için öğrenirim	4,18	0,80
	9	Okulda üstlendiğim yeni görevlerin gerektirdiği çalışmaları başarılı bir şekilde yapabilmek için öğrenirim	4,47	0,63
	10	Okulun kültürüne uyum sağlayabilmek için öğrenirim	4,32	0,74
	11	Okul değiştirdiğimde, yeni okuluma uyum sağlamak için öğrenirim	4,28	0,84
		Alt Boyutun Ortalaması	4,27	0,60
Meslektaşlara Uyum	12	Diğer öğretmenlerden geri kalmamak için öğrenirim	3,91	1,11
	13	Meslektaşlarımın kullandığı yeni uygulamalara adapte olmak için öğrenirim	4,19	0,87
	14	Denetimlerde yüksek performans gösterebilmek için öğrenirim	3,43	1,31
		Alt Boyutun Ortalaması	3,84	0,93
Kişisel Gelişim	15	Kendimi değerlendirerek eksiklerimi gidermek için öğrenirim	4,63	0,56
	16	Aldığım geri bildirimler sonucunda kendimi geliştirmek için öğrenirim	4,56	0,62
	17	Kendi öğretmenlik anlayışımı/tarzımı oluşturmak için öğrenirim	4,63	0,60
		Alt Boyutun Ortalaması	4,60	0,53

Tablo 33'te görüldüğü gibi öğretmenler iş yerinde öğrenme nedeni olarak en çok "Kendimi değerlendirerek eksiklerimi gidermek için öğrenirim" ($\overline{X}$= 4,63), "Kendi öğretmenlik anlayışımı/tarzımı oluşturmak için öğrenirim" ($\overline{X}$= 4,63) ve "Aldığım geri bildirimler sonucunda kendimi geliştirmek için öğrenirim" ($\overline{X}$= 4,56) maddelerini

göstermiştir. Her üç madde de kişisel gelişim boyutunda yer almaktadır. Öğretmenlerin en az tercih ettikleri maddeler ise "denetimlerde yüksek performans gösterebilmek için öğrenirim" ($\bar{X}$= 3,43), "diğer öğretmenlerden geri kalmamak için öğrenirim" ($\bar{X}$= 3,91) ve "mevzuatta yapılan değişiklikleri takip etmek için öğrenirim" ($\bar{X}$= 4,11) olarak bulunmuştur.

Alt boyutlar ayrı ayrı incelendiğinde öğretmenlerin sırasıyla kişisel gelişim ($\bar{X}$= 4,60), öğretim becerilerini geliştirme ($\bar{X}$= 4,51), okula uyum ($\bar{X}$= 4,27) ve meslektaşlara uyum ($\bar{X}$= 3,84) amacıyla öğrendikleri görülmektedir. "Öğretim becerilerini geliştirme" alt boyutunda madde ortalamalarının ($\bar{X}$= 4,43) ile ($\bar{X}$= 4,55) arasında olduğu görülmektedir. buradan öğretmenlerin tüm maddeler ile ilgili benzer görüş bildirdikleri ve öğretim becerilerini geliştirmek amacıyla iş yerinde sıklıkla öğrendikleri söylenebilir.

Okula uyum alt boyutunda, öğretmenlerin iş yerinde en çok okulda üstlendikleri yeni görevlerin gerektirdiği çalışmaları başarabilmek amacıyla ($\bar{X}$= 4,47), en az ise mevzuatta yapılan değişiklikleri öğrenmek amacıyla ($\bar{X}$= 4,11) öğrendikleri görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin yeni görevlerinin öğrenme için görece daha iyi bir motivasyon kaynağı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Meslektaşlara uyum alt boyutunun ortalaması ($\bar{X}$= 3,84) olarak bulunmuştur. Maddeler bazında bakıldığında, denetimlerde yüksek performans görtermenin ($\bar{X}$= 3,43) öğretmenler için meslektaşlarının kullandığı yeni uygulamalara adapte olmaktan ($\bar{X}$= 4,19) görece daha zayıf bir öğrenme motivasyonu oluşturduğu söylenebilir.

Kişisel gelişim alt boyutu ($\bar{X}$= 4,60) diğer alt boyutlara göre en güçlü iş yerinde öğrenme nedeni olarak görülmektedir. Bu alt boyutta yer alan tüm maddelere ilişkin öğretmen görüşlerinin bir birine oldukça yakın olduğu ($\bar{X}$= 4,56 - $\bar{X}$= 4,63) söylenebilir.

Bütün bulgular bir arada değerlendirildiğinde öğretmenlerin en çok kendilerini kişisel ve mesleki olarak geliştirmek için öğrenirken, denetim, rekabet gibi dışsal etkenler nedeniyle görece daha az öğrendikleri söylenebilir. Kişisel ve mesleki gelişim iş yerinde öğrenmenin önde gelen nedenleri arasında görülmektedir (Sürerbiçer, 2018). Öğretmenlerin mesleki olarak kendilerini geliştirmelerinin arkasındaki motivasyonun işlerini daha iyi yapmak (Crehan, 2016; Van Eekelen, Vermunt ve Boshuizen, 2006) ve öğrencilerin öğrenmesine katkı sağlamak olarak sıralanmaktadır. Ayrıca geribildirim de öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimleri için önemli öğrenme motivasyonlarından birisi olarak gösterilmektedir (Chown, 2011; Jurasaite-Harbison, 2008; Little, 1982; MacDonald, 2015; Stewart, 2014; Tajeddin ve Khodaverdi, 2011).

Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Nedenlerinin Bağımsız Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin iş yerinde öğrenme nedenlerine ilişkin görüşleri cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem, görev, okul türü, branş, projelere katılım, etwinning öğrenme etkinliklerine katılım, KAÇD'e katılım ve öğrenme stili değişkenlerine göre başlıklar altında sunulmuştur.

Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular. Öğretmenlerin iş yerinde öğrenme nedenlerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı T–testi ile çözümlenmiş ve alt boyutlara göre Tablo 34'te verilmiştir.

Tablo 34

Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Nedenlerine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi İle Karşılaştırılması

Alt Boyut	Grup	N	$\overline{X}$	SS	SD	t	p
Öğretim Becerileri	Kadın	661	4,55	0,47	970	3,56	0,00**
	Erkek	311	4,43	0,48			
Okula Uyum	Kadın	661	4,29	0,59	970	1,51	0,13
	Erkek	311	4,23	0,61			
Meslektaşlara Uyum	Kadın	661	3,89	0,91	970	2,36	0,02*
	Erkek	311	3,74	0,96			

* p < .05 ** p < 0,01

Tablo 34'te görüldüğü gibi öğretmenlerin iş yerinde öğrenme nedenlerine ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre okula uyum ($t_{(970)}$=1,51; p>0,05) boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Öğretim becerileri boyutunda kadın ($\bar{X}$= 4,55) ve erkek öğretmenler ($\bar{X}$= 4,43) arasındaki fark (($t_{(970)}$=3,56; p<0,01) anlamlıdır. Meslektaşlara uyum boyutunda kadın ($\bar{X}$= 3,89) ve erkek ($\bar{X}$= 3,74) öğretmenler arasındaki fark ($t_{(970)}$=2,36; p<0,05) anlamlı bulunmuştur.

Öğretmenlerin iş yerinde öğrenme nedenlerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı normal dağılım göstermeyen "kişisel gelişim" alt boyutunda Mann Whitney U testi ile çözümlenmiş ve Tablo 35'te verilmiştir.

Tablo 35

Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Nedenlerine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi İle Karşılaştırılması

Alt Boyut	Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Kişisel Gelişim	Kadın	661	516,10	341141,00	83221,00	0,00**
	Erkek	311	423,59	131737,00		

* p < 0,05 ** p < 0,01

Tablo 35'te görüldüğü öğretmenlerin iş yerinde öğrenme nedenlerine ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre kişisel gelişim boyutunda (U=83221,00 p<0,01) kadın (SO=516,10) ve erkek (SO=423,59) öğretmenler arasında anlamlı farklılık göstermektedir.

Illeris (2007) öğrenme ve cinsiyet ilişkisinin fizyolojik, psikolojik ve sosyolojik olarak üç düzeyde açıklanabileceğini ifade etmektedir. Ancak, kadınlarla erkekler arasında fiziksel, zihinsel, duygusal ya da sosyal olarak bir takım farklılıklar olsa da bunların öğrenme farklarını genellemek için yeterli olmadığını vurgulamaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılmalarında (Hakim ve Sara, 2017; Koem ve Srisontisuk, 2018; Seidel, Stürmer, Blomberg, Kobarg ve Schwindt, 2011) cinsiyet anlamlı bir değişken olarak görülmemektedir. Bununla birlikte araştırmada kadın öğretmenlerin öğretim becerilerini geliştirme, meslektaşlara uyum ve kişisel gelişim amacıyla erkek meslektaşlarına oranla daha fazla öğrendikleri görülmektedir.

Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular. Öğretmenlerin iş yerinde öğrenme nedenlerine ilişkin görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü ANOVA ile çözümlenmiş ve alt boyutlara göre Tablo 36'da verilmiştir.

Tablo 36

Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Nedenlerine İlişkin Görüşlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA İle Karşılaştırılması

Alt Boyut	Grup	N	$\overline{X}$	SS	SD	F	p	Anlamlı Fark
Öğretim Becerileri	Ön lisans	33	4,50	0,44	2	1,26	0,28	-
	Lisans	770	4,53	0,48	969			
	Lisansüstü	169	4,46	0,46	971			
Okula Uyum	Ön lisans	33	4,30	0,51	2	1,41	0,24	-
	Lisans	770	4,29	0,60	969			
	Lisansüstü	169	4,20	0,58	971			
Meslektaşlara Uyum	Ön lisans	33	3,84	0,93	2	0,62	0,54	-
	Lisans	770	3,83	0,94	969			
	Lisansüstü	169	3,91	0,85	971			

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Tablo 36'ya göre öğretmenlerin iş yerinde öğrenme nedenlerine ilişkin görüşleri öğretim becerileri ($F_{2\text{-}969}$ =1,26 p>0,05), okula uyum ($F_{2\text{-}969}$ =1,41, p>0,05) ve meslektaşlara uyum ($F_{2\text{-}969}$ =0,62, p>0,05) boyutlarında öğrenim durumu değişkenine göre farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin iş yerinde öğrenme nedenlerine ilişkin görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı normal dağılım göstermeyen "kişisel gelişim" alt boyutunda Kruskal Wallis H testi ile çözümlenmiş ve Tablo 37'de verilmiştir.

Tablo 37

Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Nedenlerine İlişkin Görüşlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi İle Karşılaştırılması

Alt Boyut	Grup	N	Sıra Ort.	SD	X^2	p	Anlamlı Fark
Kişisel Gelişim	Ön lisans	33	444,76	2	2,27	0,32	-
	Lisans	770	492,56				
	Lisansüstü	169	467,04				

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Tablo 37'ye göre öğretmenlerin iş yerinde öğrenme nedenlerine ilişkin görüşleri kişisel gelişim boyutunda ($X^2_{(2)}$=2,27, p>0,05) öğrenim durumu değişkenine göre farklılık göstermemektedir.

Tablo 36 ve 37'de öğretmenlerin iş yerinde öğrenme nedenlerine ilişkin görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre hiçbir boyutta anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Buradan hareketle öğretmenleri iş yerinde yeni bir bilgi ya da beceri öğrenmeye iten durumların, başka bir değişle öğrenme motivasyonlarının öğrenim durumuna göre değişmediği söylenebilir.

Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular. Öğretmenlerin iş yerinde öğrenme nedenlerine ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü ANOVA ile çözümlenmiş ve alt boyutlara göre Tablo 38'de verilmiştir.

Tablo 38

Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Nedenlerine İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA İle Karşılaştırılması

Alt Boyut	Grup	N	$\overline{X}$	SS	SD	F	p	Anlamlı Fark
Öğretim Becerileri	1-5 Yıl	155	4,47	0,50	4 967 971	0,59	0,67	-
	6-10 Yıl	137	4,52	0,46				
	11-20 Yıl	367	4,51	0,49				
	21-30 Yıl	247	4,55	0,45				
	31 ve üstü	66	4,52	0,46				
Okula Uyum	1-5 Yıl	155	4,22	0,59	4 967 971	2,84	0,02*	21-30 yıl/1-5 yıl 21-30 yıl/6-10 yıl 21-30 yıl/11-20 yıl
	6-10 Yıl	137	4,22	0,60				
	11-20 Yıl	367	4,24	0,63				
	21-30 Yıl	247	4,36	0,56				
	31 ve üstü	66	4,38	0,53				
Meslektaşlara Uyum	1-5 Yıl	155	3,82	0,89	4 967 971	0,52	0,72	-
	6-10 Yıl	137	3,75	0,90				
	11-20 Yıl	367	3,86	0,97				
	21-30 Yıl	247	3,85	0,92				
	31 ve üstü	66	3,93	0,84				

* p < 0,05 ** p < 0,01

Tablo 38'e göre öğretmenlerin iş yerinde öğrenme nedenlerine ilişkin görüşleri öğretim becerileri ($F_{4\text{-}967}$ =0,59, p>0,05) ve meslektaşlara uyum ($F_{4\text{-}967}$ =0,52, p>0,05) boyutlarında mesleki kıdem değişkenine göre farklılık göstermemektedir. Okula uyum ($F_{4\text{-}967}$ =2,84, p<0,05) boyutunda ise 21-30 yıl arası ($\bar{X}$=4,36) kıdeme sahip olanların, 1-5 yıl ($\bar{X}$=4,22), 6-10 yıl ($\bar{X}$=4,22) ve 11-20 yıl ($\bar{X}$=4,24) arası kıdeme sahip olanlardan anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin iş yerinde öğrenme nedenlerine ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı normal dağılım göstermeyen "kişisel gelişim" alt boyutunda Kruskal Wallis H testi ile çözümlenmiş ve Tablo 39'da verilmiştir.

Tablo 39

Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Nedenlerine İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi İle Karşılaştırılması

Alt Boyut	Grup	N	Sıra Ort.	SD	X^2	p	Anlamlı Fark
Kişisel Gelişim	1-5 Yıl	155	485,18	4	3,63	0,46	-
	6-10 Yıl	137	467,03				
	11-20 Yıl	367	505,20				
	21-30 Yıl	247	476,33				
	31 ve üstü	66	464,07				

* p < 0,05 ** p < 0,01

Tablo 39'a göre öğretmenlerin iş yerinde öğrenme nedenlerine ilişkin görüşleri kişisel gelişim boyutunda ($X^2_{(4)}$=3,63, p>0,05) mesleki kıdem değişkenine göre farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin iş yerinde öğrenme nedenlerine ilişkin görüşleri arasında Tablo 38 ve 39'da görüldüğü gibi öğretim becerileri, meslektaşlara uyum ve kişisel gelişim boyutlarında anlamlı bir farklılık yoktur. Mesleki kıdeme göre öğretmenlerin benzer öğrenme nedenlerini tercih ettikleri söylenebilir. Okula uyum boyutunda ise her ne kadar yalnızca 21-30 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerle daha az kıdeme sahip öğretmenler arasında anlamlı fark bulunsa da öğretmenlerin öğrenme nedenlerine ilişkin ortalamalarının mesleki kıdemle birlikte yükseldiği görülmektedir. Bu bulgu öğretmenlerin okula uyum için öğrenmeleri ile mesleki kıdemleri arasındaki ilişkinin doğrusal olduğu, öğrenme düzeylerinde 20. yıl ve sonrasında bir anlamlı bir artış olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Görev Değişkenine İlişkin Bulgular. Öğretmenlerin iş yerinde öğrenme nedenlerine ilişkin görüşlerinin görev değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı T–testi ile çözümlenmiş ve alt boyutlara göre Tablo 40'da verilmiştir.

Tablo 40

Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Nedenlerine İlişkin Görüşlerinin Görev Değişkenine Göre T-Testi İle Karşılaştırılması

Alt Boyut	Grup	N	$\overline{X}$	SS	SD	t	p
Öğretim Becerileri	Öğretmen	907	4,52	0,48	970	2,49	0,01*
	Yönetici	65	4,37	0,46			
Okula Uyum	Öğretmen	907	4,27	0,60	970	-0,88	0,38
	Yönetici	65	4,34	0,48			
Meslektaşlara Uyum	Öğretmen	907	3,85	0,92	970	1,07	0,29
	Yönetici	65	3,72	1,01			

* p < 0,05 ** p < 0,01

Tablo 40'a göre öğretmenlerin iş yerinde öğrenme nedenlerine ilişkin görüşleri görev değişkenine göre okula uyum ($t_{(970)}$=-0,88; p>0,05) ve meslektaşlara uyum ($t_{(970)}$=1,07; p>0,05) boyutlarında anlamlı farklılık göstermezken, öğretim becerileri boyutunda, öğretmenlerin ($\bar{X}$=4,52) yöneticilerden ($\bar{X}$=4,37) anlamlı şekilde ($t_{(970)}$=2,49; p<0,01) yüksek puana sahip olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin iş yerinde öğrenme nedenlerine ilişkin görüşlerinin görev değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı normal dağılım göstermeyen "kişisel gelişim" alt boyutunda Mann Whitney U testi ile çözümlenmiş ve Tablo 41'de verilmiştir.

Tablo 41

Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Nedenlerine İlişkin Görüşlerinin Görev Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi İle Karşılaştırılması

Alt Boyut	Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Kişisel Gelişim	Öğretmen	907	491,89	446146,50	24586,50	0,01*
	Yönetici	65	411,25	26731,50		

* p < 0,05 ** p < 0,01

Tablo 41'ye göre öğretmenlerin iş yerinde öğrenme nedenlerine ilişkin görüşleri kişisel gelişim boyutunda (U=24586,50 p<0,05) görev değişkenine göre öğretmenlerle (SO=491,89) yöneticiler (SO=411,25) anlamlı farklılık göstermektedir.

Tablo 40 ve 41 incelendiğinde öğretmenlerin iş yerinde öğrenme nedenlerine ilişkin görüşlerinin görev değişkenine göre okula uyum ve meslektaşlara uyum boyutlarında anlamlı bir fark göstermediği öğretim becerileri ve kişisel gelişim boyutunda ise öğretmenlerin yöneticilere göre daha yüksek puanlara sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin işlerinin daha çok öğretim alanında yoğunlaşırken yöneticilerin idari görevleriyle daha çok meşgul oldukları düşünüldüğünde öğretmenlerin öğretim becerilerini geliştirmek amacıyla daha çok öğreniyor olmaları normal görülebilir. Öğretmenlerin iş yerinde öğrenmelerinin önündeki en önemli engel olarak görülen zaman yetersizliği (Lohman, 2006) ise kişisel gelişim amacıyla öğretmenlerin yöneticilerden daha fazla öğreniyor olmasının nedeni olarak ileri sürülebilir. Çünkü okul yöneticilerinin öğretmenlere göre daha sıkı bir mesai anlayışı içerisinde idari ve bürokratik işlerle uğraşıyor olmaları öğrenmeye daha az zaman ayırmalarına neden olabilir.

Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular. Öğretmenlerin iş yerinde öğrenme nedenlerine ilişkin görüşlerinin görev yapılan okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı T–testi ile çözümlenmiş ve alt boyutlara göre Tablo 42'de verilmiştir.

Tablo 42

Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Nedenlerine İlişkin Görüşlerinin Okul Türü Değişkenine Göre T-Testi İle Karşılaştırılması

Alt Boyut	Grup	N	$\overline{X}$	SS	SD	t	p
Öğretim Becerileri	İlkokul	537	4,54	0,47	970	1,70	0,09
	Ortaokul	435	4,48	0,48			
Okula Uyum	İlkokul	537	4,36	0,54	970	4,98	0,00**
	Ortaokul	435	4,17	0,64			
Meslektaşlara Uyum	İlkokul	537	3,85	0,89	970	0,23	0,82
	Ortaokul	435	3,83	0,96			

* p < 0,05 ** p < 0,01

Tablo 42'ye göre öğretmenlerin iş yerinde öğrenme nedenlerine ilişkin görüşleri görev yapılan okul türü değişkenine göre öğretim becerileri ($t_{(970)}$=1,70; p>0,05) ve meslektaşlara uyum ($t_{(970)}$=0,23; p>0,05) boyutlarında anlamlı farklılık göstermezken, okula uyum boyutunda, ilkokul öğretmenleri ($\overline{X}$=4,36) ortaokul öğretmenleri ($\overline{X}$=4,17) arasında anlamlı fark ($t_{(970)}$=4,98; p<0,01) olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin iş yerinde öğrenme nedenlerine ilişkin görüşlerinin görev yapılan okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı normal dağılım göstermeyen "kişisel gelişim" alt boyutunda Mann Whitney U testi ile çözümlenmiş ve Tablo 43'de verilmiştir.

Tablo 43

Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Nedenlerine İlişkin Görüşlerinin Okul Türü Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi İle Karşılaştırılması

Alt Boyut	Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Kişisel Gelişim	İlkokul	537	486,26	261121,50	116668,50	0,97
	Ortaokul	435	486,80	211756,50		

* p < 0,05 ** p < 0,01

Tablo 43'e göre öğretmenlerin iş yerinde öğrenme nedenleri (U=116668,50 p>0,05) kişisel gelişim boyutunda görev yapılan okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin öğrenmelerine vurgu yapan araştırmalarda (Alakurt ve diğerleri, 2019; McNamara, Jones, ve diğerleri, 2014; Özben, 2019; Yılmaz ve Eyüboğlu, 2018) görev yapılan okul türü anlamlı bir değişken olarak görülmemektedir. Ancak öğretmenlerin iş yerinde öğrenme nedenlerinin okula uyum boyutunda ilkokul öğretmenleri lehine farklılaştığı (Tablo 43) görülmektedir. Yaptıkları işin doğası gereği ilkokul öğretmenlerinin öğrenci merkezli, ortaokul öğretmenlerini ise daha konu merkezli olarak niteleyen araştırmalar (Day, Kington, Stobart ve Sammons, 2006; McNamara, Jones, ve diğerleri, 2014; Retallick, 1999) dikkate alındığında öğretmenlerin iş yerinde öğrenmeleri konusunda saptanan farkın okullarda yapılan işin özelliklerinden (McNamara, Jones, ve diğerleri, 2014) kaynaklandığı ileri sürülebilir.

Branş Değişkenine İlişkin Bulgular. Öğretmenlerin iş yerinde öğrenme nedenlerine ilişkin görüşlerinin branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü ANOVA ile çözümlenmiş ve alt boyutlara göre Tablo 44'te verilmiştir.

Tablo 44

Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Nedenlerine İlişkin Görüşlerinin Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA İle Karşılaştırılması

Alt Boyut	Grup	N	$\overline{X}$	SS	SD	F	p	Anlamlı Fark
Öğretim Becerileri	Sınıf-OÖÖ	510	4,54	0,47	3	1,55	0,20	-
	Sayısal	94	4,47	0,47	968			
	Sözel	262	4,49	0,48	971			
	Kültür-Sanat	106	4,46	0,50				
Okula Uyum	Sınıf-OÖÖ	510	4,36	0,55	3	7,61	0,00**	Sınıf/Sayısal
	Sayısal	94	4,13	0,67	968			Sınıf/Sözel
	Sözel	262	4,19	0,65	971			Sınıf/Kül.San.
	Kültür-Sanat	106	4,20	0,55				
Meslektaşlara Uyum	Sınıf-OÖÖ	510	3,82	0,92	3	1,78	0,15	-
	Sayısal	94	4,03	0,79	968			
	Sözel	262	3,85	0,93	971			
	Kültür-Sanat	106	3,75	1,03				

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Tablo 44'e göre öğretmenlerin iş yerinde öğrenme nedenlerine ilişkin görüşleri arasında branş değişkenine göre öğretim becerileri ($F_{3\text{-}968}$=1,55, p>0,05) ve meslektaşlara uyum ($F_{3\text{-}968}$=1,78, p>0,05) boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Okula uyum boyutunda ($F_{3\text{-}968}$=7,61, p<0,05) ise sınıf öğretmenleri ($\overline{X}$=4,36) ile sayısal ($\overline{X}$=4,13),

sözel ($\bar{X}$=4,19) ve kültür-sanat (($\bar{X}$=4,20) dersleri öğretmenleri arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Öğretmenlerin iş yerinde öğrenme nedenlerine ilişkin görüşlerinin branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı normal dağılım göstermeyen "kişisel gelişim" alt boyutunda Kruskal Wallis H testi ile çözümlenmiş ve Tablo 45'te verilmiştir.

Tablo 45

Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Nedenlerine İlişkin Görüşlerinin Branş Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi İle Karşılaştırılması

Alt Boyut	Grup	N	Sıra Ort.	SD	X^2	p	Anlamlı Fark
Kişisel Gelişim	Sınıf-OÖÖ	510	485,35	3	3,86	0,28	-
	Sayısal	94	505,86				
	Sözel	262	498,48				
	Kültür-Sanat	106	445,23				

* p < 0,05 ** p < 0,01

Tablo 45'da görüldüğü gibi öğretmenlerin iş yerinde öğreneme nedenlerine ilişkin görüşleri arasında branş değişkenine göre kişisel gelişim boyutunda ($X^2_{(3)}$=3,86, p>0,05) anlamlı şekilde farklılık bulunmamaktadır.

Lohman (2006) öğretmenlerin toplam informal öğrenme etkinliklerine katılımları arasında okul türüne göre anlamlı bir fark olmadığını belirtmektedir ancak örgütsel kültüre uyum konusunda ilkokul öğretmenlerinin daha uyumlu olduğunu belirtmektedir. Angelle ve DeHart (2011) da öğretmenlerin erken gelmek, geç gitmek ya da fazladan sorumluluk almak konularında ilkokul öğretmenlerinin ortaokul ve lise öğretmenlerine göre daha istekli olduklarını belirtmektedir. Öğretmenlerin iş yerinde öğrenme nedenlerine ilişkin görüşleri çalıştıkları okul türüne göre değerlendirildiğinde (Tablo 42 ve 43) öğretim becerileri, meslektaşlara uyum ve kişisel gelişim boyutlarında ilkokul ve orta okul öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Okulda üstlendiği görevleri yerine getirmek için öğrenmek ve okul kültürüne uyum sağlamak için öğrenmek gibi amaçların yer aldığı okula uyum boyutunda ilkokul öğretmenlerinin ortaokul öğretmenlerine göre anlamlı düzeyde daha fazla öğrendikleri söylenebilir. Bu bulguların literatür ile uyumlu olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin iş yerinde öğrenme nedenlerine ilişkin görüşleri branş değişkenine göre incelendiğinde (Tablo 44 ve 45) benzer şekilde öğretim becerileri, meslektaşlara uyum ve kişisel gelişim boyutlarında anlamlı fark olmadığı ancak okula uyum boyutunda sınıf öğretmenlerinin sayısal, sözel ve kültür sanat dersi öğretmenlerine göre anlamlı

şekilde daha fazla öğrendikleri görülmektedir. Bu durum sınıf öğretmenlerinin (N=510) ilkokullarda çalışıyor (N=537) olması ya da ilkokullarda çalışan öğretmenlerin tamamına yakınının sınıf öğretmeni olmasından kaynaklandığı şeklinde açıklanabilir.

Proje Katılım Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular. Öğretmenlerin iş yerinde öğrenme nedenlerine ilişkin görüşlerinin proje katılım durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı T–testi ile çözümlenmiş ve alt boyutlara göre Tablo 46'da verilmiştir.

Tablo 46

Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Nedenlerine İlişkin Görüşlerinin Proje Katılım Durumu Değişkenine Göre T-Testi İle Karşılaştırılması

Alt Boyut	Grup	N	$\overline{X}$	SS	SD	t	p
Öğretim Becerileri	Evet	149	4,60	0,43	970	2,30	0,02*
	Hayır	823	4,50	0,48			
Okula Uyum	Evet	149	4,35	0,62	970	1,74	0,08
	Hayır	823	4,26	0,59			
Meslektaşlara Uyum	Evet	149	3,85	1,04	970	0,16	0,87
	Hayır	823	3,84	0,90			

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Tablo 46'ya göre öğretmenlerin iş yerinde öğrenme nedenlerine ilişkin görüşleri arasında projelere katılım durumu değişkenine göre okula uyum ($t_{(970)}$=1,74; p>0,05) ve meslektaşlara uyum ($t_{(970)}$=0,16; p>0,05) boyutlarında anlamlı farklılık bulunmazken, öğretim becerileri boyutunda projelere katılan öğretmenlerin ($\overline{X}$=4,60) katılmayanlardan ($\overline{X}$=4,50) anlamlı biçimde (($t_{(970)}$=2,30; p<0,05) daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre projelere katılan öğretmenlerin öğretim becerilerini geliştirmek amacıyla daha fazla öğrenmeye çaba harcadıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin iş yerinde öğrenme nedenlerine ilişkin görüşlerinin proje katılım durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı normal dağılım göstermeyen "kişisel gelişim" alt boyutunda Mann Whitney U testi ile çözümlenmiş ve Tablo 47'de verilmiştir.

Tablo 47

Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Nedenlerine İlişkin Görüşlerinin Proje Katılım Durumu Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi İle Karşılaştırılması

Alt Boyut	Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Kişisel Gelişim	Evet	149	492,45	73375,50	60426,50	0,76
	Hayır	823	485,42	399502,50		

* p < 0,05 ** p < 0,01

Tablo 47'ye göre öğretmenlerin iş yerinde öğrenme nedenlerine ilişkin görüşleri kişisel gelişim boyutunda (U=60426,50 p>0,05) projelere katılım durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin öğretim becerilerine ilişkin öğrenmelerinin çoğu uygulama sırasında meydana gelmektedir (Malcolm ve diğerleri, 2003). Jackson ve Bruegmann (2009)'da iyi meslektaşların öğretmenler için daha iyi bir öğretmen olmak ve dolayısıyla yeni şeyler öğrenmek için motive edici bir faktör olduğunu belirtmektedir. Projelere katılan öğretmenler katıldıkları çalışmalarda farklı ülkelerden pek çok öğretmenle tanışmak ve bir arada çalışmak durumunda kalmaktadır. Bu nedenle etkileşimde bulundukları öğretmenlerin ve onlarda gördükleri iyi uygulamaların projelere katılan öğretmenler için bir öğrenme motivasyonu oluşturduğu söylenebilir. Öğretmenlerin iş yerinde öğrenme nedenleri ölçeğinin alt boyutlarında yer alan maddeler incelendiğinde bu etkileşim ile yakından ilgili maddelerin öğretim becerileri boyutu altında toplandığı görülmektedir. Projelere katılan öğretmenlerin iş yerinde öğrenme nedenlerine ilişkin görüşlerinin katılmayanlara göre okula uyum, meslektaşlara uyum, kişisel gelişim boyutlarında farklılaşmazken, öğretim becerilerini geliştirme boyutunda farklılık göstermesi, birlikte çalıştıkları ve etkileşimde bulundukları öğretmenlerden gördükleri iyi uygulamaların bu öğretmenlerde bir öğrenme motivasyonu oluşturduğu şeklinde yorumlanabilir.

