



**ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ
ÖĞRENMELERİNE İLİŞKİN ALGILARI**

**2021
YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

HÜNKAR UÇAR

**Danışman
Doç. Dr. Ramazan CANSOY**

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ ÖĞRENMELERİNE İLİŞKİN ALGILARI

Hünkar UÇAR

Doç. Dr. Ramazan CANSOY

T.C.

Karabük Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında

Yüksek Lisans Tezi

Olarak Hazırlanmıştır

KARABÜK

Haziran 2021

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	1
TEZ ONAY SAYFASI	4
DOĞRULUK BEYANI	5
ÖNSÖZ	6
ÖZ	7
ABSTRACT	8
ARŞİV KAYIT BİLGİLERİ	9
ARCHIVE RECORD INFORMATION	10
KISALTMALAR	11
ARAŞTIRMANIN KONUSU	12
ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ	12
ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ	13
ARAŞTIRMA HİPOTEZLERİ / PROBLEM	13
ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI	14
EVREN VE ÖRNEKLEM	15
KAPSAM VE SINIRLILIKLAR/KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLER	15
BİRİNCİ BÖLÜM	16
GİRİŞ	16
1.1. Problem Durumu	16
İKİNCİ BÖLÜM	17
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	17
2.1. Bilgi Toplumunda Eğitim	17
2.2. Eğitimde Değişim İhtiyacı	18
2.3. Öğrenme Kavramı	19
2.3.1 Sosyal Öğrenme Kuramı	20
2.3.2. Yetişkin Eğitimi	21
2.3.3. Hayat Boyu Öğrenme	22
2.4. Mesleki Öğrenme	23
2.5. Mesleki öğrenme alt boyutları	28

2.5.1 İş birliği	28
2.5.2. Yansıtma	29
2.5.3.Uygulama	31
2.5.4. Bilgi Tabanına Ulaşma	32
2.6. Mesleki Öğrenmenin Önemi	33
2.7. Mesleki Öğrenmenin Önündeki Engeller	34
2.8. Mesleki Öğrenme Topluluğu	37
2.9. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenmeleri ile İlgili Araştırmalar	38
2.9.1.Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	38
2.9.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	41
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	44
3. YÖNTEM	44
3.1. Model	44
3.2. Evren ve Örneklem	44
3.3. Veri Toplama Araçları	46
3.3.1. Kişisel Bilgiler	46
3.3.2. Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği	46
3.4. Verilerin Analizi	48
3.4.1. Açımlayıcı Faktör Analizi	48
3.4.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi	51
3.4.3. Güvenilirlik Analizi	56
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	60
4. BULGULAR	60
4.1. Mesleki Öğrenme Algılarının Bazı Değişkenlere Göre Karşılaştırılması	60
4.2. Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Algılarının Karşılaştırılması	63
4.3. Öğretmenlerin Yaş Gruplarına Göre Karşılaştırılması	65
4.4. Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Karşılaştırılması	66
4.5. Öğretmenlerin Okul Kademelerine Göre Karşılaştırılması	68
4.6. Öğretmenlerin Okulda Çalışma Sürelerine Göre Karşılaştırılması	70
4.7. Öğretmenlerin Meslekte Çalışma Sürelerine Göre Karşılaştırılması	72
4.8. Öğretmenlerin Okulun Bulunduğu Bölgelere Göre Karşılaştırılması	73
BEŞİNCİ BÖLÜM	76
5. TARTIŞMA	76

5.1. Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeğinin Alt Boyutlara ve Sorulara Dair Tanımlayıcı İstatistik Sonuçlarının Tartışılması	76
5.2. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Algılarının Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Tartışılması	78
5.3. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Algılarının Yaş Değişkenine Göre Tartışılması	79
5.4. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Algılarının Eğitim Durumlarına Göre Tartışılması	79
5.5. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Algılarının Öğretmenlerin Okul Kademelerine Göre Tartışılması	80
5.6. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Algılarının Öğretmenlerin Aynı Okuldaki Çalışma Sürelerine Göre Tartışılması	80
5.7. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Algılarının Meslekte Çalışma Sürelerine Göre Tartışılması	81
5.8. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Algılarının Okulun Bulunduğu Bölge Değişkenine Göre Tartışılması	82
ALTINCI BÖLÜM	85
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	85
6.1. Sonuç	85
6.2. Öneriler	87
7. KAYNAKLAR	88
TABLolar LİSTESİ	109
ŞEKİLLER LİSTESİ	110
EKLER	111
Ek 1:. Araştırma İzinleri	111
Ek.2 Ölçek Kullanım İzni	114
Ek.3 Araştırma Anket Formu	115
ÖZGEÇMİŞ	116

TEZ ONAY SAYFASI

Hünkar UÇAR tarafından hazırlanan “ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ ÖĞRENMELELERİNE İLİŞKİN ALGILARI” başlıklı bu tezin Yüksek Lisans Tezi olarak uygun olduğunu onaylarım.

Doç. Dr. Ramazan CANSOY

.....

Tez Danışmanı, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Bu çalışma, jürimiz tarafından Oy Birliği ile Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir. 25/06/2021

Ünvanı, Adı SOYADI (Kurumu)

İmzası

Başkan : Prof. Dr. Nurhayat ÇELEBİ (KBÜ)

.....

Üye : Doç. Dr. Ramazan CANSOY (KBÜ)

.....

Üye : Doç. Dr. Hanifi PARLAR (TÜBİS)

.....Online.....

KBÜ Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yönetim Kurulu, bu tez ile, Yüksek Lisans Tezi derecesini onamıştır.

Prof. Dr. Hasan SOLMAZ

.....

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı herhangi bir yola tevessül etmeden yazdığımı, araştırmamı yaparken hangi tür alıntılarım intihal kusuru sayılacağını bildiğimi, intihal kusuru sayılabilecek herhangi bir bölüme araştırmamda yer vermediğimi, yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserlere metin içerisinde uygun şekilde atıf yapıldığını beyan ederim.

Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak ahlaki ve hukuki tüm sonuçlara katlanmayı kabul ederim.

Adı Soyadı: Hünkar UÇAR

İmza :

ÖNSÖZ

Ders döneminde ve tez yazım sürecinde bilgi ve deneyimleri ile bana yol gösteren, desteğini esirgemeyen, tüm sorularımı sabırla karşılayan Tez Danışmanım Sayın Doç. Dr. Ramazan CANSOY'a, yüksek lisans ders döneminde ders aldığım hocalarım Prof. Dr. Ali Çağatay KILINÇ'a, engin bilgi ve tecrübelerinden faydalandığım değerli hocam Prof. Dr. Nurhayat ÇELEBİ'ye, Dr. Öğr. Üyesi Fatma Betül KURNAZ'a, Dr. Öğretim Üyesi Hamit ERDOĞAN'a verdikleri katkılardan ötürü şükranlarımı sunarım.

Hayatım boyunca her koşulda bana güvenen, yanımda duran, çalışma azmi kazanmamı sağlayan babama, anneme ve ablama teşekkür ederim.

Hayatın her anında olduğu gibi ders dönemi ve tez yazım aşamasında da yanımda olan, başaracağıma inanan ve beni bu yolda destekleyen sevgili eşime, yaşama sevincim minik kızım Zehra'ma teşekkür ederim.

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin mesleki öğrenmelerine ilişkin algılarının incelenmesidir. Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim öğretim yılında Karabük İli sınırları içinde yer alan, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan 2834 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 21.0 aktarılarak tamamlanmıştır. Verilerin analizinde frekanslar, yüzde, ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış, farklılıkların analizinde T-testi, tek yönlü Anova testinden faydalanılmıştır.

Araştırmada cinsiyet, yaş, eğitim durumu, okul kademesi, okulda çalışma süresi, meslekte çalışma süresi, okulun bulunduğu bölge değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgularda, öğretmenlerin mesleki öğrenmelerine ilişkin algılarının ölçeğin alt boyutlarına göre iş birliği ve uygulama boyutunda *tamamen katılıyorum* düzeyinde, yansıtma ve bilgi tabanına ulaşma boyutunda *katılıyorum* düzeyinde olduğu görülmüştür. Araştırmada mesleki öğrenme alt boyutlarının cinsiyet, yaş, eğitim durumu, okul kademesi, okulda çalışma süresi, meslekte çalışma süresi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamış; okulun bulunduğu bölge değişkenine göre ise il merkezi ve ilçe merkezindeki okullarda görev yapan öğretmenlerin iş birliği ve yansıtma boyutlarında köy okulunda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Uygulama ve bilgi tabanına ulaşma boyutunda ise anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Mesleki Öğrenme, İş birliği, Uygulama, Yansıtma, Bilgi Tabanına Ulaşma

ABSTRACT

The purpose of this research is to examine the perceptions of teachers about their professional learning. The research is a descriptive study in scanning model. The population of the research consists of 2834 teachers working in primary, secondary and high schools affiliated to the Ministry of National Education in the province of Karabük in the 2020-2021 academic year. Teacher Professional Learning Scale was used as data collection tool. The obtained data were completed by transferring SPSS 21.0. Frequencies, percentage, mean and standard deviation values were calculated in the analysis of the data, and T-test and one-way Anova test were used in the analysis of differences.

In the study, it was examined whether there was a significant difference according to the variables of gender, age, educational status, school level, working time at school, working time in the profession, and the region where the school is located.

In the findings obtained as a result of the research, it was seen that the teachers' perceptions of their professional learning were at the level of I completely agree in the dimension of cooperation and practice, and at the level of agree in the dimension of reflection and reaching the knowledge base, according to the sub-dimensions of the scale. In the study, there was no statistically significant difference between the sub-dimensions of professional learning in terms of gender, age, educational status, school level, working time at school, and working time in the profession; According to the variable of the region where the school is located, a higher level and statistically significant difference was found in the cooperation and reflection dimensions of the teachers working in the schools in the city center and district center compared to the teachers working in the village school. There was no significant difference in terms of application and access to the knowledge base.

Keywords: Professional Learning, Collaboration, Experimentation, Reflection, Reach Out to The Knowledge Base

ARŞİV KAYIT BİLGİLERİ

Tezin Adı	Öğretmenlerin Mesleki Öğrenmelerine İlişkin Algıları
Tezin Yazarı	Hünkar UÇAR
Tezin Danışmanı	Doç. Dr. Ramazan CANSOY
Tezin Derecesi	Yüksek Lisans
Tezin Tarihi	25.06.2021
Tezin Alanı	Eğitim Bilimleri, Eğitim Yönetimi
Tezin Yeri	KBU/LEE
Tezin Sayfa Sayısı	116
Anahtar Kelimeler	Mesleki Öğrenme, İş birliği, Uygulama, Yansıtma, Bilgi tabanı

ARCHIVE RECORD INFORMATION

Name of the Thesis	Teachers' Perceptions Of Their Professional Learning
Author of the Thesis	Hünkar UÇAR
Advisor of the Thesis	Doç. Dr. Ramazan CANSOY
Status of the Thesis	Master's Degree
Date of the Thesis	25.06.2021
Field of the Thesis	Educational Sciences, Education Management
Place of the Thesis	KBU/LEE
Total Page Number	116
Keywords	Professional Learning, Collaboration, Experimentation, Reflection, Reach Out to The Knowledge Base

KISALTMALAR

ÖMÖÖ : Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

ÖYGGM: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü

ARAŞTIRMANIN KONUSU

Bu araştırmanın konusu öğretmenlerin mesleki öğrenme algılarının incelenmesidir.

ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Öğretmenlerin mesleki öğrenmelerine ilişkin algılarının incelendiği bu çalışmada, *iş birliği, uygulama, yansıtma ve bilgi tabanına ulaşma* boyutlarının incelenmesine ve bu boyutlar hakkında detaylı bilgi toplanmasına olanak sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışmanın diğer amacı ise öğretmenlerin; cinsiyet, yaş, okulun bulunduğu bölge, eğitim durumu, okul kademeleri, okulda çalışma süresi, meslekte çalışma süresi, okulun bulunduğu bölge gibi değişkenlerin mesleki öğrenmeye ne düzeyde etki edeceğini bulmaktır.

Öğretmenler kendilerini geliştirme, hızla gelişen bilgi ve teknoloji alanlarına ayak uydurma ve aynı zamanda farklı ilgi ve ihtiyaçlara sahip öğrenci kitlesi ile karşı karşıya kalmaktadır. Öğretmen mesleki öğrenmesinin daha iyi anlaşılması; öğretmenin pedagojik bilgisinin artmasına, verimli çalışmasına ve eğitim sistemindeki kalitenin artmasına fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Eğitim sisteminde kaliteli, kendini geliştiren, entelektüel bilgisi yeterli düzeyde, çağın gereksinimlerini karşılayan öğretmenlerin olması, öğrencilerin ve dolayısıyla toplumun olumlu yönde gelişmesine fırsat sağlayabilir. Öğretmen mesleki öğrenmesine eğitim sisteminin tüm paydaşlarının gerekli hassasiyeti göstermesinin önemi yansınamaz. Ülkemiz, öğretmenlerin mesleki anlamda kendilerini geliştirmeleri ve kaliteli toplumun inşası sayesinde gelişmiş ülkeler ile rekabet edebilir, teknolojide, bilimde ve sosyal hayatta iyileşme sağlayabilir.

Bu bağlamda; araştırmanın yapıldığı okullarda, öğretmenlerin öğrenci öğrenmesine dönük kendilerini ne kadar geliştirdikleri ve mesleki öğrenme ile ilgili bilgi seviyelerinin ne durumda olduğunun analiz edilmesi ayrıca öğretmenlerin mesleki öğrenme algılarının farklı bireysel ve örgütsel değişkenlere göre ne düzeyde olduğunun ortaya konması; öğretmenlere, araştırmacılara ve politikacılara yol gösterebilir.

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Öğretmenlerin mesleki öğrenmelerine ilişkin algılarının incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırma betimsel tarama modelde tasarlanmıştır. Çalışmanın modeli, veri toplama aracı, evren ve örnekleme, verilerin toplanması, verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

Bu araştırma, öğretmenlerin mesleki öğrenme algılarını incelemektedir. Araştırmada nicel desende tasarlanmış, betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Birden fazla olgunun bir örnekleme içinde kullanılması nicel araştırmayı oluşturur (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020, s. 256).

Belirlenen bir grubun belirli özelliklerini açıklayabilmek için verilerin toplanmasını hedefleyen çalışmaya tarama modeli denilmektedir. Eğitime yönelik olan çalışmalarda en çok kullanılan yöntem betimsel tarama yöntemidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017, s. 25).

ARAŞTIRMA HİPOTEZLERİ / PROBLEM

Araştırmada amaç, öğretmen mesleki öğrenme algılarının incelenmesidir. Bu amaçla aşağıda tanımlanan ana problem ve alt problemlere cevap aranmaktadır.

Öğretmenlerin mesleki öğrenmelerine ilişkin algıları ve alt boyutları ne düzeydedir?

Alt Problemler

Öğretmenlerin mesleki öğrenmelerine ilişkin algıları

- a. Öğretmenlerin tanımlayıcı istatistikleri,
- b. Öğretmenlerin cinsiyeti,
- c. Öğretmenlerin yaşı,
- d. Öğretmenlerin eğitim durumu,
- e. Okul kademeleri,
- f. Okulda çalışma süresi,
- g. Meslekte çalışma süresi,
- h. Okulun bulunduğu bölgeye göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI

Araştırmada kullanılan sorular ve cevaplar öğretmenlerin mesleki öğrenmelerine ilişkin algılarını ortaya koymak için yeterlidir. Gönüllü olarak katılan öğretmenlerin konu ile ilgili bilgi düzeylerinin yeterli seviyede olduğu düşünülmekte ve soruları samimi bir şekilde yanıtladıkları varsayılmaktadır.

Tanımlar

Öğrenme: Bireyin doğduğu andan öldüğü ana kadar devam eden sürece öğrenme denilmektedir. Öğrenme; insanoğlu var olduğundan beri gelişmektedir (Kaplan, 2016, s. 43).

Mesleki öğrenme: Mesleki öğrenme öğretmenlerin düzenli olarak etkileşim ile iş birliği yaptığı, meslektaşlarından gelen dönütlerle öğretimin güncellendiği, öğretimlerin gözlemlenerek mesleki anlamda kendini geliştirdiği uygulamalar bütünüdür (Liu ve Hallinger, 2016, s. 87-89). Mesleki öğrenme; alanında etkin öğretmenler yetiştirmek ve öğrencilerinde başarılarına yardımcı olmak için yapılan öğretimi geliştirme çabalarıdır (DeMonte, 2013, s. 6).

İş Birliği: Öğretmenin öğretimi planlama, öğretim teknik ve becerilerini iyileştirme, öğretim etkinliklerini paylaşma, öğrenci başarısını tartışma ve değerlendirme uygulamalarına denilmektedir (Liu ve Hallinger, 2016, s. 87-89).

Yansıtma: Öğretmenin, öğretim stratejilerini değiştirmek ve geliştirmek adına öğrencilerden ve öğretmenlerden gelen dönütlerden faydalanması ve bunu içselleştirmesidir (Liu ve Hallinger, 2016, s. 87-89).

Uygulama: Öğretimi geliştirmek ve öğretimle ilgili sorunları çözmek için öğretmenin alternatif fikirler, materyaller ve uygulamalar geliştirmesi ve bunları sınıfta pratiğe dökmesidir (Liu ve Hallinger, 2016, s. 87-89).

Bilgi Tabanına Ulaşma: Bilgi, sürdürülebilir bir şekilde kartopu örneğinde olduğu gibi ilerler, toplumların temel gelişmişlik düzeylerini de belirlemeye olanak

sağlamaktadır (Polat ve Odabaş, 2008, s. 1-2). Bilgi tabanına ulaşma öğretmenlerin öğretimlerini geliştirmek adına farklı kaynaklardan ne ölçüde faydalandıklarını değerlendirmeyi hedeflemektedir (Liu ve Hallinger., 2016, s. 87-89).

EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırma evrenini, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Karabük ili içinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 2834 öğretmen oluşturmaktadır. Seçilecek örneklemin belirlenmesinde uygun örnekleme yoluna gidilmiştir.

KAPSAM VE SINIRLILIKLAR/KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLER

Bu çalışma, 2020-2021 eğitim öğretim yılında, Karabük ili özel ve devlet okullarında ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleriyle sınırlıdır. Araştırma, kişisel bilgi formu ve öğretmen mesleki öğrenme ölçeğine verilen cevaplarla sınırlandırılmıştır.

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, varsayımlarına, sınırlılıklarına dair bilgiler verilmiş ve araştırmada kullanılan kavramlar açıklanmıştır.

1.1. Problem Durumu

21. yüzyılda gelişen teknoloji ile birlikte öğretmenlerin yeni beceriler edinmesi, daha iyi bir eğitim imkanının olmasını sağlamaktadır. Eğitimcilerin bu becerilere sahip olmasının önemli olduğu bilinmekle beraber bu becerileri hedef alan çalışmalar oldukça sınırlıdır (Thieman 2008, s. 346). Öğretmenler mesleki öğrenmelerini geliştirecek okul içi veya okul dışında birçok durumla karşılaşmaktadır. Hangi yolla olursa olsun öğretmenler mesleki öğrenmeye karşı olumlu bir tavır takındığında ve sürekli bir gelişim çabası içerisinde bulduklarında kendisini daha da geliştireceklerdir. Öğretmenlerin bu gelişiminin, öğrenciye yansıdığı ve okul başarısına katkı sağladığı ile ilgili çalışmalar ortaya konmuştur (Blank, 2009, s. 48; Vescio, Ross ve Adams, 2008, s. 90).

21. yüzyılda öğrenme kavramı, birçok eğitimcinin zorluklara ortak bir yanıt olarak savundukları kapsamlı bir eğitim vizyonu olarak görülebilir. 21. yüzyılda başarılı olmak için özellikle eğitim alanında üst düzey öğretimi hedefleyen derin içerik bilgisi ve motivasyona sahip eğitimcilere ihtiyaç duyulmaktadır. Sürekli gelişime açık olan eğitim sisteminin içinde yer alan öğretmenlerin, mesleki gelişiminin öğrencilere ve eğitime vereceği katkısı göz önüne alındığında kritik derecede önemli olduğu ortaya çıkmaktadır (Bredeson, 2000, s. 399).

21. yüzyılda öğretmenlerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeleri için, geleneksel öğretmen merkezli eğitim yaklaşımının değişmesi ve yenilenmesi gerekir. Günümüz çağı; bilgi odaklı olan niceliksel öğrenmeden, beceri merkezli bir öğrenme anlayışına doğru odağı değiştirmeyi gerektirir. Mesleki öğrenme tartışma, analiz ve problem çözme yoluyla öğretmenler arası etkileşimi artırarak farklı bir öğrenme yaklaşımı sunmaktadır (Hord, 1997, s. 6).

İKİNCİ BÖLÜM

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Bilgi Toplumunda Eğitim

Yaşadığımız yüzyıla bilgi çağı, bilgi çağının gereklerini yerine getiren toplumlara da bilgi toplumu denilmektedir. Bilgi ve teknolojiye yaşanan sürekli değişim ve gelişim bilginin önemini artırmaktadır. Her yeni bilgi yeni teknolojilerin oluşumunu sağlarken gelişen teknoloji ile bilginin ulaşımı sağlanır ve bu sayede yeni bilgilerin oluşumu artmaktadır. Bilgi, sürdürülebilir bir şekilde kartopu örneğinde olduğu gibi ilerler, toplumların temel gelişmişlik düzeylerini de belirlemeye olanak sağlamaktadır (Polat ve Odabaş, 2008, s. 1-2).