Etwinning ve KAÇD'lere Katılım Durumu Değişkenlerine İlişkin Bulgular. Öğretmenlerin iş yerinde öğrenme nedenlerine ilişkin görüşlerinin eTwinning ve KAÇD etkinliklerine katılım durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı T–testi ile çözümlenmiş ve alt boyutlara göre Tablo 48'de verilmiştir.

Tablo 48

Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Nedenlerine İlişkin Görüşlerinin ETwinning ve KAÇD Etkinliklerine Katılım Durumu Değişkenine Göre T-Testi İle Karşılaştırılması

	Alt Boyut	Grup	N	$\overline{X}$	SS	SD	t	p
E-Twining	Öğretim Becerileri	Evet	280	4,62	0,42	970	4,61	0,00**
		Hayır	692	4,47	0,49			
	Okula Uyum	Evet	280	4,37	0,55	970	3,20	0,00**
		Hayır	692	4,23	0,61			
	Meslektaşlara Uyum	Evet	280	3,82	0,96	970	-0,53	0,60
		Hayır	692	3,85	0,91			
KAÇD	Öğretim Becerileri	Evet	60	4,69	0,45	970	3,05	0,00**
		Hayır	912	4,50	0,48			
	Okula Uyum	Evet	60	4,13	0,64	970	-1,96	0,05
		Hayır	912	4,28	0,59			
	Meslektaşlara Uyum	Evet	60	3,85	1,05	970	0,08	0,94
		Hayır	912	3,84	0,92			

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Tablo 48'de görüldüğü gibi öğretmenlerin iş yerinde öğrenme nedenlerine ilişkin görüşleri etwinning öğrenme etkinliklerine katılım değişkenine göre meslektaşlara uyum boyutunda ($t_{(970)}$=-0,53; p>0,05) anlamlı farklılık göstermezken, öğretim becerileri boyutunda ($t_{(970)}$=4,61; p<0,01) katılanlar ($\bar{X}$=4,62) katılmayanlardan ($\bar{X}$=4,47) ve okula uyum boyutunda ($t_{(970)}$=3,20; p<0,01) katılanlar ($\bar{X}$=4,37) katılmayanlardan ($\bar{X}$=4,23) öğrenmeye anlamlı biçimde daha fazla zaman harcadıklarını belirtmişlerdir. KAÇD'e katılım değişkenine göre ise meslektaşlara uyum ($t_{(970)}$=0,08; p>0,05) ve okula uyum ($t_{(970)}$=-1,96; p=0,05) boyutlarında öğretmenlerin görüşleri arasında fark bulunmazken öğretim becerileri boyutunda katılanlar ($\bar{X}$=4,69) katılmayanlardan ($\bar{X}$=4,50) arasındaki fark anlamlı (($t_{(970)}$=3,05; p<0,01) bulunmuştur. Bu sonuçlara göreKAÇD etkinliklerine katılanların okula uyum amacıyla, etwinning ve KAÇD etkinliklerine katılan ise öğretim becerilerini geliştirmek amacıyla öğrenmeye katılmayanlardan daha fazla zaman ayırdıklarını diğer boyutlarda katılanlarla katılmayanların öğrenmeye ayırdıkları zaman arasında fark olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin iş yerinde öğrenme nedenlerine ilişkin görüşlerinin eTwinning ve KAÇD etkinliklerine katılım durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı normal dağılım göstermeyen "kişisel gelişim" alt boyutunda Mann Whitney U testi ile çözümlenmiş Tablo 49'da verilmiştir.

Tablo 49

Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Nedenlerine İlişkin Görüşlerinin ETwinning ve KAÇD Etkinliklerine Katılım Durumu Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi İle Karşılaştırılması

Alt Boyut	Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Kişisel Gelişim (ETwinning)	Evet	280	528,02	147845,50	85254,50	0,03*
	Hayır	692	469,70	325032,50		
Kişisel Gelişim (KAÇD)	Evet	60	563,79	33827,50	22722,50	0,02*
	Hayır	912	481,42	439050,50		

* p < 0,05 ** p < 0,01

Tablo 49'da görüldüğü gibi öğretmenlerin iş yerinde öğrenme nedenlerine ilişkin görüşleri arasında kişisel gelişim boyutunda etwinning ve KAÇD etkinliklerine katılım değişkenlerine göre sırasıyla katılanlar (SO=528,02) ve (SO=563,79) ve katılmayanlar (SO=469,70) ve (SO=481,42) arasında anlamlı farklılık (p<0,05) bulunmaktadır. Buna göre etwinning ve KAÇD etkinliklerine katılan öğretmenlerin kişisel gelişimlerini sağlamak amacıyla öğrenmeye daha fazla zaman ayırdıklarını söylemek mümkündür.

Etwinning ve KAÇD uygulamalarının öğretmenlerin öğretim becerilerini geliştirme ve kişisel gelişimlerine (Akdemir, 2017; Akıncı, 2018; Başaran ve diğerleri, 2020; Davies ve Graff, 2005) olumlu katkı sağladığını ifade eden çok sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Bozdağ (2017) Türkiye ve Almanya arasında yaptığı karşılaştırmalı araştırmada Etwinning platformunun önemli mesleki gelişim fırsatları sunduğunu ancak bundan yararlanan öğretmen sayısının sınırlı olduğunu vurgulamaktadır. Bu araştırmada da Etwinning'den yararlanan öğretmenlerin sayısının (N=280) yararlanmayanlara göre (N=692) sınırlı kaldığı görülmektedir. Öğretim becerilerini geliştirme ve kişisel gelişim amacıyla etwinning ve KAÇD'den yararlanan öğretmenlerin yararlanmayanlara oranla daha fazla öğrendikleri görülmektedir. Bunun nedeni olarak her iki platformda da sunulan eğitimlerin çoğunlukla söz konusu alanlara yönelik olması gösterilebilir. Meslektaşlara uyum amacıyla öğrenme boyutunda ise her iki değişkene göre de anlamlı fark saptanmamıştır. Ancak Okula uyum boyutunda etwinning katılımcıları ile katılmayanlar arasında anlamlı fark bulunurken, KAÇD'den yararlanalar ve yararlanmayanlar arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Bunun nedeni olarak ise etwinning platformuna kayıtlı kişilerin tamamen öğretmenlerden oluşması nedeniyle sunulan eğitimlerin okul tabanlı olması KAÇD'de ise farklı kurumlar tarafından sunulan eğitimlerin daha geniş bir alana yayılması olduğu ileri sürülebilir.

İş Yerinde Öğrenme Yöntemlerine İlişkin Bulgular ve Yorum

İş Yerinde Öğrenme Yöntemleri Ölçeğiyle elde edilen katılımcı görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri alt boyutlara göre Tablo 50'de verilmiştir.

Tablo 50

İş Yerinde Öğrenme Yöntemleri Ölçeği Maddelerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt Boyut	No	Madde	$\overline{X}$	SS
Meslektaşlardan Öğrenme	1	Meslektaşlarımı gözlemleyerek öğrenirim	3,58	0,93
	2	Meslektaşlarımın deneyimlerini dinleyerek öğrenirim	3,67	0,86
	3	Meslektaşlarıma sorarak öğrenirim	3,63	0,93
	4	Meslektaşlarımla yaptığım grup çalışmalarıyla öğrenirim	3,61	0,95
	5	Meslektaşlarımdan aldığım geri bildirimler aracılığıyla öğrenirim	3,61	0,93
		Alt Boyutun Ortalaması	3,62	0,78
Bilimsel ve Mesleki Kaynak. Öğrenme	6	Akademik araştırmaları okuyarak öğrenirim	3,71	0,97
	7	Mesleki kitapları okuyarak öğrenirim	3,81	0,90
	8	Seminerler aracılığıyla öğrenirim	3,74	0,94
	9	Çalıştaylar aracılığıyla öğrenirim	3,00	1,18
	10	Görev aldığım projeler aracılığıyla öğrenirim	3,24	1,16
	11	Katıldığım toplantılar aracılığıyla öğrenirim	3,63	0,91
		Alt Boyutun Ortalaması	3,52	0,73
İnternet ve Sosyal Medyadan Öğrenme	12	Eğitimle ilgili Youtube kanallarını izleyerek öğrenirim	3,66	0,99
	13	Eğitimle ilgili blogları takip ederek öğrenirim	3,57	1,05
	14	Akıllı telefonlardaki eğitim içerikli uygulamalar (Duolingo, Eğitici oyunlar vb.) aracılığıyla öğrenirim	3,27	1,15
	15	Twitter'da öğrenmek istediğim konularla ilgili paylaşımlardan öğrenirim	2,68	1,39
	16	Facebook'ta öğrenmek istediğim konularla ilgili paylaşımlardan öğrenirim	3,45	1,26
	17	Linkedin'de öğrenmek istediğim konularla ilgili paylaşımlardan öğrenirim	1,69	1,11
	18	Instagram'da öğrenmek istediğim konularla ilgili paylaşımlardan öğrenirim	3,03	1,30
		Alt Boyutun Ortalaması	3,05	0,73
EBA'dan Öğrenme	19	Eba'da yer alan videoları izleyerek öğrenirim	3,52	1,11
	20	Eba'da yer alan test, sunum gibi materyalleri kullanarak öğrenirim	3,48	1,13
	21	Eba'da yer alan öğretmen kitaplığından öğrenirim	3,20	1,15
		Alt Boyutun Ortalaması	3,40	1,06

Tablo 50'ye göre öğretmenler iş yerinde en çok "mesleki kitapları okuyarak öğrenirim" ($\bar{X}$=3,81), "seminerler aracılığıyla öğrenirim" ($\bar{X}$=3,74) ve "akademik araştırmaları okuyarak öğrenirim" ($\bar{X}$=3,71) yöntemlerini tercih etmektedirler. En az ise

"Instagram'da öğrenmek istediğim konularla ilgili paylaşımlardan öğrenirim" ($\bar{X}$=3,03), "Twitter'da öğrenmek istediğim konularla ilgili paylaşımlardan öğrenirim" ($\bar{X}$=2,68), ve "LinkedIn'de öğrenmek istediğim konularla ilgili paylaşımlardan öğrenirim" ($\bar{X}$=1,69), maddelerine katılım göstermiştir. Buradan hareketle öğretmenlerin iş yerinde daha çok okumak ve dinlemek gibi görece geleneksel yöntemleri tercih ederken yine görece modern denilebilecek sosyal medyadan öğrenme yöntemini daha az tercih ettiklerini söylemek mümkündür. İş yerinde öğrenme yöntemleri alt boyutlara göre incelendiğinde ise öğretmenlerin en çok meslektaşlarından öğrendikleri ($\bar{X}$=3,62) sonra da sırasıyla bilimsel ve mesleki kaynaklardan ($\bar{X}$=3,52) ve EBA'dan ($\bar{X}$=3,40) öğrendikleri görülmektedir. En az kullanılan iş yerinde öğrenme yöntemi ise internet ve sosyal medyadan öğrenme ($\bar{X}$=3,05) olarak görülmektedir.

Özben (2019) kamu okullarında çalışan öğretmenler en önemli üç öğrenme kaynağı olarak mesleki yayınlar, seminer ve çalıştaylar ile konferansları göstermektedir. Bununla birlikte ekip çalışması ve meslektaşlarıyla işbirliği (Borko, 2004; Doppenberg ve diğerleri, 2012; Little, 2003; Van Eekelen ve diğerleri, 2006; Zwart, Wubbels, Bergen ve Bolhuis, 2007), kendi deneyimleri üzerine derinlemesine düşünme (Szelei ve Alves, 2018) gibi yöntemleri ön sıralarda sayan araştırmalarda bulunmaktadır. Özben (2019) tarafından bulunan yöntemler bu araştırma bulgularıyla örtüşürken belirtilen diğer yöntemler ilk üç sırada yer almasa da Tablo 50'de görüldüğü gibi bunlara yakın görünmektedir.

Bartan (2020) öğretmenlerin en sık başvurduğu informal öğrenme etkinliğinin internette arama yapmak olduğunu ifade etmektedir. Buna bağlı olarak mobil cihazlar öğretmenlerin anlık öğrenme ihtiyaçları için kullanılan bir araç haline gelmiştir (Efe, 2014; Yaşar, 2013). Sosyal medya, öğretmenler için farklı mesleki gelişim etkinliklerine, tartışmalara katılabilmek ve deneyimlerini paylaşmak için bir araç haline gelmiştir (Alberth, Mursalim, Siam, Suardika ve Ino, 2018). Sosyal medya ortamlarından Twitter, Facebook ve LinkedIn'in öğrenme amacıyla kullanıldığını rapor eden çok sayıda araştırma (Alberth ve diğerleri, 2018; Barnello, 2017; Bruguera, Guitert ve Romeu, 2019; Carpenter, 2015; Cho ve Jimerson, 2016; Efe, 2014; Erdoğan, 2015; Gikas ve Grant, 2013; Jalali ve diğerleri, 2015; Malik, 2016; Yaşar, 2013; Yılmaz ve Eyüboğlu, 2018) bulunmaktadır buna karşılık Instagram'dan söz eden araştırmalar (Bruguera ve diğerleri, 2019; Carpenter, 2015) görece daha az yer almaktadır. Ancak bu araştırma bulgularına

göre öğretmenler iş yerinde öğrenirken sosyal medya platformlarından öğrenmeyi diğer yöntemlere göre daha az tercih etmektedir.

Bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde öğretmenlerin iş yerinde öğrenirken mesleki kitaplar ve akademik araştırmalar ve seminerler gibi görece daha geleneksel öğrenme yöntemlerini sosyal medya araçlarını kullanarak öğrenmek gibi daha yeni yöntemlere göre daha fazla tercih ettikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Yöntemlerinin Bağımsız Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin iş yerinde öğrenme yöntemlerine ilişkin görüşleri cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem, görev, okul türü, branş, projelere katılım, etwinning öğrenme etkinliklerine katılım, KAÇD'e katılım ve öğrenme stili değişkenlerine göre başlıklar altında sunulmuştur.

Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular. Öğretmenlerin iş yerinde öğrenme yöntemlerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı T–testi ile çözümlenmiş ve alt boyutlara göre Tablo 51'de verilmiştir.

Tablo 51

Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Yöntemlerine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi İle Karşılaştırılması

Alt Boyut	Grup	N	$\overline{X}$	SS	SD	t	p
Meslektaşlardan Öğrenme	Kadın	661	3,66	0,77	970	2,59	0,01*
	Erkek	311	3,53	0,78			
Bilimsel ve mesleki	Kadın	661	3,58	0,74	970	3,29	0,00**
kaynaklardan öğrenme	Erkek	311	3,41	0,68			
İnternet ve Sosyal	Kadın	661	3,15	0,70	970	6,57	0,00**
Medyadan Öğrenme	Erkek	311	2,83	0,74			
EBA'dan Öğrenme	Kadın	661	3,42	1,09	970	0,97	0,33
	Erkek	311	3,35	0,98			

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Tablo 51'e göre öğretmenleri iş yerinde öğrenme yöntemlerine ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre EBA'dan öğrenme boyutunda ($t_{(970)}$=0,97; $p>0,05$) anlamlı farklılık göstermemektedir. Meslektaşlarından öğrenme (($t_{(970)}$=2,59; $p<0,05$), bilimsel ve mesleki kaynaklardan öğrenme ($t_{(970)}$=3,29; $p<0,01$) ve internet ve sosyal medyadan öğrenme (($t_{(970)}$=6,57; $p<0,01$) boyutlarında sırasıyla kadınlar ($\overline{X}$=3,66), ($\overline{X}$=3,58),

($\bar{X}$=3,15) ve erkekler ($\bar{X}$=3,53), ($\bar{X}$=3,41), ($\bar{X}$=2,83) arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Güven ve diğerleri (2017) kadın öğretmen adaylarının öğrenme stratejilerine ilişkin alt ölçeklerin tamamında erkeklerden anlamlı düzeyde daha yüksek puan ortalamaları elde ettiklerini söylemektedir. Alakurt ve diğerleri (2019) bilişim teknolojileri öğretmenlerinin, üyesi olduğu çevrimiçi topluluğa sorma/danışma ve meslekleri/alanları ile ilgili dergileri inceleyerek öğrenme davranışını erkeklerin kadınlardan daha fazla gerçekleştirdiğini bulmuştur. Chen ve diğerleri (2020) da KAÇD etkinliklerine kadın öğretmenlerin erkeklere oranla daha fazla katıldıklarını ifade etmektedir. Erdoğan (2015) kadın insan kaynakları çalışanlarının erkeklere göre sosyal medyadan daha fazla öğrendiklerini bulmuştur. Bu araştırmada elde edilen bulgulara göre ise kadın öğretmenler meslektaşlardan öğrenme, bilimsel ve mesleki kaynaklardan öğrenme ve internet ve sosyal medyadan öğrenme yöntemlerini erkek meslektaşlarına göre daha fazla tercih ederken EBA'dan öğrenme yöntemi her iki grup tarafından da yaklaşık olarak eşit tercih edilmektedir. Bu bulgular genel olarak literatür ile uyuşurken Alakurt ve diğerleri (2019) ile çelişmektedir.

Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular. Öğretmenlerin iş yerinde öğrenme yöntemlerine ilişkin görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü ANOVA ile çözümlenmiş ve alt boyutlara göre Tablo 52'de verilmiştir.

Tablo 52

Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Yöntemlerine İlişkin Görüşlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA İle Karşılaştırılması

Alt Boyut	Grup	N	$\overline{X}$	SS	SD	F	p	Anlamlı Fark
Meslektaşlardan Öğrenme	Ön lisans	33	4,50	0,44	2	1,26	0,28	-
	Lisans	770	4,53	0,48	969			
	Lisansüstü	169	4,46	0,46	971			
Bilimsel ve mesleki kaynaklardan öğrenme	Ön lisans	33	4,30	0,51	2	1,41	0,24	-
	Lisans	770	4,29	0,60	969			
	Lisansüstü	169	4,20	0,58	971			
İnternet ve Sosyal Medyadan Öğrenme	Ön lisans	33	3,84	0,93	2	0,62	0,54	-
	Lisans	770	3,83	0,94	969			
	Lisansüstü	169	3,91	0,85	971			
EBA'dan Öğrenme	Ön lisans	33	4,61	0,42	2	0,07	0,93	-
	Lisans	770	4,61	0,55	969			
	Lisansüstü	169	4,59	0,46	971			

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Tablo 52'ye göre öğretmenlerin iş yerinde öğrenme yöntemleri öğrenim durumu değişkenine göre meslektaşlardan öğrenme (F_{2-969} =1,26, p>0,05), bilimsel ve mesleki kaynaklardan öğrenme (F_{2-969} =1,41, p>0,05), internet ve sosyal medyadan öğrenme (F_{2-969} =0,62, p>0,05) ve EBA'dan öğrenme boyutlarında (F_{2-969} =0,07, p>0,05) anlamlı farklılık göstermemektedir.

Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular. Öğretmenlerin iş yerinde öğrenme yöntemlerine ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü ANOVA ile çözümlenmiş ve alt boyutlara göre Tablo 53'te verilmiştir.

Tablo 53'e göre öğretmenlerin iş yerinde öğrenme yöntemleri mesleki kıdem değişkenine göre meslektaşlardan öğrenme (F_{4-967} =0,24, p>0,05) boyutunda farklılık göstermemektedir.

Tablo 53

Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Yöntemlerine İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA İle Karşılaştırılması

Alt Boyut	Grup	N	$\overline{X}$	SS	SD	F	p	Anlamlı Fark
Meslektaşlardan Öğrenme	1-5 Yıl	155	3,65	0,69	4	0,24	0,92	-
	6-10 Yıl	137	3,58	0,80	967			
	11-20 Yıl	367	3,61	0,81	971			
	21-30 Yıl	247	3,62	0,78				
	31 ve üstü	66	3,67	0,75				
Bilimsel ve mesleki kaynaklardan öğrenme	1-5 Yıl	155	3,33	0,70	4	4,85	0,00**	11-20 yıl/1-5 yıl
	6-10 Yıl	137	3,45	0,69	967			11-20 yıl/6-10 yıl
	11-20 Yıl	367	3,60	0,74	971			21-30 yıl/1-5 yıl
	21-30 Yıl	247	3,60	0,73				
	31 ve üstü	66	3,47	0,69				
İnternet ve Sosyal Medyadan Öğrenme	1-5 Yıl	155	2,91	0,73	4	3,72	0,01**	6-10 yıl/1-5 yıl
	6-10 Yıl	137	3,12	0,67	967			6-10 yıl /31 yıl üstü
	11-20 Yıl	367	3,11	0,71	971			11-20 yıl/1-5 yıl
	21-30 Yıl	247	3,07	0,75				11-20 yıl/31yıl üstü
	31 ve üstü	66	2,86	0,75				21-30 yıl/1-5 yıl
								21-30 yıl/31yıl üstü
EBA'dan Öğrenme	1-5 Yıl	155	3,14	1,10	4	3,80	0,00**	6-10 yıl/1-5 yıl
	6-10 Yıl	137	3,46	1,04	967			11-20 yıl/1-5 yıl
	11-20 Yıl	367	3,38	1,02	971			21-30 yıl/1-5 yıl
	21-30 Yıl	247	3,50	1,10				31 yıl üstü/1-5 yıl
	31 ve üstü	66	3,60	0,88				

* p < 0,05 ** p < 0,01

Tablo 53'e göre bilimsel ve mesleki kaynaklardan öğrenme (F_{4-967} =4,85, p<0,01) boyutunda 11-20 yıl arası kıdeme sahip olanlar ($\bar{X}$=3,60) ile 1-5 yıl ($\bar{X}$=3,33) ve 6-10 yıl ($\bar{X}$=3,45) arası kıdeme sahip olanlar arasında anlammlı fark bulunmuştur. İnternet ve sosyal medyadan öğrenme (F_{4-967} =3,72, p<0,01) boyutunda 6-10 yıl ($\bar{X}$=3,12) ile 1-5 yıl ($\bar{X}$=2,91) ve 31 yıl ve üstü ($\bar{X}$=2,86) arasında; 11-20 yıl ($\bar{X}$=3,11) ile 1-5 yıl ($\bar{X}$=2,91) ve 31 yıl ve üstü ($\bar{X}$=2,86) arasında; ve 21-30 yıl ile 1-5 yıl ($\bar{X}$=2,91) ve 31 yıl ve üstü ($\bar{X}$=2,86) arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. EBA'dan öğrenme (F_{4-967} =3,80, p<0,01) boyutunda 6-10 yıl ($\bar{X}$=3,46), 11-20 yıl ($\bar{X}$=3,38), 21-30 yıl ($\bar{X}$=3,50) ve 31 yıl ve üstü ($\bar{X}$=3,60) mesleki kıdeme sahip olanlarla 1-5 yıl ($\bar{X}$=3,14) arası arası kıdeme sahip olanlar arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir.

Aydın (2018) "öğretmenlik kariyer evreleri ve öğretmenlerin mesleki gelişimleri" başlıklı makalesinde öğretmenlik kariyer evrelerini sekiz grupta ele almaktadır. Söz konusu gruplar bu araştırmada yapılan mesleki gelişim sınıflandırması ile birlikte değerlendirildiğinde 1-5 yıl ve 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin hayatta kalma, işe alışma, istikrar ve güçlenme evresinde oldukları söylenebilir. Bu evrede öğretmenler öğrenme becerilerini geliştirmeye ve çok fazla öğrenmeye gereksinim duyar (Aydın, 2018). 11-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin bulunduğu evre yenilenme, coşku, ustalık, hüsran ve yeniden değerlendirme olarak isimlendirilen dördüncü ve beşinci evrede öğretmenlerin öğrenme amaçlarını belirledikleri ve ihtiyaçlarına uygun öğrenme alanlarına yöneldikleri (Aydın, 2018) ifade edilmektedir. 21-30 arası mesleki kıdemin durağanlık ve huzur evresine, 30 yıl ve üzeri kıdemin ise muhafazakarlık, sönme ve meslekten ayrılma evresine rastladığı söylenebilir. Buna göre 1-5 yıl ve 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin meslektaşlardan öğrenme yöntemini daha fazla kullanması beklenebilir ancak bu boyutta gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Bilimsel ve mesleki kaynaklardan öğrenme yöntemini 11-20 yıl ve 21-30 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin 1-5 yıl ve 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerden anlamlı biçimde daha fazla tercih ettikleri görülmektedir. Bu bulgunun Aydın (2018) tarafından ifade edilen evreler ile uyumlu olduğu söylenebilir. Mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin akademik bilgilerinin taze olduğunu düşünmeleri nedeniyle bilimsel ve mesleki kaynaklardan diğer meslektaşlarına oranla daha az yararlanmış olabilecekleri şeklinde yorumlanabilir. Mesleğe yeni başlamış 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin öğrenme yöntemi olarak en çok tercih ettikleri iş yerinde öğrenme yönteminin meslektaşlarından öğrenme ($\bar{X}$= 3,65) olduğu görülmektedir. Bu durum mesleğe yeni başlayan öğretmenler

için mesleğe uyum aşamasında meslektaşlarından alacağı rehberlik, mentörlük, danışmanlık gibi öğrenme yöntemlerinin önemli olduğu şeklinde yorumlanabilir.

İnternet ve sosyal medyadan öğrenme yöntemi de 6-30 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler tarafından kendilerinden daha az (1-5 yıl) ve daha çok (31 yıl ve üstü) kıdeme sahip olan gruplara göre daha fazla tercih edildiği görülmektedir. Bu bulgu mesleğe yeni başlayanların daha çok mesleğe uyum sağlamaya yönelik çalışmalara, meslekten ayrılma evresindeki öğretmenlerin de meslek dışı alanlara yoğunlaşmış olabilecekleri şeklinde yorumlanabilir.

EBA'dan öğrenme boyutunda tüm grupların mesleğe yeni başlayan öğretmenlerden (1-5 yıl) anlamlı biçimde daha fazla öğrendikleri görülmektedir. Bu durum yeni başlayan öğretmenlerin henüz EBA platformunu yeteri kadar tanımıyor olabilecekleri ve bu nedenle daha deneyimli meslektaşlarına oranla daha az yararlandıkları şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin iş yerinde öğrenme yöntemlerine ilişkin görüşlerinin mesleki kıdeme göre incelenmesinde en dikkat çekici sonucun 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin dört boyuttan üçünde daha deneyimli meslektaşlarına göre iş yerinde öğrenme yöntemlerini daha az tercih ediyor olmaları gösterilebilir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin iş yerinde öğrenmeleri konusunun daha derinlemesine araştırılmasının yararlı olabileceği düşünülmektedir.

Görev Değişkenine İlişkin Bulgular. Öğretmenlerin iş yerinde öğrenme yöntemlerine ilişkin görüşlerinin görev değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı T–testi ile çözümlenmiş ve alt boyutlara göre Tablo 54te verilmiştir.

Tablo 54

Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Yöntemlerine İlişkin Görüşlerinin Görev Değişkenine Göre T-Testi İle Karşılaştırılması

Alt Boyut	Grup	N	$\overline{X}$	SS	SD	t	p
Meslektaşlardan Öğrenme	Öğretmen	907	3,64	0,78	970	2,99	0,00**
	Yönetici	65	3,34	0,68			
Bilimsel ve mesleki	Öğretmen	907	3,52	0,73	970	-0,31	0,75
kaynaklardan öğrenme	Yönetici	65	3,55	0,64			
İnternet ve Sosyal	Öğretmen	907	3,08	0,72	970	3,99	0,00**
Medyadan Öğrenme	Yönetici	65	2,71	0,69			
EBA'dan Öğrenme	Öğretmen	907	3,41	1,07	970	0,92	0,36
	Yönetici	65	3,28	0,78			

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Tablo 54'e göre öğretmenlerin iş yerinde öğrenme yöntemlerine ilişkin görüşleri görev değişkenine göre bilimsel ve mesleki kaynaklardan öğrenme ($t_{(970)}$=-031; p>0,05) ve EBA'dan öğrenme ($t_{(970)}$=0,92; p>0,05) boyutlarında anlamlı farklılık göstermemektedir. Meslektaşlardan öğrenme ($t_{(970)}$=2,99; p<0,01) boyutunda öğretmenler ($\overline{X}$=3,64) ve yöneticiler ($\overline{X}$=3,34) arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. İnternet ve sosyal medyadan öğrenme ($t_{(970)}$=3,99; p<0,01) boyutunda da öğretmenler ($\overline{X}$=3,08) ve yöneticiler ($\overline{X}$=2,71) arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir.

Bu bulgulardan hareketle öğretmenler ile yöneticilerin bilimsel ve mesleki kaynaklardan öğrenme ve EBA'dan öğrenme yöntemlerini kullanmaya ilişkin görüşlerinin benzeştiği söylenebilir. Meslektaşlardan öğrenme yöntemini öğretmenlerin yöneticilere göre daha fazla tercih ettiği görülmektedir. Bunun nedeni olarak öğretmenlerin yöneticilere oranla meslektaşlarıyla daha fazla etkileşimde olmaları, yöneticilerin ise meslektaşlar denildiğinde aynı okulda çalıştıkları meslektaşlarını düşünerek ölçeği yanıtlamış olabileceği düşünülebilir. İnternet ve sosyal medyadan öğrenme yöntemini de öğretmenlerin yöneticilere göre daha fazla kullandıkları görülmektedir. Cho ve Jimerson (2016) ve Suzzan (2017) okul yöneticileriyle yaptıkları görüşmeler ve Twitter platformunda yaptıkları paylaşımların analizine dayalı olarak yöneticilerin daha çok çalışmalarını tanıtan okullarını markalaştırmaya çalışan bir profil çizdiklerini belirtmektedirler. Buna dayalı olarak yöneticilerin sosyal medya platformlarını bir tanıtım aracı olarak, öğretmenlerin ise yöneticilere göre daha çok öğrenme yöntemi olarak kullandıkları sonucu çıkarılabilir.

Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular. Öğretmenlerin iş yerinde öğrenme yöntemlerine ilişkin görüşlerinin görev yapılan okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı T–testi ile çözümlenmiş ve alt boyutlara göre Tablo 55'ta verilmiştir.

Tablo 55

Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Yöntemlerine İlişkin Görüşlerinin Okul Türü Değişkenine Göre T-Testi İle Karşılaştırılması

Alt Boyut	Grup	N	$\overline{X}$	SS	SD	t	p
Meslektaşlardan Öğrenme	İlkokul	537	3,69	0,77	970	3,06	0,00**
	Ortaokul	435	3,53	0,78			
Bilimsel ve mesleki kaynaklardan öğrenme	İlkokul	537	3,50	0,73	970	-1,14	0,25
	Ortaokul	435	3,55	0,73			

(Devam ediyor)

Tablo 55 (Devam)

Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Yöntemlerine İlişkin Görüşlerinin Okul Türü Değişkenine Göre T-Testi İle Karşılaştırılması

Alt Boyut	Grup	N	$\overline{X}$	SS	SD	t	p
İnternet ve Sosyal Medyadan Öğrenme	İlkokul	537	3,11	0,70	970	2,60	0,01*
	Ortaokul	435	2,98	0,76			
EBA'dan Öğrenme	İlkokul	537	3,44	1,06	970	1,41	0,16
	Ortaokul	435	3,35	1,05			

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Tablo 55'e göre öğretmenlerin iş yerinde öğrenme yöntemlerine ilişkin görüşleri görev yapılan okul türü değişkenine göre bilimsel ve mesleki kaynaklardan öğrenme ($t_{(970)}$=-1,14; p>0,05) ve EBA'dan öğrenme ($t_{(970)}$=1,41; p>0,05) boyutlarında anlamlı farklılık göstermemektedir. Meslektaşlardan öğrenme ($t_{(970)}$=3,06; p<0,01) boyutunda ilkokul öğretmenleri ($\overline{X}$=3,69) ve ortaokul öğretmenleri ($\overline{X}$=3,53) arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. İnternet ve sosyal medyadan öğrenme ($t_{(970)}$=2,60; p<0,05) boyutunda da ilkokul öğretmenleri ($\overline{X}$=3,11) ve ortaokul öğretmenleri ($\overline{X}$=2,98) arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin iş yerinde öğrenmelerine odaklanan araştırmalarda (Alakurt ve diğerleri, 2019; McNamara, Jones, ve diğerleri, 2014; Özben, 2019; Retallick, 1999) görev yapılan okul türü iş yerinde öğrenmeyi doğrudan etkileyen bir faktör olarak görülmemekle birlikte muhtemel farkların yapılan işin özelliklerinden kaynaklanabileceği (Day, Kington, ve diğerleri, 2006; Day, Stobart, ve diğerleri, 2006; McNamara, Jones, ve diğerleri, 2014) ifade edilmektedir. Buna bağlı olarak ilkokul öğretmenlerinin meslektaşlarından öğrenme ve internet ve sosyal medyadan öğrenme yöntemlerini ortaokullarda çalışan meslektaşlarına oranla daha fazla tercih etmelerinin nedeninin yaptıkları işin doğasından kaynaklandığı söylenebilir.

Branş Değişkenine İlişkin Bulgular. Öğretmenlerin iş yerinde öğrenme yöntemlerine ilişkin görüşlerinin branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü ANOVA ile çözümlenmiş ve alt boyutlara göre Tablo 56'da verilmiştir.

Tablo 56

Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Yöntemlerine İlişkin Görüşlerinin Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA İle Karşılaştırılması

Alt Boyut	Grup	N	$\overline{X}$	SS	SD	F	p	Anlamlı Fark
Meslektaşlardan Öğrenme	Sınıf-OÖÖ	510	3,68	0,77	3	2,48	0,06	-
	Sayısal	94	3,55	0,79	968			
	Sözel	262	3,56	0,77	971			
	Kültür-Sanat	106	3,53	0,80				
Bilimsel ve Mesleki Kaynaklardan Öğrenme	Sınıf-OÖÖ	510	3,51	0,73	3	2,83	0,04*	Sözel/Kül.San.
	Sayısal	94	3,50	0,82	968			
	Sözel	262	3,49	0,68	971			
	Kültür-Sanat	106	3,72	0,72				
İnternet ve Sosyal Medyadan Öğrenme	Sınıf-OÖÖ	510	3,11	0,69	3	2,54	0,06	
	Sayısal	94	3,03	0,74	968			
	Sözel	262	2,97	0,78	971			
	Kültür-Sanat	106	2,98	0,71				
EBA'dan Öğrenme	Sınıf-OÖÖ	510	3,45	1,05	3	3,45	0,02*	Sınıf/Kül.San.
	Sayısal	94	3,36	1,10	968			Sözel/Kül.San.
	Sözel	262	3,44	1,05	971			
	Kültür-Sanat	106	3,10	1,00				

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Tablo 56'ya göre öğretmenlerin iş yerinde öğrenme yöntemlerine ilişkin görüşleri branş değişkenine göre meslektaşlardan öğrenme ($F_{3\text{-}968}$=2,48, p>0,05), internet ve sosyal medyadan öğrenme ($F_{3\text{-}968}$=3,45, p>0,05) anlamlı farklılık göstermemektedir. Bilimsel ve mesleki kaynaklardan öğrenme boyutunda ($F_{3\text{-}968}$=2,83, p<0,05) sözel ders ($\overline{X}$=4,57) ile kültür ve sanat dersleri ($\overline{X}$=4,57) öğretmenlerinin görüşleri arasında; EBA'dan öğrenme boyutunda ise sınıf ($\overline{X}$=3,45)ve sözel ders ($\overline{X}$=3,44) öğretmenleri ile kültür ve sanat dersleri ($\overline{X}$=3,10) öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Öğretmenlerin iş yerinde öğrenme yöntemlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde sözel ders öğretmenlerinin kültür ve sanat dersleri öğretmenlerine göre bilimsel ve mesleki kaynaklardan ve EBA'dan daha fazla yararlandıkları görülmektedir. Benzer şekilde sınıf öğretmenlerinin de kültür sanat öğretmenlerine oranla EBA'dan daha fazla öğrendikleri görülmektedir. Diğer branşlar arasında ise tüm boyutlarda anlamlı bir fark saptanmamıştır. Bu durumun öğretmenlerin branşlarıyla ilgili yayınlanan kitap, makale ve EBA'da yer alan öğretim materyallerinin çokluğundan kaynaklandığı düşünülebilir. Ayrıca sözel branşların kültür ve sanat derslerine göre daha fazla okuma gerektiren bir branş olduğu da söylenebilir.

Proje Katılım Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular. Öğretmenlerin iş yerinde öğrenme yöntemlerine ilişkin görüşlerinin proje katılım durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı T–testi ile çözümlenmiş ve alt boyutlara göre Tablo 57'de verilmiştir.

Tablo 57

Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Yöntemlerine İlişkin Görüşlerinin Proje Katılım Durumu Değişkenine Göre T-Testi İle Karşılaştırılması

Alt Boyut	Grup	N	$\overline{X}$	SS	SD	t	p
Meslektaşlardan Öğrenme	Evet	149	3,53	0,85	970	-1,57	0,12
	Hayır	823	3,64	0,76			
Bilimsel ve Mesleki Kaynaklardan Öğrenme	Evet	149	3,98	0,65	970	8,57	0,00**
	Hayır	823	3,44	0,71			
İnternet ve Sosyal Medyadan Öğrenme	Evet	149	3,30	0,76	970	4,66	0,00**
	Hayır	823	3,01	0,71			
EBA'dan Öğrenme	Evet	149	3,34	1,02	970	-0,73	0,46
	Hayır	823	3,41	1,06			

* p < 0,05 ** p < 0,01

Tablo 57'de görüldüğü gibi öğretmenlerin iş yerinde öğrenme yöntemlerine ilişkin görüşleri projelere katılım durumu değişkenine göre meslektaşlardan öğrenme ($t_{(970)}$=-1,57; p>0,05) ve EBA'dan öğrenme ($t_{(970)}$=-0,73; p>0,05) boyutlarında anlamlı farklılık göstermemektedir. Bilimsel ve mesleki kaynaklardan öğrenme ($t_{(970)}$=8,57; p<0,01) boyutunda projelere katılanlar ($\overline{X}$=3,98) katılmayanlardan ($\overline{X}$=3,44), internet ve sosyal medyadan öğrenme ($t_{(970)}$=4,66; p<0,01) boyutunda projelere katılanlar ($\overline{X}$=3,30) katılmayanlardan ($\overline{X}$=3,01) farklı biçimde görüş bildirmişlerdir. Buna göre projelere katılanların iş yerinde öğrenme yöntemi olarak bilimsel ve mesleki kaynakları ve internet ve sosyal medyayı projelere katılmayanlara göre daha çok tercih ettiklerini söylemek mümkündür.

Proje yönetim süreci çözülecek problemin nedenleriyle birlikte belirlenmesi ve analiz edilmesi, çözüm önerileri geliştirilmesi, etkinliklerin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi gibi bol miktarda araştırma içeren aşamalardan oluşmaktadır (Lewis, 2010; Meredith ve Mantel Jr, 2011). Bu araştırmaların yapılacağı kaynakların doğal olarak yazılı, görsel ve internet tabanlı kaynaklar olduğu söylenebilir. Buna bağlı olarak proje çalışmalarına katılan öğretmenlerin de bu kaynaklara sıklıkla başvurması beklenebilir. Öğretmenlerin iş yerinde öğrenme yöntemleri incelendiğinde (Tablo 57) projelere katılan öğretmenler ile katılmayanlar arasında meslektaşlardan öğrenme ve

EBA'dan öğrenme boyutlarında anlamlı fark bulunmazken bilimsel ve mesleki kaynaklardan öğrenme ile internet ve sosyal medyadan öğrenme yöntemlerini projelere katılan öğretmenlerin katılmayanlara göre daha fazla kullandıkları görülmektedir. Bu farkın nedeninin proje planlama ve yürütme aşamalarında öğretmenlerin yapmak durumunda oldukları araştırmalar için bu kaynaklardan yararlanmaları olduğu söylenebilir.

Etwinning ve KAÇD'lere katılım durumu değişkenlerine ilişkin bulgular. Öğretmenlerin iş yerinde öğrenme yöntemlerine ilişkin görüşlerinin eTwinning ve KAÇD etkinliklerine katılım durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı T–testi ile çözümlenmiş ve alt boyutlara göre Tablo 58'de verilmiştir.

Tablo 58

Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Yöntemlerine İlişkin Görüşlerinin ETwinning ve KAÇD Etkinliklerine Katılım Durumu Değişkenine Göre T-Testi İle Karşılaştırılması

	Alt Boyut	Grup	N	$\overline{X}$	SS	SD	t	p
E-Twining	Meslektaşlardan Öğrenme	Evet	280	3,59	0,76	970	-0,73	0,47
		Hayır	692	3,63	0,79			
	Bilimsel ve Mesleki Kaynaklardan Öğr.	Evet	280	3,80	0,72	970	7,68	0,00**
		Hayır	692	3,41	0,70			
	İnternet ve Sosyal Medyadan Öğrenme	Evet	280	3,31	0,72	970	7,17	0,00**
		Hayır	692	2,95	0,70			
	EBA'dan Öğrenme	Evet	280	3,41	1,06	970	0,30	0,77
		Hayır	692	3,39	1,05			
KAÇD	Meslektaşlardan Öğrenme	Evet	60	3,47	0,78	970	-1,54	0,12
		Hayır	912	3,63	0,78			
	Bilimsel ve Mesleki Kaynaklardan Öğr.	Evet	60	3,98	0,73	970	5,02	0,00**
		Hayır	912	3,49	0,72			
	İnternet ve Sosyal Medyadan Öğrenme	Evet	60	3,51	0,74	970	5,16	0,00**
		Hayır	912	3,02	0,71			
	EBA'dan Öğrenme	Evet	60	3,58	1,01	970	1,40	0,16
		Hayır	912	3,39	1,06			

* p < 0,05 ** p < 0,01

Tablo 58'de görüldüğü gibi öğretmenlerin iş yerinde öğrenme yöntemlerine ilişkin görüşleri etwinning ve KAÇD etkinliklerine katılma değişkenine göre meslektaşlardan öğrenme ($t_{(970)}$=-0,73; $t_{(970)}$=-1,54; p>0,05) ve EBA'dan öğrenme ($t_{(970)}$=0,30; $t_{(970)}$=1,40; p>0,05) boyutlarında farklılaşmazken, bilimsel ve mesleki kaynaklardan öğrenme boyutunda sırasıyla katılanlar ($\overline{X}$=3,80), ($\overline{X}$=3,98) ve

katılmayanlar ($\bar{X}$=3,41), ($\bar{X}$=3,49) arasında anlamlı farklılık ($t_{(970)}$=7,68; $t_{(970)}$=5,02; p<0,01) bulunmaktadır. Benzer şekilde internet ve sosyal medyadan öğrenme boyutunda sırasıyla katılanlar ($\bar{X}$=3,31), ($\bar{X}$=3,51) ve katılmayanlar ($\bar{X}$=2,95), ($\bar{X}$=3,02) arasında anlamlı farklılık ($t_{(970)}$=7,17; $t_{(970)}$=5,16; p<0,01) bulunmaktadır.

Öğretmenlerin iş yerinde öğrenme yöntemleri ile etwinning ve KAÇD'lere katılım durumları birlikte değerlendirildiğinde her iki etkinliğe de katılan öğretmenlerin bilimsel ve mesleki kaynaklardan öğrenme ve internet ve sosyal medyadan öğrenme yöntemlerini katılmayanlara oranla daha fazla kullandıkları görülmektedir. Meslektaşlardan öğrenme ve EBA'dan öğrenme boyutlarında ise anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Etwinning ve KAÇD öğrenme etkinliklerinin internet tabanlı yürütülmesi ve bu etkinliklerin öğrenen merkezli etkinlikler olmaları nedeniyle içerdikleri araştırma çalışmaların her iki boyutta saptanan farkı açıkladığı söylenebilir.

İş Yerinde Öğrenme Stillerine İlişkin Bulgular ve Yorum

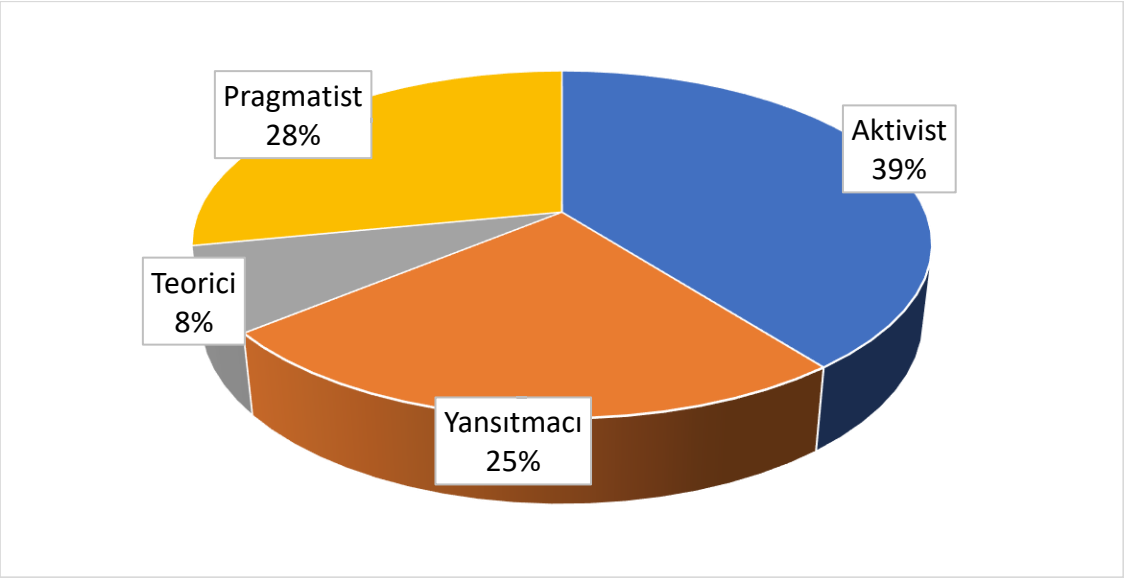
Öğrenme Stilleri Ölçeğiyle elde edilen katılımcı görüşlerinin bağımsız değişkenlerle bir ilişkisinin olup olmadığı ki-kare bağımsızlık testi ile test edilmiş ve sonuçlar aşağıda yorumlanmıştır.

Araştırmaya dahil edilen öğretmenlere Öğrenme Stilleri Ölçeği uygulanmış ve elde edilen verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin öğrenme stillerine göre dağılımı Tablo 59 ve Şekil 6'da sunulmuştur.

Tablo 59

Araştırmanın Katılımcılarının Öğrenme Stillerine Göre Dağılımı

Öğrenme Stilleri	N	%
Aktivist	329	39,5
Yansıtmacı	204	24,5
Teorici	66	7,9
Pragmatist	233	28,1
Toplam	832	100,0



Şekil 6. Araştırmanın Katılımcılarının Öğrenme Stillerine Göre Dağılımı

Araştırmaya katılan 972 öğretmenden 832'sinin (%85,6) öğrenme stili net olarak tespit edilebilmiştir. Tablo 59'da ve Şekil 6'da görüldüğü gibi öğretmenler arasında 369 kişiyle aktivistler (%39,5) en büyük grubu oluşturmaktadır. Öğretmenlerin öğrenme stillerine göre dağılımı daha sonra 233 pragmatist (%28,1) ve 204 yansıtmacı (%24,5) şeklinde devam etmektedir. Öğretmenler arasında yalnızca 66 kişi teorici (%7,9) öğrenme stilinin özelliklerini göstermektedir. Buna göre öğretmenler arasında öğrenmeyi kuramsal temeller üzerine inşa edilmesi gereken bir etkinlik olarak gören öğretmen sayısı oldukça azdır. Bu dağılımda öğretmenlerin sürekli performans sergileyen, deneyimleri üzerine düşünerek günlük problemlerini çözmeleri gereken bir iş yapıyor olmalarının etkisi olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin Öğrenme Stillerinin Bağımsız Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin öğrenme stilleri cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem, görev, okul türü, branş, projelere katılım, etwinning öğrenme etkinliklerine katılım, KAÇD'e katılım ve öğrenme stili değişkenlerine göre başlıklar altında sunulmuştur.

Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular. Öğretmenlerin öğrenme stilleri ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkiyi test etmek amacıyla yapılan ki-kare bağımsızlık testi

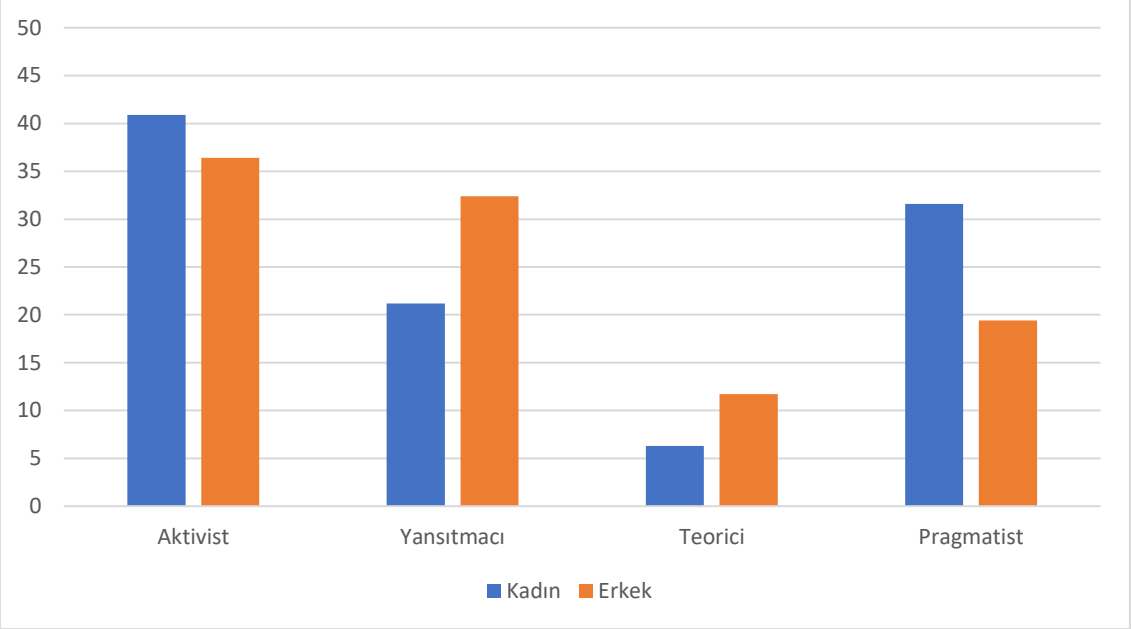
sonuçları Tablo 60'da verilmiştir. Ayrıca öğrenme stillerinin cinsiyete göre dağılımı grafik halinde Şekil 7'de sunulmuştur.

Tablo 60

Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Stilleriyle Cinsiyet Arasındaki İlişkiye Yönelik Ki-Kare Bağımsızlık Testi Sonuçları

Grup		Aktivist	Yansıtmacı	Teorici	Pragmatist	Toplam	X^2	p
Kadın	N	239	124	37	185	585	25,37	0,00**
	%	40,9	21,2	6,3	31,6	100		
Erkek	N	90	80	29	48	247		
	%	36,4	32,4	11,7	19,4	100		

* p < 0,05 ** p < 0,01



Şekil 7. Öğretmenlerin Öğrenme Stillerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Tablo 60 incelendiğinde öğretmenlerin öğrenme stillerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı (X^2=25,37 p<0,01) farklılık gösterdiği görülmektedir. Cinsiyetin öğrenme stillerine göre dağılımı incelendiğinde kadınların ağırlıklı olarak aktivist (%40,9) ve pragmatist (%31,6) erkeklerin ise aktivist (36,4) ve yansıtmacı (%32,4) öğrenme stili özelliği gösterdiği görülmektedir. Şekil 7'de görüldüğü gibi aktivist ve pragmatist öğrenme stillerinde kadınları oranı erkeklerden fazla iken, yansıtmacı ve teorici öğrenme stilinde erkeklerin oranı kadınlardan fazladır.

Öğretmenlerin öğrenme stilleri konusunda yapılan araştırmalarda Honey ve Mumford (1986, 1989) öğrenme stillerini kullanan araştırmaya rastlanmamıştır. Kolb

Öğrenme Stilleri Envanteri ile yapılan araştırmalarda ise Özdemir ve Köksal (2018) kadın öğretmen adaylarının ağırlıklı olarak yerleştiren ve yakınsak öğrenen, erkeklerin ise yerleştiren ve ıraksak öğrenen stile sahip olduklarını bulmuştur. Köroğlu ve Sıvacı (2017) ise kadın öğretmen adaylarının ağırlıklı olarak yakınsak öğrenen, erkeklerin ise en çok özümseyen öğrenme stilini tercih ettiklerini ifade etmektedir. Kolb ve Kolb (2013) soyutluk-somutluk boyutunda erkeklerin daha soyut olduklarını; eylem-yansıtma boyutunda ise cinsiyete dayalı anlamlı farklılık bulunmadığını belirtmektedir. Buna göre pragmatist ve yansıtmacı stillerinde erkek öğretmenlerle kadın öğretmenlerin oranlarının birbirine daha yakın olması, teorici öğrenme stilinde erkeklerin oranının, aktivist stilde de kadınların oranının yüksek olması beklenebilir. Araştırma bulgularının literatür (Kolb ve Kolb, 2013; Köroğlu ve Sıvacı, 2017) ile uyumlu olduğu söylenebilir.

Öğrenim durumu değişkenine ilişkin bulgular. Öğretmenlerin öğrenme stilleri ile öğrenim durumu değişkeni arasındaki ilişkiyi test etmek amacıyla yapılan ki-kare bağımsızlık testi sonuçları Tablo 61'de verilmiştir.

Tablo 61

Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Stilleriyle Öğrenim Durumu Değişkeni Arasındaki İlişkiye Yönelik Ki-Kare Bağımsızlık Testi Sonuçları

Grup		Aktivist	Yansıtmacı	Teorici	Pragmatist	Toplam	X^2	p
Ön lisans	N	14	3	3	7	27	9,11	0,17
	%	51,9	11,1	11,1	25,9	100,0		
Lisans	N	260	174	47	182	663		
	%	39,2	26,2	7,1	27,5	100,0		
Lisansüstü	N	55	27	16	44	142		
	%	38,7	19,0	11,3	31,0	100,0		

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Tablo 61 incelendiğinde öğretmenlerin öğrenme stilleri ile öğrenim durumu arasında anlamlı bir ilişki ($p>0,05$) olmadığı görülmektedir.

Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular. Öğretmenlerin öğrenme stilleri ile mesleki kıdem değişkeni arasındaki ilişkiyi test etmek amacıyla yapılan ki-kare bağımsızlık testi sonuçları Tablo 62'de verilmiştir.

Tablo 62

Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Stilleriyle Mesleki Kıdem Değişkeni Arasındaki İlişkiye Yönelik Ki-Kare Bağımsızlık Testi Sonuçları

Grup		Aktivist	Yansıtmacı	Teorici	Pragmatist	Toplam	X^2	p
1-5 Yıl	N	60	42	7	23	132	40,00	0,00**
	%	45,5	31,8	5,3	17,4	100,0		
6-10 Yıl	N	38	39	14	28	119		
	%	31,9	32,8	11,8	23,5	100,0		
11-20 Yıl	N	127	60	25	104	316		
	%	40,2	19,0	7,9	32,9	100,0		
21-30 Yıl	N	76	47	14	73	210		
	%	36,2	22,4	6,7	34,8	100,0		
31 ve üstü	N	28	16	6	5	55		
	%	50,9	29,1	10,9	9,1	100,0		

* p < 0,05 ** p < 0,01

Tablo 62 incelendiğinde öğretmenlerin öğrenme stilleri ile mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı bir ilişki (p<0,01) olduğu görülmektedir. 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ağırlıklı olarak aktivist (%45,5) ve yansıtmacı (%31,8) oldukları; 6-10 yıl arası kıdeme sahip olanları ağırlıklı olarak yansıtmacı (%32,8) ve aktivist (%31,9) oldukları; 11-20 yıl arası kıdeme sahip olanların ağırlıklı olarak aktivist (%40,2) ve pragmatist (%32,9) oldukları; 21-30 yıl arası kıdeme sahip olanların ağırlıklı olarak aktivist (%36,2) ve pragmatist (%34,8) oldukları ve 31 yıl ve üstü kıdeme sahip olanları ağırlıklı olarak aktivist (%50,9) ve yansıtmacı (%29,1) oldukları görülmektedir.

Scricca (2008) yaptığı deneysel çalışmada öğretmenlerin öğrenme stilleri arasında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığını ortaya koymuştur. Öğrenme durumlarının ve ortamlarının esnek ve değişkenliğinin öğrenenleri belirli bir öğrenme tarzına zorlaması mümkün görülmektedir (Caple ve Martin, 1994; Kolb ve Kolb, 2013; Kolb, 1984). Örneklem içerisinde aktivistler %39,5 ve pragmatistler %28,1 yer tutarken 31 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında bu oranın aktivistler %50,9 ve pragmatistler %9,1 olması dikkat çekici görülmektedir. Bu farkı açıklamak için mesleki kıdem değişkeninin tek başına yeterli olmadığı, öğretmenlerin geçmişte karşılaştıkları öğrenme ortamları, yaptıkları işin gereklilikleri ya da başka değişkenlerin etkisinden kaynaklanabileceği düşünülebilir.

Görev Değişkenine İlişkin Bulgular. Öğretmenlerin öğrenme stilleri ile görev değişkeni arasındaki ilişkiyi test etmek amacıyla yapılan ki-kare bağımsızlık testi sonuçları Tablo 63'te verilmiştir.

Tablo 63

Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Stilleriyle Görev Arasındaki İlişkiye Yönelik Ki-Kare Bağımsızlık Testi Sonuçları

Grup		Aktivist	Yansıtmacı	Teorici	Pragmatist	Toplam	X^2	p
Öğretmen	N	310	189	64	221	784	2,02	0,57
	%	39,5	24,1	8,2	28,2	100,0		
Yönetici	N	19	15	2	12	48		
	%	39,6	31,3	4,2	25,0	100,0		

* p < 0,05 ** p < 0,01

Tablo 63 incelendiğinde öğretmenlerin öğrenme stillerinin dağılımında görev değişkenine göre anlamlı bir fark (p<0,05) olmadığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin öğrenme stillerine göre dağılımları genel dağılım ile (Tablo 59) yakın oranlardadır. Bununla birlikte genel katılımcı grup içerisinde oldukça az olan yönetici sayısının öğrenme stillerini görev değişkenine göre karşılaştırmaya imkan vermediği düşünülmektedir.

Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular. Öğretmenlerin öğrenme stilleri ile görev yaptıkları okul türü değişkeni arasındaki ilişkiyi test etmek amacıyla yapılan ki-kare bağımsızlık testi sonuçları Tablo 64'te verilmiştir.