21.yüzyılda teknoloji, ekonomi ve siyasetin yeni eğilimleri, insanların sosyal hayatı ve yaşam tarzı değişmektedir. Bilgi toplumuna uygun müfredata ve bu müfredatın uygulanabilmesi için kendini mesleki anlamda geliştiren öğretmenlere ihtiyaç vardır. Öğretmenlerin sürekli olarak öğretimi olumlu yönde değiştirmesi ve yenilemesi beklenmektedir (Lieberman, Miller, Wiedrick ve von Frank 2011, s. 16-17; Vescio vd., 2008, s. 80). Öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme gibi 21.yüzyıl becerilerine sahip olması, bilgi, iletişim ve medya okuryazarlığı gibi alanlarda etkin birer birey olmaları sağlanmalıdır. Öğretmenler bilgi toplumuna uygun mesleki öğrenme yeterlilikleri kazanırsa öğrencilere öğretmeyi öğrenebilirler. Gelişen teknolojilere uyum sağlayan, bilgi ve becerilerini çağın gereklerine göre güncelleyip etkin kullanan bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Mesleki kariyeri boyunca kendini geliştiren, formal ve informal alanlarda sürekli kendine yeni bilgiler katan ve öğrencilere aktarabilen öğretmenlerin olması önem taşımaktadır (Fırat, 2010, s. 504-505). Gelecek kuşakların, çağın gelişim dinamiklerine ayak uydurabilmesinde öğretmenlere düşen rol oldukça önemli ve kritiktir (Kazu ve Çam, 2019, s. 677-678). Öğrencilerin 21.yüzyıl için ihtiyaç duydukları karmaşık ve analitik becerileri öğrenmelerine yardımcı olmaları için öğretmenler daha üst düzey düşünme ve performans geliştirecek şekilde öğretmeyi öğrenmelidir. Öğrencinin bu şekilde desteklenmesiyle birlikte kendine olan güveni ve öğrenme kapasitesi artar, böylece öğrencilerin akademik başarısının artması beklenmektedir (Darling-Hammond ve Wei, 2009, s. 2-4; Yue, 2019, s. 252-254).

2.2. Eğitimde Değişim İhtiyacı

Tezcan (1997, s. 4-5)'a göre eğitim, bireyin bulunduğu toplumda tutumlarını, davranışlarını, yeteneğini, değerlerini, kendine ve topluma katkı sağlayacak tüm davranış şekillerini geliştirdiği süreçtir. Bulurman (2002)'a göre ise eğitim, bireyde görülmesi istenen farklılıkların bireyin davranış ve tutumlarına yansımaları ve bu sayede toplumsal yapının oluşumunun sağlanmasıdır. Gelişmiş toplumların oluşumundaki en önemli etken vatandaşlarına sunduğu eğitimin kalitesidir (Fullan, 2006, s. 113-114; Smith, 2009, s. 2-3). Ulusal ekonomiler küresel seviyede rekabet etmeye çalıştıkça, kaliteli, özgün, sürdürülebilir eğitim sistemleri geliştirmeye olan eğilim artacaktır (Peng, McNess, Thomas, Wu, Zhang ve Tian, 2014, s. 77-79). 21. yüzyılda ekonomi ve teknolojinin hızla gelişmesi, yeni eğitim stratejileri geliştirilmesi ihtiyacını doğurmuştur.

Günümüzde, bilginin nicelik ve nitelik olarak hızlı artış göstermesi, toplumsal yapıların değişmesine ve yeniden şekillenmesine neden olmaktadır (Dyke, 2006, s. 105). Bu değişimlere paralel olarak gelişen teknoloji ile toplumun ihtiyaçları, öğretmenlerin ve öğrenenlerin ihtiyaçları farklılaşmıştır. Günümüzde eğitimin temel amacı, 21. yüzyıl becerilerine sahip bireyler yetiştirmektir (Thieman, 2008, s. 346). Eğitimde değişim; mevcut öğretimin kalitesini artırmak ve öğrenci öğrenimini kolaylaştırmayı ve geliştirmeyi amaçlayan yenilikçi bir fikir olarak tanımlanmaktadır (Cooper, Stanulis, Brondyk, Hamilton, Macaluso ve Meier, 2016, s. 85-91). Sürekli gelişen ve değişen toplumun eğitim ihtiyacını karşılamak adına öğretmenin kendini geliştirerek günün şartlarına uyum sağlamaları önem arz etmektedir (Pellegrino, 2017, s. 223-225). 21. yüzyıla uyum sağlayabilen, eğitim stratejilerini kolay kavrayabilen, eleştirel düşünme becerisine sahip, kültürler arası uyum yeteneğine sahip öğrenci profili önem kazanmıştır. Geçmişte öğrencilerin öğrenmeleri, genellikle ezberleme ve anlama aşamasında kalırken, bilgiyi aktif bir şekilde inşa edemedikleri ve öğrendikleri hakkında eleştirel düşünme yürütemediği dönemlerin geride kaldığı görülmektedir (Exley ve Dennick, 2011, s. 85-86; Papadourakis, 2016, s. 313-314).

Eğitimde, değişim ihtiyacının sağlanmasında ve öğrencilere bilginin aktarılmasında öğretmenler önemli pay sahibidir. Okul bağlamında öğretmenler, pedagoji, değerlendirme ve uygulama sürecinde anahtar rol oynamaktadır. Değişimi

yönetmek ve uygulamak, birbiriyle bağlantılı aşamalar olsa da ayırt edici özellikleri olan karmaşık bir süreçtir (Fullan, 2006, s. 113-114; Smith, 2009, s. 84-88). Bu süreçte öğretmenlerin görev yaptıkları okullarında daha fazla rol üstlenmeleri gerekmektedir (Firestone, 2014, s. 100-104).

2.3. Öğrenme Kavramı

Öğrenme, değişime uyum sağlama yeteneğidir. Öğrenme insanlara bilgilerini tazeleme, hayatın içindeki gelişim ve değişimi anlama ve yorumlama, kişisel, mesleki ve entelektüel düzeylerini artırma imkanı sağlamaktadır (Jonassen, Grabowski, 2012, s. 5). Öğrenme; insanoğlu var olduğundan beri gelişen bir süreçtir. Bir birey doğduğu andan başlayarak ölene kadar öğrenmeye devam etmektedir (Kaplan, 2016, s. 43). Bireylerin yaşantıları süresince farkında olarak ya da olmaksızın edindikleri tecrübeler sonucunda öğrenme meydana gelmektedir (Keleş ve Çepni, 2006, s. 73-77). Bireylerin nasıl öğreneceği, yalnızca zeka ve motivasyon gibi bireysel özelliklere değil, aynı zamanda çok derin anlamda, öğrenmenin gerçekleştiği sosyal ve kültürel bağlama da bağlıdır (Tynjälä, 2008, s. 135).

Genel olarak öğretmenlerin öğrenme yerine sadece öğretmekten sorumlu olduğu algısı hakimdir, öğrenme de en az öğretim kadar önemlidir. Öğretmen hem öğrenen hem de öğreten tarafta kendine yer bulur (Putnam ve Borko, 2000 s. 12). Kelly (2006, s. 505), öğretmen öğrenimi terimini öğretmenlerin mesleğe başladıkları acemi dönemden, uzmanlaşmaya başladıkları döneme kadar olan kısım için tanımlamaktadır. Öğretmen öğrenimi, yalnızca bilginin aktarılmasıyla gerçekleşmez (Putnam ve Borko, 2000, s. 13). Ayrıca öğretmenlerin mesleki olarak gelişmesi için gerekli görülmektedir. Kendini geliştirme bilincinde olan öğretmen mesleki gelişim ve mesleki öğrenme olanakları sayesinde, mesleğini daha etkin uygulamaktadır (Kaya ve Kartallıoğlu, 2016, s. 127-129). Uyguladığı öğretim ile yetinmeyip sürekli bir çaba içerisinde bulunmaktadır (Borko, 2004, s. 12 ; Malone ve Smith, 2010, s. 116).

Öğrencilerin öğrenmesi, öğretmenlerin etkililiğinden ve dolayısıyla öğretme kapasitesinden doğrudan etkilenmektedir (Darling-Hammond ve Wei, 2009, s. 2-4). Öğrenci ile etkileşim halinde bulunan öğretmen, öğrenmeyi ne kadar destekler ve öğrenciye ne denli rol model olursa hayat boyu öğrenme becerisini de desteklemiştir

olacaktır (Kazu ve am, 2019, s. 685-686). ğrenme planlı ya da plansız toplantılarda; okul içi veya okul dışında gerçekleşebilmektedir (Hoyle ve John, 1996, s. 102).

Öğretmen ğrenmesi yetişkin öğrenme alanına girmektedir. Yetişkin ğrenmesi ise karmaşık bir süreçtir (Avalos, 2011, s. 13-18). ğrenme kavramının alt başlıkları aşağıdaki gibi ifade edilebilir.

- Sosyal ğrenme Kuramı
- Hayat boyu ğrenme
- Yetişkin Eğitimi

2.3.1 Sosyal ğrenme Kuramı

Sosyal ğrenme, insan ve evre ilişkilerinin yönetimini iyileştirmek için çalışırken farklı bireyler ve gruplar arasında ortaya çıkan kolektif eylem ve düşüncedir. Sosyal ğrenme kuramı, öğrenme ve gelişim açısından önem arz etmektedir. Sosyal ğrenme her yaşta gerçekleşebilir (Newman, Lohman ve Newman, 2007, s. 249-255). Sosyal ğrenme kuramı, sosyal bağlamda başkalarıyla olan etkileşimlerimizden öğrendiğimiz fikrine dayanmaktadır. İnsanlar başkalarının davranışlarını gözlemleyerek benzer davranışlar geliştirirler. Başkalarının davranışını gözlemledikten sonra özellikle gözlemsel deneyimleri olumluysa veya gözlemlenen davranışla ilgili dlleri içeriyorsa, bu davranışı zmser ve taklit eder. Taklit, gözlemlenen motor aktivitelerin fiili olarak yeniden üretilmesini içermektedir (Bandura 1977, s. 193-196). Kuram, geleneksel öğrenme kavramlarına dayanmaktadır. Genellikle davranışçı öğrenme teorileri ile bilişsel öğrenme teorileri arasında bir köprü olarak görülmektedir (Muro ve Jeffrey, 2008, s. 332). Bandura (2006, s. 177)'ya göre, sosyal öğrenme kuramında birbiriyle ilişkili üç genel ilke vardır. Bunlar; dikkat, hafıza ve motivasyondur. Bununla birlikte Bandura, doğrudan pekiştirmenin tüm öğrenme türlerini aıklayamayacağına inanmaktadır. Teorisinde, insanların diğer insanları izleyerek yeni bilgi ve davranışlar öğrenebileceğini savunmaktadır. Bu teorisinin unsurlarına göre, birbirinden öğrenmek için üç genel ilke vardır. Gözlem, taklit, modelleme. Bu genel ilkelere dayalı olarak, öğrenme davranışta bir değişiklik olmadan gerçekleşebilir. Başka bir deyişle, davranışlar, öğrenmenin davranışta kalıcı bir değişiklikle temsil edilmesi gerektiğini söylemektedir. Sosyal ğrenme kuramcıları, insanların yalnızca gözlem yoluyla ğrenebildiklerinden, öğrenmelerinin

performanslarında mutlaka gösterilmeyebileceğini söylemektedir (Bandura, 1965, s. 589). Bandura' dan itibaren sosyal öğrenme kuramı, insan öğrenmesinin yorumlamasında giderek daha bilişsel hale gelmiştir (Newman vd., 2007, s. 249-255).

2.3.2. Yetişkin Eğitimi

Öğrenme kavramının daha iyi anlaşılması ve mesleki öğrenmenin gerçekleşmesinde yetişkin öğrenmesinin rolü önemlidir. Yetişkinler, bilgiyi bilmenin gerekliliğine ikna olduklarında en iyi şekilde öğrenirler (Russell, 2005, s. 201-203). Bunun için de öğretmenin yetişkin öğrenmesi ile öğrenmeye motive olması gerekmektedir. Lieb ve Goodlad (2005, s. 2-3)'e göre yetişkin öğrenmesinin başarıya ulaşması için aşağıdaki maddelere dikkat edilmesi gerekmektedir.

- *Sosyal ilişkiler:* Yeni arkadaşlar edinmek, meslektaşlarıyla sosyal ilişki kurma
- *Dış beklentiler:* Okul müdürünün ya da daha üst resmi yetkiye sahip birisinin beklentilerini veya tavsiyelerini yerine getirme
- *Sosyal refah:* İnsanlığa hizmet etme, topluma hizmete etme ve toplum çalışmasına katılma
- *Kişisel ilerleme:* Profesyonel olarak ilerlemeyi sürdürme
- *Bilişsel ilgi:* Öğrenmek için öğrenme, kendi iyiliği için bilgi arama

Bergevin (1967, s. 3-4), yetişkin eğitiminin felsefesini aşağıdaki maddelere dayandırmaktadır;

- Yetişkin davranışı belli ölçüde değiştirilebilir.
- Yetişkin eğitimi, insanların olgunlaşmasına yardımcı olacak şekilde tasarlanmalıdır.
- Yetişkinlere, yaşamlarının çeşitli yönlerinde sorumlu bir şekilde hareket etme fırsatını kullanmaları önerilmeli ve onlara mesleki, kültürel ve ruhsal anlamda yardım edilmelidir:
- Yetişkinler, üretken bireyler olmayı öğrenme yükümlülüğünü üstlenmelidir.
- Her bilinçli yetişkin öğrenebilir.
- Tüm yetişkinlere entelektüel kapasitelerini daha iyi kullanmaları için yardım edilebilir.

- Yetişkinlerin büyümek ve olgunlaşmak için bir topluluk içinde birlikte yaşamaları ve bunu nasıl yapacaklarını öğrenmeleri gerekir.
- Geleneksel öğretim prosedürleri ve öğrenme olanakları genellikle yetersizdir.
- Günümüz toplumları tüm vatandaşları için yaşam boyu öğrenmeyi güçlü bir şekilde vurgulamalıdır.
- Öğrenme deneyimine katılan her yetişkin, bu deneyimi diğer öğrenci ve idarecilerle birlikte teşhis etme, planlama, yürütme ve değerlendirme fırsatına sahip olmalıdır.
- Birçok yetişkin, eğitimi bir okulla ilişkilendirir. Eğitim; okulda, evde, fabrikada, çiftlikte, birçok farklı yerde gerçekleşebilir.
- Yetişkin eğitimi, kişileri toplumun bir parçası haline getirir.

2.3.3. Hayat Boyu Öğrenme

Modern toplumlarda, hayat boyu öğrenme yaklaşımı insan yaşamında önemli bir rol oynamaktadır (Kaplan, 2016, s. 43). Hayat boyu öğrenme, bireylerin yaşam boyu öğrenme hedeflerini takip etme konusundaki farklı eğilimleri (motivasyon ve isteklilik) ve bu eğilimleri kolaylaştıran dış koşullardan etkilenmesi olarak söylenebilir. Hayat boyu öğrenme, toplumlarımızın geleceğini inşa etmek için lüks olmaktan öte temel bir zorunluluktur. Yetişkin eğitiminden daha fazlasıdır. Hayat boyu öğrenmenin yeterince desteklenebilmesi için yenilikçi teknolojilere ihtiyacı vardır (Fischer, 2000, s. 265). Hayat boyu öğrenme, bilgi ve becerilerin edinilmesi ve uygulanmasında sürekli bir katılım gerektirir ve aşağıdaki maddeler gibi tanımlayıcı hedeflere dayanmalıdır (Fischer, 2000, s. 274).

- Öğrenme, özgün, karmaşık problemler bağlamında gerçekleşmelidir.
- Öğrenme, doğası gereği ödüllendirici faaliyetlerin arayışına dahil edilmelidir.
- Kişinin öğrenmeyi talep etmesi desteklenmelidir.
- Örgütsel ve iş birliğine dayalı öğrenme desteklenmelidir.
- Yaşam boyu bir alışkanlık olarak öğrenmeyi destekleyen beceriler ve süreçler geliştirilmelidir.

2023 Eğitim vizyonuna göre (MEB, 2018).

Hayat boyu öğrenmeye yönelik nitelik ve erişimi artırmak için,

- Öğrenmeye erişimi artırabilmek için uzaktan eğitim teknolojilerinden yüksek düzeyde yararlanılacaktır.
- Mesleki, sosyal ve kültürel becerilere yönelik hayat boyu öğrenme programları güncellenerek çeşitlendirilecek, hayat boyu öğrenme süreçlerine yönelik toplumsal farkındalığa ilişkin çalışmalar yapılacaktır.
- Hayat boyu öğrenme alanında faaliyet gösteren kurum ve kuruluşların verilerinin yer aldığı Ulusal Hayat Boyu Öğrenme İzleme Sistemi kurulacaktır.
- Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde yürütülen hayat boyu öğrenme ve yaygın eğitim sürecindeki sertifikaların belirli standartlara bağlı olarak tanınırlığı artırılacaktır.

Millî Eğitim Bakanlığı hayat boyu öğrenme hedefleri (MEB, 2014, s. 13-27) aşağıdaki gibi tanımlanmaktadır;

- Toplumda hayat boyu öğrenme kültürü ve farkındalığının oluşturulması
- Hayat boyu öğrenme fırsatlarının ve sunumunun artırılması
- Hayat boyu öğrenme fırsatlarına erişimin artırılması
- Hayat boyu rehberlik ve danışmanlık sisteminin geliştirilmesi
- Önceki öğrenmelerin tanınması sisteminin geliştirilmesi
- Hayat boyu öğrenme izleme ve değerlendirme sisteminin geliştirilmesi

Avrupa Toplulukları Komisyonu tarafından 2006' da yayınlanan belgede Hayat boyu öğrenme için sekiz anahtar yeterlilik tanımlamaktadır:

- Anadilde iletişim
- Yabancı dillerde iletişim
- Matematiksel yeterlilik ve bilim ve teknolojide temel yeterlilikler
- Dijital yeterlilik
- Öğrenmeyi öğrenmek
- Sosyal ve sivil yeterlilikler
- İnisiyatif ve girişimcilik duygusu

2.4. Mesleki Öğrenme

Öğretmenlerin düzenli olarak etkileşime girdiği, iş birliği yaptığı, öğretme ve öğrenme sorunları etrafında bir araya gelerek çalışmaların yapıldığı uygulamalara

mesleki öğrenme denilmektedir (Bullough, 2007, s.168-172). Fenstermacher ve Berliner (1985, s. 282), mesleki öğrenmeyi; öğretmenlerin bilgi, beceri ve anlayışlarını düşünme ve sınıf içinde daha iyi bir performans gösterebilmesi ve kendilerini geliştirmek için tasarlanmış faaliyetlerin sağlanması olarak tanımlamıştır. Farklı tanımlamaları olmasına rağmen, öğretmenlerin mesleki öğrenme amacının, öğretmenlerin bilgiye olan ihtiyaçları ve öğrenci ihtiyaçlarına yönelik olduğu kabul edilmiştir (Hirsh ve Hord, 2008, s. 29). Mesleki öğrenme; okulda veya okul dışında öğretmen mesleki öğrenimine odaklanan bir disiplindir (Hallinger ve Kulophas, 2020, s. 521). Öğretmenlerin mesleki öğrenimi, öğretim kalitesinin artmasına ve öğrencilerin öğrenmesinin güvence altına alınmasına önemli bir katkı olarak kabul edilmektedir (Nguyen ve Ng, 2020, s. 646-648).

Mesleki öğrenme; bireylere, gruplara, okul sistemlerine zamanla öğrenmeye katılma ve öğrenmeyi sürdürme gücü vermektedir (Stoll ve Louis 2007, s. 17). Öğretmenin mesleki öğrenmesi karmaşık bir süreç olup, öğretmenlerin bireysel ve ortak bir şekilde bilişsel, duygusal katılımını gerektirir. Aynı zamanda fikir ve görüşler bağlamında her öğretmenin ilerleme ve değişimi için düşüncelerini ifade etmesine olanak sağlamaktadır. Bu süreç, eğitim politikaları veya okul kültürlerinde meydana gelmekte olup, bunların bazıları diğerlerine oranla öğrenme için daha uygun koşul ve olanaklar sağlamaktadır (Avalos, 2011, s. 11-18). Öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini sağlayabilmek, onların öğrenme ve öğretme ortamlarını geliştirmek ve yeni vizyonlar oluşturarak ne, nasıl ve ne zaman öğrenmesi gerektiği konusunda yardımcı olmanın mesleki gelişim için önemli olduğu bilinmektedir (Vescio vd., 2008, s. 84). Mesleki öğrenme, doğrudan öğretim yerine bilgi oluşturmaya odaklanır. Ayrıca, anlamlı katılımı teşvik etmek için öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerini de dikkate alır (Lieberman ve Miller, 2014, s. 67-68). Mesleki öğrenme ortamının geliştirilmesinin, öğretmenlerin öğretim uygulamalarını geliştirmek ve öğrencilerin öğrenmelerini artırmak için önemli olduğu bilinmektedir (Fullan, 2003, s. 91-93). Öğretmenin öz yeterliliğinin farkına varması ve olumlu tutum geliştirmesi öğrencilerin gelişimini desteklemektedir. Mesleki öğrenme; alanında etkin öğretmenler yetiştirmek ve öğrencilerinde başarılarına yardımcı olmak için öğretimi geliştirme çalışmalarıdır (DeMonte 2013, s. 6). Genel olarak, bir okuldaki öğretmenler ve yöneticiler kendileri için öğrenme ortamı aradığında mesleki öğrenme ortamı oluşabilir (Hord, 1997, s. 46). Mesleki öğrenme ile eğitimciler öğrendiklerini iş birliği çerçevesinde birbirine

aktarma imkânı bulur. Öğretmenin teorik bilgiyi aktarmasının yanı sıra uygulamaya da fırsat bulmasına olanak sağlamaktadır.

Lieberman vd. (2011, s. 19)'ne göre mesleki öğrenmeyi gerçekleştiren öğretmenlerin başarıya ulaşmalarını sağlayan ortak özellikler şunlardır;

- Düzenli olarak toplanırlar ve birbirlerine zaman ayırırlar.
- Aralarında güven ve açıklığa dayalı ilişkiler vardır.
- Belirledikleri amaç için çok çalışırlar.
- Yapacakları faaliyetlere odaklanırlar.
- Uygulamada karşılaştıkları sorunlara odaklanır ve çözüm üretirler.
- Birbirleriyle dürüst bir şekilde fikir alışverişinde bulunurlar.
- Gözlem, problem çözme, karşılıklı destek, tavsiye verme, akran öğretimi ve öğrenimi ile meşgul olurlar.
- Çalıştıkları okulları hem öğrenciler hem de kendileri için düzenlerler.
- Konuşmaları teşvik etmek için iş birliğine dayalı uygulama metodları kullanırlar.
- Bir eylem teorisi geliştirirler.
- Aralarında bağlantı kurmak için bir dizi temel strateji geliştirirler.
- Öğrencinin öğrenmesini sağlamak amacıyla faaliyetlerde bulunurlar.