Tablo 64

Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Stilleriyle Okul Türü Arasındaki İlişkiye Yönelik Ki-Kare Bağımsızlık Testi Sonuçları

Grup		Aktivist	Yansıtmacı	Teorici	Pragmatist	Toplam	X^2	p
İlkokul	N	189	87	33	144	453	18,26	0,00**
	%	41,7	19,2	7,3	31,8	100,0		
Ortaokul	N	140	117	33	89	379		
	%	36,9	30,9	8,7	23,5	100,0		

* p < 0,05 ** p < 0,01

Tablo 64 incelendiğinde öğretmenlerin öğrenme stilleri ile okul türü değişken arasında anlamlı bir ilişki (P<0,01) olduğu görülmektedir. İlkokul öğretmenleri ağırlıklı olarak aktivist (%41,7) ve pragmatist (%31,8) öğrenme stili özellikleri gösterirken ortaokul öğretmenleri en çok aktivist (%36,9) ve yansıtmacı (%30,9) özellikleri göstermektedir. Başka bir açıdan Aktivist ve pragmatist stillerde ilkokul öğretmenlerinin oranı ortaokul öğretmenlerinden yüksek iken yansıtmacı ve teorici stillerde ortaokul öğretmenlerinin oranı ilkokul öğretmenlerinden yüksektir. Bu durumun literatürde (Caple ve Martin, 1994; Kolb ve Kolb, 2013; Kolb, 1984) belirtildiği gibi yaptıkları işin öğretmenleri belirli bir stile yönlendirmesinden kaynaklandığı düşünülebilir.

Branş Değişkenine İlişkin Bulgular. Öğretmenlerin öğrenme stilleri ile branş değişkeni arasındaki ilişkiyi test etmek amacıyla yapılan ki-kare bağımsızlık testi sonuçları Tablo 65'te verilmiştir.

Tablo 65

Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Stilleriyle Branş Değişkeni Arasındaki İlişkiye Yönelik Ki-Kare Bağımsızlık Testi Sonuçları

Grup		Aktivist	Yansıtmacı	Teorici	Pragmatist	Toplam	X^2	p
Sınıf-OÖÖ	N	187	84	26	132	429	31,86	0,00**
	%	43,6	19,6	6,1	30,8	100,0		
Sayısal	N	29	33	7	14	83		
	%	34,9	39,8	8,4	16,9	100,0		
Sözel	N	83	56	27	67	233		
	%	35,6	24,0	11,6	28,8	100,0		
Kültür-Sanat	N	30	31	6	20	87		
	%	34,5	35,6	6,9	23,0	100,0		

* p < 0,05 ** p < 0,01

Tablo 65 incelendiğinde öğretmenlerin iş yerinde öğrenme stilleri ile branş değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle, branş değişkeninin öğretmenlerin öğrenme stilleri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu söylenebilir. Branşların öğrenim stillerine dağılımları incelendiğinde sınıf veya okul öncesi öğretmenleri ile sözel branştaki öğretmenlerin ağırlıklı olarak aktivist (%43,6 ve %35,6) ve pragmatist (%30,8 ve %28,8) öğrenme stillerine sahipken; sayısal ile kültür-sanat branşlarındaki öğretmenlerin ağırlıklı olarak aktivist (%34,9 ve %34,5) ve yansıtmacı (%39,8 ve %35,6) öğrenme stillerine sahip oldukları görülmektedir. Dört

grupta da aktivist (%34,5 - %43,6 arası) ve teorici (%6,1-%11,6 arası) oranları birbirine yakın görülürken yansıtmacı (%19,6-%39,8 arası) ve pragmatist (%16,9-%30,8 arası) stillerde aradaki farkın daha fazla olduğu görülmektedir. Bu farkın branşların gerektirdiği öğrenme tarzlarından kaynaklandığı söylenebilir. Sayısal derslerde sıklıkla kullanılan problem çözmenin bir parçası olan analiz yönteminin ya da resim, müzik ve spor gibi derslerde gözlemlenen bir etkinlik üzerinde derinlemesine düşünerek uygulamaya çalışmanın yansıtmacı stil özelliklerinin artışında etkisi olduğu ileri sürülebilir. Sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinde görülen pragmatist özelliklerin ise öğrencilerin yaş grubu nedeniyle çabuk ve pratik çözümler üretmek zorunda kalmalarından kaynaklandığını söylemek mümkündür.

Proje Katılım Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular. Öğretmenlerin öğrenme stilleri ile proje katılım durumu değişkeni arasındaki ilişkiyi test etmek amacıyla yapılan ki-kare bağımsızlık testi sonuçları Tablo 66'da verilmiştir.

Tablo 66

Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Stilleriyle Proje Katılım Durumu Arasındaki İlişkiye Yönelik Ki-Kare Bağımsızlık Testi Sonuçları

Grup		Aktivist	Yansıtmacı	Teorici	Pragmatist	Toplam	X^2	p
Evet	N	59	17	10	39	125	9,87	0,02*
	%	47,2	13,6	8,0	31,2	100,0		
Hayır	N	270	187	56	194	707		
	%	38,2	26,4	7,9	27,4	100,0		

* p < 0,05 ** p < 0,01

Tablo 66 incelendiğinde öğretmenlerin öğrenme stilleri ile projelere katılım durumu arasında anlamlı bir ilişki (p<0,05) olduğu görülmektedir. Projelere katılanlar ve katılmayan öğretmenler ağırlıklı olarak sırasıyla aktivist (%47,2) – (%38,2) ve pragmatist (%31,2) – (%27,4) stile sahiptir. Projelere katılan öğretmenler %13,6 yansıtmacı iken katılmayanlarda bu oran %26,4'tür. Teorici öğretmenlerin ise her iki grupta da birbirine oldukça yakın (%8,0-%7,9) görünmektedir. Burada en belirgin farkın yansıtmacı stil özelliği gösteren öğretmenler arasındaki dağılımda olduğu görülmektedir. Bu farkın yeni bir deneyime başlamadan önce derinlemesine düşünme ihtiyacı hisseden, önde olmaktan çok geride kalıp gözlem yapmayı tercih eden yansıtmacı öğretmenlerin proje çalışmalarına katılmakta yeterince istekli olmamalarından kaynaklandığı düşünülebilir.

Etwinning ve KAÇD'lere Katılım Durumu Değişkenlerine İlişkin Bulgular. Öğretmenlerin öğrenme stilleri ile eTwinning ve KAÇD etkinliklerine katılım durumu arasındaki ilişkiyi test etmek amacıyla yapılan ki-kare bağımsızlık testi sonuçları Tablo 67'de verilmiştir.

Tablo 67

Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Stilleriyle ETwinning ve KAÇD Etkinliklerine Katılım Durumu Arasındaki İlişkiye Yönelik Ki-Kare Bağımsızlık Testi Sonuçları

	Grup		Aktivist	Yansıt-macı	Teorici	Prag-matist	Toplam	X^2	p
ETwinning	Evet	N	121	45	18	57	241	16,88	0,00**
		%	50,2	18,7	7,5	23,7	100,0		
	Hayır	N	208	159	48	176	591		
		%	35,2	26,9	8,1	29,8	100,0		
KAÇD	Evet	N	22	13	0	13	48	4,70	0,20
		%	45,8	27,1	0,0	27,1	100,0		
	Hayır	N	307	191	66	220	784		
		%	39,2	24,4	8,4	28,1	100,0		

* p < 0,05 ** p < 0,01

Tablo 67 incelendiğinde öğretmenlerin öğrenme stilleri ile etwinning öğrenme etkinliklerine katılım durumu arasında anlamlı (p<0,01) bir fark görülürken KAÇD etkinliklerine katılım arasında anlamlı (p>0,05) fark görülmemektedir. Öğrenme stillerinin etwinning ve KAÇD'lere katılıma durumuna göre dağılımları tek tek incelendiğinde en yüksek orana sahip aktivistlerin etwinning etkinliklerine katılımda katılanlar ile katılmayanlar arasındaki fark (%50,2-%35,2) KAÇD'e katılanlar ve katılmayanlar arasındaki farktan (%45,8-%39,2) daha büyük görünmektedir. Yansıtmacı stil özelliklerini etwinning etkinliklerine katılmayanlar (%26,9) katılanlardan (%18,7) daha fazla gösterirken KAÇD'e katılanlar (%27,1) ve katılmayanlar (%24,4) arasında yakın bir sonuç görülmektedir. Teorici stile göre etwinning katılımcıları (%7,5) ve katılmayanlar (%8,1) bir birine oldukça yakınken hiçbir teoricinin KAÇD'e katılmaması dikkat çekmektedir. Pragmatistlerin dağılımında ise her iki değişkene göre de katılanlar ile katılmayanlar arasındaki fark (etwinning %23-,7-%29,8; KAÇD %27,1-%28,1) bir birine yakın görünmektedir.

Bu sonuçlar arasında en dikkat çekici olanların yansıtmacı ve pragmatist öğretmenler arasında etwinning etkinliklerine katılmayanların katılanlardan fazla olması ve hiçbir teorici öğretmenin KAÇD'e katılmaması gösterilebilir. Etwinning etkinlikleri

diğer öğrenme yöntemlerine göre daha yeni olması nedeniyle iyice anlayıp, sonucunu görmeden bir etkinliğe katılmak istemeyen yansıtmacıların bu öğrenme etkinliklerine mesafeli yaklaştığını düşünmek mümkündür. Pragmatistler ise bir uzmandan, doğrudan işlerine yarayacak şeyler öğrenmeyi tercih etmektedirler. Bu fırsatları etwinning öğrenme etkinliklerinde yeterince bulamayacaklarını düşünmelerinin onları bu şekilde davranmaya itmiş olduğu ileri sürülebilir. Benzer şekilde KAÇD etkinliklerinin de görece yeni olmasının ve üzerine henüz yeterince araştırma yapılmamış ve kuramsal bir temele oturmamış olmasının teoricileri katılmaktan alıkoyduğunu söylemek mümkündür.

İş Yerinde Öğrenme Konularının Öğrenme Stillerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum

İş Yerinde Öğrenme Konuları Ölçeğiyle elde edilen katılımcı görüşlerinin öğretmenlerin öğrenme stilleri ile bir ilişkisinin olup olmadığı tek yönlü ANOVA testi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 68'de sunulmuştur.

Tablo 68

Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Konularına İlişkin Görüşlerinin Öğrenme Stilleri Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA İle Karşılaştırılması

Alt Boyut	Grup	N	$\overline{X}$	SS	SD	F	p	Anlamlı Fark
Mesleki Beceriler	Aktivist	329	4,52	0,51	3	9,91	0,00**	Akt./Prag.
	Yansıtmacı	204	4,48	0,47	828			Yans./Prag.
	Teorici	66	4,43	0,45	831			Teo./Prag
	Pragmatist	233	4,30	0,53				
Yeniliklere Uyum	Aktivist	329	3,87	0,67	3	19,0	0,00**	Akt./Yans.
	Yansıtmacı	204	3,58	0,65	828	1		Akt./Prag.
	Teorici	66	3,86	0,54	831			Teo./Yans.
	Pragmatist	233	3,48	0,71				Teo./Prag.
Mesleğe Uyum	Aktivist	329	4,46	0,53	3	13,7	0,00**	Akt./Yans.
	Yansıtmacı	204	4,30	0,55	828	7		Akt./Teo.
	Teorici	66	4,15	0,65	831			Akt./Prag.
	Pragmatist	233	4,19	0,51				Yans./Prag.
Öğrencilerle İletişim	Aktivist	329	4,65	0,49	3	9,61	0,00**	Akt./Teo.
	Yansıtmacı	204	4,58	0,57	828			Akt./Prag.
	Teorici	66	4,46	0,52	831			Yans./Prag.
	Pragmatist	233	4,41	0,57				
Alan Bilgisi	Aktivist	329	4,48	0,61	3	16,7	0,00**	Akt./Prag.
	Yansıtmacı	204	4,41	0,64	828	5		Yans./Prag.
	Teorici	66	4,36	0,65	831			Teo./Prag.
	Pragmatist	233	4,11	0,63				

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Tablo 68'de görüldüğü öğretmenlerin iş yerinde öğrenme konularına ilişkin görüşleri ile öğrenme stilleri karşılaştırıldığında tüm boyutlarda öğrenme stilleri arasındaki farkın anlamlı (p<0,01) olduğu görülmektedir. Mesleki beceriler boyutunda (F_{3-828}=9,91 p<0,01) aktivistler ($\bar{X}$=4,52), yansıtmacılar ($\bar{X}$=4,048) ve teoriciler ($\bar{X}$=4,43) ile pragmatistler ($\bar{X}$=4,30) arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir. Yeniliklere uyum boyutunda (F_{3-828}=19,01 p<0,01) aktivistler ($\bar{X}$=3,87) ile yansıtmacılar ($\bar{X}$=3,58) ve pragmatistler ($\bar{X}$=3,48) arasındaki ve teoriciler ($\bar{X}$=3,86) ile yansıtmacılar ($\bar{X}$=3,58) ve pragmatistler ($\bar{X}$=3,48) arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir. Mesleğe uyum boyutunda (F_{3-828}=9,91 p<0,01) aktivistler ($\bar{X}$=4,46) ile yansıtmacılar ($\bar{X}$=4,30), teoriciler ($\bar{X}$=4,15) ve pragmatistler ($\bar{X}$=4,19) arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir. ayrıca yansıtmacılar ($\bar{X}$=4,30) ve pragmatistler ($\bar{X}$=4,19) arasındaki fark da anlamlıdır. Öğrencilerle iletişim boyutunda (F_{3-828}=9,91 p<0,01) aktivistler($\bar{X}$=4,65) ile teoriciler ($\bar{X}$=4,46) ve pragmatistler ($\bar{X}$=4,41) ve yansıtmacılar ($\bar{X}$=4,58) ile pragmatistler ($\bar{X}$=4,41) arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Alan bilgisi boyutunda (F_{3-828}=9,91 p<0,01) aktivistler ($\bar{X}$=4,48), yansıtmacılar ($\bar{X}$=4,41) ve teoriciler ($\bar{X}$=4,36) ile pragmatistler ($\bar{X}$=4,11) arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir.

Tablo 68'de yer alan bulgulara göre pragmatistler mesleki beceriler ve alan bilgisi boyutlarında diğer üç öğrenme stiline sahip öğretmenlerden daha az öğrenmektedir. mesleğe uyum ve öğrencilerle iletişim boyutlarında pragmatistler, aktivist ve yansıtmacılardan, yeniliklere uyum boyutunda ise aktivist ve teoricilerden daha az öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Bu farkın nedeni olarak pragmatistlerin doğrudan pratikte işlerine yarayacak konulara odaklanmaları gösterilerbilir. Diğer stiller arasında ki fark incelendiğinde ise yeniliklere uyum boyutunda aktivist ve teoricilerin yansıtmacılardan daha fazla öğrendikleri görülmektedir. Mesleğe uyum boyutunda, aktivistlerin teorici ve yansıtmacılardan, öğrencilerle iletişim boyutunda ise aktivistlerin teoricilerden daha fazla öğrendikleri görülmektedir. Bu durumun aktivistlerin kolay eyleme geçebilen ve iletişime açık bireyle olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Bütün sonuçlar bir arada değerlendirildiğinde aktivistlerin tüm boyutlarda en yüksek puana pragmatistlerin ise mesleğe uyum dışında tüm boyutlarda en düşük puana sahip oldukları görülmektedir. Mumford ve Honey (1992) bazı araştırmacıların öğrenme stillerini yapma ve düşünme ekseninde değerlendirdiklerini ve aktivistler ile pragmatistlerin yapma tarafında, yansıtmacı ve teoricilerin ise düşünme tarafında yer aldığını belirtmektedir. Bu durumda, pragmatistlerin mesleki beceriler ve öğrencilerle

iletişim gibi diğerlerine göre daha çok uygulamanın içerisinde olan konularda daha fazla öğrenmeleri beklenebilir. Aktivistler şimdi ve burada olan anlık deneyimlerden keyif alan, pragmatistler ise doğrudan kendi işlerine yarayan şeylerden hoşlanan bireylerdir (Buckley ve Caple, 2009). Pragmatistler öğrenmeye ilkeler, kavramlar, konulardan ziyade günlük yaşamda işlerine yarayacak pratik uygulamalar gözüyle bakmaktadırlar (Mumford, 1994).

İş Yerinde Öğrenme Nedenlerinin Öğrenme Stillerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum

İş Yerinde Öğrenme Nedenleri Ölçeğiyle elde edilen katılımcı görüşlerinin öğretmenlerin öğrenme stilleri ile bir ilişkisinin olup olmadığı tek yönlü ANOVA testi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 69'da sunulmuştur.

Tablo 69

Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Nedenlerine İlişkin Görüşlerinin Öğrenme Stilleri Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA İle Karşılaştırılması

Alt Boyut	Grup	N	$\overline{X}$	SS	SD	F	p	Anlamlı Fark
Öğretim Becerileri	Aktivist	329	4,59	0,47	3	7,18	0,00**	Akt./Yans.
	Yansıtmacı	204	4,50	0,51	828			Akt./Teo.
	Teorici	66	4,41	0,50	831			Akt./Prag.
	Pragmatist	233	4,41	0,45				
Okula Uyum	Aktivist	329	4,32	0,67	3	1,62	0,18	-
	Yansıtmacı	204	4,26	0,56	828			
	Teorici	66	4,19	0,57	831			
	Pragmatist	233	4,23	0,49				
Meslektaşlara Uyum	Aktivist	329	3,84	1,00	3	1,47	0,22	-
	Yansıtmacı	204	3,79	0,93	828			
	Teorici	66	3,79	0,79	831			
	Pragmatist	233	3,96	0,79				
Kişisel Gelişim	Aktivist	329	4,68	0,44	3	4,94	0,00**	Akt./Teo.
	Yansıtmacı	204	4,62	0,55	828			Akt./Prag.
	Teorici	66	4,48	0,53	831			
	Pragmatist	233	4,53	0,61				

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Tablo 69'da görüldüğü gibi öğretmenlerin iş yerinde öğrenme nedenlerine ilişkin görüşleri ile öğrenme stilleri arasında okula uyum ($F_{3\text{-}828}$=1,62 $p>0,05$) ve meslektaşlara uyum ($F_{3\text{-}828}$=1,47 $p>0,05$) boyutlarında anlamlı fark bulunmamaktadır. Öğretim becerileri boyutunda ($F_{3\text{-}828}$=7,18 $p<0,01$) aktivistler ($\overline{X}$=4,59) ile yansıtmacılar

($\bar{X}$=4,50), teoriciler ($\bar{X}$=4,41) ve pragmatistler ($\bar{X}$=4,41) arasında anlamlı fark bulunmaktadır. Kişisel gelişim boyutunda (F_{3-828}=4,94 p<0,01) aktivistler ($\bar{X}$=4,68) ile teoriciler ($\bar{X}$=4,48) ve pragmatistler ($\bar{X}$=4,53) arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin iş yerinde öğrenme nedenleri öğrenme stillerine göre karşılaştırıldığında okula uyum ve meslektaşlara uyum boyutlarında öğrenme stillerine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu durum farklı öğrenme stillerine sahip öğretmenlerin iş yerinde okula uyum ve meslektaşlara uyum sağlamak amacıyla birbirlerine yakın düzeylerde öğrendikleri şeklinde yorumlanabilir. Öğretim becerileri boyutunda aktivistlerin diğer üç öğrenme stilinden, kişisel gelişim boyutunda ise aktivistlerin teorici ve pragmatistlerden anlamlı biçimde daha fazla öğrendikleri görülmektedir. Öğretim becerileri ve kişisel gelişim boyutlarında yer alan maddeler incelendiğinde öğrencileri öğretim süreçlerine katmak, yenilikler ve gelişmelerden haberdar etmek, monotonluğu ortadan kaldırmak ve deneyimlerine ilişkin aldığı geribildirimlerle kendini geliştirmek gibi maddelerden oluştuğu görülmektedir. Bu maddelerin diğer stillere göre aktivistlere daha çok hitap eden maddeler olduğu ve bu nedenle aktivistlerin söz konusu maddelere daha yüksek oranda katıldıkları söylenebilir. Çünkü aktivistler yeniliklerden, yeni deneyimlerden, deneyimlerinden aldıkları geribildirimlerden öğrenmeyi tercih ederler (Buckley ve Caple, 2009; Coffield ve diğerleri, 2004).

İş Yerinde Öğrenme Yöntemlerinin Öğrenme Stillerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum

İş Yerinde Öğrenme Yöntemleri Ölçeğiyle elde edilen katılımcı görüşlerinin öğretmenlerin öğrenme stilleri ile bir ilişkisinin olup olmadığı tek yönlü ANOVA testi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 70'de sunulmuştur.

Tablo 70'e göre öğretmenlerin iş yerinde öğrenme yöntemlerine ilişkin görüşleri ile öğrenme stilleri karşılaştırıldığında tüm boyutlarda aradaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir. Meslektaşlardan öğrenme boyutunda (F_{3-828}=5,19 p<0,01) aktivistler ($\bar{X}$=3,65) ile yansıtmacılar ($\bar{X}$=3,49) ve teoriciler ($\bar{X}$=3,40); ve pragmatistler ($\bar{X}$=3,73) ile yansıtmacılar ($\bar{X}$=3,49) ve teoriciler ($\bar{X}$=3,40) arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir.

Tablo 70

Öğretmenlerin İş Yerinde Öğrenme Yöntemlerine İlişkin Görüşlerinin Öğrenme Stilleri Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA İle Karşılaştırılması

Alt Boyut	Grup	N	$\overline{X}$	SS	SD	F	p	Anlamlı Fark
Meslektaşlar-dan Öğrenme	Aktivist	329	3,65	0,81	3	5,19	0,00**	Akt./Yans.
	Yansıtmacı	204	3,49	0,74	828			Akt./Teo.
	Teorici	66	3,40	0,80	831			Prag./Yans.
	Pragmatist	233	3,73	0,76				Prag./Teo.
Bilimsel ve mesleki kaynaklardan öğrenme	Aktivist	329	3,66	0,74	3	8,22	0,00**	Akt./Yans.
	Yansıtmacı	204	3,49	0,72	828			Akt./Prag.
	Teorici	66	3,60	0,60	831			Yans./Prag.
	Pragmatist	233	3,35	0,73				Teo./Prag.
İnternet ve Sosyal Medyadan Öğrenme	Aktivist	329	3,19	0,74	3	4,43	0,00**	Akt./Yans.
	Yansıtmacı	204	3,00	0,65	828			Akt./Prag.
	Teorici	66	3,06	0,73	831			
	Pragmatist	233	3,00	0,70				
EBA'dan Öğrenme	Aktivist	329	3,35	1,11	3	3,57	0,01*	Akt./Teo.
	Yansıtmacı	204	3,46	0,96	828			Yans./Teo.
	Teorici	66	3,01	1,13	831			Prag./Teo.
	Pragmatist	233	3,46	1,02				

* p < 0,05 ** p < 0,01

Bilimsel ve mesleki kaynaklardan öğrenme boyutunda ($F_{3\text{-}828}$=8,22 p<0,01) aktivistler ($\bar{X}$=3,66) ile yansıtmacılar ($\bar{X}$=3,49) ve pragmatistler ($\bar{X}$=3,35); yansıtmacılar ($\bar{X}$=3,49) ile pragmatistler ($\bar{X}$=3,35) ve teoriciler ($\bar{X}$=3,6,) ile pragmatistler arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir.İnternet ve sosyal medyadan öğrenme boyutunda ($F_{3\text{-}828}$=4,43 p<0,01) aktivistler ($\bar{X}$=3,19) ile yansıtmacılar ($\bar{X}$=3,00) ve pragmatistler ($\bar{X}$=3,00) arasında anlamlı fark bulunmaktadır. EBA'dan öğrenme boyutunda ise ($F_{3\text{-}828}$=3,57 p<0,01) aktivistler ($\bar{X}$=3,35), yansıtmacılar ($\bar{X}$=3,46) ve pragmatistler ($\bar{X}$=3,46) ile teoriciler ($\bar{X}$=3,01) arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin iş yerinde öğrenme yöntemleri ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkiye bakıldığında tüm boyutlarda öğrenme stilleri arasında anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir. Uzmanlara sorarak ya da onların anlatmasıyla öğrenme pragmatistlerin, başkalarından dinleyerek, grup çalışması ve geribildirimler aracılığıyla öğrenmek ise aktivistlerin sıklıkla kullandıkları öğrenme yöntemleridir (Aydın, 2011b; Buckley ve Caple, 2009; Caple ve Martin, 1994; Mumford, 1994; Mumford ve Honey, 1992). Meslektaşlarından öğrenme boyutunda yer alan bu yöntemleri aktivistler ve pragmatistlerin yansıtmacı ve teoricilerden daha fazla kullandıkları görülmektedir.

Bilimsel kaynakları okuma, bilimsel toplantı ve seminerler teoricilerin, projeler yapma, çalıştay gibi insanlarla etkileşim içeren yöntemler aktivistlerin, okudukları ve

öğrenme etkinliklerindeki gözlemleri üzerine derinlemesine düşünerek öğrenme de yansıtmacıların sıklıkla kullandığı yöntemlerdir (Aydın, 2011b; Buckley ve Caple, 2009; Caple ve Martin, 1994; Mumford, 1994; Mumford ve Honey, 1992). Bilimsel ve mesleki kaynaklardan öğrenme boyutunda yer alan bu maddeleri aktivistlerin, yansıtmacıların ve teoricilerin pragmatistlere göre daha fazla tercih ettikleri görülmektedir.

İnternet ve sosyal medya kaynaklarını en çok aktivistler tercih ederken en az yansıtmacı ve pragmatistlerin tercih ettiği görülmektedir. İnternet ve sosyal medya kaynaklarının öğrenme aracı olarak kullanıldığına ilişkin yayınlar olsa da (Carpenter, 2015; Cho ve Jimerson, 2016; Jalali ve diğerleri, 2015; Rosenberg, Koehler, Akcaoglu, Greenhalgh ve Hamilton, 2016; Suzzan, 2017) farklı öğrenme stillerine göre tercih edilme nedenlerini temellendirecek akademik çalışmaların literatürde bulunduğunu söylemek güçtür.

Öğretmenler EBA'yı içerisinde yer alan öğretim materyalleri ve MEB tarafından hazırlanan ve denetlenen bir ortam olması nedeniyle tercih etmektedirler (Canpolat ve Yıldırım, 2020; Kırıkkaya ve Yıldırım, 2019; Sarı ve Akbaba Altun, 2015). Bir öğrenme yöntemi olarak EBA, aktivistler, yansıtmacılar ve pragmatistler tarafından yakın oranda tercih edilirken teoricileri bu gruplara göre EBA'yı daha az tercih ettikleri görülmektedir. EBA'da yer alan materyallerin çoğunlukla diğer öğretmenler tarafından hazırlanıp yükleniyor olması öğrenme kaynaklarının bilimsel teorilerle uyumlu olmasını tercih eden teoriciler (Aydın, 2011b; Buckley ve Caple, 2009; Caple ve Martin, 1994; Jepsen ve diğerleri, 2015) için EBA'nın daha az tercih edilme nedeni olduğu söylenebilir.

İş Yerinde Öğrenme Konularının Öğrenme Stilleri Tarafından Yordanmasına İlişkin Bulgular ve Yorum

İş Yerinde Öğrenme Konuları Ölçeğiyle elde edilen katılımcı görüşlerine ait alt boyutların öğretmenlerin öğrenme stilleri tarafından yordanıp yordanmadığı çoklu doğrusal regresyon analizi ile test edilmiştir. Regresyon analizleri sonunda regresyon eşitliğinin yazımında aşağıdaki kısaltmalar kullanılmıştır.

AKT : Aktivist Öğrenme Stili
YAN : Yansıtmacı Öğrenme Stili
PRG : Pragmatist Öğrenme Stili
YENU : Yeniliklere Uyum
MESU : Mesleğe Uyum
İLT : Öğrencilerle İletişim
BİLG : Alan Bilgisi
BEC : Öğretim Becerileri
OUY : Okula Uyum
MUY : Meslektaşlara Uyum
MES : Meslektaşlardan Öğrenme
BİL : Bilimsel ve Mesleki Kaynaklardan Öğrenme
İNT : İnternet ve Sosyal Medyadan Öğrenme
EBA : EBA'dan öğrenme

Öğretmenlerin iş yerinde öğrenme konularından "Yeniliklere Uyum" alt boyutunun öğrenme stilleri tarafından yordanma durumuna ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 71'de sunulmuştur.

Tablo 71

Yeniliklere Uyum Alt Boyutunun Öğrenme Stilleri Tarafından Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi

Değişken	B	SH	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	3,86	0,08		46,86	0,00		
Aktivist	0,01	0,09	0,01	0,12	0,90	0,21	0,00
Yansıtmacı	-0,28	0,09	-0,18	-3,00	0,00**	-0,09	-0,10
Pragmatist	-0,38	0,09	-0,25	-4,06	0,00**	-0,19	-0,14
R = 0,25	R^2 = 0,06		$F_{(3, 828)}$ =19,01		p = 0,00**		
YENU = 3,86 + 0,01 x AKT - 0,28 x YAN - 0,38 x PRG							

* p < 0,05 ** p < 0,01

Tablo 71'de yer alan değerler incelendiğinde yeniliklere uyum alt boyutu ile öğrenme stilleri arasında düşük düzeyde (R=0,25) ancak istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. öğrenme stilleri (yordayıcı değişkenler) birlikte yeniliklere uyum alt boyutundaki varyansın %6'sını (R^2=0,06) açıklamaktadır. Regresyon analizi kukla değişken kullanılarak ve teorici öğrenme stili referans alınarak yapılmıştır. Yapılan regresyon analizinde öğrenme stillerinin yeniliklere uyum alt boyutunu anlamlı düzeyde ($F_{(3, 828)}$ =19,01 p<0,01) yordadığı görülmektedir. Yordama durumuna ilişkin regresyon eşitliği Tablo 71'de sunulmuştur.

Regresyon katsayılarına ait t değerleri yordayıcı ve yordanan değerler arasındaki ilişkileri ortaya koymaktadır. Bu değerler incelendiğinde yansıtmacı ve pragmatist

stillerin öğrenme konularını anlamlı düzeyde yordadığı ($p<0,01$) buna karşın aktivist stilin anlamlı bir yordayıcı olmadığı ($p>0,05$) görülmektedir. İkili ve kısmi ilişkilere ait değerler incelendiğinde yansıtmacı stil ile yeniliklere uyum alt boyutu arasında negatif ve düşük düzeyde (ikili r = -0,09); diğer değişkenler kontrol edildiğinde yine negatif ve düşük düzeyde (kısmi r = -0,10) anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Pragmatist stil ile yeniliklere uyum alt boyutu arasında ise benzer şekilde negatif ve düşük düzeyde (ikili r = -0,19); diğer değişkenler kontrol edildiğinde yine negatif ve düşük düzeyde (kısmi r = -0,14) anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Standardize edilmemiş katsayıların (B) işaretleri yordayıcı değişkenin yordanan değişken üzerindeki etkisinin yönünü belirtmektedir. Tablo 71'deki B değerlerinin pozitif (+) ve negatif (-) yönlü olması, teorici öğrenme stiline kıyasla, aktivist öğrenme stilinin "yeniliklere uyum" alt boyutu üzerinde daha yüksek, yansıtmacı ve pragmatist stillerin daha düşük etkisinin olduğunu göstermektedir. Standardize edilmiş regresyon katsayıları (β) yordayıcı değişkenlerin yordanan değişken üzerindeki etki büyüklüğünü (pozitif – negatif yönü dikkate alınmadan) ve sırasını yorumlamada kullanılmaktadır. Bu analizde teorici öğrenme stili referans (başlangıç noktası) alınarak diğer stillerin öğrenme yöntemi üzerindeki etki büyüklüğü yorumlanmaktadır. Tablo 71'deki (β) değerlerine göre "yeniliklere uyum" alt boyutu üzerinde en etkili yordayıcı pragmatist stil iken bunu yansıtmacı ve aktivist stiller takip etmektedir.

Öğretmenlerin iş yerinde öğrenme konularından "Mesleğe Uyum" alt boyutunun öğrenme stilleri tarafından yordanma durumuna ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 72'de sunulmuştur.

Tablo 72'te yer alan değerler incelendiğinde mesleğe uyum alt boyutu ile öğrenme stilleri arasında düşük düzeyde (R=0,22) ancak istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Öğrenme stilleri birlikte mesleğe uyum alt boyutundaki varyansın %5'ini ($R^2=0,05$) açıklamaktadır. Yapılan regresyon analizinde öğrenme stillerinin yeniliklere uyum alt boyutunu anlamlı düzeyde ($F_{(3,\ 828)} =13,77$ $p<0,01$) yordadığı görülmektedir. Yordama durumuna ilişkin regresyon eşitliği Tablo 72'de sunulmuştur.

Regresyon katsayılarına ait t değerleri incelendiğinde yalnızca aktivist stilin öğrenme konularını anlamlı düzeyde yordadığı ($p<0,01$) buna karşın yansıtmacı ve pragmatist stilin anlamlı bir yordayıcı olmadığı ($p>0,05$) görülmektedir. İkili ve kısmi ilişkilere ait değerler incelendiğinde aktivist stil ile yeniliklere uyum alt boyutu arasında pozitif ve düşük düzeyde (ikili r = 0,20); diğer değişkenler kontrol edildiğinde yine pozitif ve düşük düzeyde (kısmi r = 0,14) anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Tablo 72

Mesleğe Uyum Alt Boyutunun Öğrenme Stilleri Tarafından Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi

Değişken	B	SH	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	4,15	0,07		62,49	0,00		
Aktivist	0,31	0,07	0,27	4,19	0,00**	0,20	0,14
Yansıtmacı	0,15	0,08	0,12	1,96	0,05	-0,02	0,07
Pragmatist	0,04	0,08	0,03	0,51	0,61	-0,15	0,02
R = 0,22	R^2 = 0,05		$F_{(3, 828)}$ =13,77		p = 0,00**		
MESU = 4,15 + 0,31 x AKT + 0,15 x YAN + 0,04 x PRG							

* p < 0,05 ** p < 0,01

Tablo 72'deki standardize edilmemiş katsayı (B) değerlerinin pozitif (+) yönlü olması, teorici öğrenme stiline kıyasla, her üç öğrenme stilinin "mesleğe uyum" alt boyutu üzerinde daha yüksek etkisinin olduğunu göstermektedir. Tablo 72'deki standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre "yeniliklere uyum" alt boyutu üzerinde en etkili yordayıcı aktivist stil iken bunu yansıtmacı ve pragmatist stiller takip etmektedir.

Öğretmenlerin iş yerinde öğrenme konularından "Öğrencilerle İletişim" alt boyutunun öğrenme stilleri tarafından yordanma durumuna ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 73'te sunulmuştur.

Tablo 73

Öğrencilerle İletişim Alt Boyutunun Öğrenme Stilleri Tarafından Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi

Değişken	B	SH	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	4,46	0,07		67,48	0,00		
Aktivist	0,19	0,07	0,17	2,57	0,01*	0,14	0,09
Yansıtmacı	0,13	0,08	0,10	1,65	0,10	0,04	0,06
Pragmatist	-0,05	0,08	-0,04	-0,66	0,51	-0,16	-0,02
R = 0,18	R^2 = 0,03		$F_{(3, 828)}$ =9,61		p = 0,00**		
İLT = 4,46 + 0,19 x AKT + 0,13 x YAN - 0,05 x PRG							

* p < 0,05 ** p < 0,01

Tablo 73'te yer alan değerler incelendiğinde öğrencilerle iletişim alt boyutu ile öğrenme stilleri arasında düşük düzeyde (R=0,18) ancak istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Öğrenme stilleri birlikte mesleğe uyum alt boyutundaki varyansın %3'ünü (R^2=0,03) açıklamaktadır. Yapılan regresyon analizinde öğrenme stillerinin öğrencilerle iletişim alt boyutunu anlamlı düzeyde ($F_{(3, 828)}$ =9,61 p<0,01)

yordadığı görülmektedir. Yordama durumuna ilişkin regresyon eşitliği Tablo 73'te sunulmuştur.

Regresyon katsayılarına ait t değerleri incelendiğinde yalnızca aktivist stilin öğrenme konularını anlamlı düzeyde yordadığı ($p<0,05$) buna karşın yansıtmacı ve pragmatist stilin anlamlı bir yordayıcı olmadığı ($p>0,05$) görülmektedir. İkili ve kısmi ilişkilere ait değerler incelendiğinde aktivist stil ile öğrencilerle iletişim alt boyutu arasında pozitif ve düşük düzeyde (ikili r = 0,14); diğer değişkenler kontrol edildiğinde yine pozitif ve düşük düzeyde (kısmi r = 0,09) anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Tablo 73'teki standardize edilmemiş katsayı (B) değerlerine göre pozitif (+) yönlü olan aktivist ve yansıtmacı stiller teorici öğrenme stiline kıyasla, "öğrencilerle iletişim" alt boyutu üzerinde daha yüksek etkiye sahipken negatif (-) yönlü olan pragmatist stilin daha düşük etkiye sahip- olduğu görülmektedir. Tablo 73'teki standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre "öğrencilerle iletişim" alt boyutu üzerinde en etkili yordayıcı aktivist stil iken bunu yansıtmacı ve pragmatist stiller takip etmektedir.

Öğretmenlerin iş yerinde öğrenme konularından "Alan Bilgisi" alt boyutunun öğrenme stilleri tarafından yordanma durumuna ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 74'te sunulmuştur.

Tablo 74

Alan Bilgisi Alt Boyutunun Öğrenme Stilleri Tarafından Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi

Değişken	B	SH	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	4,36	0,08		56,54	0,00		
Aktivist	0,12	0,08	0,09	1,42	0,16	0,16	0,05
Yansıtmacı	0,05	0,09	0,03	0,58	0,56	0,05	0,02
Pragmatist	-0,25	0,09	-0,17	-2,86	0,00**	-0,23	-0,10
R = 0,24	R^2 = 0,06		$F_{(3, 828)}$ =16,75		p = 0,00**		
BİLG = 4,36 + 0,12 x AKT + 0,05 x YAN - 0,25 x PRG							

* p < 0,05 ** p < 0,01

Tablo 74'te yer alan değerler incelendiğinde alan bilgisi alt boyutu ile öğrenme stilleri arasında düşük düzeyde (R=0,24) ancak istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Öğrenme stilleri birlikte mesleğe uyum alt boyutundaki varyansın %6'sını (R^2=0,06) açıklamaktadır. Yapılan regresyon analizinde öğrenme stillerinin yeniliklere uyum alt boyutunu anlamlı düzeyde ($F_{(3, 828)}$ =16,75 $p<0,01$) yordadığı görülmektedir. Yordama durumuna ilişkin regresyon eşitliği Tablo 74'te sunulmuştur.

Tablo 74'te yer alan regresyon katsayılarına ait t değerleri yalnızca pragmatist stilin öğrenme konularını anlamlı düzeyde yordadığı ($p<0,01$) buna karşın aktivist ve yansıtmacı stilin anlamlı bir yordayıcı olmadığı ($p>0,05$) görülmektedir. İkili ve kısmi ilişkilere ait değerler incelendiğinde pragmatist stil ile alan bilgisi alt boyutu arasında negatif ve düşük düzeyde (ikili r = -0,23); diğer değişkenler kontrol edildiğinde yine negatif ve düşük düzeyde (kısmi r = -0,10) anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Tablo 74'deki standardize edilmemiş katsayı (B) değerlerine göre pozitif (+) yönlü olan aktivist ve yansıtmacı stillerin, teorici öğrenme stiline kıyasla, "alan bilgisi" alt boyutu üzerinde daha yüksek etkisi olduğu görülürken negatif yönlü olan pragmatist stilin etkisinin daha düşük olduğu görülmektedir. Tablo 74'deki standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre "alan bilgisi" alt boyutu üzerinde en etkili yordayıcı aktivist stil iken bunu yansıtmacı ve pragmatist stiller takip etmektedir.

Öğretmenlerin iş yerinde öğrenme konularının öğrenme stilleri tarafından yordanmasına ilişkin bulgular birlikte değerlendirildiğinde öğrenme stillerinin yeniliklere uyum (Tablo 71), mesleğe uyum (Tablo 72), öğrencilerle iletişim (Tablo 73) ve alan bilgisi (Tablo 74) boyutlarında iş yerinde öğrenme konularını yordadığı görülmektedir.

Buna göre yansıtmacı ve pragmatist öğrenme stillerine sahip öğretmenlerin yeniliklere uyum boyutunda diğerine göre daha az öğreneceğinin öngörülebileceği söylenebilir. Yansıtmacıların özellikleri dikkate alındığında yeni bir şeyi öğrenmeden önce yeterince düşünüp mantık süzgecinden geçirmesi gerekir (Bokhari, 2011; Caple ve Martin, 1994; Jepsen ve diğerleri, 2015; Mumford, 1994; Sangvigit, Mungsing ve Theeraroungchaisri, 2012; Shiau ve Chen, 2008). Bu nedenle araştırma bulgusunun literatür ile uyumlu olduğu söylenebilir. Ancak pragmatistlerin günlük yaşamda doğrudan kullanabilecekleri yeniliklere karşı ilgili olduğu bilinmektedir (Aydın, 2011b; Bokhari, 2011; Buckley ve Caple, 2009; Dunn, 2002; Jepsen ve diğerleri, 2015). Bu durumda pragmatistlerin zaman alan yenilikleri öğrenme yerine uygulamasını görüp doğrudan uygulamayı tercih ettikleri söylenebilir.

Aktivist öğrenme stilinin ise mesleğe uyum (Tablo 72) ve öğrencilerle iletişim (Tablo 73) konularında öğrenmenin yordayıcısı olduğu görülmektedir. Aktivistler insanlarla etkileşim halinde olmaktan, başkalarıyla birlikte öğrenmekten hoşlanırlar (Aydın, 2011b; Buckley ve Caple, 2009; Jepsen ve diğerleri, 2015; Scricca, 2008). Bu nedenle aktivistlerin değişiklikleri takip etmek ve uyum sağlamak, paydaşlarla iletişim kurmak ve birlikte çalışmak, okulun ortak inanç ve değerleri ve okuldaki görevleri konularında diğerlerinden daha fazla öğrenecekleri tahmin edilebilir.

Pragmatist öğrenme stili de alan bilgisi (Tablo 74) boyutunda iş yerinde öğrenmenin yordayıcısıdır. Pragmatist öğrenme stiline sahip insanlar pratik olarak işlerine yarayacak konularda öğrenmeyi tercih ederler (Aydın, 2011b; Huang ve Busby, 2007; Mumford, 1994). Bu durumda pragmatistlerin doğrudan öğrettikleri alanla ilgili konuları öğrenmeye meyilli oldukları söylenebilir.

İş Yerinde Öğrenme Nedenlerinin Öğrenme Stilleri Tarafından Yordanmasına İlişkin Bulgular ve Yorum

İş Yerinde Öğrenme Nedenleri Ölçeğiyle elde edilen katılımcı görüşlerine ait alt boyutların öğretmenlerin öğrenme stilleri tarafından yordanıp yordanmadığı çoklu doğrusal regresyon analizi ile test edilmiştir. Öğretmenlerin iş yerinde öğrenme nedenlerinden "Öğretim Becerileri" alt boyutunun öğrenme stilleri tarafından yordanma durumuna ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 75'te sunulmuştur.

Tablo 75

Öğretim Becerileri Alt Boyutunun Öğrenme Stilleri Tarafından Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi

Değişken	B	SH	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	4,41	0,06		74,84	0,00		
Aktivist	0,18	0,06	0,18	2,78	0,01*	0,14	0,10
Yansıtmacı	0,09	0,07	0,08	1,29	0,20	-0,01	0,04
Pragmatist	0,01	0,07	0,01	0,04	0,97	-0,12	0,01
R = 0,16	R^2 = 0,03		$F_{(3, 828)}$ =7,18		p = 0,00**		
BEC = 4,41 + 0,18 x AKT + 0,09 x YAN + 0,01 x PRG							

* p < 0,05 ** p < 0,01

Tablo 75'te yer alan değerler incelendiğinde öğretim becerileri alt boyutu ile öğrenme stilleri arasında düşük düzeyde (R=0,16 p<0,01) ancak istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Öğrenme stilleri birlikte öğretim becerileri alt boyutundaki varyansın %3'ünü (R^2=0,03) açıklamaktadır. Yapılan regresyon analizinde öğrenme stillerinin öğrenme becerielri alt boyutunu anlamlı düzeyde ($F_{(3, 828)}$ =7,18 p<0,01) yordadığı görülmektedir. Yordama durumuna ilişkin regresyon eşitliği Tablo 75'te sunulmuştur.

Regresyon katsayılarına ait t değerleri incelendiğinde aktivist stilin öğrenme nedenlerini anlamlı düzeyde yordadığı (p<0,01) buna karşın yansıtmacı ve pragmatist stillerin anlamlı bir yordayıcı olmadığı (p>0,05) görülmektedir. İkili ve kısmi ilişkilere

ait değerler incelendiğinde aktivist stil ile öğretim becerileri alt boyutu arasında pozitif ve düşük düzeyde (ikili r = 0,14); diğer değişkenler kontrol edildiğinde yine pozitif ve düşük düzeyde (kısmi r = 0,10) anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Tablo 75'teki standardize edilmemiş katsayı (B) değerlerinin pozitif (+) yönlü olması, teorici öğrenme stiline kıyasla, her üç öğrenme stilinin "öğretim becerileri" alt boyutu üzerinde daha yüksek etkisinin olduğunu göstermektedir Tablo 75'teki standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre "öğretim becerileri" alt boyutu üzerinde en etkili yordayıcı aktivist stil iken bunu yansıtmacı ve pragmatist stiller takip etmektedir.

Öğretmenlerin iş yerinde öğrenme nedenlerinden "Okula Uyum" alt boyutunun öğrenme stilleri tarafından yordanma durumuna ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 76'da sunulmuştur.

Tablo 76

Okula Uyum Alt Boyutunun Öğrenme Stilleri Tarafından Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi

Değişken	B	SH	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	4,19	0,07		57,88	0,00		
Aktivist	0,13	0,08	0,11	1,62	0,10	0,07	0,06
Yansıtmacı	0,07	0,08	0,05	0,81	0,42	-0,01	0,03
Pragmatist	0,04	0,08	0,03	0,44	0,66	-0,04	0,02
R = 0,08	R^2 = 0,01		$F_{(3, 828)}$ =1,62		p = 0,18		

* p < 0,05 ** p < 0,01

Tablo 76'da görüldüğü gibi (p>0,05) öğrenme stilleri okula uyum alt boyutunun anlamlı bir yordayıcısı değildir, bu nedenle regresyon eşitliği yazılmamıştır. Bu nedenle öğrenme stiline bakılarak bir öğretmenin okula uyum nedeniyle iş yerinde öğrenmesi hakkında tahminde bulunulamayacağı söylenebilir.

Öğretmenlerin iş yerinde öğrenme nedenlerinden "Meslektaşlara Uyum" alt boyutunun öğrenme stilleri tarafından yordanma durumuna ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 77'de sunulmuştur.

Tablo 77

Meslektaşlara Uyum Alt Boyutunun Öğrenme Stilleri Tarafından Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi

Değişken	B	SH	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	3,79	0,11		33,67	0,00		
Aktivist	0,05	0,12	0,03	0,42	0,67	-0,01	0,01
Yansıtmacı	0,01	0,13	0,01	0,01	0,99	-0,04	0,01
Pragmatist	0,17	0,13	0,08	1,33	0,18	0,07	0,05
R = 0,07	R^2 = 0,01		$F_{(3, 828)}$ =1,47		p = 0,22		

* p < 0,05 ** p < 0,01

Tablo 77'de görüldüğü gibi (p>0,05) öğrenme stilleri meslektaşlara uyum alt boyutunun anlamlı bir yordayıcısı değildir, bu nedenle regresyon eşitliği yazılmamıştır.

Öğretmenlerin iş yerinde öğrenme nedenlerinin öğrenme stilleri tarafından yordanmasına ilişkin bulgular birlikte değerlendirildiğinde öğrenme stillerinin öğretim becerilerini geliştirmek amacıyla öğrenme boyutunun (Tablo 75) yordayıcısı iken, okula uyum (Tablo 76) ve meslektaşlara uyum (Tablo 77) boyutlarında yordayıcı olmadığı görülmektedir. Bu durumda öğretmenlerin okula ve meslektaşlarına uyum sağlamak amacıyla öğrenmelerini kestirmek için öğrenme stillerinin kullanılamayacağı söylenebilir. Buna karşılık aktivist öğrenme stilinin öğrencileri motive etmek, derse katmak, yeniliklerden haberdar etmek, ders anlatırken monotonluğu ortadan kaldırmak, teknolojiyi daha iyi kullanmak ve eğitimle ilgili yenilikleri sınıfa taşımak amacıyla öğrenmenin olduğu görülmektedir. Sıralanan özelliklerin literatürde sayılan (Aydın, 2011b; Buckley ve Caple, 2009; Huang ve Busby, 2007; Mumford, 1994; Mumford ve Honey, 1992; Sangvigit ve diğerleri, 2012; Scricca, 2008) aktivist öğrenme stilinin özellikleriyle uyumlu olduğu söylenebilir.

İş Yerinde Öğrenme Yöntemlerinin Öğrenme Stilleri Tarafından Yordanmasına İlişkin Bulgular ve Yorum

İş Yerinde Öğrenme Yöntemleri Ölçeğiyle elde edilen katılımcı görüşlerine ait alt boyutların öğretmenlerin öğrenme stilleri tarafından yordanıp yordanmadığı çoklu doğrusal regresyon analizi ile test edilmiştir. Öğretmenlerin iş yerinde öğrenme yöntemlerinden "Meslektaşlardan Öğrenme" alt boyutunun öğrenme stilleri tarafından yordanma durumuna ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 78'de sunulmuştur.

Tablo 78

Meslektaşlardan Öğrenme Alt Boyutunun Öğrenme Stilleri Tarafından Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi

Değişken	B	SH	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	3,40	0,10		35,50	0,00**		
Aktivist	0,25	0,11	0,16	2,40	0,02*	0,04	0,08
Yansıtmacı	0,09	0,11	0,05	0,83	0,41	-0,09	0,03
Pragmatist	0,32	0,11	0,19	2,99	0,00**	0,09	0,10
R = 0,14	R^2 = 0,02		$F_{(3, 828)}$ =5,19		p = 0,00**		
MES = 3,40 + 0,25 x AKT + 0,09 x YAN + 0,32 x PRG							

* p < 0,05 ** p < 0,01

Tablo 78'de yer alan değerler incelendiğinde meslektaşlardan öğrenme alt boyutu ile öğrenme stilleri arasında düşük düzeyde (R = 0,14) ancak istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Öğrenme stilleri (yordayıcı değişkenler) birlikte "meslektaşlardan öğrenme" alt boyutundaki toplam varyansın %2'sini (R^2=0,02) açıklamaktadır. Öğrenme stillerinin, meslektaşlardan öğrenme alt boyutunu anlamlı düzeyde ($F_{(3, 828)}$ = 5,19 p<0,01) yordadığı görülmektedir. Yordama durumuna ilişkin regresyon eşitliği Tablo 78'de sunulmuştur.

Regresyon katsayılarına ait t değerleri incelendiğinde aktivist ve pragmatist stillerin öğrenme yöntemlerini anlamlı düzeyde yordadığı (p<0,05) buna karşın yansıtmacı stilin anlamlı bir yordayıcı olmadığı (p>0,05) görülmektedir. İkili ve kısmi ilişkilere ait değerler incelendiğinde aktivist stil ile meslektaşlardan öğrenme alt boyutu arasında pozitif ve düşük düzeyde (ikili r = 0,04); diğer değişkenler kontrol edildiğinde yine pozitif ve düşük düzeyde (kısmi r = 0,08) anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Pragmatist stil ile meslektaşlardan öğrenme alt boyutu arasında ise benzer şekilde pozitif ve düşük düzeyde (ikili r = 0,09); diğer değişkenler kontrol edildiğinde yine pozitif ve düşük düzeyde (kısmi r = 0,10) anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Tablo 78'daki standardize edilmemiş katsayı (B) değerlerinin pozitif (+) yönlü olması, teorici öğrenme stiline kıyasla, her üç öğrenme stilinin "meslektaşlardan öğrenme" alt boyutu üzerinde daha yüksek etkisinin olduğunu göstermektedir. Tablo 78'deki standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre "meslektaşlardan öğrenme" alt boyutu üzerinde en etkili yordayıcı pragmatist stil iken bunu aktivist ve yansıtmacı stiller takip etmektedir.

Öğretmenlerin iş yerinde öğrenme yöntemlerinden "Bilimsel ve Mesleki Kaynaklardan Öğrenme" alt boyutunun öğrenme stilleri tarafından yordanma durumuna ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 79'de sunulmuştur.

Tablo 79

Bilimsel ve Mesleki Kaynaklardan Öğrenme Alt Boyutunun Öğrenme Stilleri Tarafından Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi

Değişken	B	SH	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	3,60	0,09		40,50	0,00**		
Aktivist	0,06	0,10	0,04	0,61	0,54	0,14	0,02
Yansıtmacı	-0,10	0,10	-0,06	-1,00	0,32	-0,03	-0,03
Pragmatist	-0,24	0,10	-0,15	-2,40	0,02*	-0,15	-0,08
R = 0,17	R^2 = 0,03		$F_{(3, 828)}$ =8,22		p = 0,00**		
BİL = 3,60 + 0,06 x AKT - 0,10 x YAN – 0,24 x PRG							

* p < 0,05 ** p < 0,01

Tablo 79'da yer alan değerler incelendiğinde bilimsel ve mesleki kaynaklardan öğrenme alt boyutu ile öğrenme stilleri arasında düşük düzeyde (R = 0,17 p<0,01) ancak istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Öğrenme stilleri birlikte "bilimsel ve mesleki kaynaklardan öğrenme" alt boyutundaki toplam varyansın %3'ünü (R^2=0,03) açıklamaktadır. Öğrenme stillerinin, bilimsel ve mesleki kaynaklardan öğrenme alt boyutunu anlamlı düzeyde ($F_{(3, 828)}$ = 5,19 p<0,01) yordadığı görülmektedir. Yordama durumuna ilişkin regresyon eşitliği Tablo 79'da sunulmuştur.

Regresyon katsayılarına ait t değerleri incelendiğinde yalnızca pragmatist stilin öğrenme yöntemlerini anlamlı düzeyde yordadığı (p<0,05) buna karşın aktivist ve yansıtmacı stillerin anlamlı bir yordayıcı olmadığı (p>0,05) görülmektedir. İkili ve kısmi ilişkilere ait değerler incelendiğinde pragmatist stil ile bilimsel ve mesleki kaynaklardan öğrenme alt boyutu arasında negatif ve düşük düzeyde (ikili r = -0,15); diğer değişkenler kontrol edildiğinde yine pozitif ve düşük düzeyde (kısmi r = -0,08) anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Tablo 79'daki standardize edilmemiş katsayı (B) değerlerinden pozitif (+) yönlü olan aktivist stil teorici öğrenme stiline kıyasla, "bilimsel ve mesleki kaynaklardan öğrenme" alt boyutu üzerinde daha yüksek etkisiye sahipken negatif (-) yönlü olan yansıtmacı ve pragmatist stillerin daha düşük etkiye sahipt olduğu görülmektedir. Tablo 79'daki standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre "bilimsel ve mesleki

kaynaklardan öğrenme" alt boyutu üzerinde en etkili yordayıcı pragmatist stil iken bunu yansıtmacı ve aktivist stiller takip etmektedir.

Öğretmenlerin iş yerinde öğrenme yöntemlerinden "İnternet ve Sosyal Medyadan Öğrenme" alt boyutunun öğrenme stilleri tarafından yordanma durumuna ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 80'de sunulmuştur.

Tablo 80

İnternet ve Sosyal Medyadan Öğrenme Alt Boyutunun Öğrenme Stilleri Tarafından Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi

Değişken	B	SH	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	3,06	0,09		35,29	0,00**		
Aktivist	0,12	0,10	0,09	1,30	0,19	0,12	0,05
Yansıtmacı	-0,07	0,10	-0,04	-0,66	0,51	-0,07	-0,02
Pragmatist	-0,06	0,10	-0,04	-0,63	0,53	-0,07	-0,02
R = 0,13	R^2 = 0,02		$F_{(3, 828)}$ =4,43		p = 0,00**		
INT = 3,06 + 0,12 x AKT - 0,07 x YAN – 0,06 x PRG							

* p < 0,05 ** p < 0,01

Tablo 80'de'de yer alan değerler incelendiğinde internet ve sosyal medyadan öğrenme alt boyutu ile öğrenme stilleri arasında düşük düzeyde (R = 0,13 p<0,01) ancak istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Öğrenme stilleri birlikte "internet ve sosyal medyadan öğrenme" alt boyutundaki toplam varyansın %2'ünü (R^2=0,02) açıklamaktadır. Öğrenme stillerinin, bilimsel ve mesleki kaynaklardan öğrenme alt boyutunu anlamlı düzeyde ($F_{(3, 828)}$ = 4,43 p<0,01) yordadığı görülmektedir. Yordama durumuna ilişkin regresyon eşitliği Tablo 80'de sunulmuştur.

Regresyon katsayılarına ait t değerleri incelendiğinde aktivist, yansıtmacı ve pragmatist stillerin tek başlarına anlamlı bir yordayıcı olmadığı (p>0,05) görülmektedir.

Tablo 80'deki standardize edilmemiş katsayı (B) değerlerinden pozitif (+) yönlü olan aktivist stil teorici öğrenme stiline kıyasla, "internet ve sosyal medyadan öğrenme" alt boyutu üzerinde daha yüksek etkiye sahipken negatif (-) yönlü olan yansıtmacı ve pragmatist stillerin daha düşük etkiye sahip olduğu görülmektedir. Tablo 80'deki standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre "internet ve sosyal medyadan öğrenme" alt boyutu üzerinde en etkili yordayıcı aktivist stil iken bunu yansıtmacı ve pragmatist stiller takip etmektedir.

Öğretmenlerin iş yerinde öğrenme yöntemlerinden "EBA'dan Öğrenme" alt boyutunun öğrenme stilleri tarafından yordanma durumuna ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 81'de sunulmuştur.

Tablo 81'de yer alan değerler incelendiğinde EBA'dan öğrenme alt boyutu ile öğrenme stilleri arasında düşük düzeyde (R = 0,11 p<0,05) ancak istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Öğrenme stilleri birlikte "EBA'dan öğrenme" alt boyutundaki toplam varyansın %1'ini (R^2=0,01) açıklamaktadır. Öğrenme stillerinin, bilimsel ve mesleki kaynaklardan öğrenme alt boyutunu anlamlı düzeyde ($F_{(3, 828)}$ = 3,57 p<0,05) yordadığı görülmektedir. Yordama durumuna ilişkin regresyon eşitliği Tablo 81'de sunulmuştur.

Tablo 81

EBA'dan Öğrenme Alt Boyutunun Öğrenme Stilleri Tarafından Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi

Değişken	B	SH	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	3,01	0,13		23,23	0,00		
Aktivist	0,34	0,14	0,16	2,41	0,02*	-0,02	0,08
Yansıtmacı	0,45	0,15	0,18	2,99	0,00**	0,04	0,10
Pragmatist	0,45	0,15	0,19	3,05	0,00**	0,05	0,11
R = 0,11	R^2 = 0,01		$F_{(3, 828)}$ =3,57		p = 0,01*		
EBA = 3,01 + 0,34 x AKT + 0,45 x YAN + 0,45 x PRG							

* p < 0,05 ** p < 0,01

Regresyon katsayılarına ait t değerleri incelendiğinde tüm stillerin öğrenme yöntemlerini anlamlı düzeyde yordadığı (p<0,05) görülmektedir. İkili ve kısmi ilişkilere ait değerler incelendiğinde aktivist stil ile EBA'dan öğrenme alt boyutu arasında negatif ve düşük düzeyde (ikili r =-0,02); diğer değişkenler kontrol edildiğinde pozitif ve düşük düzeyde (kısmi r = 0,08) anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Yansıtmacı stil ile EBA'dan öğrenme alt boyutu arasında pozitif ve düşük düzeyde (ikili r = 0,04); diğer değişkenler kontrol edildiğinde yine pozitif ve düşük düzeyde (kısmi r = 0,10) anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Pragmatist stil ile EBA'dan öğrenme alt boyutu arasında pozitif ve düşük düzeyde (ikili r = 0,05); diğer değişkenler kontrol edildiğinde yine pozitif ve düşük düzeyde (kısmi r = 0,11) anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Tablo 81'deki standardize edilmemiş katsayı (B) değerlerinin pozitif (+) yönlü olması, teorici öğrenme stiline kıyasla, her üç öğrenme stilinin "EBA'dan öğrenme" alt boyutu üzerinde daha yüksek etkisinin olduğunu göstermektedir Tablo 81'deki standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre "EBA'dan öğrenme" alt boyutu

üzerinde en etkili yordayıcı pragmatist stil iken bunu yansıtmacı ve aktivist stiller takip etmektedir.