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

Özellikle Guthrie (2010, s. 14), mesleki öğrenme yaklaşımının daha geniş bir organizasyon ve bütüncül bir bakış açısıyla oluşturulmasının gerekliliğini savunmaktadır. Benzer şekilde, Tran ve Le (2018, s. 29), sadece mesleki öğrenmeyi

sürdürmekle kalmayıp aynı zamanda öğretmenlerin kendi aralarında da karşılıklı gayri resmi ağ ve bireysel araştırmalar yoluyla da mesleki öğrenmelerinin sağlanması ve buna uygun ortamlar oluşturulmasının önemli olduğunu savunmaktadırlar. Öğretmenler, resmi olmayan ortamlarda kendi aralarında da mesleki öğrenme imkanı oluşturmaktadır. Mesleki gelişim üzerine literatür, genel olarak hizmet öncesi, üniversite temelli öğretmen hazırlama ve hizmetiçi eğitime odaklanmıştır (Liu vd., 2016, s. 78-80). Öğretmenlerin mesleki öğrenme süreçlerini; hizmetiçi eğitim kursları, çeşitli eğitim programları, kişisel gelişim kitapları, dergiler, yayınlar, sosyal medya, öğretmenlerle iş birliği, mentor öğrenme ve ders gözlemleri ile gerçekleştirdikleri görülmektedir (Emre-Erden, 2021, s. 74). Öğretmen öğrenmesi seminerler, çalıştaylar gibi resmi yapılandırılmış ortamlarda gerçekleşir, ancak diğer mesleki gelişim fırsatları öğretmenlerin öğrenmeleri için gayri resmi olarak ortaya çıkmaktadır (Wilson ve Berne, 1999, s. 178). Özellikle seminerler ve çalıştaylar ile öğretmenler sorunlarını belirler ve birlikte çözüm üretirler. Dolayısıyla okullar arasında eşitlik kurulmasına ve öğrenmede başarının ortaya çıkmasına yardımcı olmaktadır (Lieberman vd., 2011, s. 17-18).

Kwakman (2003, s. 155)'a göre mesleki öğrenmenin başarıya ulaşması için dört başlığın iyi uygulanması gerekmektedir;

İş birliği

- İnovasyonla ilgili fikirler
- Öğretim sorunları
- Öğrenci danışmanlığı hakkında fikirler
- Eğitim hakkında fikirler
- Koordinasyon
- Toplantılara katılma
- Ders hazırlama

Yansıtma

- Eleştirel düşünme
- Öğrencilerin geri bildirimlerini alma

Uygulama

- Öğrencilerin eğitim becerilerini öğrenmesine yardımcı olma
- Dersleri bireysel olarak hazırlamak
- Yeni öğretim yöntemleriyle denemeler yapmak
- Ders materyalleri oluşturma

Bilgi Tabanına Ulaşma

- Konu literatürünü incelemek
- Eğitim dergileri okumak
- Öğretim kılavuzlarının incelenmesi
- Gazete okumak

2.5. Mesleki öğrenme alt boyutları

2.5.1 İş birliği

İş birliği genel olarak öğretmen öğrenmesi için olumlu bir koşul olarak kabul edilmektedir (Meirink, Imants, Meijer ve Verloop, 2010, s. 161). Aynı zamanda eğitimde değişim yaratmak ve kolektif yaratıcılığı geliştirmek ve güçlendirmek için de bir araç olarak görülmektedir (Winn ve Blanton, 2005, s. 7-8). İş birliği ile düşüncelerin geliştiğine, mesleki öğrenme ihtiyaçlarının giderildiğine inanılmaktadır (Glazer, Abbott ve Harris, 2004, s. 35). İş birliği; sürdürülebilir olması özelliği ile öğretmen mesleki öğrenmesine destek sağlamaktadır (Chan ve Pang, 2006, s. 4; Richardson, 2003, s. 402). Günümüzde araştırmacılar, öğretmenlerin bilgi durumlarını ve uygulamalarını geliştirmek için birbirleriyle olan ilişkilerine yoğunlaşmış durumdadır. Öğretmenlerin iş birliği uygulamalarına, birlikte çalışma ve öğrenmelerine ilişkin araştırmalara ağırlık verilmektedir (Cochran Smith ve Lytle, 1999, s. 302).

Öğretmenler, tek başlarına başaramadıklarını gerçekleştirebilmek için karşılıklı iş birliğini ve öğrenmeyi teşvik eden bir ortam oluşturmaktadırlar (Dufour ve Eaker, 1998, s. 3-4). Bu ortamın oluşabilmesi için uygun iklimin olması önem arz etmektedir (Dufour, 2004, s. 3). Aynı zamanda uyumlu bir öğretmen grubunun olması da gereklidir (Mebane ve Galassi, 2003, s. 263). Öğretmenlerin iş birliği çerçevesinde öğrenme sürecine katılmaları, onlara herhangi bir mesleki öğrenme topluluğunun temel bir unsuru olan aidiyet duygusunu yaşamalarına imkan vermektedir (Weick, 1995, s. 17-25). Aynı zamanda öğretmenlerin profesyonelliğini artırıcı yönde destek sağlamaktadır. Öğretmenlerin iş birliği sayesinde öğrendikleri bilgiler, öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini artırarak kendilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Horn, 2005, s. 216). Öğretmenler belirledikleri konuları birbirlerine öneriler vererek kendilerini geliştirip uzmanlaşabilirler (Cochran vd., 1999, s. 249). Ayrıca iş birliğine dayalı öğrenme, öğretmenler için bir kaynak oluşturmaktadır (Penuel, Riel, Krause ve Frank, 2009, s. 140-143).

İş birliği ile öğrencinin düzenli ders çalışması, bilgi kaynaklarını doğru kullanması gibi kazanımlar elde edilmektedir (Arslan ve Nural, 2004, s. 101). Aynı zamanda öğretmenler tecrübe ve bilgilerini paylaşabilir, yeni materyaller geliştirebilir,

meslektaşlarından geri bildirim alabilir veya tartışabilmektedir (Meirink, Meijer ve Verloop, 2007, s. 151).

Öğretmen gruplarının mesleki kaygılarını tartışmak ve birbirlerinin mesleki öğrenmelerini desteklemek ve iş birliği ortamının oluşması için düzenli olarak buluşmalarını sağlayan hizmetiçi etkinlikler yapılması gerekmektedir. (Glazer vd., 2004, s. 35). İş birliğine ilgi duyan öğretmenlerin karşılaştığı temel zorluklardan biri; uygulayıcıların, hizmetiçi etkinlikler dışında yer ve zaman planlaması yapmamalarıdır (Barfield, 2016, s. 223). Öğretmenlerin gönüllü olarak bir eğitim girişimini planlaması, uygulaması, iyileştirmesi ve bilgi paylaşımı bu sorunun önüne geçebilir. Ayrıca öğretmenler arasında güven ilişkisi varsa yapıcı geri bildirimler alınabilmektedir (Wenger, McDermott ve Snyder, 2002, s. 14). Okul iklimi ve öğretmen arasındaki uyumun yeterli düzeyde olmaması durumunda öğretmenler arasında isteksiz davranışlar görülür ve birbirlerinin güdülerine güvenemez hale gelirler (Amason ve Schweiger, 1997, s. 147). İş birliğine yönelik meydana gelebilecek bir diğer sorun ise öğretmenlerin etkileşimlerinin çok üst düzeyde olmasının çatışma potansiyellerini de artıracığı düşüncesidir (De Lima, 2001, s. 118). Bu yüzden okullarda iş birliği kültürünün oluşması ve öğretmenlerin bu kültüre uyum sağlamasının desteklenmesi önem arz etmektedir.

2.5.2. Yansıtma

Yansıtma, mesleki öğrenme faaliyeti sırasında olumlu davranışları yönlendiren veya problemleri durumlarda kolaylık sağlayan olan bir üst biliş teorisi olarak görülmektedir (Williams, 1998, s. 31). Yansıtma, genellikle öğretme ve öğrenmeye ilişkin kendi inançlarını eleştirel bir analize tabi tutmayı öğrenen ve eylemleri için daha fazla sorumluluk alan kişilerin bir uygulamasıdır (Farrell, 2001, s. 23) Bu tanımlara rağmen yansıtma uygulamalarının öğretmenlerce, anlaşılmasını zorlaştırmaktadır (Russell, 2005, s. 201). Yansıtıcı uygulamanın ne olduğu konusunda fikir birliği olmadan, öğretme öğrenme stratejilerine karar vermek zordur (Stein, 2000, s. 3). Yansıtma, istemsiz bir eylemi veya içgüdüsel tepkiyi ifade eden refleks ile karıştırılmamalıdır. Yansıtma, spontane ve sezgisel yönleri olan ve bilinçli ve sistematik bir düşünce biçimidir (Valli, 1997, s. 68). Yansıtma, yalnızca öğrenmenin geliştirilmesinde değil, aynı zamanda mesleki uygulamada da önemli bir

rol oynamaktadır (Moon, 1999, s. 49). Yansıtma, öğretmenlerin kendi çalışmalarının içeriğini ve süreçlerini anlamasına ve kontrol etmesine yardımcı olmaktadır (Zeichner ve Liston, 1987, s. 45). Öğretmenler, yansıtmayı sadece mesleki öğrenmeleri için değil, aynı zamanda kişisel ve mesleki yaşamları arasında bir denge sağlanmasına yardımcı olması açısından da önemli görmektedir (Glazer vd., 2004, s. 35). Öğretmenin kendini eleştirmesi, analiz etmesi, hem duygusal hem de bilgi anlamında kendini geliştirmesine yardımcı olmaktadır (Williams, 1998, s. 30).

Öğretmenlerin öncelikle yansıtıcı düşünmeyi öğrenmesi ve yansıtıcı düşünme ortamını oluşturması gerekmektedir. Dewey (1933, s. 9), yansıtıcı düşünceyi herhangi bir inancın veya sözde bilgi biçiminin aktif, ısrarcı ve dikkatli bir şekilde değerlendirilmesi olarak tanımlamıştır. Sistematik olmayan, kanıtsız, yanlış inançlara ve varsayımlara dayanan ya da gelenek ve otoriteye uyan düşünce alışkanlıklarıyla, yansıtıcı düşünceyi karşılaştırmaktadır. Ona göre, iki terim derinlemesine düşünmenin merkezinde yer alır. Düşünce, yalnızca mantıksal olarak sıralanırsa ve bir kararın sonuçlarının değerlendirilmesini içeriyorsa yansıtıcıdır. Korthagen (2001, s. 15), yansıtıcı düşünmeyi, rasyonel olmayan, gestalt tipi işlemleri de içeren organize, dile dayalı karar verme süreçlerinden ibaret olarak görmektedir.

Yansıtma uygulamaları, öğretmenlerin kendileri hakkında daha fazla öz farkındalık geliştirebilecekleri bir araçtır (Blank, 2009, s. 41). Leitch ve Day (2000, s. 189), çalışmalarında yansıtarak düşünebilen öğretmenlerin, öğretmenlik uygulamasıyla ilgili bir dizi tutum oluşturup uygulayabileceklerini belirtmektedirler. Yansıtıcı öğretim, öğretmenlerin değerlendirme verilerine dayalı olarak sınıfı farklı bakış açılarından idare etme yoluna teşvik etmesi açısından mesleki öğrenme için etkilidir (Soisangwarn ve Wongwanich, 2014, s. 2505). Öğretmenler düşüncelerini, bir araya geldiklerinde paylaşmalı, fikirlerini, deneyimlerini yansıtarak yeni bir anlayış geliştirmelilerdir (Valli, 1997, s. 86). Bu sayede yansıtma ile öğretmenlerin birlikte planlayıp araştırması, sorunları toplu olarak yansıtması ve çözmesi mesleki öğrenme uygulamalarını sürekli olarak iyileştirmesi beklenmektedir (Hairon ve Dimmock, 2012, s. 421). Yansıtma uygulamaları yapan öğretmenler, odak alanlarını belirlemeyi, uygulamalarını ve öğrenci başarılarını geliştirmeye yönelik çözümler aramaya çalışmaktadırlar (De Vries, Grift ve Jansen, 2014, s. 353). Öğretmenlerin meslektaşlarıyla görüşmesi, onlardan farklı öğrenim yöntemlerini dinlemesi ve bunu

derinlemesine düşünmesi de yansıtıcı uygulama örneğidir (Akbari, Behzadpoor ve Dadvand 2010, s. 223).

Yansıtıcı öğretim, dikkatli bir düşünce ve muhakeme ile öğretmektir. Darling-Hammond (1997) yaptığı çalışmada yansıtıcı öğretmenlerin özelliklerini şu şekilde açıklamıştır:

- Yansıtıcı öğretmen, önemli konulara dikkatle bakar ve başkalarının seslerine, fikirlerine ve tavsiyelerine açıktır. (1997, s. 68).
- Yansıtıcı öğretmenler, öğretim davranışları ve bunların ortaya çıktığı bağlam hakkında düşünme yeteneğine sahiptir (1997, s. 70).
- Olaylara geri dönüp bakabilirler; onlar hakkında yargılarda bulunup; öğretim davranışlarını değiştirirler (1997, s. 70).
- Yansıtıcı öğretmenler, çeşitli bilgi kaynaklarını kullanarak teoriyi pratiğe bağlar, daha iyi öğretmenler olmak için kendi uygulamalarını ve okul politikalarını inceler (1997, s. 70).
- Sorunları birden çok perspektiften analiz eder ve kararları yeniden değerlendirebilirler (1997, s. 70).

2.5.3.Uygulama

Öğretmenlerin teori ve pratik arasında bağlantı kurmasına uygulama denilmektedir (Yunus, Hashim, Ishak ve Mahamod, 2010, s. 723). Öğretmenlerin bilgi ve becerilerini daha iyi bir performans ile uygulamaya dökebilmesi için faaliyetlerini sergileyebilecekleri ortamlara ihtiyaç vardır (Fenstermacher ve Berliner, 1985, s. 313). Sınıf bu uygulamalar için en önemli alandır. Öğrenciden aldığı geri bildirim ile öğretmen öğretimle ilgili yaşadığı sorunlar üzerine yeni yollar dener. Bu bağlamda okul kültürünün öğretmenin mesleki uygulamalarına destek verecek şekilde oluşturulması gerekmektedir. Öğretmenler yaparak ve yaşayarak sadece yeni deneyimler kazanmakla kalmaz, aynı zamanda yeni fikirler de edinirler (Jarvis, 2011, s. 63). Öğretmenlerin edindikleri fikirleri sınıflarında uygulaması gerekmektedir (Pedder, James ve MacBeath 2005, s. 237). Öğretmenin geribildirim aldıktan sonra üzerinde düşündüğü uygulama ve yansıtma uygulamaları, öğretmenin pratiğini geliştirmek için önemli etkinlikler olarak bilinmektedir (Kwakman, 2003, s. 167). Eraut (2002, s. 279), öğretmenlerin uygulama yoluyla gelen bilgileri mesleki

öğrenmelerine entegre etme sürecini daha iyi anlamak için daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğunu vurgulamaktadır.

2.5.4. Bilgi Tabanına Ulaşma

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

Mesleki öğrenme öğretmenlerin bilgi, beceri ve anlayışlarını düşünme ve kendilerini geliştirmek için tasarlanmış faaliyetlerin tamamıdır (Fenstermacher ve Berliner, 1985, s. 282). Öğretmen mesleki bilgisinin artırılması öğretmenin mesleki öğrenmesini geliştirmek ile mümkündür. Eğitim araştırmalarının çoğu, öğretmenlerin bilgi edinmelerini kolaylaştırma ve birbirleriyle paylaşmasının önemini vurgulamaktadır (Hawley ve Valli, 1999, s. 150). Carpenter, Fennema, Peterson ve Carey (1988, s. 398), öğretmenlerin, öğrencilerin düşünmesi hakkında gayri resmi bilgiye sahip olduklarını, ancak genellikle tutarlı bir şekilde organize edilmediklerini belirtmektedir. Öğretmenlerin bilgi tabanı ile öğrencilerin öğrenmesi arasındaki ilişki karmaşık olsa da, öğretmen mesleki öğrenmesi ve öğrencinin daha iyi bir eğitim alabilmesi için bilgi tabanına ulaşmayı kolaylaştırmak ve bunu sistematik hale getirmek gerekmektedir (Rhine, 1998, s. 28).

Öğretmenlerin öğretim uygulamaları için bilgi edinmelerinde itici güç olarak üç faktör belirlenebilir. Bu faktörler meslektaşları ile konuşma, öğretim videolarını incelemek ve öğrencilerin daha güçlü katılım düzeylerini fark etmektir (Thompson, Kriewaldt ve Redman, 2020, s. 86). Öğretmenlerin planlama eğitimi, ders izleme ve geri bildirim paylaşımı yaparak birlikte çalışma etkinlikleri oluşturmaları bilgi tabanına ulaşmalarını sağlamaktadır (Darling-Hammond, 1996, s. 7-11). Güncel bilgi ve beceri açısından sürekli okuma yapmak (literatür, ders kitapları ve online eğitim siteleri), okul eğitimlerine katılmak (Okul içinde veya dışında kurslar, atölyeler, konferanslar, eğitim ve danışma) bilgi tabanına ulaşımı artırmaktadır. Öğretmenin konular hakkında derinlemesine bilgi sahibi olması beklenmektedir. Öğretmenin sınıf

içinde öğrencilere öğretimde etkileşimli ders etkinliklerini yürütmesi ve geri bildirim alması da önem taşımaktadır (Yoon, Duncan, Lee, Scarloss ve Shapley 2007, s. 34).

Çevrimiçi kaynaklar da öğretmenler için bilgi tabanına ulaşma aracı olarak kullanılmaktadır. İnternet, öğretme öğrenme sürecinin gerçekleşmesinde öğretmenler için önemli bir alan olmuştur (Kaya, Balay ve Adıgüzel, 2014, s. 84). Jefferies ve Hussain (1998, s. 359)'in çalışmasında internetin bilgiye ulaşımında faydalar getirebileceği yollardan bazıları şunlardır:

- Zaman ve yer kısıtlamalarını ve öğrenme için geleneksel kaynaklara bağımlılığı ortadan kaldırması;
- Yaşam boyu öğrenme için kaynak sağlaması;
- Diğer öğretmenler ile çevrimiçi çalışma için destek sağlaması.

2.6. Mesleki Öğrenmenin Önemi

Mesleki öğrenme; öğretmenin aktif bir rol alarak öğrenci öğrenmesine odaklanmasını, okulla ilgili karar alma sürecine katılım sağlamasını ve okulun amaçlarına uygun faaliyetlerde bulunmalarını sağlamaktadır (İlğan, 2013, s. 46-48). Öğretmenlerin gelişimini destekleyerek öğretilerini kolaylaştırıcı rol oynamaktadır (Woulfin ve Jones, 2021, s. 9-10). Öğretmenlerin birbirleriyle bağ kurmalarını, sosyal ilişkilerde bulunmalarını desteklemektedir (Kellogg, 2011, s. 1961). Aynı zamanda öğretmenlerin kapasitesini geliştirmesini ve işlerini yürütmelerinde çalışma hayatlarını kolaylaştırıcı rol oynamaktadır (Darling-Hammond ve Wei, 2009, s. 2-5).

Öğretmenin öğretimle beraber öğrenmeye de odaklanması önem arz etmektedir (Dufour, 2004, s. 9). Mesleki öğrenme ile öğretmenin; öğrenci başarısını sağlamak için daha fazla ve etkili çalışması gerekmektedir (Darling-Hammond ve Wei, 2009, s. 7-11). Öğrencilerin kendi bilgilerini inşa edebilmeleri için öğretmenler artık geleneksel bilgi aktarma rollerine bağlı kalamazlar. Bunun yerine öğretmenler, öğrenme ortamları oluşturarak öğrencilerin öğrenme süreçlerinde kolaylaştırıcı olarak hareket ederek yeni bir rol üstlenmelidir (Darling-Hammond, 1996, s. 4-7; Lieberman vd., 2011, s. 17-19; Wilson ve Berne, 1999, s. 176).

Mesleki öğrenme öğretmenlerin kapasitesini geliştirmede ve öğretmenlerin işlerini yürütmelerine olanak sağlamada kritik rol oynamaktadır (Johnson, 2014, s.

360). Kendisini geliştiren, mesleki öğrenme çalışmalarına katılım sağlayan öğretmenler, kişisel deneyimleri, meslektaşları ile iş birliği ve mesleki öğrenme ortamlarına katılım yoluyla profesyonelleşmekte ve bilgi birikimini artırmaktadır (Brodie, 2014, s. 236-237). Öğretmenin mesleki öğrenme öz algısı, kullanılan yöntemleri, öğretimin kalitesini, niteliğini, öğrencinin derse katılımını ve öğrenmesini etkilemekte bu sayede öğrencilerin başarı düzeylerinde bir artış beklenmektedir. Okuldaki öğretmenler mesleki öğrenme uygulamaları ile birlikte öğrendiğinde, bu durum okuldaki öğrencilere de yansımaktadır (Darling-Hammond ve Wei, 2009, s. 6-12).

Mesleki öğrenme; öğretmenlerin iş tatminsizliğini ve tükenmişliğini azaltırken, işini severek yapmasında olumlu yönde katkı sağlamaktadır (Bettini, Jones, Brownell, Conroy, Park, Leite, Crockett ve Benedict 2017, s. 252). Aynı zamanda özel eğitim öğretmenleri gibi bazı farklı branşlarda; mesleki öğrenme öğretmenlerin birbirlerinden destek almasına ve sorumluluklarını dengelemesine yardımcı olmaktadır (Mitchell ve Sackney, 2016, s. 7).

2.7. Mesleki Öğrenmenin Önündeki Engeller

Öğretmen mesleki öğrenmesi ile ilgili yapılan çalışmalarda mesleki öğrenmenin yerine getirilmesinin çok yönlü bir olay olduğu belirtilmiştir. Mesleki öğrenmenin formal veya informal yollarla oluşabileceği bilinmektedir (Borko, 2004, s:13). Mesleki öğrenme birçok nedene bağlıdır. Öğretmen, öğrenci, okul yönetimi gibi unsurlar ve okul ikliminin yapısı mesleki öğrenmenin uygulanabilmesi açısından karar kılıcı etmenlerdir (Desimone, 2009, s. 192). Mesleki öğrenmenin etkili olabilmesinin en başında, mesleki öğrenmeyi gerçekleştiren öğretmen ve okul yönetiminin mesleki öğrenmeyi doğru bir şekilde anlaması ve gerçekleştirmesi gereklidir. Öğretmenlerin kendilerini mesleki öğrenme etkinlikleri çerçevesinde geliştirmeleri, eyleme geçirme faaliyetleri ile doğru orantılıdır (Hord, 1997, s. 44-46). Öğretmen kendi kişisel özellikleri ve tutumunun yanı sıra bulunduğu okuldaki idarenin liderlik özelliklerinden de olumsuz etkilenebilmektedir fakat okul yönetiminin mesleki gelişime uygun ortam sağlaması bu yönde olumlu bir tablo oluşturabilir (Cheng ve Szeto, 2016, s. 146).

Mesleki öğrenme kavramının tam anlamı ile anlaşılammış olması ise bu alanda gelişimin yeteri kadar olamama nedenlerinden birisidir (Noddings, 1992, s.

231). Okul kültürünün yeteri kadar iyi olmadığı topluluklarda mesleki öğrenme faaliyetleri başarısız sonuçlanabilmektedir. Bu sebeple okul yöneticilerinin okul iklimini ihtiyaç duyulan şekilde değiştirmesi gereklidir. Okul müdürlerinin plansız değişim çalışmaları mesleki öğrenmenin önünde engel olabilmektedir (Maslowski, 2003, s. 63-66). Okul, öğretmenlere rollerini gerçekleştirecek yeterli zamanı sağlamadığında, mesleki öğrenme etkinlikleri kesintiye uğrayacak ve başarılı olmak zorlaşacaktır. Okulun iklimi ve yönetimi, öğretmenlerin mesleki öğrenme etkinliklerine zaman ayırmasını sağlar ve yönetim olarak önem verirse, kalitede o denli artış beklenmektedir (Hobson ve Malderez, 2013, s. 101-103).

Öğretmen mesleki öğrenmesinin önündeki engeller; öğretmen öğrenme topluluğunun eksikliğinden, güven ve iletişim eksikliğinden ve eleştirel analize saygı ile öğretmenlere bireysel saygı yetersizliğinden kaynaklanabilir (Borko, 2004, s. 12-13). Yeni başlamış, ciddi öğrenme ihtiyaçları olan ve özellikle ilk yılında olan öğretmenlerin; okulda güvensizlik yaşamaları, deneyimlerini ve sorunlarını paylaşacak liderler ve yöneticiler bulamaması da mesleki öğrenmeye engel olabilmektedir (Cooper vd., 2016, s. 85-91; Stanulis, Brondyk, Little ve Wibbens 2014, s. 141-143). Drage (2010, s. 34-35), yaptığı çalışmada; öğretmenlerin mesleki öğrenme ile ilgili en büyük engelinin, mesleki öğrenme faaliyetlerine katılma anlamında yeterli zamanlarının olmaması ayrıca okul bütçesinin mesleki öğrenme ortamının oluşturulması ve desteklenmesi için yeterli olmaması ve öğretmenlerin katılmış oldukları mesleki öğrenme faaliyetlerinin ihtiyaçlarını karşılamadığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenler arasında katılımın az oluşu da diğer öğretmenleri olumsuz olarak etkileyebilmekte ve mesleki öğrenme faaliyetlerine katılım oranını düşürebilmektedir. Mesleki öğrenmenin farklı branş öğretmenlerinin ihtiyaçlarına cevap verememesi de bazı branşlar için engel olabilmektedir (Desimone, Porter, Garet, Yoon ve Birman, 2002, s. 109). Öğretmenler için para, ilgi eksikliği, öğrenme fırsatları hakkında bilgi eksikliği, bürokrasi, çocuk bakımı ve ulaşım ile ilgili sorunlar da mesleki öğrenmeye engel olarak görülebilmektedir (Lieb, 2005, s. 3-6).

Çağımız gereği sürekli bilgi, teknoloji ve sosyal hayatta gerçekleşen değişimler nedeniye öğretmenlerin hizmet öncesi aldığı eğitimlerin yetersiz olduğu

görülmektedir. Öğretmenler göreve başladıktan sonra hizmetiçi eğitimler ile desteklenmeli mesleki bilgisi geliştirilmelidir (Öztürk ve Sancak, 2007, s. 761).

Bu bağlamda ÖYGGM, 2015 yılında, 323 hizmetiçi eğitim planlamış ve toplam 49815 öğretmen ve okul yöneticisine hizmetiçi eğitim faaliyeti sunmuştur. Bu eğitimlerin 314'ü (%98) yüz yüze yöntemlerle, sadece 9'u (%2) uzaktan eğitim yöntemleriyle gerçekleştirilmiştir. Katılan öğretmen ve yönetici sayısı 2015 yılında hizmetiçi eğitim faaliyetlerinden istifade eden öğretmen ve yöneticilerin 25075'i (%50.34) uzaktan eğitim ile 24740'ı (%49.64) yüz yüze öğretim modelleriyle eğitim almışlardır. 2016 yılında, 480 eğitim faaliyeti ile toplam 387285 öğretmen ve yönetici hizmetiçi eğitim faaliyetlerine alınmıştır. Katılan eğitimlerin %92'sinde uzaktan eğitim yöntemleri kullanılmıştır. 2017 yılında, toplam 590 faaliyette hizmetiçi eğitim ile erişilen öğretmen ve yönetici sayısı 274920 olmuş ve katılımcı bazında eğitimlerin %95.5'i uzaktan eğitim yöntemleri ile gerçekleştirilmiştir. 2018 yılında, toplam 436 eğitim faaliyeti ile 72954 öğretmene ve okul yöneticisine hizmetiçi eğitim imkânı sunulmuş, bu eğitimlerin katılımcı bazında %85.49'u yine uzaktan eğitim yöntemleri ile gerçekleştirilmiştir. 2019 yılında 337 farklı hizmetiçi eğitimi, 2020 yılında ise 606 hizmetiçi eğitim faaliyeti uygulanmıştır. 2020 yılının Nisan ayından itibaren ise verilen eğitimlerin büyük bir bölümü uzaktan eğitim şeklinde verilmiştir. 2014 yılından itibaren bu faaliyetleri uygulama şekli incelendiğinde, son yıllarda yüzyüze eğitimin yerine uzaktan eğitim yönteminin uygulandığı rakamlar ile beraber görülmektedir. 2014 yılından önce hizmetiçi eğitim faaliyetlerinde uzaktan eğitim metodunun kullanılma oranı sadece %2 iken 2019 yılında bu oranın %85'lere kadar arttığı ve artarak devam ettiği görülmektedir (MEB, 2020).

Hizmetiçi eğitimde yüz yüze eğitimin yerini artık uzaktan eğitim almaktadır. Uzaktan eğitim genellikle farklı okullarda, il ve ilçelerde bulunan öğretmen, öğrenci ve öğretim materyallerinin uygun bilgi ve iletişim teknolojisi kullanımıyla birlikte olunması anlamına gelmektedir (CDLP, 2012). Hizmetiçi eğitimin uzaktan eğitim yoluyla verilmesine rağmen; mesleki öğrenmenin sadece hizmetiçi eğitim yolu ile telafi edilmeyeceği, öğretmenin hizmetiçi eğitimlere gönülden katkı sağlamasının mesleki öğrenmesi üzerinde olumlu sonuçlar doğuracağı söylenebilir. Hizmetiçi eğitiminin başarıya ulaşmasında ve mesleki öğrenmenin gelişimi açısından özellikle

aşağıdaki bazı olumsuz durumlarında dikkate alınması önem arz etmektedir (Çevikbaş, 2002, s. 31). Bunlar;

- Hizmetiçi eğitim, öğrenme toplumundaki aksaklıkları gideremez.
- Hizmetiçi eğitim, mevcut öğretmenlerin eksiklikleri ve aksaklıklarını tamamen düzeltemez.
- Hizmetiçi eğitim programı, mesleki öğrenmeyi geliştirecek konularda olmalıdır. Öğretmenin ilgi ve ihtiyacı dışında hizmetiçi eğitimler fayda sağlamaz
- Hizmetiçi eğitim, plansız bir şekilde amaçtan uzak uygulandığında yararlı olmaz.
- Hizmetiçi eğitim, bir kurumda yalnızca bir alan ve kademe yapılmış ise, iletişim, işbirliği ve koordinasyonun sağlanmasına olanak vermediğinden beklenen yarar sağlanamaz.
- Hizmetiçi eğitimde görev verilen öğreticiler, alanında uzman değilse ya da konuya vakıf olmamaları durumunda verilen eğitimler başarılı olamaz.
- Verilen eğitim programı, öğretmenin temel bilgi ve beceri seviyesine uygun değilse yüksek düzeyde başarı beklenemez.
- Hizmetiçi eğitime katılan öğretmen, eğitimin gerekliliğine inanmamakta ve eğitimi içselleştiremez ise faydalı bir eğitim uygulanamaz.

2.8. Mesleki Öğrenme Topluluğu

Mesleki öğrenme topluluğu öğretim ve öğrenim konularında gelişim sağlamak ve öğretmenlerin öğrencilerle çalışmalarında daha etkin olmasına imkan sağlayabilmek adına destekleyici koşulları oluşturmak için bir ortam sunmaktadır (Morrissey, 2000, s. 3-5). Mesleki öğrenme topluluğunun amacı, işbirlikçi, etkileşimli bir meslek kültürü oluşturarak öğretmenler arasındaki iş birliğini teşvik etmektir (Stoll, Bolam, McMahan, Wallace ve Thomas, 2006, s. 221-224). Mesleki öğrenme topluluğunda tek bir hedef belirlenir ve bu hedefe ulaşmak için birden çok düşünce, öğretmenler ve yöneticiler tarafından dile getirilir. Bu topluluk iş birliği içerisinde birbirlerinin düşüncelerine değer veren tecrübelerini paylaşan kişilerden oluşmaktadır (McLaughlin, Milbrey, Ferris-Fearnside ve Talbert 2003, s. 40-42). Bir yöneticinin güç paylaşımı, vizyon paylaşımı ve öğretmenlerin fikirlerini ve uygulamalarını

bilgilendirmek için fikirlerini bir araya getirme felsefesi de mesleki öğrenme ortamının oluşmasında önemli bir yere sahiptir (Angelle ve Teague, 2014, s. 742).

Mesleki öğrenme topluluklarında, öğretmenler pedagojik becerilerin geleneksel öğretmen merkezli öğretim yaklaşımından, öğrenci odaklı öğrenme yaklaşımına kaydırabileceği çeşitli bilgilere erişim sağlamaktadır (Eaker, DuFour ve Burnette, 2002, s. 5-6). Okullarla ilgili yapılan bir araştırmada, öğrenci refahı için ortak bir amaç belirlendiğinde herhangi bir sorunu çözmek için etkili yollar bulma konusunda iş birliği yapıldığında mesleki öğrenme ortamının oluşumuna katkı sağladığı gösterilmiştir (Mitchell ve Sackney, 2016, s. 6-7). Öğretmenlerin etkili öğretim uygulamaları ve öğrenmeyi geliştirme çabaları ile öğrencilerin niteliklerinin artması beklenmektedir (Parlar ve Cansoy, 2017, s. 89). Mesleki öğrenme topluluğu mesleki gelişim faaliyetlerinin oluşumuyla ve yürütülmesiyle bağlantılı bir yapıdır (Vescio vd., 2008, s. 82-83). Öğretmenlerin mesleki öğrenme algıları, öz-yeterlik ve kolektif etkililik gibi niteliklerinin, öğrencilerin başarı durumlarını etkilediği düşünülmektedir (Park, 2005, s. 483). Aynı zamanda okulları mesleki öğrenme toplulukları olarak geliştirmek ve buna hazırlamak, öğretmen kalitesini artıracak bu sayede okul başarısının da artacağı eğitim reformcuları ve araştırmacıları tarafından savunulmaktadır (Bandura, Freeman ve Lightsey, 1999; Goddard, 2001; Park, 2005, s. 483; Thompson, Gregg ve Niska, 2004, s. 11-12). Eğitimciler için mesleki öğrenmeyi geliştirmek, okulları bu doğrultuda desteklemek akademik başarının da artmasında önemli bir adımdır. Eğitimin başarıya ulaşabilmesi adına mesleki öğrenme kritik öneme sahiptir. Öğretmenler etkili bir mesleki öğrenme sisteminde okul liderleri; personel eğitimi, öğretim modelleri, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçları, okul kültürünün oluşması konularında yardım alabilirler. Bu sayede kaliteli, pedagojik eğitimi yeterli, profesyonel eğitimcilerin sayısının artacağı düşünülmektedir (Darling-Hammond ve Wei, 2009, s. 2-7).

2.9. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenmeleri ile İlgili Araştırmalar

2.9.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Cansoy (2019, s. 17-21), öğretmen görüşlerine göre okulların mesleki öğrenme topluluğu olma durumlarının incelenmesi adlı çalışmada ilkököl ve ortaokullarda görev yapan dokuz öğretmenin katılımıyla gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda

okul müdürlerinin akademik başarıyı geliştirmeye yönelik ortak amaçların ve değerleri önemsendiği, iş birliği ve saygıya dayalı bir okul kültürü geliştirilmeye çalışıldığını saptamıştır. Ayrıca okul müdürlerinin bürokratik engellerden dolayı yetkilerini ve güçlerini paylaşmaya yönelik inisiyatif almak istemedikleri sonucuna varmıştır.

Kalkan (2015, s. 847), ilköğretim okullarında mesleki öğrenme topluluğu ile bürokratik yapı ve örgütsel güven arasındaki ilişkiyi incelediği tez çalışmasına Ankara'nın yedi ilçesinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan toplam 805 ğretmen katılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin okullarında mesleki öğrenme topluluğu düzeylerinin genel olarak katılıyorum düzeyinde olduğu görülmüş, ayrıca mesleki öğrenme topluluğu ile bürokratik yapı ve örgütsel güven arasında anlamlı ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir.

Öğdem (2015, s. 45-46), mesleki öğrenme topluluğu olarak ilköğretim okullarında takım liderliği ve örgüt iklimi ile ilişkisini incelemek amacıyla yapmış olduğu tez çalışmasında Ankara'nın dört ilçesinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan 795 ğretmen katılım sağlamıştır. Verilerin toplanması için üç adet ölçek kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda mesleki öğrenme topluluğunun alt boyutlarında ilköğretim okullarında ortalama düzeyde olduğu, ölçeğin bazı alt boyutlarında okuldaki kıdem, branş, okul türü ve okulun sosyo ekonomik durumu değişkenlerine göre farklılıklar gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Ccemen (2018, s. 73), mesleki öğrenme topluluğu olarak ilköğretim okullarının incelenmesi amacıyla yürütmüş olduğu tez çalışmasında Ankara ili Polatlı ilçesindeki 46 ilkokul ve ortaokulda görev yapan 986 ğretmen katılmıştır. Verilerin toplanması için bir adet ölçek kullanılmıştır. Öğretmenlere mesleki öğrenme leği uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda okulların mesleki öğrenme topluluğu olma düzeylerinin, mesleki öğrenme topluluğu alt boyutları değişkenine göre anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna varılmıştır.

Samalioğlu (2019, s. 61-62), beden eğitimi ğretmen adaylarının, mesleki öğrenme topluluğu aracılığıyla 21. yüzyıl becerilerini ortaya çıkarma süreçlerinin keşfedilmesini incelemek üzere yapmış olduğu tez çalışmasında Ankara'da bir devlet niversitesinde, Beden Eğitimi ve Spor ğretmenliği Bölümü 4.sınıfta okuyan 6 ğretmen adayının katılmış olduğu bir araştırma yürütmüştür. Verilerin toplanmasında

12 hafta süren “Beden Eğitimi’nde Multidisipliner Yaklaşım” dersine ait notları, grup görüşmeleri, kullanılmıştır. Araştırma sonucunda birbirine saygı duyan, güvenen öğretmen adaylarının mesleki öğrenme topluluğunda etkileşime girdiğinde 21. yüzyılın gerektirdiği becerilere gereksinim duydukları ve bu becerileri ortaya çıkardıklarını gözlemlenmiştir.

Ağsu (2020, s. 143-149), fakülte okul iş birliğinde geliştirilen mesleki öğrenme topluluğunun öğretmenlerin mesleki becerilerine etkisini incelemek adlı tez çalışmasında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı özel bir kurumun lise kademesinde çalışan üç matematik öğretmenin katılmış olduğu bir araştırma yürütmüştür. Verilerin toplanmasında gözlem formu, video kayıtları ve toplantı ses kayıtları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda uzman desteğinin öğretmenler tarafından hemen kabul gördüğü sonucunu tespit edilmiştir.

Mehrtash (2021, s. 52-58), grup egzersiz eğitmenleri için mesleki öğrenme topluluğu tasarlamak, uygulamak ve değerlendirmek adlı tez çalışmasında altı grup egzersiz eğitmeninin katılmış olduğu bir araştırma yürütmüştür. Verilerin toplanmasında Vlachopoulos ve Michailidou (2006, s. 184-188) tarafından geliştirilen ‘Egzersiz belirleme ölçeğinde temel psikolojik ihtiyaçlar’ (Basic psychological needs in exercise setting scale) ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda grup Egzersiz eğitmenlerinin bir mesleki öğrenme grubuna katıldıkları için motivasyon ve memnuniyetlerinin yüksek olduğunu belirtmiştir.

Pınar (2019, s. 40), öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini etkileyen etkenler: İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten Türk öğretmenlerle ilgili olan tez çalışmasında Türkiye’de farklı illerde ve kademelerde çalışmakta olan ve çeşitli yaşlardaki 1015 İngilizce öğretmeni katılım göstermiştir. Verilerin toplanmasında bir adet ölçek kullanılmıştır. Öğretmenlere uygulanan ölçek Aliakbari ve Malmir (2017) tarafından İngilizce öğretmenleri için özel olarak geliştirilen ‘İngilizce Öğretmenleri Öğrenme Ölçeği’ kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen mesleki öğrenmelerini etkileyen etkenlerin alt boyutlarında sadece öğretmenlerin biliş ve inancı ile deneyimleri arasında fark olduğu neticesine varılmıştır.

Çopur (2020, s. 204), tasarlanan mesleki öğrenme topluluğunun sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki gelişimine ve öğrencilerin akademik başarısına etkisinin

incelenmesi adlı tez çalışmasında Bursa ilinde görev yapan dört okulda çalışan 8 sosyal bilgiler öğretmeninin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğuna katılımı ile öğrenci başarısı arasında pozitif ilişki olduğu görülmüştür.

Atmaca (2020, s. 317), öğretmenlerin yaptıkları meslek hatalarının meslekî öğrenme bağlamında incelenmesi amacıyla eğitim kademesi, branşları ve kıdemleri birbirinden farklı toplam 38 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacının kendi hazırladığı form kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin hata yapmalarındaki en önemli nedenler arasında deneyimsiz olmaları, okul idaresi ile iletişiminin yeterli olmaması ve aileleri yakından tanımamasının etkili olduğu bulunmuştur.

2.9.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Hallinger ve Murphy (1985, s. 238)'nin araştırmasında öğretmenlerin mesleki gelişimini artıracak faaliyetlerin üzerinde durmaktadır. Ayrıca 1980'lerde Little (1982, s. 336-339), Saphier ve King (1985, s. 67-70) ile Rosenholtz (1989, s. 421-423), öğretmenlerin motivasyonunu, bağlılığını ve mesleki öğrenimini şekillendiren işyeri koşullarına dikkat çeken çalışmalar yapmışlardır.

Akhtar ve Butt (2012, s. 13), sorgulamaya dayalı pedagojinin unsurlarını ve süreci nasıl anladıklarına ilişkin algılarının incelenmesi amacıyla Pencap'taki bir üniversitede 20 öğretmen adayı ve üniversite hocasının katılımıyla gerçekleştirmiştir. Veri toplama aracı olarak görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin ve öğrencilerin sorgulamaya dayalı pedagoji hakkında çoğunlukla olumlu görüşlere sahip oldukları sonucuna varmıştır.

Deffenbaugh (2011, s. 187-192), okullarda profesyonel öğrenme topluluğu modelinin uygulanma kapsamını incelediği araştırmada Missouri eyaletinde ilköğretim, ortaokul ve liseleri kapsayan 2007-2008 öğretim yılından 2009-2010 öğretim yılına kadar için aynı müdürü olan okullarla sınırlandırılmıştır. Araştırmaya 155 öğretmen katılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacının hazırladığı ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin okullarında mesleki öğrenme topluluğu boyutlarının uygulanma kapsamına ilişkin algılarını yansıttığı ifade edilmiştir.

Schlichter (2015, s. 62), liselerdeki mesleki öğrenme topluluklarının bileşenlerinin öğrenme algısını incelediği tez çalışmasında Illinois eyaletinin kuzeyinde 400 öğrenciden fazla öğrencisi bulunan ve beş yıl mesleki öğrenme topluluğu uygulaması yürüten 2 lisedeki öğretmenleri içermektedir. Veri toplama aracı olarak Hord (1997), tarafından geliştirilen “Eğitim Topluluğu Olarak Okul Profesyonel Kadrosu” ölçeği kullanılmıştır. Bu araştırmanın sonucuna göre, öğretmenlerin meslekte geçirdiği süre arttıkça mesleki öğrenme algısı düşmüştür. Ayrıca çalışma sonucuna göre kadın ve erkek cinsiyetine göre öğretmenlerin mesleki öğrenme algısında değişiklik görülmemektedir.

Scoggins (2008, s. 76-82), mesleki öğrenme topluluğu ve okullarda liderlik kapasitesinin etkisini incelediği araştırmada ilkökul, ortaokul ve lise olmak üzere toplam 18 okulda araştırma yürütmüştür. Araştırma sonucuna göre okullarda liderlik kapasitesi ile mesleki öğrenme topluluğu arasında güçlü bir ilişkinin olduğu sonucuna varılmıştır.