Öğrenme stillerinin öğretmenlerin iş yerinde öğrenme yöntemlerini yordamasına ilişkin bulgular birlikte değerlendirildiğinde meslektaşlardan öğrenme (Tablo 78), bilimsel ve mesleki kaynaklardan öğrenme (Tablo 79), internet ve sosyal medyadan öğrenme (Tablo 80) ve EBA'dan öğrenme (Tablo 81) boyutlarının tümünde öğrenme stillerinin iş yerinde öğrenme yöntemlerini anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. öğrenme stilleri tek başlarına değerlendirildiğinde ise meslektaşlardan öğrenme boyutunda pragmatist ve aktivist, bilimsel ve mesleki kaynaklardan öğrenme boyutunda pragmatist (negatif yönde) ve EBA'dan öğrenme boyutunda pragmatist ve yansıtmacı stiller pozitif yönde, aktivist stilin negatif yönde yordayıcı olduğu görülmektedir. İnternet ve sosyal medyadan öğrenme boyutunda ise öğrenme stilleri anlamlı bir yordayıcı iken hiçbir stil tek başına anlamlı bir yordayıcı değildir.

Meslektaşlardan öğrenme boyutunu tek başlarına yordayan stiller pragmatistler ve aktivistler olarak görülmektedir. Bu bulgu pragmatist ve aktivist öğrenme stiline sahip öğretmenlerin meslektaşlarından öğrenme yöntemini tercih ettikleri şeklinde yorumlanabilir. Bu durum literatürde açıklandığı şekilde (Aydın, 2011b; Buckley ve Caple, 2009; Huang ve Busby, 2007; Mumford, 1994) söz konusu öğrenme stillerinin özellikleri ile uyumlu görünmektedir.

Bilimsel ve mesleki kaynaklardan öğrenme boyutunda pragmatistlerin negatif yönde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Bunun anlamı pragmatistlerin bilimsel ve mesleki kaynaklardan öğrenme yöntemini tercih etmedikleri şeklinde açıklanabilir. Bu durum pragmatist stilin özellikleri ile (Aydın, 2011b; Buckley ve Caple, 2009; Huang ve Busby, 2007; Mumford, 1994) uyumlu görülmektedir.

İnternet ve sosyal medyadan öğrenme boyutunda öğrenme stilleri bir arada anlamlı bir yordayıcı olarak görülmektedir ancak hiçbir stil tek başına anlamlı bir yordayıcı değildir. Buna göre öğretmenlerin yalnızca öğrenme stiline bakarak internet ve sosyal medyayı bir öğrenme yöntemi olarak kullanmaları hakkında yorum yapılamayacağı söylenebilir.

EBA'dan öğrenme boyutunda pragmatist, aktivist ve yansıtmacı stillerin tamamı anlamlı bir yordayıcı olarak görülmektedir. Buradan pragmatist aktivist ve yansıtmacı öğretmenlerin EBA'yı bir öğrenme ortamı olarak kullandıkları şeklinde yorumlanabilir. Buradan alan EBA'nın MEB tarafından hazırlanması ve denetlenmesi nedeniyle öğretmenler tarafından öğretim amaçlı kullanılmasının (Canpolat ve Yıldırım, 2020;

Kırıkkaya ve Yıldırım, 2019; Sarı ve Akbaba Altun, 2015) yanında aynı zamanda bir iş yerinde öğrenme yöntemi olarak görüldüğü sonucu çıkarılabilir. Ayrıca EBA sistemi üzerinde öğretmenlerin etkinliklerinin kaydının tutuluyor olmasının da öğretmenlerin EBA'dan bir öğrenme yöntemi olarak yararlanmalarını teşvik ettiği düşünülebilir.

BÖLÜM 4

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlara göre geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar alt başlıklar halinde verilmiştir.

İş Yerinde Öğrenme Konularına İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin iş yerinde öğrenme konularına ilişkin ulaşılan sonuçlar şunlardır:

1. Öğretmenler iş yerinde en çok öğrencileri motive etme, derse katma ve onlara geribildirim verme konularında en az ise Yabancı dil, proje yapmak, teknolojiyi kullanmak konularında öğrenmektedir.
2. Öğretmenler, öğrencilerle iletişim, öğretim becerileri, ve alan bilgisi konularında öğrenmeye kendi kişisel ve mesleki gelişimlerinden daha çok önem vermektedir.
3. Öğretmenlerin eTwinning öğrenme etkinliklerine katılımı oldukça düşüktür.
4. Lisansüstü mezunu öğretmenler yeniliklere uyum boyutunda diğer meslektaşlarından daha fazla öğrenirken mesleki becerileri geliştirme konusunda daha az öğrenmektedirler.
5. Kıdemli öğretmenler mesleğe uyum, öğrencilerle iletişim ve mesleki beceriler konularını daha az deneyimli meslektaşlarından daha fazla öğrenmektedir.
6. Mesleğe uyum konusunda öğretmenler yöneticilerden, ilkokul öğretmenleri ortaokul öğretmenlerinden daha çok öğrenmektedir.

7. Projelere, eTwinnning öğrenme etkinliklerine ve KAÇD'lere katılan öğretmenler yeniliklere uyum sağlama ve alan bilgisi konularında katılmayanlardan daha fazla öğrenmektedirler.
8. Sayısal branş öğretmenleri, yeniliklere uyum dışında tüm konularda diğer meslektaşlarına göre daha az öğrenmektedirler.

İş Yerinde Öğrenme Nedenlerine İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin iş yerinde öğrenme nedenlerine ilişkin ulaşılan sonuçlar şunlardır:

1. Kendi eksiklerini gidermek ve öğretmenlik tarzını oluşturmak gibi içsel nedenler, öğretmenleri iş yerinde öğrenmeye, meslektaşlarından geri kalmamak ve denetimlerde yüksek performans göstermek gibi dışsal nedenlere göre daha fazla motive etmektedir.
2. Öğretmenler mesleki gelişimleri konusunda kendi düşüncelerini dış değerlendirmelerden ve rekabet duygusundan daha fazla önemsemektedirler.
3. Öğretmenler kıdem kazandıkça okula uyum sağlamak amacıyla daha çok öğrenmektedirler. Bu artışta en anlamlı sıçrama 20. yıl ve sonrasında gerçekleşmektedir.
4. Tüm boyutlarda kadın öğretmenler erkeklerden daha fazla öğrenmektedirler.
5. Öğretmenler en çok öğretim becerilerini geliştirmek amacıyla öğrenmeye önem vermektedir.
6. Projelere, eTwinning öğrenme etkinliklerine ve KAÇD'lere katılım öğretim becerilerini geliştirmek amacıyla iş yerinde öğrenmeyi olumlu etkilemektedir.
7. Etwinning öğrenme etkinliklerine katılan öğretmenler, meslektaşlara uyum dışında, öğretim becerileri geliştirme, okula uyum sağlama ve kişisel gelişim boyutlarında katılmayan meslektaşlarından daha fazla öğrenmektedirler.

İş Yerinde Öğrenme Yöntemlerine İlişkin Sonuçlar

Öğretmenler, iş yerinde öğrenme yöntemlerine ilişkin sonuçlar şunlardır:

1. Öğretmenlerin en çok başvurduğu iş yerinde öğrenme yöntemi meslektaşlarından öğrenmedir.
2. Öğretmenler mesleki kitapları ve akademik araştırmaları okuyarak ve seminerler aracılığıyla öğrenme yönteminden sıklıkla yararlanmaktadır.
3. Öğretmenlerin en az kullandığı iş yerinde öğrenme yöntemi internet ve sosyal medyadan öğrenmedir.
4. Sözel ders öğretmenleri daha fazla okuma içeren öğrenme etkinliklerini diğer branşlara göre daha fazla kullanmaktadır.
5. EBA mesleki kıdemi az olan öğretmenler ile kültür ve sanat dersleri öğretmenleri dışında öğretmenler tarafından eşit düzeyde ve daha fazla tercih edilen bir öğrenme yöntemidir.
6. Kıdemi az olan öğretmenler, dört boyuttan üçünde, daha deneyimli meslektaşlarına göre daha az öğrenmektedir.

Öğrenme Stillerine İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin öğrenme stilleri ile ilgili ulaşılan sonuçlar şunlardır:

1. Öğretmenler en çok aktivist, sonra sırasıyla pragmatist ve yansıtmacı, en az da teorici öğrenme stiline sahiptir.
2. Kadın öğretmenler çoğunlukla aktivist ve pragmatist stile sahip iken erkekler aktivist ve yansıtmacı stile sahiptir.
3. İlkokul öğretmenleri çoğunlukla aktivist ve pragmatist, ortaokul öğretmenleri çoğunlukla aktivist ve yansıtmacı öğrenme stiline sahiptir.
4. Aktivist öğretmenler proje çalışmalarına ve eTwinning öğrenme etkinliklerine diğer stile sahip öğretmenlere göre daha fazla katılırken yansıtmacılar daha az katılmaktadır.
5. Sınıf öğretmenleri en çok aktivist ve pragmatist stil özellikleri, sayısal ve kültür-sanat dersleri öğretmenleri yansıtmacı ve aktivist stil ve sözel ders öğertmenleri aktivist stil özellikleri göstermektedir.

Öğrenme Stilleri ve İş Yerinde Öğrenmeleri Arasındaki İlişki

İş yerinde öğrenme konularına ilişkin sonuçlar:

1. Tüm boyutlarda aktivistler en çok, pragmatistler ise en az iş yerinde öğrenen gruptur.
2. Mesleki beceriler ve alan bilgisi boyutlarında aktivistler, yansıtmacılar ve teoriciler, pragmatistlerden daha fazla öğrenmektedir.
3. Yeniliklere uyum boyutunda aktivistler ve teoriciler, yansımacı ve pragmatistlerden daha fazla öğrenmektedir.
4. Mesleğe uyum boyutunda aktivistler diğer tüm stillerden, yansıtmacılar ise pragmatistlerden daha fazla öğrenmektedir.
5. Öğrencilerle iletişim boyutlarında aktivistler teorici ve pragmatistlerden, yansıtmacılar da pragmatistlerden daha fazla öğrenmektedir. Teoriciler ve pragmatistler ise benzer düzeylerde iş yerinde öğrenmektedir.

İş yerinde öğrenme nedenlerine ilişkin sonuçlar:

1. Okula ve meslektaşlara uyum amacıyla tüm öğrenme stilleri benzer nedenlerle öğrenmektedir.
2. Öğretim becerilerini geliştirme amacıyla aktivistler diğer öğrenme stillerinden daha fazla öğrenmektedir.
3. Kişisel gelişim amacıyla aktivistler teoriciler ve pragmatistlerden daha fazla öğrenmektedir.

İş yerinde öğrenme yöntemlerine ilişkin sonuçlar:

1. Meslektaşlardan öğrenme yöntemini aktivistler ve pragmatistler yansıtmacı ve teoricilerden daha fazla kullanmaktadır.
2. Bilimsel ve mesleki kaynaklardan öğrenme yöntemini aktivistler yansıtmacı ve pragmatistlerden, yansıtmacılar ve teoriciler ise pragmatistlerden daha fazla kullanmaktadır.
3. İnternet ve sosyal medyadan öğrenme yöntemini aktivistler yansıtmacı ve pragmatistlerden daha fazla kullanmaktadır.
4. EBA'dan öğrenme yöntemini teoriciler diğer stillerin tümünden daha az tercih etmektedirler.

Öğrenme Stillerinin İş Yerinde Öğrenmeyi Yordamasına İlişkin Sonuçlar

Öğrenme stillerinin iş yerinde öğrenmeyi yordamasına ilişkin sonuçlar:

1. Pragmatist ve yansıtmacı stil işyerinde öğrenmeyi yeniliklere uyum boyutunda negatif biçimde yordamaktadır.
2. Aktivist stile öğretmenlerin işyerinde öğrenmesini yordamaktadır.
3. Pragmatist öğrenme stil alan bilgisi konusunu negatif biçimde yordamaktadır.
4. Aktivist ve pragmatist stil meslektaşlarından öğrenme yönteminin yordayıcısıdır.
5. Pragmatist stil bilimsel ve mesleki kaynaklardan öğrenme yöntemini negatif biçimde yordamaktadır.
6. Pragmatist ve yansıtmacı stil EBA'dan öğrenme yöntemini pozitif, aktivist stile stil negatif yordayıcısıdır.

Öneriler

Araştırma ile ulaşılan sonuçlara dayalı olarak uygulayıcı ve araştırmacılara yönelik olarak geliştirilen öneriler aşağıda sunulmuştur.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Uygulayıcılara yönelik öneriler aşağıda sıralanmıştır.

1. Öğretmenler yabancı dil öğrenmeli, öğretmenlerin yabancı dil öğrenmesi teşvik edilmelidir.
2. Lisansüstü eğitime sahip öğretmenler yeniliklere uyum konusunda daha çok öğrenmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin lisansüstü eğitime devam etmeleri desteklenmelidir.
3. Mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin deneyimlerini yeni başlayanlara aktarmaları için koçluk, mentörlük ve danışmanlık yöntemleri sistemli hale getirilmelidir.
4. İş yerinde, meslektaşlarına göre, daha az öğrenen sayısal branş öğretmenlerinin teşvik edilmesi için ders yükü ve diğer sorumlulukları gözden geçirilmelidir.
5. Öğretmenler giderek yaygınlaşan sosyal medya araçların ve bilgi teknolojilerini iş yerinde öğrenme amaçlı daha fazla kullanmalıdır.
6. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlere yönelik verilen hazırlayıcı ve temel eğitim içeriklerinde EBA'nın tanıtılmasına etkili biçimde yer verilmelidir.

7. Öğretmenler kendi öğrenme stillerini tanıyarak iş yerinde öğrenme etkinliklerini daha verimli hale getirmelidir.
8. Öğretmenlerin etwinning öğrenme etkiliklerinden ve ulusal/uluslararası düzeyde KAÇD'lerden yararlanmaları teşvik edilmeli; buralardan aldıkları sertifikaların tanınması sağlanmalıdır.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Araştırmacılara yönelik öneriler aşağıda sıralanmıştır.

1. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin iş yerinde öğrenmeleri nitel veriler toplanarak derinlemesine ve ayrıntılı biçimde araştırılmalıdır.
2. Öğretmenlerin bir iş yerinde öğrenme yöntemi olarak Etwinning öğrenme etkinlikleri ve KAÇD'lere yönelik tutumları ve etkililikleri hakkında görüşleri araştırılmalıdır.
3. Bir iş yerinde öğrenme ve mesleki gelişim aracı olarak sosyal medya konusu derinlemesine araştırılmalıdır.
4. Öğretmenlerin iş yerinde öğrenme konuları, iş yerinde öğrenme nedenleri ve iş yerinde öğrenme yöntemleri lise düzeyinde farklı okul türlerinde çalışan öğretmenlerden veri toplanarak araştırılmalıdır.
5. Öğrenme stilleri üzerinde etkili olan değişkenleri saptamak amacıyla nedensel karşılaştırma araştırmaları yapılmalıdır.
6. Öğretmenlerin öğrenme stilleri lise düzeyinde farklı okul türlerinde çalışan öğretmenlerden veri toplanarak araştırılmalıdır.

KAYNAKLAR

Abaci, S. ve Pershing, J. A. (2013). International Practice of Workplace Learning and Performance Improvement: A Status Report *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi, 8*(1), 163-173.

Abu-Duhou, I. (1999). *School-based management* (Vol. 62). France: UNESCO.

Açıkgöz, M. M. (2018). *İşyerinde Öğrenmenin Çalışan Performansı Üzerindeki Etkisi: Küçük ve Orta Ölçekli İşletmelerde Bir Araştırma* (Yüksek Lisans Yüksek Lisans Tezi), Beykent Üniversitesi, İstanbul.

Adair, J. (2010). *Develop Your Leadership Skills*: Kogan Page Publishers.

Adem, M. (2008). *Eğitim Planlaması* (4. ed.). Ankara: Ekinoks Yayınevi.

Akbaba Altun, S. ve Cakan, M. (2005). Adaptation of an emotional intelligence scale for Turkish educators. *International Education Journal, 6*(3), 367-372.

Akçay, C. (2012). Dönüşümsel Öğrenme Kuramı Ve Yetişkin Eğitiminde Dönüşüm. *Milli Eğitim Dergisi, 42*(196), 5-19.

Akdemir, A. S. (2017). eTwinning in Language Learning: The Perspectives of Successful Teachers. *Journal of Education and Practice, 8*(10), 182-190.

Akıncı, B. (2018). *Etwinning proje uygulamalarının öğrencilerin yabancı dil becerileri ile öğretmenlik mesleki gelişimine katkısı (Bir eylem araştırması)* (Yüksek Lisans Tezi), Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.

Alaeddin, İ. (1929). *Ruhiyat ve Terbiye*. İstanbul: Devlet Matbaası.

Alakurt, T. (2015). Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin İş Ortamlarındaki Informal Öğrenme Davranışları. *İlköğretim Online, 14*(3), 934-945.

Alakurt, T., Öztürk, H. T., Karademir, T. ve Yılmaz, B. (2019). Mesleki Gelişim Bağlamında Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Öğrenme Durumlarının İncelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 9*(1), 127-153.

Alberth, A., Mursalim, M., Siam, S., Suardika, I. K. ve Ino, L. (2018). Social media as a conduit for teacher professional development in the digital era: Myths, promises or realities? *Teflin Journal, 29*(2), 293-306.

Alkan, M. F. (2019). *Araştırma Görevlilerinin İşyerinde Öğrenmelerini Açıklayan Faktörlerin İncelenmesi.* (Doktora Doktora Tezi), Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.

Alonso-Mencía, M. E., Alario-Hoyos, C., Maldonado-Mahauad, J., Estévez-Ayres, I., Pérez-Sanagustín, M. ve Delgado Kloos, C. (2020). Self-regulated learning in MOOCs: lessons learned from a literature review. *Educational Review, 72*(3), 319-345.

Anderson, J. R. (1986). *The Architecture of Cognition*. Cambridge: Harvard University Press.

Anderson, R. E. ve Dexter, S. (2005). School technology leadership: An empirical investigation of prevalence and effect. *Educational Administration Quarterly, 41*(1), 49-82.

Andrews, J. J. W., Saklofske, D. H. ve Janzen, H. L. (Eds.). (2002). *Handbook of Psychoeducational Assessment: Ability, Achievement, and Behavior in Children*. San Diego: Academic Press.

Angelle, P. S. ve DeHart, C. A. (2011). Teacher perceptions of teacher leadership: Examining differences by experience, degree, and position. *Nassp Bulletin, 95*(2), 141-160.

Anıl, O. (2006). *Leonardo Da Vinci projesinin (hareketlilik) mesleki eğitime katkısı* (Yüksek Lisans), Gazi Üniversitesi, Ankara.

Aspegren, K. (1999). BEME Guide No. 2: Teaching and learning communication skills in medicine-a review with quality grading of articles. *Medical teacher, 21*(6), 563-570.

Aydın, İ. (2011a). Çeşitli Ülkelerde Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimi. In C. Öztürk veİ. Fındıkçı (Eds.), *Prof. Dr. Yahya Akyüz'e Armağan: Türk Eğitim Tarihi Araştırmaları, Eğitim ve Kültür Yazıları* (s. 335-345). Ankara: Pegem Akademi.

Aydın, İ. (2011b). *Kamu ve Özel Sektörde Hizmet İçi Eğitim El Kitabı* (1. ed.). Ankara: Pegem Akademi.

Aydın, İ. (2018). Öğretmenlik Kariyer Evreleri ve Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi. *Journal of Human Sciences, 15*(4), 2047-2065.

Aydın, İ. (2020). *Kamu ve Özel Sektörde Hizmet İçi Eğitim El Kitabı* (3. ed.). Ankara: Pegem Akademi.

Aydoğmuş, M. (2013). *Öğretmen Algısına Göre Comenius Projelerinin Amacına Uygun Gerçekleşme Düzeyinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Baddeley, A. (1999). *Essentials of Human Memory*. United Kingdom: Psychology Press Ltd.

Bajunid, İ. (2000). Rethinking the Work of Teachers and School Leaders in an Age of Change. In C. Day, A. Fernandez, T. E. Hauge veJ. Møller (Eds.), *The Life and Work of Teachers: International Perspectives in Changing Times*. London: Routledge Falmer.

Balcı, A. (2010a). *Açıklamalı Eğitim Yönetimi Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Pegem Akademi.

Balcı, A. (2010b). *Sosyal Bilimlerde Araştırma*. Ankara: Pegem Akademi.

Balcı, A. (2014). *Örgütsel Gelişme: Kuram ve Uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.

Bandura, A. (1971). Social learning theory. *General Learning Press*.

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of thought and action: A social cognitive theory*. New York: Prentice-Hall.

Bardakçı, V. ve Aksu, A. (2019). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile Avrupa Birliği projelerinin okula katkı düzeyi arasındaki ilişki. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 10*(2), 14-30.

Barnello, K. G. (2017). *Technology Professional Development: Investigating The Effectiveness Of Technology Integration in Middle School Classrooms.* University of Delaware.

Bartan, M. (2020). Preschool Teachers' Informal Learning Behaviors. *Journal of Education and Future*(18), 17-27.

Başaran, İ. E. (1989). *Yönetim*. Ankara: Gül Yayınevi.

Başaran, İ. E. (1996). *Eğitime Giriş*. Ankara: Yargıcı Matbaası.

Başaran, İ. E. (2006). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Ekinoks Yayınevi.

Başaran, M., Kaya, Z., Akbaş, N. ve Yalçın, N. (2020). Proje Tabanlı Öğretim Sürecinde eTwinning Faaliyeti'nin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Yansıması. *Eğitim Kuram ve Araştırma Uygulamaları Dergisi, 6*(3), 373-392.

Baumgartner, L. M. (2001). An update on transformational learning. *New directions for adult and continuing education, 2001*(89), 15.

Bayraktaroğlu, S. (2001). Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi: İşyerinde Öğrenme Boyutu, 9. *Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler, İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Araştırma ve Yardım Vakfı Yayınları, İstanbul*.

Bershin, J. (2010). *High-Impact Learning Culture: A New Era in Corporate Learning & Development*. Bersin & Associates. https://joshbersin.com/wp-content/uploads/2016/11/2010_LEARNING_CULTURE.pdf adresinden 18.02.2020 tarihinde alınmıştır.

Bertrando, S. L. E. (2017). *Rethinking Workplace Learning in The Digital World: A Case Study Of Open Badges.* Pepperdine University.

Bilgin, İ. ve Bahar, M. (2008). Sınıf öğretmenlerinin öğretme ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*(1).

Billett, S. (2001). *Learning in the Workplace Strategies for Effective Practice*. Australia: Allen & Unwin.

Billett, S. (2004). Learning Through Work. In H. Rainbird, A. Fuller veA. Munro (Eds.), *Workplace Learning in Context* (s. 109-125). London: Routledge.

Billett, S. (2014). Conceptualising Lifelong Learning in Contemporary Times. In T. Halttunen, M. Koivisto veS. Billett (Eds.), *Promoting, Assessing, Recognizing and Certifying Lifelong Learning: International Perspectives and Practices*. Dordrecht Springer

Billett, S., Fenwick, T. ve Somerville, M. (Eds.). (2006). *Work, Subjectivity and Learning Understanding Learning through Working Life*. Dordrecht: Springer.

Blackmore, C. (2010). *Social learning systems and communities of practice*: Springer.

Bluma, D. ve Daiktere, I. (2016). Latvia: School Principals and Leadership Research in Latvia. In H. Ärlestig, C. Day veO. Johansson (Eds.), *A Decade of Research on School Principals: Cases from 24 Countries* (Vol. Vol. 21). Heidelberg Springer International Publishing

Bodner, G., Klobuchar, M. ve Geelan, D. (2001). The many forms of constructivism. *Journal of Chemical Education*, 1107-1135.

Bokhari, M. (2011). Learning Styles and Personality as Factors affecting academic Performance among Students of different ethnicity: A Case Study. *Journal of Human Capital Development (JHCD), 4*(1), 91-107.

Borg, C. ve Mayo, P. (2005). The EU Memorandum on lifelong learning. Old wine in new bottles? *Globalisation, societies and education, 3*(2), 203-225.

Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational researcher, 33*(8), 3-15.

Borko, H. ve Livingston, C. (1989). Cognition and improvisation: Differences in mathematics instruction by expert and novice teachers. *American Educational Research Journal, 26*(4), 473-498.

Bottiani, J. H., Duran, C. A., Pas, E. T. ve Bradshaw, C. P. (2019). Teacher stress and burnout in urban middle schools: Associations with job demands, resources, and effective classroom practices. *Journal of School Psychology, 77*, 36-51.

Bozdağ, Ç. (2017). Almanya ve Türkiye'de Okullarda Teknoloji Entegrasyonu. eTwinning Örneği Üzerine Karşılaştırmalı Bir İnceleme. *Ege Eğitim Teknolojileri Dergisi, 1*(1), 42-64.

Bozer, R. (2017). İşyerinde Öğrenme: Yeni Eğilimler ve Perspektifler. [Workplace Learning: Emerging Trends and New Perspectives]. *Eğitim Bilim Toplum, 14*(56), 124-134.

Brekelmans, M., Wubbels, T. ve Den Brok, P. (2002). Teacher experience and the teacher–student relationship in the classroom environment. In S. C. Goh veM. S. Khine (Eds.), *Studies in educational learning environments: An international perspective* (s. 73-99): World Scientific.

Briscoe, D. R., Schuler, R. S. ve Claus, L. (2008). *International Human Resource Management*. London: Routledge.

Brophy, J. (Ed.) (2003). *Using Video in Teacher Education* (Vol. 10): Elsevier.

Brown, J. S., Collins, A. ve Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational researcher, 18*(1), 32-42.

Brown, P. C., Roediger III, H. L. ve McDaniel, M. A. (2014). *Make It Stick: The Science of Successful Learning*. Cambridge: Belknap Press.

Brown, T. H. (2006). Beyond constructivism: navigationism in the knowledge era. *On the Horizon*.

Bruguera, C., Guitert, M. ve Romeu, T. (2019). Social media and professional development: a systematic review. *Research in Learning Technology, 27*.

Bruns, B. ve Luque, J. (2014). *Great teachers: How to raise student learning in Latin America and the Caribbean*: The World Bank.

Buckley, R. ve Caple, J. (2007). *The Theory and Practice of Training*. Philedelphia: Kogan Page.

Buckley, R. ve Caple, J. (2009). *The Theory and Practice of Training*: Kogan Page.

Busher, H., Harris, A. ve Wise, C. (2000). *Subject Leadership and School Improvement Published in association with the British Educational Leadership and Management Society .pdf*>. London: Paul Chapman Publishing Ltd.

Büyükada, S., Kılıç, G. N., Kocabaş, İ. ve Karabay, A. (2021). COVID-19 Salgın Sürecinin Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyine Etkisi. *International Journal of Psychology and Educational Studies, 8*(4), 118-128.

Büyüköztürk, Ş. (2006). *Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Cale, M. C. (2017). *Learning While Leading: A Multiple Case Study Of Principals' Ways Of Knowing.* Old Dominion University.

Campbell, A. (2014). The Policy Context of Teachers'Workplace Learning: The Case for Research-based Professionalism in Teacher Education in England. In O. McNamara, M. Jones veJ. Murray (Eds.), *Workplace Learning in Teacher Education*. Dordrecht: Springer Science+Business Media

Canpolat, U. ve Yıldırım, Y. (2020). Ortaokul öğretmenlerinin COVID-19 salgın sürecinde uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi, 7*(1), 74-109.

Caple, J. ve Martin, P. (1994). Reflections of Two Pragmatists: A Critique of Honey and Mumford′ s Learning Styles. *Industrial and Commercial Training, 26*(1), 16-20.

Cardno, C. ve Youngs, H. (2013). Leadership Development for Experienced New Zealand Principals. *Educational Management Administration & Leadership, 41*(3), 256-271. doi:10.1177/1741143212474808

Carpenter, J. (2015). Preservice teachers' microblogging: Professional development via Twitter. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 15*(2), 209-234.

Cassidy, S. (2004). Learning styles: An overview of theories, models, and measures. *Educational psychology, 24*(4), 419-444.

Chen, B., Fan, Y., Zhang, G., Liu, M. ve Wang, Q. (2020). Teachers' networked professional learning with MOOCs. *PLoS One, 15*(7). doi:http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0235170

Cho, V. ve Jimerson, J. B. (2016). Managing digital identity on Twitter. *Educational Management Administration & Leadership, 45*(5), 884-900. doi:10.1177/1741143216659295

Chown, A. M. (2011). *Academic teachers' workplace learning and its role in the formation of their teaching practices.* University of London. Retrieved from https://search.proquest.com/docview/1788100891?accountid=8319 (10095315)

Clark, C. ve Lampert, M. (1986). The study of teacher thinking: Implications for teacher education. *Journal of teacher education, 37*(5), 27-31.

Clark, R., Livingstone, D. ve Smaller, H. (2012). *Teacher learning and power in the knowledge society* (Vol. 5): Springer Science & Business Media.

Claxton, C. S. ve Murrell, P. H. (1987). *Learning Styles: Implications for Improving Educational Practices*: ERIC.

Coffield, F., Moseley, D., Hall, E. ve Ecclestone, K. (2004). *Learning styles and pedagogy in post-16 learning: a systematic and critical review*. London: Learning and Skills Research Centre.

Colardyn, D. ve Bjornavold, J. (2004). Validation of formal, non-formal and informal learning: Policy and practices in EU member states. *European journal of education, 39*(1), 69-89.

Coles, M. ve Southworth, G. (2004). *Developing Leadership: Creating the Schools of Tomorrow*. Berkshire: Open University Press.

Cordingley, P. ve Buckler, N. (2014). Pulling Learning Through: Building the Profession's Skills in Making Use of Workplace Coaching Opportunities. In O. McNamara, M. Jones veJ. Murray (Eds.), *Workplace Learning in Teacher Education*. Dordrecht: Springer Science+Business Media.