Kwakman (2003, s. 155), öğretmenlerin mesleki öğrenme etkinliklerine katılımını belirleyen faktörleri incelediği araştırmada Hollanda’da 10 tane ortaokul bünyesinde çalışan 542 öğretmen katılım sağlamıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacının hazırlamış olduğu anket kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin etkinliklere en çok okuma, meslektaşlarıyla fikir paylaşma veya ders içi etkinliklere katılım sağladığı görülmüştür.

Bryk, Camburn ve Louis (1999, s. 776-778), okul temelli mesleki öğrenme topluluğun yaygınlığı üzerindeki yapısal, insani ve sosyal faktörlerin etkisini ve bu tür gelişmelerin öğretmenler açısından daha fazla öğrenme ve deneyime ne ölçüde bağlı olduğunu incelediği araştırmada Chicago’da bulunan 248 ilkökuldaki 5.690 öğretmenden gelen veriler analiz edilmiştir. Veri toplama aracı olarak Chicago’da devlet ilköğretim okulu öğretmenlerine uygulanan bir ankette elde edilen veriler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda şehir merkezinde bulunan okullarda mesleki öğrenme topluluğuna olan görüşlerinin olumlu yönde olduğu saptanmıştır.

Scribner, Cockrell, H. Cockrell ve Valentine (1999, s. 152-158), örgütsel öğrenme yoluyla okullarda profesyonel topluluklar oluşturma: bir okul iyileştirme sürecinin değerlendirilmesi çalışmasında 27 okulun (8 ilkökul, 9 ortaokul ve 10 lise)

müdür ve liderlik ekibi üyeleriyle 35 kişinin katıldığı röportaj yapıldı. Araştırma sonucunda öğrenmenin mesleki öğrenme topluluğunu sürdürmek için en önemli etken olduğu sonucuna varılmıştır.

Wahlstrom ve Louis (2008, s. 458), öğretmenlerin sınıftaki öğretim uygulamaları üzerinde nasıl bir etkiye sahip olabileceklerini görmek için genellikle müdür-öğretmen etkileşimlerinde ve öğretmen-öğretmen ilişkilerinde mevcut olan çeşitli faktörleri incelediği çalışmasında ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 4165 öğretmenin anketleri ile gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucuna göre cinsiyete ve meslekte çalışma süresine ilişkin bireysel öğretmen özelliklerinin öğretim uygulaması üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu ancak okul kademesinin (ilkokul, ortaokul, lise) öğretmenin öğretim davranışları üzerinde anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Jansen, Beemt ve Martens (2020, s. 17), yaptığı çalışmada öğretmenlerin mesleki öğrenmeye olan bağlılıkları üzerindeki etkilerinin, öğrenme sıklıkları ve bağlılıklarının gösterdiği gibi, temel psikolojik ihtiyaç tatmini ve bunun sonucu olarak motivasyonla açıklanabileceğini araştırmıştır. Sonuçlara göre temel psikolojik ihtiyaç tatmini ve motivasyonun öğretmen mesleki öğrenmesinde tek başına önemli olmadığını göstermektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Öğretmenlerin mesleki öğrenme algısının incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırma betimsel tarama modelinde tasarlanmıştır. Çalışmanın modeli, veri toplama aracı, evren ve örnekleme, verilerin toplanması, verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Model

Bu araştırma, öğretmenlerin mesleki öğrenme algılarını incelemektedir. Araştırmada nicel desende tasarlanmış, betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Birden fazla olgunun bir örnekleme içinde kullanılması nicel araştırmayı oluşturur (Büyüköztürk vd., 2020, s. 256). Nicel araştırmalar ile nedensel açıklamalara bağlı olan hipotezler test edilir (Neuman, 2016, s. 224).

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

3.2. Evren ve Örneklem

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

Tablo 1. Karabük İlindeki Öğretmenlerin Cinsiyet ve Okul Türüne Göre Dağılımları

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

Yürütülen nicel araştırmalarda evrenin tamamına ulaşmanın mümkün olmadığı, bunun yerine evreni temsil edecek örneklem seçilerek, bu örneklem üzerinden evrene ait bulgulara ulaşılabacağı öngörülmektedir. Yapılan çalışmada “uygun örnekleme” yöntemi ile öğretmenler örneklem içine dahil edilmiştir. Uygun örnekleme araştırmacı için zorluk çekmeden kolay bir şekilde verilerin toplanması olarak ifade edilir. Zaman ve paradan dolayı oluşan problemler nedeniyle uygun örnekleme yöntemi daha uygulanabilir bir yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2020, s. 95-103). Söz konusu araştırmada güvenilirlik derecesinin %95 ve güven aralığının %5 olarak hesaplanması ile 338 kişilik örnekleme ulaşılması gerekmektedir.

Tüm dünya ülkeleri dahil ülkemizi de etkisi altına alan COVID-19 pandemisi birçok alanda etki göstermiştir (Araújo, Veloso, de Campos Souza, de Azevedo. ve Tarro, 2020, s. 2). Söz konusu araştırmanın gerçekleştirildiği tarihlerde pandemi devam etmekte olup, COVID-19 enfeksiyonunun yayılma hızını düşürmek amacıyla ülkemiz de dahil olmak üzere birçok ülkede okulların kapatılması, karantina uygulaması gibi önlemler alınmıştır (Hotar, Omay, Bayrak, Kuruüzüm ve Ünal 2020, s. 217). Bu sebeple; anket uygulaması çevrimiçi olarak yapılmıştır. Verilerin normal dağılım gerçekleştirilmesi amacıyla 343 katılımcı anket formunun 53 tanesinin uç değerler gösterdiği, 26 katılımcı anket formunun ise eksik doldurması sonucunda bu veriler analiz dışı bırakılmıştır. Bu bağlamda toplam 264 katılımcı ile çalışma yürütülmüştür.

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

çalışması gönderilmiştir. Pandemi dolayısıyla çevrimiçi olarak yapılan anket çalışması öğretmenler tarafından gönüllülük esasına uygun bir şekilde doldurulmuştur.

3.3. Veri Toplama Araçları

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

3.3.1. Kişisel Bilgiler

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

3.3.2. Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği

Araştırma veri toplama aracının ikinci bölümü Liu, Hallinger ve Feng (2016), tarafından geliştirilen; Gümüs, Apaydın ve Bellibas (2018), tarafından Türkçe' ye uyarlanan Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği'nden oluşmaktadır. Liu, Hallinger ve Feng (2016), tarafından geliştirilen ölçek orijinalinde 27 madde ve 4 boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçe formunun orijinaline uygun olarak 27 madde ve 4 boyuttan uyarlanmıştır. Bu boyutlar; *iş birliği, uygulama, yansıtma ve bilgi tabanı* olarak belirlenmiştir.

Tablo 2. Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği ve Alt boyutları

Alt Boyutlar	Madde Sayısı	Tanım
İş birliği	6	Öğretimi planlama, öğretim etkinlikleri ve becerileri paylaşma
Yansıtma	10	Öğretim stratejilerini geliştirme, dönütlerden faydalanma, ders izleme
Uygulama	5	Materyal ve uygulama geliştirme, sınıfta uygulama
Bilgi tabanına ulaşma	6	Öğretimi geliştirmek adına farklı kaynakları tarama
Toplam	27	

Tablo 2'ye göre; *İş birliği* alt boyutunda öğretimi planlama, öğretim etkinlikleri ve becerileri paylaşma düzeyini ölçen altı madde bulunmaktadır. *Yansıtma* boyutunda, öğretim stratejilerini geliştirme, dönütlerden faydalanma, ders izlemeye ilişkin öğretmenlerin görüşlerini ölçen on madde bulunmaktadır. *Uygulama* boyutunda materyal ve uygulama geliştirme, sınıfta uygulama, alternatif fikirlere ilişkin öğretmenlerin görüşlerini ölçen beş madde bulunmaktadır. Ölçeğin son boyutu *Bilgi tabanına ulaşma* ise öğretimi geliştirmek adına farklı kaynakları tarama ve bu kaynakların nasıl kullanıldığına ilişkin öğretmenlerin görüşlerini ölçen altı maddeden oluşmaktadır.

Tablo 3. Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği Ölçüt ve Sıklık Aralıkları

Ölçütler	Sıklık Aralıkları
Hiç Katılmıyorum	1.00-1.80
Katılmıyorum	1.81-2.60
Kararsızım	2.61-3.40
Katılıyorum	3.41-4.20
Tamamen Katılıyorum	4.21-5.00

Öğretmen mesleki öğrenme ölçeği için kullanılan sıklık aralıkları tablo 3' de gösterilmiştir. Bu hesaplamada, $5-1=4$, $4/5=.80$ aralık değeri kullanılmıştır. Bu değer, en küçükten başlayarak her bir dereceye eklenmiş ve ortalamaların sözel ifadelere dönüştürülmesi sağlanmıştır. Bu kapsamda, öğretmen mesleki öğrenme ölçeğine ilişkin ifadeler, 1.00-1.80 arası hiç katılmıyorum, 1.81-2.60 arası katılmıyorum, 2.61-3.40 arası kararsızım, 3.41-4.20 katılıyorum ve 4.21-5.00 arası tamamen katılıyorum biçiminde ele alınmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Bu araştırma 264 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri SPSS Statistics 23 ve SPSS AMOS 23 programlarına aktarılarak tamamlanmıştır. Araştırmada verileri değerlendirilirken kategorik değişkenler için frekans dağılımı (sayı, yüzde), sayısal değişkenler için tanımlayıcı istatistikler (ortalama, standart sapma) verilmiştir.

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

3.4.1. Açımlayıcı Faktör Analizi

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

ifadelerin yer alması sağlanmıştır. Faktör yükü birden fazla boyuta yüklenen maddeler ölçekten çıkarılmıştır.

Tablo 4. KMO ve Bartlett Sonuçları

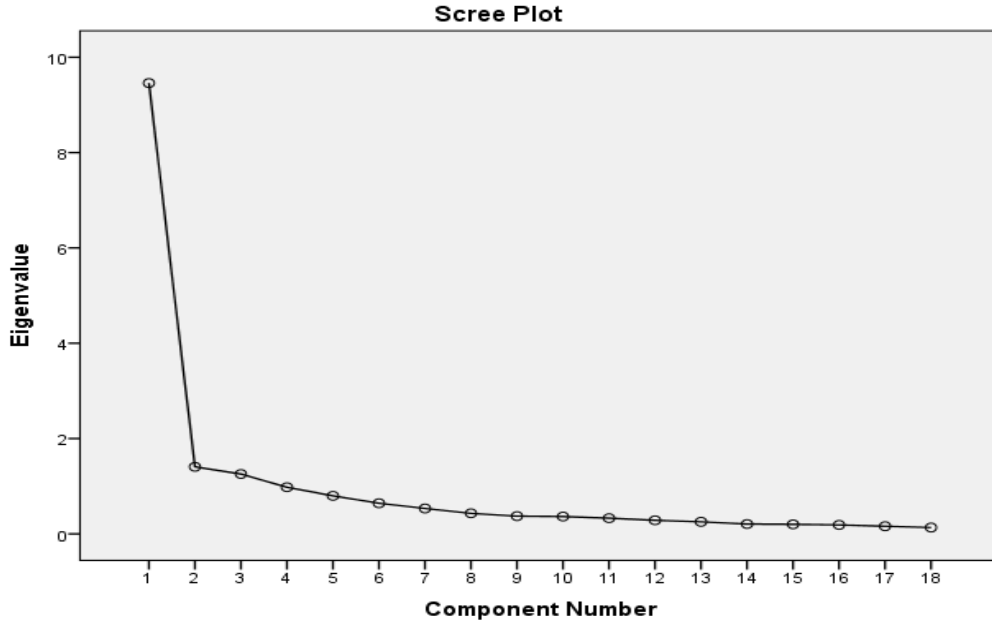
Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		0.928
	X ²	3529.597
Bartlett's Testi	Df	153
	P	0.000***

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

Tablo 4'e göre, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerinin 0.928 olduğu bulunmuştur. Böylece verilere uygulanacak faktör analizi sonuçlarının yararlı ve kullanılabilir olacağı görülmektedir. Bartlett Sphericity testi sonucunda değişkenler arasında anlamlı düzeyde yüksek ilişkiler bulunduğu ve verilerin faktör analizi uygulamak için uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($X^2:3529.597$, $df:231$, $p < 0.001$).

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

Şekil 1. Yamaç Grafiği (Scree Plot)



Ölçekte faktörlerin 1 faktörde mi ya da 4 faktörde mi olduğunun kesinleştirilmesi için Bileşenler matrisi tablosunda ölçeğin maddelerinin .58 üzerinde yük aldığı görülmektedir (Tablo 5). Bu bakımdan Şekil 1’de yamaç grafiğinde olduğu gibi tek faktör altında toplanabileceği düşünülmektedir.

Tablo 5. Bileşenler Matriksi

Ölçek	Maddeler	Yükler	Varyans Açıklama Oranı	Özdeğeri
İş birliği	İş birliği4	0.801	23.894	4.301
	İş birliği3	0.783		
	İş birliği2	0.746		
	İş birliği5	0.741		
	İş birliği6	0.739		
	İş birliği1	0.732		
Uygulama	Uygulama2	0.789	23.337	4.201
	Uygulama5	0.788		
	Uygulama3	0.780		
	Uygulama4	0.774		
	Uygulama1	0.753		
Yansıtma	Yansıtma2	0.695	13.283	2.391
	Yansıtma6	0.678		
	Yansıtma4	0.606		
	Yansıtma3	0.588		
Bilgi tabanı	Bilgi tabanı3	0.753	12.270	2.209
	Bilgi tabanı6	0.663		
	Bilgi tabanı5	0.620		
Toplam			72.784	

İş birliği boyutu toplam varyansın %23.594'ünü, *uygulama* boyutu toplam varyansın %23.337'sini, *yansıtma* boyutu toplam varyansın %13.283'ünü, *bilgi tabanına ulaşma* boyutu toplam varyansın %12.270'ini ve öğretmen mesleki öğrenme ölçeği toplam varyansın %72.784'ünü açıklamaktadır.

3.4.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi

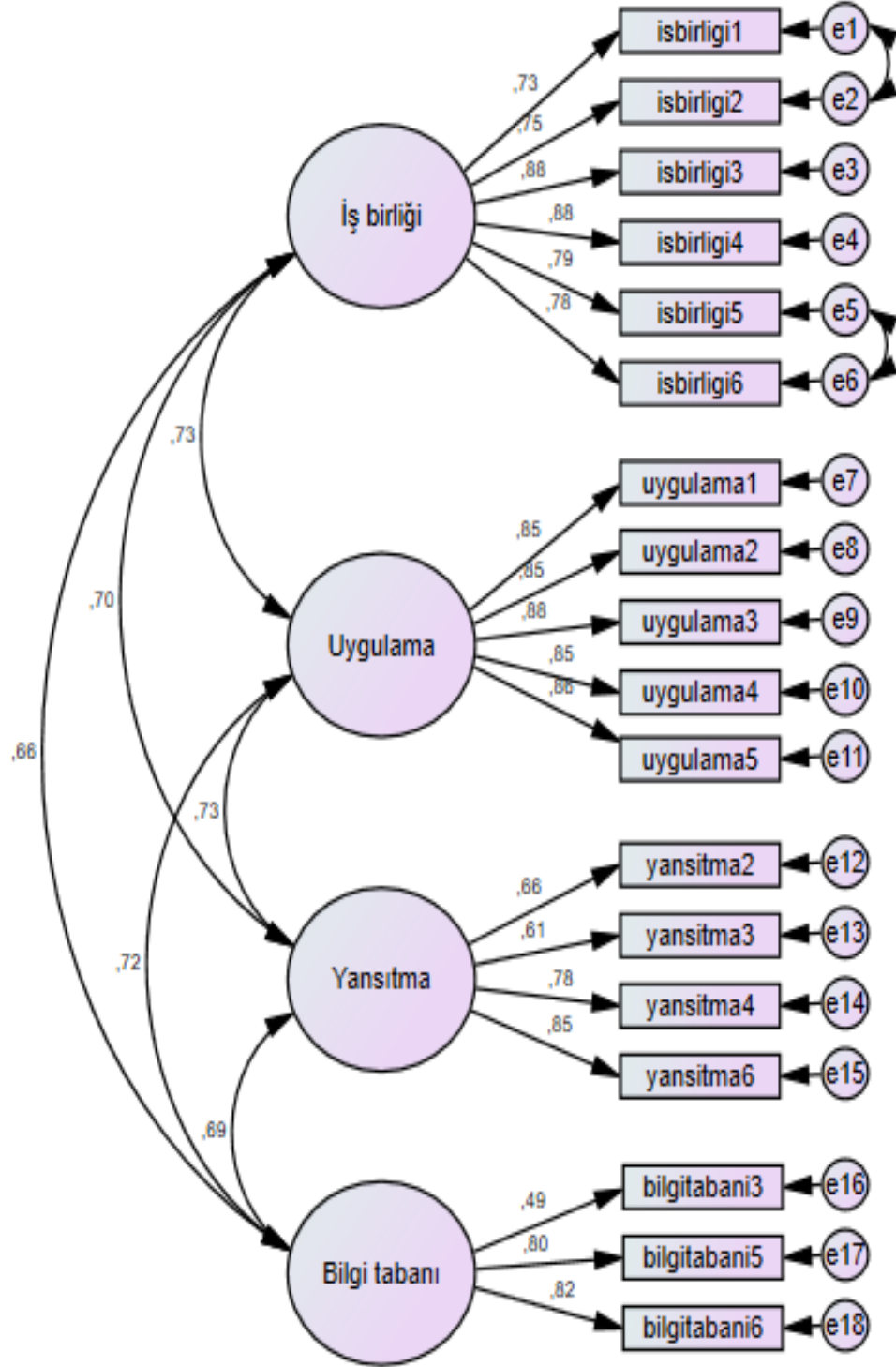
264 öğretmen sayısına sahip veri setine doğrulayıcı faktör analizi IBM SPSS AMOS 23 programı ile uygulanmıştır.

İlk aşamada, 4 boyutun gizil bu boyutları oluşturan ifadelerin de gösterge değişken olarak yer aldığı 1. dereceden DFA modeli Şekil 2'de oluşturulmuştur. Gizil değişken metrik olmadıkları için parametre değerlerini tahmin edebilmek için gizil değişkenlerden, gözlenen (gösterge) değişkenlere doğru çizilen yollardan birine 1 değeri atanması (boyut yükünün 1'e eşitlenmesi) veya gizil değişkenin varyansına bir değer atanması (genelde 1) sağlanmalıdır (Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham, 2005, s. 791).

İkinci aşamada, model tahminlenirken yapısal eşitlik modellerinde sıklıkla kullanılan ve verilerin normal dağılmadığı durumlarda bile güvenilir sonuçlar veren

maximum likelihood yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2004, s. 134). Gözlemlenen değişkenlerin hatalarının, gizil değişkenlerin varyansları ve gizil değişkenlerden gözlenen değişkenlere doğru çizilen yollara ilişkin regresyon katsayılarını kapsayan parametrelerin tahmin edilebilmesi amaçlanmıştır. Uyum indekslerinin iyileştirilmesi için en yüksek modification indices değerine sahip olan bakım verici aşılama tutumları ölçeğindeki “işbirliği1” ve “işbirliği2”, “işbirliği5” ve “işbirliği6” sorularının hata terimleri arasında kovaryans oluşturulmuştur.

Şekil 2. 4 Boyutlu 1. Düzey DFA Modeli



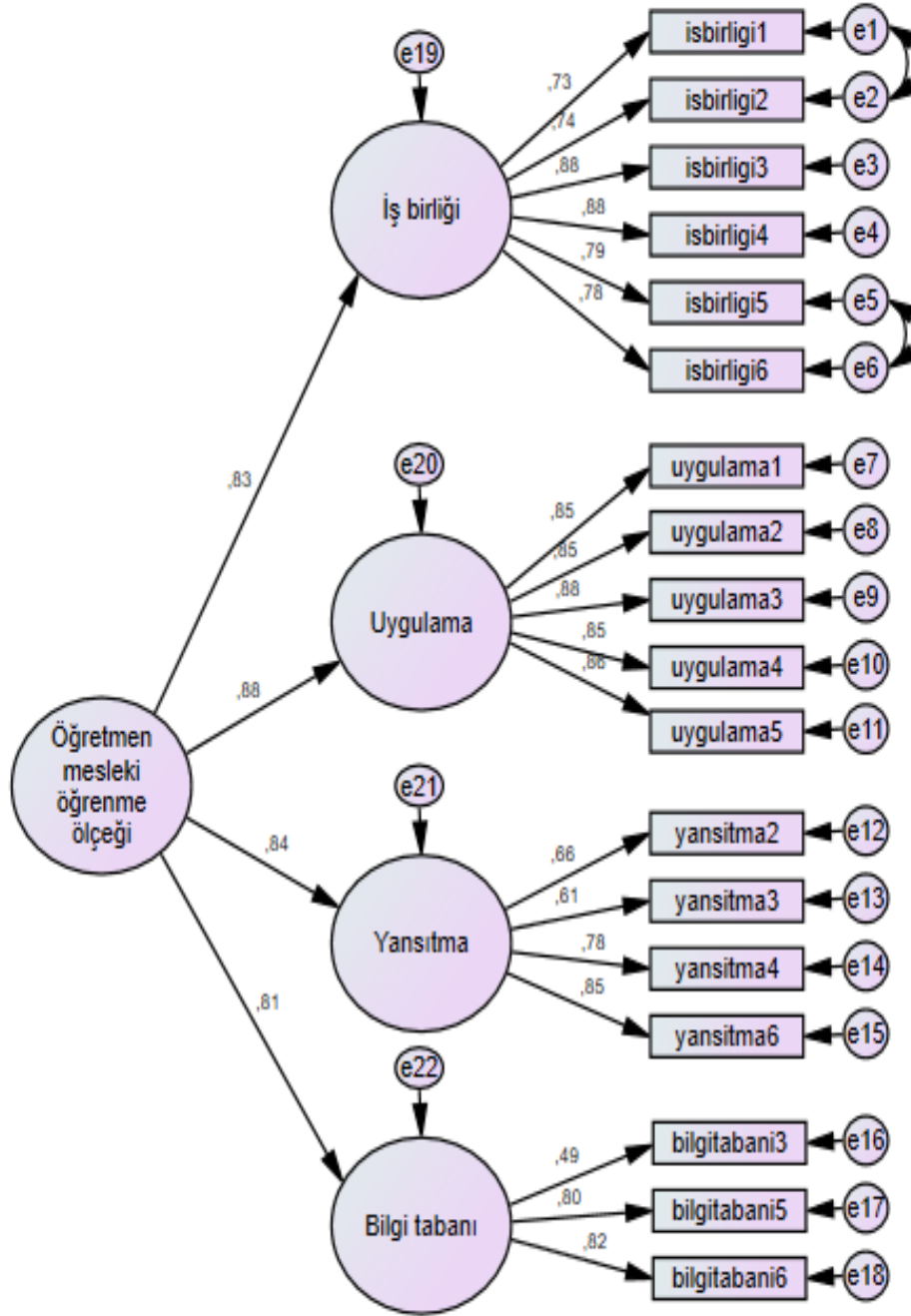
Son aşamada ise 4 boyutlu 1. düzeyde oluşturulan DFA modeli için uyum indeksleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular incelendiğinde, öğretmen mesleki öğrenme ölçeğinin 18 ifadeden oluşan 4 boyutlu yapısının genel olarak iyi uyum sağladığı görülmektedir.

Tablo 6. Araştırmada Kullanılan Uyum İyiliği İndeksleri ve Kabul Edilebilir Değer Aralığı

İndeksler	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Sonuçlar
χ^2/df	$0 \leq \chi^2/df \leq 3$	$3 \leq \chi^2/df \leq 4$	2.024
GFI	$0.95 \leq GFI \leq 1$	$0.90 \leq GFI \leq 0.95$	0.904
NFI	$0.95 \leq NFI \leq 1$	$0.90 \leq NFI \leq 0.95$	0.929
CFI	$0.95 \leq CFI \leq 1$	$0.90 \leq CFI \leq 0.95$	0.963
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$	0.062
SRMR	$0 \leq SRMR \leq 0.08$	$0.05 \leq SRMR \leq 0.10$	0.044

Elde edilen uyum değerlerine bakıldığında, χ^2/df , GFI, NFI, CFI, RMSEA ve SRMR değerlerinin iyi olduğu (Meydan ve Şeşen, 2011, s. 37; Hu ve Bentler, 1999, s. 27; Tabachnick ve Fidell, 2001, s. 699-700) görülmektedir. Genel olarak uyum indekslerine bakıldığında öğretmen mesleki öğrenme ölçeğinin kabul edilebilir olduğu söylenmelidir.

Şekil 3. 4 Boyutlu 2. Düzey DFA Modeli



Son aşamada ise 4 boyutlu 2. düzeyde oluşturulan DFA modeli için uyum indeksleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular incelendiğinde, öğretmen mesleki öğrenme ölçeğinin 18 ifadeden oluşan 4 boyutlu yapısının genel olarak iyi uyum sağladığı görülmektedir.

Tablo 7. Araştırmada Kullanılan Uyum İyiliği İndeksleri ve Kabul Edilebilir Değer Aralığı

İndeksler	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Sonuçlar
χ^2/df	$0 < \chi^2/df \leq 3$	$3 < \chi^2/df \leq 4$	1.997
GFI	$0.95 \leq GFI \leq 1$	$0.90 \leq GFI \leq 0.95$	0.904
NFI	$0.95 \leq NFI \leq 1$	$0.90 \leq NFI \leq 0.95$	0.929
CFI	$0.95 \leq CFI \leq 1$	$0.90 \leq CFI \leq 0.95$	0.963
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$	0.062
SRMR	$0 \leq SRMR \leq 0.08$	$0.05 \leq SRMR \leq 0.10$	0.045

Tablo 7'ye göre elde edilen uyum değerlerine bakıldığında, χ^2/df , GFI, NFI, CFI, RMSEA ve SRMR değerlerinin iyi olduğu (Meydan ve Şeşen, 2011, s. 37; Hu ve Bentler, 1999, s. 27; Tabachnick ve Fidell, 2001, s. 699-700) görülmektedir. Genel olarak uyum indekslerine bakıldığında öğretmen mesleki öğrenme ölçeğinin kabul edilebilir olduğu söylenmelidir.

3.4.3. Güvenilirlik Analizi

Tablo 8. Ölçek ve Alt Boyut Güvenirlikleri

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

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

Tablo 8'e göre ölçek ve alt boyutlar için hesaplama yapılmış, Cronbach's Alpha değeri hesaplanmıştır. Bu değerler genelde kabul edilebilir değer olan 0.70'ten (Nunnally, 1978, s. 245-246) yüksektir.

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

Tablo 9. Demografik Dağılımlar

		N	%
Cinsiyet	Kadın	155	58.7
	Erkek	109	41.3
Yaş	21-30	67	25.4
	31-40	98	37.1
	41-50	64	24.2
	51 ve üstü	35	13.3
Eğitim durumu	Lisans	224	84.8
	Lisansüstü	40	15.2
Okul kademesi	İlkokul	78	29.5
	Ortaokul	89	33.7
	Lise	97	36.7
Okulda çalışma süresi	1 yıldan az	43	16.3
	2-4 yıl	96	36.4
	5-9 yıl	64	24.2
	10-15 yıl	29	11.0
	16 yıl ve üzeri	32	12.1
Meslekteki çalışma süresi	1-10 yıl	124	47.0
	11-20 yıl	64	24.2
	21-30 yıl	58	22.0
	31-40 yıl	18	6.8
Sınıflardaki öğrenci sayısı	10'dan az	13	4.9
	11-20	94	35.6
	21-30	131	49.6
	31 ve üzeri	26	9.8
Okuldaki öğrenci sayısı	100'den az	33	12.5
	100-300	77	29.2
	301-600	93	35.2
	601-900	31	11.7
	901-1200	20	7.6
1201 ve üzeri	10	3.8	
Okuldaki öğretmen sayısı	10'dan az	25	9.5
	10-29 arası	117	44.3
	30-59 arası	96	36.4
	60-90 arası	12	4.5
91 ve üstü	14	5.3	
Okulunuz kaç yıllık bir okul	1-10	77	29.2
	11-20	53	20.1
	21-30	56	21.2
	31-50	54	20.5
	51 ve üstü	24	9.1
Okulun fiziki koşulları	Yetersiz	62	23.5
	Yeterli	178	67.4
	Çok yeterli	24	9.1
Öğrencilerin sosyoekonomik durumları	Alt	94	35.6
	Orta	155	58.7
	Üst	15	5.7
Okulun bulunduğu bölge	İl merkezi	144	54.5
	İlçe	91	34.5
	Köy	29	11.0

Katılımcıların %58.7'si kadın, %37.1'i 31-40 yaş aralığında, %84.8'i lisans mezunu, %36.7'si okul kademesi lise, %36.4'ünün okulda çalışma süresi 2-4 yıl,

%47.0'sinin meslekteki çalışma süresi 1-10 yıl, %49.6'sının sınıftaki öğrenci sayısı 21-30 kişi, %35.2'sinin okuldaki öğrenci sayısı 301-600 kişi, %44.3'ünün okuldaki öğretmen sayısı 10-29 kişi, %29.2'sinin okulu 1-10 yıllık bir okul, %67.4'ü okulun fiziki koşullarını yeterli görmekte, %58.7'si öğrencilerin sosyoekonomik durumlarını orta seviyede görmekte ve %54.5'inin okulu il merkezindedir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR

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

4.1. Mesleki Öğrenme Algılarının Bazı Değişkenlere Göre Karşılaştırılması

Araştırmanın birinci alt problemi iki aşamadan oluşmaktadır. Birincisi Öğretmenlerin mesleki öğrenmelerine ilişkin algılarının nasıl bir dağılım gösterdiğini betimlemeye, ikincisi ise, bu algıların öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, eğitim durumu, okul kademesi, okulda çalışma süresi, meslekte çalışma süresi ve okulun bulunduğu bölge ile iş birliği, uygulama, yansıtma ve bilgi tabanına ulaşma boyutlarına göre karşılaştırılmasına yöneliktir. Bu çerçevede, öncelikle öğretmenlerin “Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği” nden aldıkları puanların ortalama ve standart sapma değerleri kullanılmıştır. Ardından, söz konusu puanların farklılaşma durumunun saptanmasında, grup sayısı iki olduğunda t-testi, grup sayısı ikiden fazla olduğunda tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Farkın oluşması durumunda, farkın kaynağını belirlemeye dönük olarak “çoklu karşılaştırma testi” (Bonferroni ya da Tamhane’s T2) ile kontrol edilmiştir (Büyüköztürk, 2004, s. 63). Bu doğrultuda, öğretmenlerin mesleki öğrenmelerine ilişkin algılarının dağılımını gösteren betimsel istatistikler Tablo 12’de yer almaktadır.

Tablo 10. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenmelerine İlişkin Algılarının Tanımlayıcı İstatistikleri (N=264)

	\bar{X}	SS	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Eğitim etkinliklerini planlama konusunda meslektaşlarımla birlikte çalışırım.	4.19	0.81	1.1%	4.5%	4.5%	53.4%	36.4%
Ders içeriğini öğrencilerin ihtiyaçlarına göre farklılaştırmak için meslektaşlarımla birlikte çalışırım.	4.14	0.81	1.5%	3.8%	6.1%	56.8%	31.8%
Öğretimle ilgili deneyimlerimi meslektaşlarımla paylaşıyorum.	4.38	0.65	0.0%	2.3%	2.7%	50.0%	45.1%
Öğretimi ve eğitim programını iyileştirme yollarını meslektaşlarımla birlikte tartışırım.	4.33	0.66	0.4%	1.9%	2.7%	54.9%	40.2%
Öğrenci başarısının ve eğitim program hedeflerine ulaşılma düzeyinin nasıl değerlendirileceğini belirlemek için meslektaşlarımla birlikte toplantılara katılırım.	4.25	0.68	0.0%	2.3%	6.8%	54.9%	36.0%
Öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için meslektaşlarımla toplantılara katılırım.	4.25	0.70	0.0%	2.7%	7.2%	52.3%	37.9%
İş birliği	4.26	0.61					
Mesleki öğrenmemi desteklemek amacıyla öğrenme ve öğretime ilişkin geçmiş kayıtları saklarım.	4.20	0.81	0.0%	4.9%	10.2%	45.1%	39.8%
Öğretim becerilerimi geliştirmek amacıyla meslektaşlarımla derslerini gözlemledikten sonra üzerinde derinlemesine düşünürüm.	3.61	1.06	6.1%	8.7%	21.2%	46.6%	17.4%
Öğrenmek amacıyla öğretim esnasında karşılaştığım problemleri not ederim.	3.96	0.88	0.4%	6.8%	17.8%	46.6%	28.4%
Mesleki öğrenme çalışmalarında edindiğim deneyimleri ve öğrenmeleri kaydedirim	4.08	0.84	1.1%	4.5%	11.0%	52.3%	31.1%
Yansıtma	3.96	0.72					
Öğretimle ilgili yeni fikirleri deneyimlerim.	4.38	0.64	0.0%	1.9%	3.0%	50.8%	44.3%
Derslerimde yeni öğretim yöntemleri uygulamam.	4.29	0.70	0.0%	2.3%	7.2%	50.0%	40.5%
Derste karşılaştığım öğretim ile ilgili sorunları çözmek için yeni yollar denerim.	4.35	0.66	0.0%	1.9%	4.5%	50.4%	43.2%
Öğrencilerin ilgilerini toplamak için sınıfta alternatif öğretim materyalleri denerim.	4.28	0.75	0.0%	3.8%	6.4%	48.1%	41.7%
Derslerimde yeni bilgi teknolojileri uygulamalarını denerim.	4.32	0.71	0.0%	2.7%	6.4%	47.0%	43.9%
Uygulama	4.32	0.61					
Mesleki öğrenmemi desteklemek için diğer meslektaşlarımla derslerini izlerim	3.44	1.07	6.1%	12.5%	26.5%	41.3%	13.6%
Meslektaşlarımdan yardım isterim.	4.11	0.69	0.0%	2.7%	10.6%	59.5%	27.3%
Diğer okullardaki meslektaşlarımla mesleki öğrenmemi destekleyecek ilişkiler kurarım.	4.04	0.76	0.0%	3.8%	15.2%	54.2%	26.9%
Bilgi tabanına ulaşma	3.86	0.67					
Öğretmen mesleki öğrenme ölçeği	4.14	0.55	-	-	-	-	-

Tablo 10'a göre, öğretmen mesleki öğrenme algılarının iş birliği boyutunun öğretimle ilgili deneyimlerimi meslektaşlarımla birlikte tartışırım maddesinde, katılıyorum oranı %50.0, *tamamen katılıyorum* oranı ise %45.1 dir. Aynı boyutta öğretimi ve eğitim programını iyileştirme yollarını meslektaşlarımla birlikte tartışırım maddesinde *katılıyorum* oranı %54.9, *tamamen katılıyorum* oranı %40.2 dir. Öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için meslektaşlarımla toplantılara katılırım

maddesinde de *katılıyorum* oranı %52.3, *tamamen katılıyorum* oranı %37.9 düzeyinde algılanmaktadır. Öğretmenlerin özellikle bu 3 maddede iş birliği boyutunu %95 in üzerinde olumlu cevaplar verildiği görülmektedir.

Uygulama boyutunda öğretim becerilerimi geliştirmek amacıyla meslektaşlarımın derslerini gözlemledikten sonra üzerinde derinlemesine düşünürüm maddesinde ‘*hiç katılmıyorum*’ %6.1, *katılmıyorum* %8.7 ve *kararsızım* %21.2 dir. Aynı boyutta öğrenmek amacıyla öğretim esnasında karşılaştığım problemleri not ederim maddesinde ise ‘*hiç katılmıyorum*’ %0.4, ‘*katılmıyorum*’ %6.8, *kararsızım* %17.8 dir. Öğretmenler bu 2 maddede uygulama boyutunu %25 in üzerinde olumsuz cevaplar verildiği görülmektedir.

Yansıtma boyutunda öğretimle ilgili yeni fikirleri deneyimlerim maddesinde ‘*katılıyorum*’ oranı %50.9, ‘*tamamen katılıyorum*’ oranı ise %44.3 tür. Öğretmenler bu maddede %90 in üzerinde olumlu cevaplar vermiştir.

Bilgi tabanına ulaşma boyutunda meslektaşlarımdan yardım isterim maddesinde ‘*katılıyorum*’ oranı %59.5, ‘*tamamen katılıyorum*’ oranı %27.3 tür. Öğretmenlerin bu maddede %90 in üzerinde olumlu cevap verdikleri görülmektedir. Aynı boyutta Mesleki öğrenmemi desteklemek için diğer meslektaşlarımdan derslerini izlerim maddesinde ise ‘*Hiç katılmıyorum*’ %6.1, ‘*katılmıyorum*’ %12.5 ve ‘*kararsızım*’ ise %26.5 tir. Bu maddede öğretmenler %40 in üzerinde kararsız ve olumsuz cevap verdikleri görülmektedir.

İş birliği boyut ortalaması 4.26 ± 0.61 , uygulama boyut ortalaması 4.32 ± 0.61 , yansıtma boyut ortalaması 3.96 ± 0.72 , bilgi tabanı boyut ortalaması 3.86 ± 0.67 iken öğretmen mesleki öğrenme ölçek ortalaması 4.14 ± 0.55 ’tir.

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

4.2. Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Algılarının Karşılaştırılması

Tablo 11'e göre öğretmenlerin mesleki öğrenme algılarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşım farklılaşmadığını göstermek için t-testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 11. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenmelerine İlişkin Algılarının Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre t-Testi Sonuçları

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

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

İş birliği boyutu ile cinsiyet faktörü incelendiğinde aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t = 0.110, p > .05$). Kadın öğretmenler tarafından algılanan işbirliği boyutu $\bar{x} = 4.26$, erkek öğretmenlerde $\bar{x} = 4.25$ olarak algılanmaktadır. Bu bulgular doğrultusunda öğretmen mesleki öğrenme ölçeğinin iş birliği boyutunun cinsiyet değişkeni ile anlamlı bir farklılık göstermediği şeklinde yorumlanabilir.

Uygulama boyutu ile cinsiyet incelendiğinde; aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t = 1.201, p > .05$). Kadın öğretmenler tarafından algılanan uygulama boyutu $\bar{x} = 4.36$, erkek öğretmenlerde $\bar{x} = 4.27$ olarak algılanmaktadır. Bu bulgular doğrultusunda öğretmen mesleki öğrenme ölçeğinin uygulama boyutunun cinsiyet değişkeni ile anlamlı bir farklılık göstermediği şeklinde yorumlanabilir.

Yansıtma boyutu ile cinsiyet incelendiğinde; aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t = 0.795, p > .05$). Kadın öğretmenler tarafından algılanan yansıtma boyutu $\bar{x} = 3.99$, erkek öğretmenlerde $\bar{x} = 3.92$ olarak algılanmaktadır. Bu bulgular doğrultusunda öğretmen mesleki öğrenme ölçeğinin yansıtma boyutunun cinsiyet değişkeni ile anlamlı bir farklılık göstermediği şeklinde yorumlanabilir.

Bilgi tabanına ulaşma boyutu ile cinsiyet incelendiğinde; aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t = -1.256, p > .05$). Kadın öğretmenler tarafından algılanan yansıtma boyutu $\bar{x}=3.82$, erkek öğretmenlerde $\bar{x}=3.93$ olarak algılanmaktadır. Bu bulgular doğrultusunda öğretmen mesleki öğrenme ölçeğinin yansıtma boyutunun cinsiyet değişkeni ile anlamlı bir farklılık göstermediği şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin mesleki öğrenme algıları; *İş birliği, Uygulama, Yansıtma ve Bilgi Tabanına Ulaşma* boyutları açısından cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t= 0.390, p > .05$). Kadın öğretmenler tarafından algılanan bilgi tabanına ulaşma boyutu $\bar{x}=4.15$, erkek öğretmenlerde $\bar{x}=4.13$ olarak algılanmaktadır. Bu sonuca göre, öğretmenlerin iş birliği, uygulama, yansıtma ve bilgi tabanına ulaşma boyutları üzerine olan görüşleri cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir.

4.3. Öğretmenlerin Yaş Gruplarına Göre Karşılaştırılması

Tablo 12'ye göre öğretmenlerin mesleki öğrenme algılarının yaş grupları değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını göstermek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sunulmuştur.

Tablo 12. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Algılarının Ölçek ve Alt Boyutlar Bakımından Yaş Grupları Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

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

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır

İş birliği boyutu incelendiğinde yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($F = 2.078$, $p > .05$). Bu bulgular doğrultusunda öğretmen mesleki öğrenme ölçeğinin iş birliği boyutunun cinsiyet değişkeni ile anlamlı bir farklılık göstermediği şeklinde yorumlanabilir.

Uygulama boyutu incelendiğinde yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($F = 1.437$, $p > .05$). Bu bulgular doğrultusunda öğretmen mesleki öğrenme ölçeğinin uygulama boyutunun cinsiyet değişkeni ile anlamlı bir farklılık göstermediği şeklinde yorumlanabilir.

Yansıtma boyutu incelendiğinde yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($F = 1.09, p > .05$). Bu bulgular doğrultusunda mesleki öğrenme algılarının yansıtma boyutunun cinsiyet değişkeni ile anlamlı bir farklılık göstermediği şeklinde yorumlanabilir.

Bilgi tabanına ulaşma boyutu incelendiğinde yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($F = 1.09, p > .05$). Bu bulgular doğrultusunda mesleki öğrenme algılarının bilgi tabanı boyutunun cinsiyet değişkeni ile anlamlı bir farklılık göstermediği şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenleri mesleki öğrenme algılarının ölçek ve alt boyutları bakımından yaş grupları değişkenine göre analiz edilmesi sonucu istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($F = 2.056, p > .05$).

4.4. Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Karşılaştırılması

Tablo 13'e göre öğretmenlerin mesleki öğrenme algılarının eğitim durumları değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını göstermek için t-testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 13. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Algılarının Ölçek ve Alt Boyutları Bakımından Eğitim Durumları Değişkenine Göre T- Testi Sonuçları

Boyutlar	Eğitim	\bar{x}	SS	t	p
İş birliği	Lisans	4.27	0.59	0.673	0.502
	Lisansüstü	4.20	0.70		
Uygulama	Lisans	4.31	0.59	-0.816	0.415
	Lisansüstü	4.40	0.72		
Yansıtma	Lisans	3.96	0.70	-0.210	0.834
	Lisansüstü	3.98	0.81		
Bilgi tabanı	Lisans	3.86	0.66	-0.444	0.657
	Lisansüstü	3.91	0.73		
Öğretmen mesleki öğrenme ölçeği	Lisans	4.14	0.53	-0.156	0.876
	Lisansüstü	4.16	0.65		

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır

İş birliği boyutu eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t = 0.673, p > .05$). Lisans mezunu öğretmenler tarafından algılanan iş birliği boyutu $\bar{x}=4.27$, lisansüstü mezunu öğretmenlerde $\bar{x}=4.20$ olarak algılanmaktadır. Bu bulgular doğrultusunda öğretmen mesleki öğrenme ölçeğinin iş birliği boyutunun eğitim durumları değişkeni ile anlamlı bir farklılık göstermediği şeklinde yorumlanabilir.

Uygulama boyutu eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t = -0.816, p > .05$). Lisans mezunu öğretmenler tarafından algılanan uygulama boyutu $\bar{x}=4.31$, lisansüstü mezunu öğretmenlerde $\bar{x}=4.40$ olarak algılanmaktadır. Bu bulgular doğrultusunda öğretmen mesleki öğrenme ölçeğinin uygulama boyutunun eğitim durumları değişkeni ile anlamlı bir farklılık göstermediği şeklinde yorumlanabilir.

Yansıtma boyutu eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t = -0.210, p > .05$). Lisans mezunu öğretmenler tarafından algılanan işbirliği boyutu $\bar{x}=3.96$, lisansüstü mezunu öğretmenlerde $\bar{x}=3.98$ olarak algılanmaktadır. Bu bulgular doğrultusunda öğretmen mesleki öğrenme ölçeğinin yansıtma boyutunun eğitim durumları değişkeni ile anlamlı bir farklılık göstermediği şeklinde yorumlanabilir.