Cornett, C. E. (1983). *What You Should Know About Teaching and Learning Styles. Fastback 191*: ERIC.

Crawley, C., Dumitru, P. ve Gilleran, A. (Eds.). (2007). *Learning with eTwinning: A Handbook for Teachers*. Brussels: eTwinning Central Support Service.

Crehan, L. (2016). *Exploring the Impact of Career Models on Teacher Motivation*. Paris: International Institute for Educational Planning (IIEP).

Çelik, E. (2018). *Öğretmenlerin internet, sosyal medya bağımlılıkları ile evlilikte uyum ve aile işlevleri arasındaki ilişki.* İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aile ….

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları (Birinci baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Dabbagh, N. ve Kitsantas, A. (2012). Personal Learning Environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. *The Internet and higher education, 15*(1), 3-8.

Damkuvienė, M., Valuckienė, J. ve Balčiūnas, S. (2015). *Impact and sustainability of the Erasmus+ Programme Key Action 1 mobility projects for school education staff*. Research report. adresinden tarihinde alınmıştır.

Danielson, C. ve McGreal, T. L. (2000). *Teacher Evaluation: To Enhance Professional Practice*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Davies, J. ve Graff, M. (2005). Performance in e-learning: online participation and student grades. *British Journal of Educational Technology, 36*(4), 657-663.

Day, C. (Ed.) (2000). *The life and work of teachers: International perspectives in changing times*: Psychology Press.

Day, C., Kington, A., Stobart, G. ve Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British educational research journal, 32*(4), 601-616.

Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., Smees, R. ve Mujtaba, T. (2006). *Variations in teachers' work, lives and effectiveness*. DfES. http://dera.ioe.ac.uk/6405/1/rr743.pdf adresinden 02.04.2018 tarihinde alınmıştır.

de Gruijter, D. N. ve van der Kamp, L. J. T. (2008). *Statistical test theory for the behavioral sciences-Chapman & Hall_CRC (2008).pdf>*. Boca Raton: Chapman & Hall/CRC.

de Lange, T. ve Ludvigsen, S. (2009). Distributed teacher collaboration: organizational tensions and innovations mediated by instant messaging. In R. Krumsvik (Ed.), *Learning in the Network Society and the Digitized School*: Nova Science Publishers, Inc.

Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (1975). *Intrinsic motivation*: Wiley Online Library.

DeNisi, A. S., Hitt, M. A. ve Jackson, S. E. (2003). The knowledge-based approach to sustainable competitive advantage. In S. E. Jackson, A. S. DeNisi veM. A. Hitt (Eds.), *Managing knowledge for sustained competitive advantage: Designing strategies for effective human resource management* (s. 3-33). New York, NY: Wiley.

Dibbon, D. C. (1999). *Assessing the Organizational Learning Capacity of Schools.* (Doktora Tezi), University of Toronto.

Dilekman, M., Başçı, Z. ve Bektaş, F. (2008). Eğitim fakültesi öğrencilerinin iletisim becerileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12*(2), 223-231.

Dimmock, C. ve Walker, A. D. (2005). *Educational Leadership: Culture and Diversity*. London: SAGE Publications Ltd.

Doolittle, P. E. ve Hicks, D. (2003). Constructivism as a theoretical foundation for the use of technology in social studies. *Theory & Research in Social Education, 31*(1), 72-104.

Doppenberg, J. J., Bakx, A. W. ve Brok, P. J. d. (2012). Collaborative teacher learning in different primary school settings. *Teachers and Teaching, 18*(5), 547-566.

Döş, B. ve Özşahin, C. (2019). Öğretmenlerin Sosyal Medya Bağımlılığı, Öğretmenlik Öz-Yeterlilikleri Ve Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 18*(71), 1397-1408.

Driscoll, M. P. (1994). *Psychology of learning for instruction*: Allyn & Bacon.

Dunn, L. (2002). Theories of learning. *Learning and teaching briefing papers series, 27*.

Dymoke, S. ve Harrison, J. K. (2006). Professional development and the beginning teacher: issues of Teacher autonomy and institutional conformity in the performance review process. *Journal of Education for Teaching, 32*(1), 71-92.

Edelman, G. M. (1992). *Bright air, brilliant fire: On the matter of the mind*: Basic books.

Edwards, R. (2002). *Changing places?: Flexibility, lifelong learning and a learning society*: Routledge.

Efe, M. D. (2014). *E-öğrenme Alanında Çalışan Yetişkinlerin Mobil Cihaz Uygulamalarını Mesleki Öğrenme Amacıyla Kullanma Durumları.* (Yüksek Lisans Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.

Ellinger, A. D. ve Cseh, M. (2007). Contextual factors influencing the facilitation of others' learning through everyday work experiences. *Journal of Workplace Learning*.

Elma, C. (2003). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşması.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.

Engestrom, Y. (1993). Developmental studies of work as a testbench of activity theory: The case of primary care medical practice. In S. Chaikhlin veJ. Lave (Eds.), *Understanding practice: Perspectives on activity and context* (s. 64-103). Cambridge: Cambridge University Press.

Engeström, Y. (2015). *Learning by expanding*: Cambridge University Press.

Eraut, M. (2014). Developing Knowledge for Qualified Professionals. In O. McNamara, M. Jones veJ. Murray (Eds.), *Workplace Learning in Teacher Education*. Dordrecht: Springer Science+Business Media.

Erdem, A. R. ve Okul, Ö. (2015). Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerle İletişim Becerileri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi, 2*(1), 1-8.

Erdoğan, S. (2015). *Workplace learning through social media: A study of human resources employees in Turkish companies / Sosyal medya aracılığı ile işyerinde öğrenme: insan kaynakları çalışanları üzerine Türk şirketlerinde bir araştırma.* (Master of Art Yüksek Lisans Tezi), Boğaziçi Üniversitesi.

Etwinning. (2021). Etwinning Learning Events. www.etwinning.net adresinden 02 Şubat 2021 tarihinde alınmıştır.

EU Commission. (2000). Memorandum on lifelong learning. *Bruxelles: EU*.

Evans, K., Hodkinson, P., Rainbird, H. ve Unwin, L. (2006). *Improving workplace learning*. London: Routledge.

Even, R. ve Tirosh, D. (1995). Subject-matter knowledge and knowledge about students as sources of teacher presentations of the subject-matter. *Educational studies in mathematics, 29*(1), 1-20.

Feiman-Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn. *Educational Leadership, 60*(8), 25-29.

Fischer, B. B. ve Fischer, L. (1979). Styles in teaching and learning. *Educational Leadership, 36*(4), 245-254.

Flores, M. A. (2001). Person and context in becoming a new teacher. *Journal of Education for Teaching, 27*(2), 135-148.

Flores, M. A. (2005). How do teachers learn in the workplace? Findings from an empirical study carried out in Portugal. *Journal of In-Service Education, 31*(3), 485-508.

Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2008). *How to Design and Evaluate Research in Education* (7 ed.). New York: McGraw-Hill Higer Education.

Fry, R. ve Kolb, D. (1977). Experiential Learning Theory and Learning Experiences in Liberal Arts Education. *Alternative Higher Education, 1*(2), 139-150.

Garreta-Domingo, M., Sloep, P. B., Hernández-Leo, D. ve Mor, Y. (2017). Learning design for teacher professional development. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 14*(36).

Gencel, İ. E. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim, 38*(170).

Gikas, J. ve Grant, M. M. (2013). Mobile computing devices in higher education: Student perspectives on learning with cellphones, smartphones & social media. *The Internet and higher education, 19*, 18-26.

Goldhaber, D. D. ve Brewer, D. J. (1996). *Evaluating the effect of teacher degree level on educational performance*. Westat, Inc. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED406400.pdf adresinden 18/02/2021 tarihinde alınmıştır.

Good, T. L., Clark, S. N. ve Clark, D. C. (2013). Reform Efforts in American Schools: Will Faddism Continue to Impede Meaningful Change? In B. J. Biddle, T. L. Good veI. Goodson (Eds.), *International handbook of teachers and teaching* (Vol. 3). Dordrecht: Springer Science & Business Media.

Gül, Ş. ve Diken, E. H. (2018). Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Sosyal Medya Bağımlılıklarının İncelenmesi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi, 5*(1), 41-50.

Gün, E. (2018). Müzik Öğretmeni Adaylarının İletişim Becerileri. *Electronic Turkish Studies, 13*(11).

Gürültü, E., Aslan, M. ve Alcı, B. (2019). Ortaöğretim öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri kullanım yeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35*(4), 780-798.

Güven, M., Baltaoğlu, G. M. ve Deniz, T. (2017). Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Algıları, Öğrenme Stilleri ve Öğrenme Stratejilerinin İncelenmesi: Anadolu Üniversitesi Örneği1.

Güven, M. ve Kürüm, D. (2008). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online, 7*(1).

Güvercin, G. (2014). *Informal workplace practices and learning experiences of permanent and hourly - paid teachers: A comparative study / Kadrolu ve ücretli öğretmenlerin işyeri uygulamaları ve algın öğrenme deneyimleri: Karşılaştırmalı bir çalışma.* (Doktora Doktora Tezi), Boğaziçi Üniversitesi. (396908)

Güzel, H., Özdöl, M. F. ve İmran, O. (2010). Öğretmen profillerinin öğrenci motivasyonuna etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(24), 241-253.

Hager, P. (2004). Lifelong learning in the workplace? Challenges and issues. *Journal of Workplace Learning, 16*(1/2), 22-32. doi:10.1108/13665620410521486

Hager, P. ve Halliday, J. (2007). *Recovering informal learning: Wisdom, judgement and community* (Vol. 7). Dordrecht: Springer Science & Business Media.

Haiyan, Q., Walker, A. ve Xiaowei, Y. (2017). Building and leading a learning culture among teachers. *Educational Management Administration & Leadership, 45*(1), 101-122. doi:10.1177/1741143215623785

Hakim, K. ve Sara, M. (2017). *Exploring teachers' self-regulated learning in Aceh.* (Master's thesis in Education), University of Tampere.

Hallinger, P. ve Lee, M. (2014). Mapping instructional leadership in Thailand. *Educational Management Administration & Leadership, 42*(1), 6-29. doi:10.1177/1741143213502196

Hargreaves, A. (1998). *Changing Teachers,Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. London: Cassel.

Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. ve Hopkins, D. (Eds.). (2001). *International Handbook of Educational Change Part One* (Vol. 5). Dordrecht: Science+Business Media

Harris, A. ve Lambert, L. (2003). *Building Leadership Capacity for School Improvement*. Maidenhead: Open University Press

Hartman, H. J. (2010). Windows into Teaching and Learning Through Social Annotation Practices. In M. S. Khine veI. M. Saleh (Eds.), *New Science ofLearning*. New York Springer Science+Business Media.

Hildebrand, E. (1968). *Learning styles, teaching styles, and individualized instruction*. Denver: Colorado Department of Education.

Hodkinson, H. ve Hodkinson, P. (2005). Improving schoolteachers' workplace learning. *Research papers in education, 20*(2), 109-131.

Holmes, B. ve Sime, J. (2012). *Online learning communities for teachers' continuous professional development: case study of an eTwinning learning event.* Paper presented at the Proceedings of the 8th International Conference on Networked Learning.

Honey, P. ve Mumford, A. (1986). *Using your learning styles*: Peter Honey.

Honey, P. ve Mumford, A. (1992). The manual of learning styles.

Honig, M. I. (2012). District Central Office Leadership as Teaching. *Educational Administration Quarterly, 48*(4), 733-774. doi:10.1177/0013161x12443258

Huang, R. ve Busby, G. (2007). Activist, pragmatist, reflector or theorist? In search of postgraduate learning styles in tourism and hospitality education. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education, 6*(2), 92-99.

Huang, X. ve Lai, C. (2020). Connecting formal and informal workplace learning with teacher proactivity: a proactive motivation perspective. *Journal of Workplace Learning*.

Huber, S. G. (2013). Multiple Learning Approaches in the Professional Development of School Leaders – Theoretical Perspectives and Empirical Findings on Self-assessment and Feedback. *Educational Management Administration & Leadership, 41*(4), 527-540. doi:10.1177/1741143213485469

Huber, S. G. ve West, M. (2002). Developing School Leaders: A Critical Review of Current Practices, Approaches and Issues,and Some Directions for the Future. In K. Leithwood veP. Hallinger (Eds.), *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration* (s. 1071-1101). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Hunt, D. E. (1972). *Learning Styles and Teaching Strategies*. National Council for the Social Studies. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED075275.pdf adresinden 10/03/2020 tarihinde alınmıştır.

Huo, M.-L. ve Boxall, P. (2020). Do workers respond differently to learning from supervisors and colleagues? A study of job resources, learning sources and employee wellbeing in China. *The International Journal of Human Resource Management*, 1-21.

Hurtz, G. M. ve Williams, K. J. (2009). Attitudinal and motivational antecedents of participation in voluntary employee development activities. *Journal of Applied Psychology, 94*(3), 635.

Hutchins, E. (1996). *Cognition in the Wild*. Cambridge: MIT press.

Illeris, K. (2007). *How we learn: Learning and non-learning in school and beyond*: Routledge.

Illeris, K. (2018). *Contemporary theories of learning: learning theorists... in their own words*: Routledge.

İzci, E. ve Koç, S. (2012). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2012*(9).

Jackson, C. K. ve Bruegmann, E. (2009). Teaching students and teaching each other: The importance of peer learning for teachers. *American Economic Journal: Applied Economics, 1*(4), 85-108.

Jalali, A., Sherbino, J., Frank, J. ve Sutherland, S. (2015). Social media and medical education: exploring the potential of Twitter as a learning tool. *International Review of Psychiatry, 27*(2), 140-146.

Jarvis, P. (2004a). *Adult education and lifelong learning: Theory and practice*: Routledge.

Jarvis, P. (2004b). *An international dictionary of adult and continuing education*: Routledge.

Jarvis, P. (2006). *The theory and practice of teaching*: Routledge.

Jarvis, P. (2009). *The Routledge international handbook of lifelong learning*: Routledge.

Jarvis, P., Holford, J. ve Griffin, C. (2004). *The theory & practice of learning*: Psychology Press.

Jepsen, D. M., Varhegyi, M. M. ve Teo, S. T. T. (2015). The association between learning styles and perception of teaching quality. *Education + Training, 57*(5), 575-587. doi:doi:10.1108/ET-02-2014-0005

Joyce, B. ve Showers, B. (1980). Improving inservice training: The messages of research. *Educational Leadership, 37*(5), 379-385.

Jurasaite-Harbison, E. (2008). *Learning in and from practice: Opportunities and implications for teachers' informal learning in lithuania and the united states* Retrieved from https://search.proquest.com/docview/304583954?accountid=8319

Jurasaite-Harbison, E. (2009). Teachers' workplace learning within informal contexts of school cultures in the United States and Lithuania. *Journal of Workplace Learning, 21*(4), 299-321.

Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (Vol. 5). Ankara: Asil Yayın Dağıtım

Karabenick, S. ve Urdan, T. C. (Eds.). (2010). *The Decade Ahead_ Applications and Contexts of Motivation and Achievement* (Vol. 16B). United Kingdom Emerald Group Publishing Limited.

Karakus, F., Uyar, M. Y. ve Balbag, N. L. (2017). Determining Teachers' Educational Needs Regarding School Education Projects within the Scope of Erasmus+ Programme. *Journal of Education and Training Studies, 5*(11), 32-43.

Karasar, N. (2003). *Bilimsel arastırma yöntemi: Kavramlar-ilkeler-teknikler*. Ankara: Nobel Yayınevi.

Karovska-Andonovska, B. ve Trajanovska, E. (2019). *How to improve students' motivation in online education?* Paper presented at the Milcon'19 International Scientific Congress.

Keating, D. P. (2005). Human Development in the Learning Society. In M. Fullan (Ed.), *Fundamental Change: International Handbook of Educational Change* (s. 23-39). Netherlands: Springer.

Kesik, F. ve Balcı, E. (2015). Avrupa Birliği Projelerine Katılım Gösteren Okulların Sağlığına İlişkin Öğretmen Algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(2), 163-183.

Kırıkkaya, E. B. ve Yıldırım, İ. (2019). Eğitim Portalları Hakkında Fen Bilimleri Öğretmenleri Ne Düşünüyor? *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD), 4*(2), 222-235.

Kirschner, P. ve Wopereis, I. G. (2003). Mindtools for teacher communities: A European perspective. *Technology, Pedagogy and Education, 12*(1), 105-124.

Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning : a guide for learners and teachers*. New York: Association Press.

Knowles, M. S., Holton III, E. F. ve Swanson, R. A. (2005). *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. Amsterdam: Elsevier.

Koem, K. ve Srisontisuk, S. (2018). *Factors Affecting Teachers' Decision To Participate In Professional Development Activities In Prey Tralach Commune, Battambang Provice Of Cambodia.* Paper presented at the ASEAN/Asian Academic Society International Conference Proceeding Series.

Kolb, A. ve Kolb, D. (2005). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of management learning & education, 4*(2), 193-212.

Kolb, A. ve Kolb, D. (2009). Experiential learning theory: A dynamic, holistic approach to management learning, education and development *The SAGE handbook of management learning, education and development* (s. 42-68).

Kolb, A. ve Kolb, D. (2013). *The Kolb Learning Style Inventory 4.0: A comprehensive guide to the theory, psychometrics, research on validity and educational applications*.

Kolb, D. (1981a). Experiential learning theory and the learning style inventory: A reply to Freedman and Stumpf. *Academy of Management Review, 6*(2), 289-296.

Kolb, D. (1981b). Learning styles and disciplinary differences *The modern American college* (Vol. 1, s. 232-255).

Kolb, D. (1984). Experiential learning as the science of learning and development: Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Kolb, D. ve Goldman, M. B. (1973). *Toward a typology of learning styles and learning environments: an investigation of the impact of learning styles and discipline demands on the academic performance, social adaptation and career choices of MIT seniors*.

Kolb, D. ve Plovnick, M. S. (1974). *The experiential learning theory of career development*. Paper presented at the MIT/ILP Conference on Career Development, 22 May 1974.

Köhler, W. (1967). Gestalt psychology. *Psychologische Forschung, 31*(1), XVIII-XXX.

Köroğlu, M. ve Sıvacı, S. Y. (2017). Öğretmen adaylarının özel alan yeterlikleri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 18*(1), 471-483.

Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education, 19*(2), 149-170.

Lave, J. ve Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge university press.

Lee, M., Hallinger, P. ve Walker, A. (2012). A Distributed Perspective on Instructional Leadership in International Baccalaureate (IB) Schools. *Educational Administration Quarterly, 48*(4), 664-698. doi:10.1177/0013161x11436271

Leithwood, K., Jantzi, D. ve Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*: McGraw-Hill Education (UK).

Leou, M. J. (1997). *A study of beginning teachers and learning in the workplace.* (PhD Dissertation), Columbia University. Retrieved from https://search.proquest.com/docview/304339949?accountid=8319 (9734074)

Lewis, J. (2010). *Project Planning, Scheduling, and Control: The Ultimate Hands-On Guide to Bringing Projects in On Time and On Budget: The Ultimate Hands-On Guide to Bringing Projects in On Time and On Budget*: McGraw Hill Professional.

Little, J. W. (1982). Norms of collegiality and experimentation: Workplace conditions of school success. *American Educational Research Journal, 19*(3), 325-340.

Little, J. W. (1993). Teachers' professional development in a climate of educational reform. *Educational evaluation and policy analysis, 15*(2), 129-151.

Little, J. W. (2003). Inside teacher community: Representations of classroom practice. *Connecting Policy and Practice: Challenges for Teaching and Learning in Schools and Universities*.

Littlejohn, A., Hood, N., Milligan, C. ve Mustain, P. (2016). Learning in MOOCs: Motivations and self-regulated learning in MOOCs. *The Internet and higher education, 29*, 40-48.

Lohman, M. C. (2006). Factors influencing teachers' engagement in informal learning activities. *Journal of Workplace Learning, 18*(3), 141-156.

MacDonald, V. A. (2015). *The Application Of Feedback In Secondary School Classrooms: Teaching And Learning In Applied Level Mathematics.* (Doktora Tezi), University of Toronto.

Maç, N. ve Dede, A. (2008). *İşyerinde İnformel Öğrenme ve İnformel Öğrenmenin İstihdam Üzerindeki Rolü*. Konya Ticaret Odası. http://www.kto.org.tr/d/file/informel_rapor.pdf adresinden 16.03.2018 tarihinde alınmıştır.

Malcolm, J., Hodkinson, P. ve Colley, H. (2003). The interrelationships between informal and formal learning. *Journal of Workplace Learning*.

Malik, S. (2016). *Knowledge Mobilization in Ontario: A Multi-case Study of Education Organizations.*

Malloch, M., Cairns, L., Evans, K. ve O'Connor, B. (2011). *The Sage handbook of workplace learning*. London: Sage.

Marks, H. M. ve Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly, 39*(3), 370-397.

Marsick, V. J. ve Watkins, K. E. (2001). Informal and incidental learning. *New directions for adult and continuing education, 2001*(89), 25-34.

Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological review, 50*, 370-396.

Maslow, A. H. (1970). *Motivation and Personality*: Harper & Row,Publishers, Inc.

McKenzie, P. ve Santiago, P. (2005). *Education and training policy teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*: OECD Publishing.

McKinsey, C. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. www.mckinsey.com/locations/UK_Ireland/Publications.aspx adresinden 01/09/2018 tarihinde alınmıştır.

McNamara, O., Jones, M. ve Murray, J. (2014). Framing Workplace Learning. In O. McNamara, M. Jones veJ. Murray (Eds.), *Workplace Learning in Teacher Education*. Dordrecht: Springer Science+Business Media

McNamara, O., Murray, J. ve Jones, M. (Eds.). (2014). *Workplace Learning in Teacher Education: International Practice and Policy* (Vol. 10). Dordrecht: Springer Science+Business Media.

MEB, M. E. B. (2018). *Liselere Geçiş Sistemi (LGS) Merkezi Sınavla Yerleşen Öğrencilerin Performansı*. Milli Eğitim Bakanlığı. http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_12/17094056_2018_lgs_rapor.pdf adresinden 19/02/2021 tarihinde alınmıştır.

MEB, M. E. B. (2020a). *2020 Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav (LGS)*. http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_07/17104126_2020_Ortaogretim_Kurumlarina_Iliskin_Merkezi_Sinav.pdf adresinden 19/02/2021 tarihinde alınmıştır.

Öğretmen Atama ve Yerdeğiştirme Yönetmeliği, (2020b).

Meredith, J. R. ve Mantel Jr, S. J. (2011). *Project management: a managerial approach*: John Wiley & Sons.

Merriam, S. B., Caffarella, R. S. ve Baumgartner, L. M. (2007). *Learning in adulthood: A comprehensive guide*. San Francisco: John Wiley & Sons.

Mezirow, J. (2003). Transformative learning as discourse. *Journal of transformative education, 1*(1), 58-63.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2020). *MEB İstatistikleri Örgün Eğitim 2019-2020*. Ankara: Resmi İstatistik Programı Yayını.

Miser, R. (2011). Yaşamboyu Öğrenmenin Bir Bileşeni: İnformal Öğrenme. *Yeniden İmece, 8*(29), 44-46.

Mitchell, L. ve Livingstone, D. (2002). "All On Your Own Time": Informal Learning Practices of Bank Branch Workers. NALL Working Paper.

Mocker, D. W. ve Spear, G. E. (1982). Lifelong Learning: Formal, Nonformal, Informal, and Self-Directed. Information Series No. 241. *The ERIC Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education*.

Mulder, M., Nijhof, W. J. ve Brinkerhoff, R. O. (Eds.). (1995). *Corporate Training for Effective Performance*: Springer Science+Business Media, LLC.

Mumford, A. (1994). Reflections of Two Pragmatists: a response. *Industrial and Commercial Training, 26*(1), 21-22.

Mumford, A. ve Honey, P. (1992). Questions and answers on learning styles questionnaire. *Industrial and Commercial Training, 24*(7).

Murphy, J. ve Hallinger, P. (1987). *Approaches to administrative training in education*: SUNY Press.

Murray, J., McNamara, O. ve Jones, M. (2014). Improving Workplace Learning in Teacher Education. In O. McNamara, M. Jones veJ. Murray (Eds.), *Workplace Learning in Teacher Education*. Dordrecht: Springer Science+Business Media

Müller, K., Alliata, R. ve Benninghoff, F. (2009). Attracting and retaining teachers: A question of motivation. *Educational Management Administration & Leadership, 37*(5), 574-599.

Nahavandi, A. (2009). *Art and Science of Leadership* (5 ed.). New Jersey: Pearson Prentice.

Napier, A. ve Reich, J. (2020). Evaluating learning transfer from MOOCs to workplaces: A case study from teacher education and launching innovation in schools. *Revista Iberoamericana De Educación a Distancia,, 23*(45-64). doi: http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.2.26377

Newton, C. ve Tarrant, T. (2002). *Managing Change In Schools- A Practical Handbook*. London: Taylor & Francis e-Library.

Nguyen, C. C. (2014). *Leveraging The Power Of Social Media To Maximize Organizational Learning And Drive Performance.* (Doktora), Pepperdine University.

Nicholls, G. (2002). *Developing teaching and learning in higher education*: Routledge.

Noe, R. A. (2009). *Employee Training and Development* (5 ed.). United States: McGraw-Hill Irwin.

Nuthall, G. (2013). Understanding Student Thinking and Learning in the Classroom. In B. J. Biddle, T. L. Good veI. Goodson (Eds.), *International handbook of teachers and teaching*. Dordrecht: Springer Science & Business Media.

OECD. (2004). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. OECD. adresinden tarihinde alınmıştır.

OECD. (2013). *PISA 2012 Results: Excellence Through Equity: Giving Every Student the Chance to Succeed* (Vol. II): OECD Publishing.

OECD. (2014). *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Mathematics, Reading and Science (Volume I, Revised edition, February 2014)*: OECD Publishing.

OECD. (2018). *PISA 2015 Results in Focus*. http://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf adresinden tarihinde alınmıştır.

Ormrod, J. E. (2011). *Human learning*: Pearson Higher Ed.

Oswald, M. ve Engelbrecht, P. (2013). Leadership in Disadvantaged Primary Schools. *Educational Management Administration & Leadership, 41*(5), 620-639. doi:10.1177/1741143213488377

Özben, K. A. (2019). *Workplace Learning in a School of Languages: Instructors' Values and Professional Learning Practices.* (Masters), Boğaziçi University, Istanbul.

Özdemir, O. ve Köksal, O. (2018). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*, 512-525.

Paavola, S., Lipponen, L. ve Hakkarainen, K. (2004). Models of innovative knowledge communities and three metaphors of learning. *Review of Educational Research, 74*(4), 557-576.

Pajares, F. (2002). Overview of social cognitive theory and of self-efficacy.

Palfrey, J. ve Gasser, U. (2008). *Born digital : understanding the first generation of digital natives*. New York: Basic Books.

Papanikolaou, K., Makri, K. ve Roussos, P. (2017). Learning design as a vehicle for developing TPACK in blended teacher training on technology enhanced learning. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 14*(1), 34.

Phillips, M. (Ed.) (2016). *Digital Technology, Schools and Teachers' Workplace Learning Policy, Practice and Identity*. London: Palgrave MacMillan.

Piksööt, J., Jaani, J., Harro-Loit, H. ve Treier, K. (2016). *Impact and sustainability of the Erasmus+ programme KA1 mobility projects for school education staff: results of Estonian research*. adresinden tarihinde alınmıştır.

Prawat, R. S. (1996). Constructivisms, modern and postmodern. *Educational psychologist, 31*(3-4), 215-225.

Pressley, T. (2021). Factors Contributing to Teacher Burnout During COVID-19. *Educational researcher*, 0013189X211004138.

Pritchard, A. (2008). *Ways of learning: Learning theories and learning styles in the classroom*: Routledge.

Puthnam, R. T. ve Borko, H. (2013). Teacher Learning: Implications of New Views of Cognition. In B. J. Biddle, T. L. Good veI. Goodson (Eds.), *International handbook of teachers and teaching* (Vol. 3). Dordrecht: Springer Science & Business Media.

Putnam, R. T. ve Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational researcher, 29*(1), 4-15.

Retallick, J. (1993). *Teachers' workplace learning.* Paper presented at the The Annual Conference of the Australian.

Retallick, J. (1999). Teachers' workplace learning: Towards legitimation and accreditation. *Teachers and Teaching, 5*(1), 33-50.

Rivkin, S. G., Hanushek, E. A. ve Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica, 73*(2), 417-458.

Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A. ve Rowe, K. J. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly, 44*(5), 635-674. doi:doi:10.1177/0013161X08321509

Rosenberg, J. M., Koehler, M. J., Akcaoglu, M., Greenhalgh, S. P. ve Hamilton, E. (2016). *State Educational Twitter Hashtags: An Introduction and Research Agenda.* Paper presented at the SITE 2016, Savannah, GA.

Runhaar, P. ve Sanders, K. (2015). Promoting teachers knowledge sharing. The fostering roles of occupational self-efficacy and Human Resources Management. *Educational Management Administration & Leadership, 44*(5), 794-813. doi:10.1177/1741143214564773

Sangvigit, P., Mungsing, S. ve Theeraroungchaisri, A. (2012). Correlation of Honey & Mumford Learning Styles and Online Learning media preference. *International Journal Computer Technology and Applications, 3*(3), 1312-1317.

Sarı, M. H. ve Akbaba Altun, S. (2015). Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Öğretiminde Teknoloji Kullanımı Üzerine Nitel Bir Araştırma. *International Journal of Eurasia Social Sciences, 6*(19), 24-49.

Schleicher, A. (Ed.) (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the World*: OECD Publishing.

Schlenker, B. (2008). What is e-Learning 2.0. *Learning Solutions e-Magazine*.

Schon, D. A. (1984). *The reflective practitioner: How professionals think in action* (Vol. 5126): Basic books.

Schunk, D. H. (2012). *Learning Theories: An Educational Perspective*. Boston: Pearson.

Scribner, J. P. (1999). Professional development: Untangling the influence of work context on teacher learning. *Educational Administration Quarterly, 35*(2), 238-266.

Scricca, D. B. (2008). *Administrative guidelines for staff development based on secondary-school teachers' learning styles: Impact on teachers' attitudes and classroom implementation* Retrieved from https://search.proquest.com/docview/304812910?accountid=8319

Seidel, T., Stürmer, K., Blomberg, G., Kobarg, M. ve Schwindt, K. (2011). Teacher learning from analysis of videotaped classroom situations: Does it make a difference whether teachers observe their own teaching or that of others? *Teaching and Teacher Education, 27*(2), 259-267.

Shiau, S.-J. ve Chen, C.-H. (2008). Reflection and critical thinking of humanistic care in medical education. *The Kaohsiung journal of medical sciences, 24*(7), 367-372.

Shriner, C. J. (2001). *Teachers' Workplace Learning: An Exploration o f Content and Process.* (Doctor of Philosophy), The University o f Toledo.

Shulman, L. S. ve Shulman, J. H. (2004). How and what teachers learn: A shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies, 36*(2), 257-271.

Sieller, J. L. (2011). *Teachers' Professional Learning: Role of the Building Leader.* (Doctor of Education Doktora Tezi), The University of Connecticut, Connecticut.

Skinner, B. F. (1974). *About behaviorism*. New York: Vintage Books.

Smith, K. (2017). *Teachers As Self-directed Learners: Active Positioning through Professional Learning*: Springer.

Smith, M. K. (2020, February 12, 2020). Learning theory. *the encyclopedia of informal education.* http://infed.org/mobi/learning-theory-models-product-and-process/ adresinden 24 Şubat 2020 tarihinde alınmıştır.

Smith, P. J. (2003). Workplace learning and flexible delivery. *Review of Educational Research, 73*(1), 53-88.

Smolen, L. A., Zhang, W. ve Detwiler, S. (2013). Engaged teaching and learning with adult Karen refugees in a service-learning site. *TESOL Journal, 4*(3), 534-554.

Smylie, M. A. (1995). Teacher learning in the workplace: implications for school reform. In T. Guskey veM. Huberman (Eds.), *Professional development in education: New paradigms and practices* (s. 92-113). New York: Teachers College Press.

Sokal, L. J., Eblie Trudel, L. G. ve Babb, J. C. (2020). Supporting teachers in times of change: The job demands-resources model and teacher burnout during the COVID-19 pandemic.

Sparks-Langer, G. M. ve Colton, A. B. (1991). Synthesis of research on teachers' reflective thinking. *Educational Leadership, 48*(6), 37-44.

Stewart, C. (2014). Transforming Professional Development to Professional Learning. *Journal of Adult Education, 43*(1), 28-33.

Stroombergen, A., Rose, D. ve Nana, G. (2002). *Review of the Statistical Measurement of Human Capital*. Statistics New Zealand. adresinden tarihinde alınmıştır.

Suzzan, S. L. (2017). *School Leaders' Use of Twitter to Engage the School Community.* (Doktora Tezi), Hofstra University.

Sürerbiçer, F. S. (2018). *Müfettiş Yardımcılarının Görüşlerine Göre Kamu Bankalarının Teftiş Kurullarında Informal Öğrenme.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi.

Swan, K. (2005). A constructivist model for thinking about learning online. *Elements of quality online education: Engaging communities, 6*, 13-31.

Szelei, N. ve Alves, I. (2018). The missing link: Teacher learning for diversity in an area-based initiative in Portugal. *CEPS Journal : Center for Educational Policy Studies Journal, 8*(79-98).

Tajeddin, Z. ve Khodaverdi, N. (2011). Efl Teachers' Efficacy Beliefs: Impacts Of Gender, Experience, And Educational Background. *Iranian Journal of Applied Linguistics 14*(1), 159-182.

Tallmadge, G. ve Shearer, J. (1969). Relationships among learning styles, instructional methods, and the nature of learning experiences. *Journal of Educational Psychology*.

Tanış, H. ve Barker, I. (2017). E-Mentoring at A Distance: An Approach to Support Professional Development in Workplaces. *Turkish Online Journal of Distance Education, 18*(3), 135-155.

Taymaz, H. (1992). *Hizmet içi eğitim*. Ankara: AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Tekin, O. (2019). Öğretmenlerin Sosyal Medya Bağımlılık Seviyelerinin Genel Erteleme Davranışlarıyla İlişkisi. *Türkiye Eğitim Dergisi, 4*(1), 36-47.

Terry, W. S. (2018). *Öğrenme ve Bellek: Temel İlkeler, Süreçler ve İşlemler* (B. Cingöz, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Toptaş, B. (2016). *Ankara Ili Kamu Ilkokullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Işlerini Anlamlı Bulma Düzeyleri.* (Yüksek Lisans), Ankara Üniversitesi, Ankara.

Torres-Coronas, T., Vidal-Blasco, M. A., Monclús-Guitart, R., Simón-Olmos, M. J. ve Rodríguez-Merayo, A. (2009). Web 2.0 Technologies: Social Software Applied to Higher Education and Adult Learning. In T. T. Kidd veJ. Keengwe (Eds.), *Adult Learning in the Digital Age: Perspectives on Online Technologies and Outcomes: Perspectives on Online Technologies and Outcomes* (s. 208-218). Hershey - New York: IGI Global.

Tusting, K. ve Barton, D. (2003). *Models of adult learning: a literature review*: NIACE.

Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational research review, 3*(2), 130-154.

Ülgen, E. (2014). *A qualitative inquiry of employees' workplace learning experience: A case of a financial organization / Çalışanların iş yerinde öğrenme deneyimi üzerine bir nitel çalışma: Bir finans kurumu örneği.* (Doktora Doktora Tezi), Orta Doğu Teknik Üniversitesi.

Van Eekelen, I. M., Vermunt, J. D. ve Boshuizen, H. (2006). Exploring teachers' will to learn. *Teaching and Teacher Education, 22*(4), 408-423.

Vandenberghe, R. ve Huberman, A. M. (Eds.). (2006). *Understanding and Preventing Teacher Burnout A Sourcebook of International Research and Practice*. New York: Cambridge University Press.

Veelen, R. v., Sleegers, P. J. C. ve Endedijk, M. D. (2017). Professional Learning Among School Leaders in Secondary Education: The Impact of Personal and Work Context Factors. *Educational Administration Quarterly, 53*(3), 365-408. doi:10.1177/0013161x16689126

Vygotsky, L. S. (1979). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard university press.

Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological review, 20*(2), 158.

Wenger, E. (1987). *Artificial intelligence and tutoring systems: computational and cognitive approaches to the communication of knowledge*. California: Morgan Kaufmann.

Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*: Harvard University Press.

Williams, A. (2003). Informal learning in the workplace: A case study of new teachers. *Educational Studies, 29*(2-3), 207-219.

Wilson, S. M. ve Berne, J. (1999). Teacher learning and the acquisition of professional knowledge: an examination of research on contemporary professional development. *Review of Research in Education, 24*, 173-209.

Wilson, S. M., Floden, R. E. ve Ferrini-Mundy, J. (2001). *Teacher preparation research: Current knowledge, gaps, and recommendations*. (A Research Report prepared for the U.S. Department of Education and the Office for Educational Research and Improvement by the Center for the Study of Teaching and Policy in collaboration with Michigan State University). adresinden tarihinde alınmıştır.

Wu, W.-H., Jim Wu, Y.-C., Chen, C.-Y., Kao, H.-Y., Lin, C.-H. ve Huang, S.-H. (2012). Review of trends from mobile learning studies: A meta-analysis. *Computers & Education, 59*(2), 817-827. doi:https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.03.016

Yaşar, Ö. (2013). *Akıllı Telefonların İnformal Öğrenme için Kullanımının İncelenmesi.* (Yüksek Lisans Yüksek Lisans Tezi), Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.

Yiğenoğlu, E. (2007). *Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Algılarına Göre Mesleki Etkinliklerindeki Güdülenmişliklerini Sağlayan Etmenler.* (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.

Yılmaz, E. (2005). Kurum İçi İletişimde Yeni Bir Yaklaşım: e-learning. *Galatasaray Üniversitesi İletişim Dergisi, 2*(2), 19-36.

Yılmaz, F. G. K. ve Eyüboğlu, F. A. B. (2018). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Tutumları, Dijital Yerli Olma Durumlari Ve Teknoloji Kabulü Arasindaki Ilişkinin Birbirleri Ile Ve Çeşitli Değişkenler Açisindan Incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi, 4*(1), 1-17.

Yılmaz, K. ve Çokluk, Ö. B. (2008). İlköğretim okulu öğretmenlerinin yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 41*(2), 143-167.

Zadok-Gurman, T., Jakobovich, R., Dvash, E., Zafrani, K., Rolnik, B., Ganz, A. B. ve Lev-Ari, S. (2021). Effect of Inquiry-Based Stress Reduction (IBSR) Intervention on Well-Being, Resilience and Burnout of Teachers during the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(7), 3689.

Zanolla, G. (2013). Private tutoring in the upper secondary schools of Canton Ticino: enrichment, remedial or answer to school discomfort? *International Journal of Teaching and Education, 1*(1), 121-137.

Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology, 81*(3), 329.

Zwart, R. C., Wubbels, T., Bergen, T. C. ve Bolhuis, S. (2007). Experienced teacher learning within the context of reciprocal peer coaching. *Teachers and Teaching: theory and practice, 13*(2), 165-187.

EKLER

EK1. Veri Toplama Araçları (6 Sayfa)

Saygıdeğer Öğretmenim,
Bu form **Öğretmenlerin İşyerinde Öğrenmesi ile Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişki** başlıklı doktora tezine veri toplayı amaçlamaktadır. Form, Kişisel Bilgiler Formu, Öğretmenlerin İşyerinde Öğrenme Konuları Ölçeği, Öğretmenlerin İşyerinde Öğrenme Nedenleri Ölçeği, Öğretmenlerin İşyerinde Öğrenme Yöntemleri Ölçeği ve Öğretmenlerin Öğrenme Stilleri Ölçeği olmak üzere beş (5) bölümden oluşmaktadır.
Sizden beklenen her soruyu dikkatle okuyarak size en uygun seçeneği işaretlemeniz ya da en uygun bilgiyi yazmanızdır.
Araştırmada toplanan veriler birleştirilerek sadece bilimsel amaçla kullanılacak ve kimseyle paylaşılmayacaktır.
Katılımınız için teşekkür ederim.

BÖLÜM 1: KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

1	Cinsiyetiniz	: ☐ Kadın	☐ Erkek			
2	Yaşınız	: ☐ 30 ve az	☐ 31-40	☐ 41-50	☐ 51 ve üzeri	
3	Medeni Durumunuz	: ☐ Evli	☐ Bekâr			
4	Çocuk Sayınız	:				(Lütfen yazınız)
5	Meslekteki çalışma süreniz	:				(Lütfen yazınız)
6	Göreviniz	: ☐ Öğretmen	☐ Yönetici			
7	Branşınız	:				(Lütfen yazınız)
8	Görev yaptığınız okul türü	: ☐ İlkokul	☐ Ortaokul	☐ İmam Hatip Ortaokulu		
9	Öğrenim durumunuz:	: ☐ Ön Lisans		☐ Lisans		
		☐ Yüksek Lisans		☐ Doktora		
10	En son mezun olduğunuz okul	:				(Lütfen yazınız)
11	Çalıştığınız okulun öğrenci sayısı	: ☐ 150'den Az	☐ 151-300 arası	☐ 301-600 arası	☐ 601-1000 arası	☐ 1001'den fazla
12	Çalıştığınız okulun öğretmen sayısı	: ☐ 20'den Az	☐ 21-40 arası	☐ 41-60 arası	☐ 61-80 arası	☐ 81'den fazla
13	Uluslararası projelere katıldınız mı?	: ☐ Evet	☐ Hayır			
	Kaç Proje çalışmasına katıldınız?	:				(Lütfen yazınız)
	Hangi ülkelere gittiniz?	:				(Lütfen yazınız)
14	Okulunuz öğretmenlere istedikleri zaman internetten yararlanma imkânı sağlıyor mu?				☐ Evet	☐ Hayır
15	Okulunuzda öğretmenlerin çalışmak için kullanabileceği odalar var mı?				☐ Evet	☐ Hayır
16	Etwinning platformuna üye misiniz?				☐ Evet	☐ Hayır
17	Etwinning platformundaki öğrenme etkinliklerine katıldınız mı?				☐ Evet	☐ Hayır
18	Kitlesel Açık Çevrimiçi (MOOC - Massive Open Online Course) derslere katıldınız mı?				☐ Evet	☐ Hayır
	Katıldıysanız hangileri? (lütfen belirtiniz)					
19	Hangi sosyal ağlarda hesabınız var?		☐ Twitter		☐ Facebook	
			☐ LinkedIn		☐ Instagram	
20	Kendinizin yazdığı, eğitimle ilgili bir blog sayfası var mı?		☐ Evet		☐ Hayır	

BÖLÜM 2

Öğretmenlerin İşyerinde Öğrenme Konuları Ölçeği

Bu ölçekte öğretmenlerin işyerinde **Ne** öğrendiklerini belirlemeyi amaçlayan maddelerden oluşmaktadır. Sizden her bir ifadeyi dikkatlice okuyarak Her Zaman (5) ile Hiçbir Zaman (1) arasında bir değerle görüşünüzü ifade etmeniz beklenmektedir. İlgi ve dikkatiniz için teşekkür ederim.

	Bir öğretmen olarak işyerinde neler öğrenmektesiniz?	Hiçbir	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her Zaman
1	Öğretmenlik mesleğinin genel kurallarını ve süreçlerini öğrenirim					
2	Karşılaştığım mesleki zorluklarla başa çıkma yollarını öğrenirim					
3	Sahip olduğum mesleki birikimi yeni durumlara aktarmayı öğrenirim					
4	Öğrencilerim ve ailelerinin kültürü ile nasıl bağlantı kuracağımı öğrenirim					
5	Sınıf yönetimi yöntemlerini etkili bir şekilde kullanmayı öğrenirim					
6	Proje tabanlı öğretim uygulamalarını öğrenirim					
7	Teknolojiyi öğretimde kullanmayı öğrenirim					
8	Yabancı dil öğrenirim					
9	Proje yapmayı öğrenirim					
10	Eğitimde trend olan konuları öğrenirim					
11	Mevzuat değişikliklerini öğrenirim					
12	Müfredattaki değişiklikleri öğrenirim					
13	Okuldaki paydaşlarla etkili iletişim kurma yolları öğrenirim					
14	Okuldaki paydaşlarla birlikte çalışmayı öğrenirim					
15	Okulun ortak inanç ve değerlerini öğrenirim					
16	Okuldaki idari görevlerimi nasıl yerine getireceğimi öğrenirim					
17	Öğrencileri nasıl daha iyi motive edebileceğimi öğrenirim					
18	Öğrenci davranışlarına geribildirim vermeyi öğrenirim					
19	Öğrencilerin aktif katılımını sağlayacak yöntem ve teknikleri öğrenirim					
20	Branşımla ilgili kuramsal bilgiler öğrenirim					
21	Branşımla ilgili öğretim yöntem ve tekniklerini etkili şekilde kullanmayı öğrenirim					
22	Branşımla ilgili yeni öğretim materyalleri geliştirmeyi öğrenirim					

BÖLÜM 3

Öğretmenlerin İşyerinde Öğrenme Nedenleri Ölçeği

Bu ölçekte öğretmenlerin işyerinde **Neden** öğrendiklerini belirlemeyi amaçlayan maddelerden oluşmaktadır. Sizden her bir ifadeyi dikkatlice okuyarak Her Zaman (5) ile Hiçbir Zaman (1) arasında bir değerle görüşünüzü ifade etmeniz beklenmektedir. İlgi ve dikkatiniz için teşekkür ederim.

	Bir öğretmen olarak sizi yeni şeyler öğrenmeye teşvik eden nedenler nelerdir?	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her Zaman
1	Öğrencilerimi öğretim süreçlerine daha aktif katabilmek için öğrenirim					
2	Öğrencilerimi yeni gelişmelerden haberdar edebilmek için öğrenirim					
3	Anlattığım konunun farklı sınıf seviyelerinde daha iyi anlaşılmasını sağlamak için öğrenirim					
4	Yaptığım öğretim çalışmalarında monotonluğu ortadan kaldırmak için öğrenirim					
5	Teknolojiyi daha iyi kullanabilmek için öğrenirim					
6	İnternette gördüğüm eğitimle ilgili uygulamaları sınıfıma taşıyabilmek için öğrenirim					
7	Mevzuatta yapılan değişiklikleri takip etmek için öğrenirim					
8	Gazete ve dergilerdeki eğitimle ilgili haberlerde gördüğüm yenilikler hakkında ayrıntılı bilgi sahibi olmak için öğrenirim					
9	Okulda üstlendiğim yeni görevlerin gerektirdiği çalışmaları başarılı bir şekilde yapabilmek için öğrenirim					
10	Okulun kültürüne uyum sağlayabilmek için öğrenirim					
11	Okul değiştirdiğimde, yeni okuluma uyum sağlamak için öğrenirim					
12	Diğer öğretmenlerden geri kalmamak için öğrenirim					
13	Meslektaşlarımın kullandığı yeni uygulamalara adapte olmak için öğrenirim					
14	Denetimlerde yüksek performans gösterebilmek için öğrenirim					
15	Kendimi değerlendirerek eksiklerimi gidermek için öğrenirim					
16	Aldığım geribildirimler sonucunda kendimi geliştirmek için öğrenirim					
17	Kendi öğretmenlik anlayışımı/tarzımı oluşturmak için öğrenirim					

BÖLÜM 4

Öğretmenlerin İşyerinde Öğrenme Yöntemleri Ölçeği

Bu ölçekte öğretmenlerin işyerinde **Nasıl** öğrendiklerini belirlemeyi amaçlayan maddelerden oluşmaktadır. Sizden her bir ifadeyi dikkatlice okuyarak Her Zaman (5) ile Hiçbir Zaman (1) arasında bir değerle görüşünüzü ifade etmeniz beklenmektedir. İlgi ve dikkatiniz için teşekkür ederim.

	Bir öğretmen olarak işyerinde hangi yollarla öğrenmektesiniz?	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her Zaman
1	Meslektaşlarımı gözlemleyerek öğrenirim					
2	Meslektaşlarımın deneyimlerini dinleyerek öğrenirim					
3	Meslektaşlarıma sorarak öğrenirim					
4	Meslektaşlarımla yaptığım grup çalışmalarıyla öğrenirim					
5	Meslektaşlarımdan aldığım geribildirimler aracılığıyla öğrenirim					
6	Akademik araştırmaları okuyarak öğrenirim					
7	Mesleki kitapları okuyarak öğrenirim					
8	Seminerler aracılığıyla öğrenirim					
9	Çalıştaylar aracılığıyla öğrenirim					
10	Görev aldığım projeler aracılığıyla öğrenirim.					
11	Katıldığım toplantılar aracılığıyla öğrenirim					
12	Eğitimle ilgili Youtube kanallarını izleyerek öğrenirim					
13	Eğitimle ilgili blogları takip ederek öğrenirim					
14	Akıllı telefonlardaki eğitim içerikli uygulamalar (Duolingo, Eğitici oyunlar vb.) aracılığıyla öğrenirim					
15	Twitter'da öğrenmek istediğim konularla ilgili paylaşımlardan öğrenirim					
16	Facebook'ta öğrenmek istediğim konularla ilgili paylaşımlardan öğrenirim					
17	Linkedin'de öğrenmek istediğim konularla ilgili paylaşımlardan öğrenirim					
18	Instagram'da öğrenmek istediğim konularla ilgili paylaşımlardan öğrenirim					
19	Eba'da yer alan videoları izleyerek öğrenirim					
20	Eba'da yer alan test, sunum gibi materyalleri kullanarak öğrenirim					
21	Eba'da yer alan öğretmen kitaplığından öğrenirim					

BÖLÜM 5

Öğretmenlerin Öğrenme Stilleri Ölçeği

Bu ölçekte öğretmenlerin öğrenme stillerini belirlemeyi amaçlayan sorular yer almaktadır. Her soru için dört (4) farklı seçenekten verilmiştir. Lütfen her soru için size en yakın gelen cevaplardan yalnızca bir tanesini işaretleyiniz.

1	**Bir konuyu öğrenirken genel tarzınızı en iyi aşağıdakilerden hangisi ifade eder?**	
A	Uygulamadan önce eylemlerin arkasındaki teoriyi görmek isterim	
B	Öğrendiğim şeyin pratikte işime yaramasını isterim	
C	Öğrendiğim şeyler üzerinde düşünerek özümsemek isterim	
D	Değişik etkinliklerle, deneyerek öğrenmek isterim	

2	**Size hangi öğrenme etkinlikleri daha cazip gelir?**	
A	Gözlem yapma ve düşünme gerektiren pasif etkinlikler	
B	Deneyerek ve yaparak öğrenebileceğim aktif etkinlikler	
C	İşimle ilgili bir problemi çözmekte kullanacağım pratik etkinlikler	
D	Bilgilerin kavramsal biçimde sunulduğu teorik etkinlikler	

3	**Kişisel öğrenme sürecinizde en çok hangi kaynağa başvurursunuz?**	
A	Deneyimli öğreticiler ve meslektaşlarım	
B	Deneme yanılma yoluyla elde ettiğim tecrübelerim	
C	Konuyla ilgili kuram ve ilkeler	
D	Kendi analizlerim ve gözlemlerim	

4	**Aşağıdaki yollardan en iyi hangisi ile öğrenirsiniz?**	
A	Mantıksal çıkarımlar yaparak öğrenirim	
B	Yaparak ve deneyerek öğrenirim	
C	Gözlem ve deneyimlerim üzerine düşünerek öğrenirim	
D	Bilen birisinin bana anlatmasıyla öğrenirim	

5	**Bir öğrenme etkinliğine katılmadan önce beklentiniz nedir?**	
A	Etkinliğin kuramsal bir temele dayanarak planlandığını bilmek isterim	
B	Günlük hayatta işime yarayacak şeyler öğrenebileceğim kişilerle birlikte olacağımı bilmek isterim	
C	Farklı bakış açılarını gözlemleme ve yararlanma imkânı bulacağımı bilmek isterim	
D	Etkinliğin yeni deneyimler ve aktif katılım içeren etkinliklerden oluştuğunu bilmek isterim	

6	**Katıldığınız eğitim etkinliklerinde tekrar etme/ tekrarlı çalışma konusunda hangi görüş sizi daha iyi ifade eder?**	
A	Aynı şeyleri tekrar etmek yerine sürekli farklı çalışmalar yapmak isterim	
B	Öğrenmede derinleşmeyi amaçlayan planlı tekrarları yararlı bulurum	
C	Sürekli tekrar etmek yerine özümsemek için yeterince zaman verilmesini isterim	
D	Bilen birisinin gözetiminde problem çözerek/uygulama yaparak öğrenmek isterim	

7	**Hangi durumda daha iyi öğrenirsiniz?**	
A	Başkalarıyla etkileşim ve eylemle dolu durumlarda	
B	Kendi istediğim gibi düşünerek konuyu özümseme fırsatı verildiğinde	
C	Bilginin teorik bir çerçevede açıklandığı durumlarda	
D	İşbaşında uygulayabileceğim pratik teknikler öğretildiğinde	

8	**Eğitimlerde yer alan rol oynama, yarışma ve iş oyunları gibi etkinliklerde kendinizi hangi rolde görürsünüz?**	
A	İlk katılan ben olurum	
B	Geride kalıp gözlem yapmayı tercih ederim	
C	Katılmadan önce etkinliğin neden yapıldığını anlamak isterim	
D	Başkalarını izler ve model alırım	

9	**Eğitimlerde yer alan grup çalışmalarında hangi rolü üstlenirsiniz?**	
A	Sunum yapan, ekibi yöneten, en önde yer alan genellikle ben olurum.	
B	Farklı fikirleri analiz edip toparlayan genellikle ben olurum	
C	Çalışmanın kavramsal çerçevesini oluşturan genellikle ben olurum	
D	Çalışmanın amacından sapmasını engelleyen genellikle ben olurum	

10	**Katıldığınız eğitim etkinliklerinde hangi öğreticilerle daha iyi öğrenirsiniz?**	
A	Öğrendiklerimi kendi deneyimlerimle birleştirmem için düşünmeme izin verenlerle	
B	Ne yapacağımı adım adım açıklayarak öğrendiklerimi uygulamamı sağlayan uzmanlarla	
C	Deneyerek öğrenmeme izin verip, önceden belirlediği standartlara göre bana geribildirim verenlerle	
D	Konuyu sistematik ve mantıksal bir çerçevede sunan öğreticilerle	

11	**Öğrenme etkinliklerinde hangi konular daha çok ilginizi çeker?**	
A	İş yaşamımda karşılaştığım sorunlarla doğrudan bağlantılı konular	
B	Bir modelin, ya da teorinin parçası olan konular	
C	Yeni ve beni harekete geçirecek konular	
D	Düşünme ve analiz gerektiren konular	

12	**Öğrendiğiniz şeyleri işinize aktarırken nasıl davranmayı tercih edersiniz?**	
A	Uygulamadan önce derinlemesine düşünerek tüm olası kullanımları değerlendirmek isterim	
B	Deneme yanılma yoluyla hemen uygular, sonuçlarını sonra değerlendiririm	
C	Bir uzmanın nasıl yapacağımı adım adım göstermesinden sonra uygularım	
D	Genel teorilerle ilişkisini anladıktan sonra onlarla uyumluysa uygularım	

13	**Eğitim etkinliklerinde hızlı tepki vermeniz gereken durumlarda aşağıdakilerden hangisini tercih edersiniz?**	
A	Mantık süzgecinden geçmeyen hızlı tepkiler vermeyi tercih etmem	
B	İyice anlayıp dinlemeden tepki vermeyi tercih etmem	
C	Hızlı tepki vermek yerine düşünerek tepki vermeyi tercih ederim	
D	Olası sonuçları düşünmeden hızlı tepki vermeyi ve sonuçlardan öğrenmeyi tercih ederim	

14	**Dinleyerek öğrenme konusunda nasıl davranırsınız?**	
A	Bir konuyu uzun uzun dinlemek yerine bir uzmanın bize ne yapacağımızı göstermesini tercih ederim	
B	Başkalarını dinlemek yerine fikirler, olaylar ve durumlar arasındaki ilişkileri keşfetmeyi tercih ederim	
C	Bir saatten fazla anlatılan konuyu dinlemekten sıkılırım, deneyerek öğrenmeyi tercih ederim	
D	Olabildiğince çok kişinin fikirlerini dinleyerek kendi görüşümü oluşturmayı tercih ederim	

15	**Katıldığınız öğrenme etkinliklerinde zaman baskısı sizin için ne ifade eder?**	
A	Zaman baskısı öğrendiğim şeyleri uyumlu teorilerle bütünleştirmeme engel olur	
B	Zaman baskısı görevleri bitirmem için gerekli bir teşvik edicidir	
C	Zaman baskısı öğrendiklerimi özümsemek için ihtiyacım olan düşünmeye engel olur	
D	Zaman baskısı bir an önce yeni bir deneyime geçebilmek için heyecan verici bir fırsattır	

EK 2. Etik Kurul Onayı

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU
KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : **15/07/2020**
Toplantı Sayısı : **6**
Karar Sayısı : **120**

120- Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı doktora öğrencisi **Mehmet Nuri Öztürk**'ün "Öğretmenlerin İşyerinde Öğrenmesi ile Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişki" başlıklı tezi ile ilgili 13/05/2020 tarihli "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı doktora öğrencisi **Mehmet Nuri Öztürk**'ün "Öğretmenlerin İşyerinde Öğrenmesi ile Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişki" başlıklı tezinin, araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

EK 3. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.7479723 05.06.2020
Konu : Araştırma izni

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi: a) 13.05.2020 tarihli ve 1538 sayılı yazınız.
b) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 nolu Genelgesi.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi Mehmet Nuri ÖZTÜRK'ün **"Öğretmenlerin İşyerinde Öğrenmesi İle Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişki"** konulu tezi kapsamında merkez ilçelerdeki ilk ve ortaokullarda uygulanacak olan veri toplama araçları ilgi (b) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Turan AKPINAR
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Ek:
1-Uygulama Araçları (6 sayfa)

Dağıtım:
Gereği:
Ankara Üniversitesi Rektörlüğü
Bilgi:
Altındağ-Çankaya-Etimesgut-Gölbaşı-Keçiören
Mamak-Sincan-Pursaklar-Yenimahalle İlçe MEM

Adres: Emniyet Mah. Alparslan Türkeş Cad. 4/A Yenimahalle

Bilgi için: Emine Konuk

BENZERLİK BİLDİRİMİ

" Öğretmenlerin iş yerinde öğrenmesi ve öğrenme stilleri arasındaki ilişki" başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihali Engelleme Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) "Beş sözcükten daha az olan benzeşmeler" (2) "Kaynaklar" (3) "Doğrudan Alıntılar" dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	:01/02/2022
Gönderim Numarası	:1752884155
Sayfa Sayısı	:154
Sözcük Sayısı	:41570
Karakter Sayısı	:285130
Benzerlik Oranı	:%10
Savunma Tarihi	:24/02/2022

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihali Engelleme Programı'na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10'dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı: Mehmet Nuri ÖZTÜRK

Tarih: 01.02.2022

İmza:

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı **: Mehmet Nuri ÖZTÜRK**

E-Posta Adresi **:**

İş Deneyimi **:**

Unvan	**Görev Yeri**	**Yıl**
Öğretmen	Milli Eğitim Bakanlığı (İstanbul, Ankara)	2001-2016
Proje Uzmanı	Milli Eğitim Bakanlığı (Ar-Ge Birimi)	2009-2014

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu:

Derece	**Bölüm/Program**	**Üniversite**	**Yıl**
Yüksek Lisans	Eğitim Yönetimi ve Teftişi	Ankara Üniversitesi	2008-2012
Lisans	Fizik Öğretmenliği	Boğaziçi Üniversitesi	1993-2001

Yayınlar:

Öztürk, M. N. (2021). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Soru Çözerken Yaptıkları Yanlışların Analizi *Journal of Social Research and Behavioral Sciences, 7*(13), 621-639. doi:10.52096/jsrbs.6.1.7.13.32