Bilgi tabanına ulaşma boyutu eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t = -0.444, p > .05$). Lisans mezunu öğretmenler tarafından algılanan işbirliği boyutu $\bar{x}=3.86$, lisansüstü mezunu öğretmenlerde $\bar{x}=3.91$ olarak algılanmaktadır. Bu bulgular doğrultusunda öğretmen mesleki öğrenme ölçeğinin bilgi tabanı boyutunun eğitim durumları değişkeni ile anlamlı bir farklılık göstermediği şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenleri mesleki öğrenme algılarının ölçek ve alt boyutları bakımından eğitim durumları değişkenine göre analiz edilmesi sonucu istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t = -0.156, p > .05$).

4.5. Öğretmenlerin Okul Kademelerine Göre Karşılaştırılması

Tablo 14'e göre öğretmenlerin mesleki öğrenme algılarının okul kademeleri değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını göstermek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sunulmuştur.

Tablo 14. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Algılarının Ölçek ve Alt Boyutları Bakımından Okul Kademeleri Değişkenine Göre Anova Sonuçları

Boyutlar	Kademe	n	\bar{x}	SS	Var. K.	KT	SD	KO	F	p	Arasındaki Fark
İş birliği	İlkokul	78	4.28	0.55	G.arası	0.165	2	0.082	0.220	0.803	Yok
	Ortaokul	89	4.22	0.57	G.içi	97.771	261	0.375			
	Lise	97	4.27	0.69	Toplam	97.936	263				
Uygulama	İlkokul	78	4.32	0.53	G.arası	0.000	2	0.000	0.000	1.000	Yok
	Ortaokul	89	4.32	0.54	G.içi	99.232	261	0.380			
	Lise	97	4.32	0.73	Toplam	99.233	263				
Yansıtma	İlkokul	78	4.07	0.62	G.arası	1.907	2	0.954	1.870	0.156	Yok
	Ortaokul	89	3.85	0.70	G.içi	133.092	261	0.510			
	Lise	97	3.97	0.79	Toplam	135.000	263				
Bilgi tabanı	İlkokul	78	3.93	0.62	G.arası	0.807	2	0.404	0.897	0.409	Yok
	Ortaokul	89	3.79	0.63	G.içi	117.374	261	0.450			
	Lise	97	3.88	0.74	Toplam	118.181	263				
Öğretmen mesleki öğrenme ölçeği	İlkokul	78	4.19	0.47	G.arası	0.347	2	0.173	0.576	0.563	Yok
	Ortaokul	89	4.10	0.48	G.içi	78.451	261	0.301			
	Lise	97	4.15	0.65	Toplam	78.798	263				

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır

İş birliği boyutu okul kademelerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($F = 0.220$, $p > .05$). İlkokul kademesinde görev yapan öğretmenler tarafından algılanan iş birliği boyutu $\bar{x}=4.28$, ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerde $\bar{x}=4.22$, lise kademesinde görev yapan öğretmenlerde $\bar{x}=4.27$ olarak algılanmaktadır. Bu bulgular doğrultusunda öğretmen mesleki öğrenme ölçeğinin iş birliği boyutunun okul kademeleri değişkeni ile anlamlı bir farklılık göstermediği şeklinde yorumlanabilir.

Uygulama boyutu okul kademelerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($F = 0.000$, $p > .05$). İlkokul kademesinde görev yapan öğretmenler tarafından algılanan işbirliği boyutu $\bar{x}=4.32$, ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerde $\bar{x}=4.32$, lise kademesinde görev yapan öğretmenlerde $\bar{x}=4.32$ olarak

algılanmaktadır. Bu bulgular doğrultusunda öğretmen mesleki öğrenme ölçeğinin uygulama boyutunun okul kademeleri değişkeni ile anlamlı bir farklılık göstermediği şeklinde yorumlanabilir.

Yansıtma boyutu okul kademelerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($F = 1.870, p > .05$). İlkokul kademesinde görev yapan öğretmenler tarafından algılanan işbirliği boyutu $\bar{x}=4.07$, ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerde $\bar{x}=3.85$, lise kademesinde görev yapan öğretmenlerde $\bar{x}=3.97$ olarak algılanmaktadır. Bu bulgular doğrultusunda öğretmen mesleki öğrenme ölçeğinin yansıtma boyutunun okul kademeleri değişkeni ile anlamlı bir farklılık göstermediği şeklinde yorumlanabilir.

Bilgi tabanına ulaşma boyutu okul kademelerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($F = 0.897, p > .05$). İlkokul kademesinde görev yapan öğretmenler tarafından algılanan işbirliği boyutu $\bar{x}=3.93$, ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerde $\bar{x}=3.79$, lise kademesinde görev yapan öğretmenlerde $\bar{x}=3.88$ olarak algılanmaktadır. Bu bulgular doğrultusunda öğretmen mesleki öğrenme ölçeğinin bilgi tabanı boyutunun okul kademeleri değişkeni ile anlamlı bir farklılık göstermediği şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenleri mesleki öğrenme algılarının ölçek ve alt boyutları bakımından okul kademeleri değişkenine göre analiz edilmesi sonucu istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($F = -0.156, p > .05$).

4.6. Öğretmenlerin Okulda Çalışma Sürelerine Göre Karşılaştırılması

Tablo 15' e göre öğretmenlerin mesleki öğrenme algılarının okulda çalışma süresi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını göstermek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sunulmuştur.

Tablo 15. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Algılarının Ölçek ve Alt Boyutları Bakımından Okulda Çalışma Süreleri Değişkenine Göre Anova Sonuçları

Boyutlar	Okul Çalışma	n	\bar{X}	SS	Var. K.	KT	SD	KO	F	p	Arasındaki Fark
İş birliği	1 yıldan az	43	4.40	0.58	G.arası	2.242	4	0.560	1.517	0.198	Yok
	2-4 yıl	96	4.25	0.55	G.içi	95.694	259	0.369			
	5-9 yıl	64	4.15	0.71	Toplam	97.936	263				
	10-15 yıl	29	4.37	0.46							
	16 yıl ve üzeri	32	4.19	0.72							
Uygulama	1 yıldan az	43	4.39	0.61	G.arası	0.744	4	0.186	0.489	0.744	Yok
	2-4 yıl	96	4.34	0.49	G.içi	98.489	259	0.380			
	5-9 yıl	64	4.24	0.73	Toplam	99.233	263				
	10-15 yıl	29	4.36	0.61							
	16 yıl ve üzeri	32	4.31	0.71							
Yansıtma	1 yıldan az	43	4.21	0.59	G.arası	4.430	4	1.108	2.197	0.07	Yok
	2-4 yıl	96	3.95	0.67	G.içi	130.570	259	0.504			
	5-9 yıl	64	3.80	0.81	Toplam	135.000	263				
	10-15 yıl	29	4.03	0.72							
	16 yıl ve üzeri	32	3.91	0.72							
Bilgi tabanı	1 yıldan az	43	4.01	0.67	G.arası	3.447	4	0.862	1.945	0.103	Yok
	2-4 yıl	96	3.85	0.59	G.içi	114.734	259	0.443			
	5-9 yıl	64	3.70	0.73	Toplam	118.181	263				
	10-15 yıl	29	4.03	0.67							
	16 yıl ve üzeri	32	3.90	0.75							
Öğretmen mesleki öğrenme ölçeği	1 yıldan az	43	4.29	0.54	G.arası	2.158	4	0.540	1.824	0.125	Yok
	2-4 yıl	96	4.14	0.45	G.içi	76.639	259	0.296			
	5-9 yıl	64	4.02	0.65	Toplam	78.798	263				
	10-15 yıl	29	4.24	0.48							
	16 yıl ve üzeri	32	4.11	0.64							

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır

İş birliği boyutu okulda çalışma sürelerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($F = 1.517, p > .05$). Bu bulgular doğrultusunda öğretmen mesleki öğrenme ölçeğinin iş birliği boyutunun okulda çalışma süreleri değişkeni ile anlamlı bir farklılık göstermediği şeklinde yorumlanabilir.

Uygulama boyutu okulda çalışma sürelerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($F = 0.489, p > .05$). Bu bulgular doğrultusunda öğretmen mesleki öğrenme ölçeğinin uygulama boyutunun okulda çalışma süreleri değişkeni ile anlamlı bir farklılık göstermediği şeklinde yorumlanabilir.

Yansıtma boyutu okulda çalışma sürelerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($F = 2.197, p > .05$). Bu bulgular doğrultusunda mesleki öğrenme algılarının yansıtma boyutunun okulda çalışma süreleri değişkeni ile anlamlı bir farklılık göstermediği şeklinde yorumlanabilir.

Bilgi tabanına ulaşma boyutu okulda çalışma sürelerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($F = 1.945, p > .05$). Bu bulgular doğrultusunda mesleki öğrenme algılarının bilgi tabanı boyutunun okulda çalışma süreleri değişkeni ile anlamlı bir farklılık göstermediği şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin mesleki öğrenme algılarının ölçek ve alt boyutları bakımından okulda çalışma süreleri değişkenine göre analiz edilmesi sonucu istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($F = 1.824, p > .05$).

4.7. Öğretmenlerin Meslekte Çalışma Sürelerine Göre Karşılaştırılması

Tablo 16'ya göre öğretmenlerin mesleki öğrenme algılarının meslekte çalışma süresi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını göstermek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sunulmuştur.

Tablo 16. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Algılarının Ölçek ve Alt Boyutları Bakımından Meslekte Çalışma Süreleri Değişkenine Göre Anova Sonuçları

Boyutlar	Meslek Çalışma	n	\bar{x}	SS	Var. K.	KT	SD	KO	F	p	Arasındaki Fark
İş birliği	1-10 yıl	124	4.17	0.62	G.arası	2.100	3	0.700	1.899	0.130	Yok
	11-20 yıl	64	4.38	0.51	G.içi	95.836	260	0.369			
	21-30 yıl	58	4.31	0.57	Toplam	97.936	263				
	31-40 yıl	18	4.23	0.89							
Uygulama	1-10 yıl	124	4.27	0.62	G.arası	0.943	3	0.314	0.832	0.477	Yok
	11-20 yıl	64	4.37	0.48	G.içi	98.289	260	0.378			
	21-30 yıl	58	4.40	0.65	Toplam	99.233	263				
	31-40 yıl	18	4.24	0.85							
Yansıtma	1-10 yıl	124	3.92	0.76	G.arası	0.716	3	0.239	0.462	0.709	Yok
	11-20 yıl	64	3.95	0.65	G.içi	134.283	260	0.516			
	21-30 yıl	58	3.99	0.65	Toplam	135.000	263				
	31-40 yıl	18	4.13	0.87							
Bilgi tabanı	1-10 yıl	124	3.80	0.69	G.arası	1.465	3	0.488	1.088	0.355	Yok
	11-20 yıl	64	3.89	0.56	G.içi	116.717	260	0.449			
	21-30 yıl	58	3.99	0.66	Toplam	118.181	263				
	31-40 yıl	18	3.85	0.88							
Öğretmen mesleki öğrenme ölçeği	1-10 yıl	124	4.08	0.57	G.arası	0.954	3	0.318	1.062	0.366	Yok
	11-20 yıl	64	4.20	0.41	G.içi	77.844	260	0.299			
	21-30 yıl	58	4.21	0.53	Toplam	78.798	263				
	31-40 yıl	18	4.15	0.82							

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır

İş birliği boyutunun meslekte çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($F = 1.899, p > .05$). Bu bulgular doğrultusunda öğretmen mesleki öğrenme ölçeğinin iş birliği boyutunun meslekte çalışma süresi değişkeni ile anlamlı bir farklılık göstermediği şeklinde yorumlanabilir.

Uygulama boyutunun meslekte çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($F = 0.832, p > .05$). Bu bulgular doğrultusunda öğretmen mesleki öğrenme ölçeğinin uygulama boyutunun meslekte çalışma süresi değişkeni ile anlamlı bir farklılık göstermediği şeklinde yorumlanabilir.

Yansıtma boyutunun meslekte çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($F = 0.462, p > .05$). Bu bulgular doğrultusunda öğretmen mesleki öğrenme ölçeğinin yansıtma boyutunun meslekte çalışma süresi değişkeni ile anlamlı bir farklılık göstermediği şeklinde yorumlanabilir.

Bilgi tabanına ulaşma boyutunun meslekte çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($F = 1.088, p > .05$). Bu bulgular doğrultusunda öğretmen mesleki öğrenme ölçeğinin bilgi tabanı boyutunun meslekte çalışma süresi değişkeni ile anlamlı bir farklılık göstermediği şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenleri mesleki öğrenme algılarının ölçek ve alt boyutları bakımından meslekte çalışma süresi değişkenine göre analiz edilmesi sonucu istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($F = 1.062, p > .05$).

4.8. Öğretmenlerin Okulun Bulunduğu Bölgelere Göre Karşılaştırılması

Tablo 17'ye göre öğretmenlerin mesleki öğrenme algılarının okulun bulunduğu bölge değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını göstermek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sunulmuştur.

Tablo 17. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Algılarının Okulun Bulunduğu Bölgeler Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi ANOVA (oneway ANOVA) Sonuçları

Boyutlar	Bölge	n	\bar{X}	SS	Var. K.	KT	SD	KO	F	p	Arasındaki Fark
İş birliği	İl merkezi	144	4.25	0.60	G.arası	2.915	2	1.457	4.003	0.019*	İlçe-köy
	İlçe	91	4.35	0.60	G.içi	95.021	261	0.364			
	Köy	29	3.99	0.65	Toplam	97.936	263				
Uygulama	İl merkezi	144	4.34	0.58	G.arası	0.396	2	0.198	0.523	0.593	Yok
	İlçe	91	4.33	0.68	G.içi	98.836	261	0.379			
	Köy	29	4.21	0.58	Toplam	99.233	263				
Yansıtma	İl merkezi	144	4.03	0.66	G.arası	8.549	2	4.275	8.823	0.000*	İl-köy İlçe-köy
	İlçe	91	4.01	0.75	G.içi	126.450	261				
	Köy	29	3.45	0.69	Toplam	135.000	263				
Bilgi tabanı	İl merkezi	144	3.86	0.62	G.arası	2.536	2	1.268	2.862	0.059	Yok
	İlçe	91	3.95	0.74	G.içi	115.646	261	0.443			
	Köy	29	3.61	0.63	Toplam	118.181	263				
Öğretmen mesleki öğrenme ölçeği	İl merkezi	144	4.16	0.52	G.arası	2.549	2	1.274	4.362	0.014*	İl-köy İlçe-köy
	İlçe	91	4.20	0.58	G.içi	76.249	261	0.292			
	Köy	29	3.87	0.51	Toplam	78.798	263				

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır

İş birliği boyutunun okulun bulunduğu bölgelere göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($F = 4.003, p < .05$). Başka bir ifade ile mesleki öğrenme

algılarının iş birliği boyutunun okulun bulunduğu bölgeye göre farklılaştığı görülmektedir. İl merkezinde görev yapan öğretmenlerin diğer bölgelerde görev yapan öğretmenlere göre iş birliği boyutunu algılamalarında anlamlı farklılıklar olduğu görülebilir. İl merkezinde görev yapan öğretmenlerin iş birliği boyutunu algılama düzeyi ($\bar{x}=4.25$), ilçe merkezinde görev yapanların ($\bar{x}=4.35$), köyde görev yapanların ($\bar{x}=3.99$) şeklinde görülmektedir. İş birliği boyutunun öğretmenler tarafından en yüksek algılanma düzeyinin ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerde ($\bar{x}=4.35$), en düşük algılanma düzeyinin köy merkezinde görev yapan öğretmenlerde ($\bar{x}=3.99$) olduğu belirlenmiştir. Belirtilen bulgular ışığında, öğretmenlerin mesleki uygulamalarının iş birliği boyutunun farklı bölgelerde görev yapan öğretmenler tarafından farklı algılandığı ifade edilebilir.

Uygulama boyutunun okulun bulunduğu bölgeye göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($F = 0.523, p > .05$). Bu bulgular doğrultusunda öğretmen mesleki öğrenme ölçeğinin uygulama boyutunun okulun bulunduğu bölge değişkeni ile anlamlı bir farklılık göstermediği şeklinde yorumlanabilir.

Yansıtma boyutunun okulun bulunduğu bölgelere göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($F = 8.823, p < .05$). Başka bir ifade ile mesleki öğrenme algılarının yansıtma boyutunun okulun bulunduğu bölgeye göre farklılaştığı görülmektedir. İl merkezinde görev yapan öğretmenlerin diğer bölgelerde görev yapan öğretmenlere göre yansıtma boyutunu algılamalarında anlamlı farklılıklar olduğu görülebilir. İl merkezinde görev yapan öğretmenlerin işbirliği boyutunu algılama düzeyi ($\bar{x}=4.03$), ilçe merkezinde görev yapanların ($\bar{x}=4.01$), köyde görev yapanların ($\bar{x}=3.45$) şeklinde görülmektedir. Yansıtma boyutunun öğretmenler tarafından en yüksek algılanma düzeyinin il merkezinde görev yapan öğretmenlerde ($\bar{x}=4.03$), en düşük algılanma düzeyinin köy merkezinde görev yapan öğretmenlerde ($\bar{x}=3.45$) olduğu belirlenmiştir. Belirtilen bulgular ışığında, öğretmenlerin mesleki uygulamalarının yansıtma boyutunun farklı bölgelerde görev yapan öğretmenler tarafından farklı algılandığı ifade edilebilir.

Bilgi tabanına ulaşma boyutunun okulun bulunduğu bölgeye göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($F = 2.862, p > .05$). Bu bulgular doğrultusunda öğretmen

mesleki öğrenme ölçeğinin bilgi tabanı boyutunun okulun bulunduğu bölge değişkeni ile anlamlı bir farklılık göstermediği şeklinde yorumlanabilir.

Okulun bulunduğu bölgeler arasında uygulama ve bilgi tabanı boyutları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamakta ($p > .05$) iken öğretmen mesleki öğrenme ölçeği ve iş birliği ve yansıtma alt boyutları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < .05$). Buna göre, il merkezi ya da ilçede bulunan okullardaki öğretmen mesleki öğrenme ölçeği ve yansıtma alt boyut ortalaması köyde bulunan okullara göre daha yüksektir. İlçede bulunan okullardaki iş birliği alt boyut ortalaması köyde bulunan okullara göre daha yüksektir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. TARTIŞMA

5.1. Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeğinin Alt Boyutlara ve Sorulara Dair Tanımlayıcı İstatistik Sonuçlarının Tartışılması

Öğretmenlerin mesleki öğrenme algıları; öğretmen mesleki öğrenme ölçeğinin iş birliği boyutu ile analiz edilmiş ve analiz sonucuna göre; katılımcı öğretmenlerin iş birliğine katılımı yüksek oranda bulunmuştur. Ölçekten alınan toplam ortalamaya göre ($\bar{x}=4.25$) iş birliği boyutunda ($\bar{x}=4.26$) ortalamanın daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Johnson, Suriya, Yoon, Berrett ve La Fleur (2002, s. 392), iş birliğine dayalı öğrenme gruplarında; pozitif dayanışma içinde olduğunu, bireysel sorumluluk alındığını, ortaklaşa liderlik yapıldığını, başarıdan bütün grup üyelerinin sorumlu olduğunu iletmiştir. Son yıllarda meslekler arası çalışmaya verilen önem artmıştır. Çeşitli uzmanlık alanlarında katılımcıların katkısı ile mesleki öğrenme etkinliklerinin sürmesi için iş birliğine dayalı çalışma iş hayatında ses getirmektedir (Edwards, 2010, s. 109-112). Öğretmenler arasında iş birliğinin olması güven kültürünü destekleyerek mesleki öğrenmeyi artırabilir (Parlar ve Cansoy, 2017, s. 96). Çalışmamızda da öğretmenlerin iş birliği çerçevesinde; meslektaşlarıyla birlikte çalıştığı, ders içeriklerini öğrencilerin ihtiyaçlarına göre yenilediği, meslektaşlarıyla deneyimlerini paylaştığı yönünde yorum yapılabilir. Öğrencilerin başarı durumlarını ön planda tutan ve toplantılara katılan öğretmen sayısının da fazla olması çalışmanın olumlu sonuçlarındandır. Aynı zamanda öğretmenlerin iş birliği boyutunun yüksek olması; okulda öğretmen ve öğrenci motivasyonunun ve akademik başarının artmasına destek olur. Okulda iş birliği arttıkça mesleki öğrenme faaliyetlerinde de pozitif ilişki olması beklenmektedir. 21. yüzyıl becerilerine uyumlu öğrencilerin iş birliği geliştirebilme yeteneğine sahip olması beklenir. Dolayısıyla öğretmeninde sahip olması gereken nitelikler arasında iş birliğinin olması beklenmektedir (MEB 2017). Çalışmamızdaki öğretmenlerin ise iş birliği ile mesleki öğrenme faaliyetlerini yerine getirdiği yorumu yapılabilir. İş birliği; öğrenci, veli, okul yönetimi ve meslektaşlar ile yapılabilir. İş birliğinin mesleki öğrenmeye katkısı okul-aile-öğretmen açısından oldukça önemlidir. İş birliğinin etkin olarak kullanılmasıyla her yönde olumlu sonuçlar doğurması beklenmektedir.

Öğretmenlerin mesleki öğrenme algıları; öğretmen mesleki öğrenme ölçeğinin uygulama boyutu ile analiz edilmiş ve analiz sonucuna göre; katılımcı öğretmenlerin uygulama alt boyutuna katılımı yüksek oranda bulunmuştur. Ölçekten alınan toplam ortalamaya göre ($\bar{x}=4.25$), uygulama boyutunda ($\bar{x}=4.32$) ortalamanın daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Günümüz toplumundaki bilgi üretimi giderek hızlanmakta ve güvenilir bilgi kaynaklarına ulaşmak zorlaşmaktadır. Güvenilir bilgiye erişim ve uygulama faaliyetleri için seçkin öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Mesleki öğrenme etkinliklerinde sorumluluk bilincinde öğretmenlerin daha üretken uygulama faaliyetleri önem kazanmıştır (Cetina, Schatzki ve von Savignyvd, 2005, s. 134-137). Çalışmamıza katılan öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini desteklemek için uygulama boyutunda; meslektaşlarının derslerini gözlemlediği ve düşündüğü, kayıtları sakladığı, problemleri not ettiği, mesleki öğrenme çalışmalarındaki deneyim ve öğrenmeleri kaydettiği sonucuna ulaşılmıştır. Okullardaki uygulamaların sağlıklı şekilde yürütülebilmesi için uygulama taraflarının koordineli çalışması ve sorumluluklarını yerine getirmesi gereklidir. Öğretmenlik uygulamasının hedefine ulaşması için öğretmenin sınıf uygulaması için alt yapıyı oluşturması, ders araç gerecini oluşturması, program geliştirme gibi etkinliklerini tamamlaması gereklidir (Ünver, 2003, s. 98). Çalışmamıza katılan öğretmenlerin uygulama faaliyetlerinin yüksek olması mesleki öğrenme etkinlikleri için olumlu olarak değerlendirilmektedir.

Öğretmenlerin mesleki öğrenme algıları; öğretmen mesleki öğrenme ölçeğinin yansıtma ve bilgi tabanı alt boyutları ile analiz edilmiş ve analiz sonucuna göre; katılımcı öğretmenlerin yansıtma ve bilgi tabanı alt boyutuna katılım ortalama değerleri düşük oranda bulunmuştur. Ölçekten alınan toplam ortalamaya göre ($\bar{x}=4.25$), yansıtma boyutunda ($\bar{x}=3.96$), bilgi tabanı boyutunda ise ($\bar{x}=3.86$) ortalama değer sonucu görülmüştür. Hord (1997, s. 31), öğrenmenin aktif ve yansıtıcı bir süreç olduğunu vurgular. Sadece deneyim öğrenmeyi sağlayamaz. Öğrenmeyi asıl sağlayan etken; deneyimler üzerine yapılan yansıtılardır (Chitpin, 2006, s. 81). Öğretmenin sadece derste yaptığı etkinlikler değil, yaptığı etkinliklerin yeterli ve yetersiz kaldığı yerler üzerine yapacağı yansıtımların mesleki öğrenmeyi geliştireceği düşünülebilir. Yansıtma boyutunda öğrenme etkinlikleri arasında öğrencilerden alınan geri bildirimler öğretmenin eğitimsel yeniliklerde bulunmasına, literatürü tarayarak yeni bilgiler edinmesine imkan verir. Bu durum mesleki öğrenmeye katkı sunmaktadır (Kwakman, 2003, s. 134-135). Öğretmen eğitiminde yansıtıcı düşünme; günlük tutma,

videoya alma, portfolyo gibi birçok etkinlikle kazandırılabilir (Dixon, 2009, s. 78-81). Çalışmaya katılan öğretmenlerin yansıtma boyutu altında; derslerinde yeni öğretim yöntemleri denediği, sorunları çözmek için yeni yol arayışında olduğu ve derslerinde bilgi teknolojilerini kullanarak kayıt ettikleri saptansa da yetersiz olduğu ve bu uygulamaların artmasının mesleki öğrenme faaliyetlerine katkısını artıracığı varsayılmaktadır. Ayrıca çalışmaya katılan öğretmenlerin yeterli yansıtma uygulamalarını yapmadığı söylenebilir. Öğretmenlerin ileriye yönelik çalışmalar yapması, öz eleştiriye ve değişime açık olmaları yansıtma boyutuna destek sağlayacak faaliyetlerdir. Russell (2005, s. 203)'a göre yansıtmanın öğretmenler tarafından açık bir şekilde bilinmemesinin de çalışma sonucumuzda olduğu gibi yansıtma alt boyutuna katılım oranını düşürdüğü şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin yansıtma boyutunu mesleklerine dahil edebilmeleri ve aktif şekilde kullanabilmeleri için verilecek olan mesleki eğitimlerin katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışmanın bilgi tabanı alt boyutunda öğretmenlerin öğrenmelerini desteklemek amacı ile meslektaşlarının derslerini izleme faaliyetleri, meslektaşlarından yardım almaları ve diğer okullarda görev yapan öğretmenler ile mesleki öğrenmeyi destekleyecek ilişki kurma oranları diğer boyutlar arasında düşük seviyede kalmaktadır. Hawley ve Valli (1999, s. 150) ise bilgi tabanının genişlemesiyle mesleki öğrenmenin arasında güçlü bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin yenilikçi olarak bilgi tabanına ulaşmadığı, kendilerini geliştirme anlamında daha çok eski deneyimlerinden yararlandığı yorumu yapılabilir. İl ve ilçe müdürlüklerinin, okul yönetiminin öğretmeni bilgi tabanına ulaşma konusunda desteklemesinin katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

5.2. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Algılarının Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Tartışılması

Öğretmenlerin mesleki öğrenme algıları; ölçek ve alt boyutları bakımından cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Alanyazın incelendiğinde bu araştırmanın bulgularıyla; Subaş (2010, s. 127-130), Bal (2011, s. 64), Cücemen (2018, s. 127-130)'in yaptığı araştırma bulgularının benzerlik gösterdiği görülmüştür. Bu durumda erkek öğretmenlerle kadın öğretmenlerin mesleki öğrenme algılarında farklılık olmadığı şeklinde ifade edilebilir. Çalışmadaki erkek ve kadın öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine bakış açıları ve mesleki öğrenme ile ilgili

aktivitelere olan katılımlarının cinsiyet değişkeninden bağımsızdır şeklinde yorumlanabilir. Mesleki öğrenme alt boyutlarını, hem kadın hem de erkek öğretmenlerin aynı algılıyor olmaları ve bu farklılaşmanın olmaması kültürel farklılık, toplumsal cinsiyet rolleri, cinsiyete ilişkin genel inançlar gibi farklılıklara dayanmadığı söylenebilir.

5.3. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Algılarının Yaş Değişkenine Göre Tartışılması

Öğretmenlerin mesleki öğrenme algıları; ölçek ve alt boyutları bakımından yaş değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Alan yazında bu sonucu destekler nitelikte çalışmalara rastlamak mümkündür. Banoğlu (2009, s. 91-92), Yasa (2018, s. 72-76) ve Durak ve Tekin (2020, s. 229), yaptıkları araştırmalarda öğretmenlerin mesleki öğrenme algılarının alt boyutlar bakımından yaş değişkenine göre anlamlı bir fark oluşturmadığı saptamışlardır. Yaş farklılıkları nedeniyle yaşın bireysel öğrenmeyi etkilemesi beklenmektedir (Maurer, Weiss ve Barbeite, 2003, s. 709). Öğretmenlik mesleğinin temel amacı, toplumdaki bireyleri çağın gereksinimlerine göre yetiştirmektir. Bu amaçla görevini yerine getiren mesleki öğrenme becerilerine sahip olan öğretmenler, meslekte geçirmiş olduğu yıldan bağımsız olarak, öğrenme, araştırma ve uygulamaya geçirme konusunda daima istekli olmalıdır (Kahraman, 2019). Öğretmenlerin mevcut yaşının mesleki öğrenme algılarını değiştirebileceği (Maurer vd., 2003, s. 709) düşünülse de çalışmada yaş değişkeninin öğretmenlerin mesleki öğrenme algılarını etkilememesi olumlu olarak yorumlanabilir.

5.4. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Algılarının Eğitim Durumlarına Göre Tartışılması

Öğretmenlerin mesleki öğrenme algıları eğitim durumları değişkenine göre incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki öğrenme algılarının eğitim durumlarına göre anlamlı fark göstermediği bulunmuştur. Aynı zamanda ölçeğin alt boyutlarının eğitim durumları değişkenine göre anlamlı fark oluşturmadığı belirlenmiştir. Alan yazına bakıldığında, mesleki öğrenme düzeyi ile eğitim değişkeni arasında anlamlı farkın ortaya çıkmadığını tespit eden araştırmalara rastlanmaktayken (Bal, 2011, s. 59; Banoğlu, 2009, s. 95), tam tersi bulgulara ulaşan (Aksu, 1994, s. 380-383; Helvacı ve Karadurmuş, 2015, s. 43-44) çalışmaları da mevcuttur. Çam ve Üstün (2016, s.

474)'ün öğretmenlerin mesleki tutumları ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelendiği çalışmada da öğretmenlerin eğitim durumları ile mesleki öğrenme algısında anlamlı fark saptanmamıştır. Benzer şekilde Bal (2011, s. 59)'ın araştırmasında öğretmenlerin eğitim durumunun genel olarak öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerini etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir. Mesleki öğrenme ihtiyacının sadece belli öğretim kademelerine sahip öğretmenlerde yoğunlaşmadığı ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek adına mesleki öğrenmeye başvurdukları yorumu yapılabilir. Öğretmenlerin mesleki öğrenme algıları eğitim durumları değişkenine göre genel olarak anlamlı farklılık bulunmamasına rağmen uygulama, yansıtma ve bilgi tabanına ulaşma boyutu bakımından yüksek lisans yapanların, lisans mezunlarına göre mesleki öğrenme algıları daha yüksek çıkmıştır. Öğretmenlerin eğitim durum yükseldikçe mesleklerine bakış açılarının olumlu yönde arttığı düşünülebilir.

5.5. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Algılarının Öğretmenlerin Okul Kademelerine Göre Tartışılması

Öğretmenlerin mesleki öğrenme algıları okul kademeleri değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Alanyazında benzer şekilde; Altınkurt ve Yılmaz (2014, s. 63-66), Durak ve Tekin (2020, s. 228-229), yaptıkları çalışmalarında okul kademesinin mesleki öğrenmede anlamlı farklılığa neden olmadığını belirtmişlerdir. Bu verilere göre okul kademesi ne olursa olsun bütün öğretmenler ayırım yapmadan tek bir çatı altında öğretmenlik mesleğini benimseyerek mesleki öğrenme etkinliklerini uyguladığı yorumu yapılabilir. Bickmore (2012, s. 106-109), okul kademesinin okulda görev yapan öğretmenlerin mesleki öğrenme becerisini etkileyebileceğini savunmaktadır. Çalışmanın sadece ilkokul öğretmenleri ya da ortaokulda görev yapan öğretmenler üzerine yapılmaması ve branş sınırlamasının olmaması değişik okul kademeleri hakkında mesleki öğrenmeyi değerlendirilmesi açısından olumlu olduğu düşünülmektedir.

5.6. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Algılarının Öğretmenlerin Aynı Okuldaki Çalışma Sürelerine Göre Tartışılması

Öğretmenlerin mesleki öğrenme algılarının okulda çalışma süreleri değişkenine göre analiz edilmesi sonucu istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Ünverdi (2016), araştırmasının bulgusu olarak benzer bir sonuç saptamıştır. Çalışma sonucumuzun aksine; Öğdem (2015, s. 72-73) ise çalışmasında öğretmenin okulda çalışma süresi ile mesleki öğrenme toplumu olması arasındaki ilişkiyi incelemiş ve öğretmenin okuldaki çalışma süresi arttıkça mesleki topluluk olma düzeyinde artış saptayarak anlamlı farklılık gösterdiğini bildirmiştir. Hord'a göre (1992, s. 22-23); okul yönetimi tarafından geliştirilen vizyon, okulun bütün öğretmenlerinin ortak amaçlar çerçevesinde bütünleştirilmesini sağlayabilir. Mesleki öğrenme kültürü olan okul öğretmenlerinin ortak vizyon etrafında birleşmesi ile daha fazla iş birliği içinde çalışma eğilimine girmesi ve takım halinde çalışması beklenmektedir (Hanson, 2001, s. 12). Okul yönetiminin mesleki öğrenme ortamı oluşturmasıyla beraber öğretmenin okulda çalışma süresinin artması, öğretmenler arasındaki samimiyetin artması ve öğretmenlerin okula karşı aidiyet duygusunu daha fazla hissetmesi, mesleki öğrenme faaliyetlerine katılım için olumlu olarak yorumlanabilir. Ayrıca öğretmenin uzun süre aynı okulda çalışması da mesleki öğrenmeyi etkileyen faktörler arasında gösterilebilir. Öğretmenlerin aynı okulda uzun süre çalışmasının bir süre sonra tekdüzeliğe neden olabileceği ve bu durumda mesleki öğrenmeyi azaltabileceği yönünde yorum yapılabilir. Öğretme-öğrenme sürecinin daha etkili ve verimli olabilmesi ve öğretmen mesleki öğrenmesinin desteklenmesi için, öğretmenlerin öğretmenlik davranışlarını olumsuz yönde etkileyen etmenlerin ortadan kaldırılması önerilmektedir.

5.7. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Algılarının Meslekte Çalışma Sürelerine Göre Tartışılması

Öğretmenlerin mesleki öğrenme algıları; meslekte çalışma süresi değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Çalışmamıza benzer nitelikte yurt içinde yapılan İlğan ,Erdoğan ve Sevinç (2011, s. 165-166), Öğdem (2015, s. 45-46), Kalkan (2015, s. 857), Pınar (2019, s. 53-54) ve yurtdışında yapılan; Klassen ve Chiu (2010, s. 752-753), çalışmalarında öğretmenlerin mesleki öğrenme algısı ile meslekte geçirilen hizmet süresi arasında anlamlı fark saptamadıklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Altınkurt ve Yılmaz (2014, s. 63-65), yaptıkları çalışmalarında; öğretmenlerin meslekteki çalışma süresi ile kuruma olan katkı ve mesleki öğrenme düzeylerini incelediğinde anlamlı fark saptamamıştır. Rice (2013, s. 344-345), öğretmen deneyiminin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Öğretmen deneyiminin ilk birkaç yılda daha etkili olduğunu sonrasında ise bireysel ve mesleki öğrenme

faaliyetleri ile desteklenmesi gerekliliği vurgular. İlğan (2013, s. 53-54), çalışmasında; 3 yıldan daha az süre meslekte çalışma süresi bulunan öğretmenlerin öğrenci öğrenmesinde daha az etkili olduğunu ve öğretmenin deneyiminin öğrenci üzerinde etki göstermesi için ise 5 yıl kadar bir süre geçmesi gerektiğini belirtmiştir. Wubbels, Brekelmans, Brok ve van Tartwijk (2006, s. 1187-1190), tarafından genel olarak öğretmenlerin mesleğe başladığı ilk 10 yıl işbirlikçi ve baskın davranış sergiledikleri saptanmıştır. 10 yıl hizmet süresinden sonra baskın davranışlarda azalma olsa da iş birliği boyutunda değişim görülmemektedir. Öğretmenlik, yüksek stresli meslekler arasında listelenmiştir ve öğretmenlerin dörtte biri öğretmenin çok stresli bir iş olduğunu bildirmiştir. Stresi artıran faktörlerde öğretmenin iş yoğunluğu, öğrenci sayısı gibi faktörler etkili olabilmektedir. Duygusal olarak tükenme, öğrenmeye ve öğretmeye karşı duyarsızlaşma, isteksizlik, öğretmenlik mesleğinden ayrılma ve emekli olma gibi düşünceler öğretmenlerin iş verimini düşüren faktörler arasında sayılabilir (Kyriacou, 2001, s. 28-31). Bununla birlikte öğretmenin meslekte geçirdiği hizmet süresinin mesleki öğrenme etkinliklerini etkileyebileceği düşünülmektedir. Çalışmamız sonucuna göre, öğretmenlerin meslekte geçirdikleri sürenin, öğretmenlerin mesleki öğrenme algılarını etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir. Bu sonuçlar doğrultusunda öğretmenlerin kıdemleri ne olursa olsun okullarında mesleki öğrenme algılarının benzer şekilde olduğu şeklinde yorum yapılabilir.

5.8. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Algılarının Okulun Bulunduğu Bölge Değişkenine Göre Tartışılması

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

etkileyen faktörleri belirlemeyi amaçlamıştır. Köylerde görev yapan öğretmenlerle ilçe merkezlerinde görev yapan sınıf öğretmenleri arasında; fiziksel koşullar, işin niteliği, ücret, ödül ile mesleki gelişim ve yükselme faktörleri açısından anlamlı bir farklılığın olduğunu tespit etmiştir. Karataş ve Kınalıoğlu (2018, s. 207), köy okullarında çalışan öğretmenlerin sorunlarını incelediği çalışmasında; köy okullarında öğrencilerin devamsızlıklarının daha fazla olması, ailenin öğrencinin eğitimine karşı ilgisiz olması, öğretmenlerin barınma ve ulaşım sorunları, köyde sosyal faaliyetlerin az oluşu, öğretmen sayısının az olması saptadığı sorunlardan bazıları olmuştur. Kavak ve Ergen (2007, s. 173-175) ise çalışmasında, kırsal kesimde yaşayan öğrencilerin birçoğunun okula devam sağlanamadığı ve bu durumun öğretmenler için sorun oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır. İş yaşamlarından, anlam elde edebilmeyi bekleyen idealist kişiler ilk olarak işe yüksek düzeyde bir güdülenme ve beklenti içerisinde başlarlar. Yanıldıklarını anladıklarında umutsuzluk, çaresizlik ve tükenmişlik duygularına kapılırlar. Tükenmişlik gibi duygular yaşayan öğretmenlerin ise mesleki öğrenme konusunda isteksiz olması beklenmektedir (Pines ve Nunes, 2003, s. 59-60). Öğretmenin başarılı bir eğitim vermesi için her açıdan uyumlu ve ruhsal açıdan mutlu olması gerekir. Okulun bulunduğu bölgeden ötürü verimi düşen bir öğretmenin öğrencileri de olumsuz etkilemesi muhtemeldir (Girgin, 2010, s. 43). Çalışmamıza katılan öğretmenlerin, ölçeğin 4 alt boyutunda da köy okulunda görev yapan öğretmenlerin ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlere göre mesleki öğrenme algılarının düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Kırsal kesimin sorunlarının bu ortalamaya etkisi olabileceği ve düşürebileceği düşünülmektedir. Tütengil (1979, s. 174-175)' e göre, köylerde verilen eğitimini etkili kılmak ve öğrencide akademik başarının artmasına destek sağlamak için öncelikli olarak köy koşullarına ve köylünün gereksinimlerine cevap veren bir okul ve eğitimcilerin sağlanması gereklidir. Eğitim yoluyla köy hayatına yön verme hedefi, arzulanan okul anlayışının zorlu ve çetrefilli yükünü köy öğretmeninde toplamıştır. Tütengil (1979, s. 174-175), bunun ancak 'yansıtma' görevini üstlenen köy öğretmenleri ile sağlanabileceğini savunmaktadır. Çalışmamızda yansıtma ve iş birliği alt boyutu ile okulun bulunduğu bölge arasında anlamlı bir fark saptanmıştır. Başka bir ifade ile mesleki öğrenme algılarının, yansıtma ve iş birliği boyutlarının okulun bulunduğu bölgeye göre farklılaştığı görülmektedir. İl merkezinde görev yapan öğretmenlerin diğer bölgelerde (ilçe,köy) görev yapan öğretmenlere göre yansıtma ve iş birliği boyutunu algılamalarında anlamlı farklılıklar

olduğu görülebilir. Okulun bulunduğu bölge ve okulun teknik imkanları, Şehir merkezine uzaklığı, ulaşım imkanları, sosyal imkanlar dolayısıyla öğretmenin mesleki öğrenme etkinliklerini etkileyeceği düşünülmektedir. Çalışmamızda okulun bulunduğu bölgeye göre öğretmenlerin yařadđđ sorunlara bakılmamıştır. Ancak köy ve ilçede görev yapan öğretmenlerin literatrdekilere benzer sorunları olabileceği varsayılmaktadır (Girgin, 2010, s. 43-46; Karataş ve Kınalıoğlu, 2018, s. 217-218; Korkmaz, 1999; Taş, 2005, s. 21-24). Literatürde okulun bulunduğu bölge ile ğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara rastlanamamıştır. Çalışmamızın bu bağlamda literatüre katkı sađlayacađđ düşünülmektedir.

ALTINCI BÖLÜM

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç

Çalışmada uygulama ve işbirliğine yönelik öğretmen algılarının oldukça yüksek düzeyde olduğunu tespit ettik. Bu bulgular bize öğretmenlerin sınıfta farklı teknikler denediklerini, materyaller geliştirmeye çalıştıklarını ve öğretimi geliştirmeye dönük ortak planlamalar ve uygulamalar tasarladıklarını göstermektedir. Buradan hareketle araştırmaların yapıldığı okullarda öğretmenlerin öğrenci öğrenmesine dönük kendilerini geliştirdikleri ve yeniledikleri sonucuna ulaşırız. Bu eğitimde olumlu bir durum olarak görülebilir çünkü öğretmenlerin farklı öğretime dönük öğrenmeleri öğrenci çıktıları açısından etkili sonuçlar üretecektir. Diğer taraftan bilgi tabanına ulaşma ve yansıtma ile ilgili algılarının iş birliği ve uygulama boyutuna göre daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin bilgi tabanına ulaşma ile ilgili farklı kaynaklardan yararlanarak kendilerini geliştirmede çok yetkin hissetmedikleri ayrıca uygulama boyutunda öğretimi geliştirmeye dönük dönütleri çok iyi kullanamadıkları görülmektedir. O halde öğretmenler bu konuda daha yetkin hale getirilmeye çalışılmalıdır. Bilgi tabanına ulaşma ile ilgili okulun fiziksel imkanlarının iyileştirilmesi, öğretmenler arasında birebir etkileşimin artırılmasına dönük ortam oluşturulması sağlanmalıdır. Ayrıca öğretmenler yansıtma yapmaları için zamana ihtiyaçları vardır. Öğretmenlerin ihtiyaç duydukları zaman okul dersleri içinde oluşturulabilir. Öğretmenlerin mesleki öğrenme algılarının özellikle iş birliği boyutunda oldukça yüksek düzeyde olmasına rağmen yansıtma boyutunda daha düşük çıkması bir tezat teşkil etmektedir. Burada sonuç olarak baktığımızda öğretmenlerin daha çok toplantılarda ve birden fazla kişinin olduğu ortamlarda birbiriyle paylaşımlarda bulunduğu ancak ders izleme ve birebir görüşme uygulamalarından kaçındıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki öğrenme algıları; ölçek ve alt boyutları bakımından cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Çalışmamıza katılan öğretmenlerin mesleki öğrenme ile ilgili aktivitelere olan katılımlarının cinsiyet değişkeninden bağımsız olarak etkilendiği şeklinde yorum yapılabilir.

Öğretmenlerin mesleki öğrenme algıları; ölçek ve alt boyutları bakımından yaş değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Çalışmada yaş değişkeninin öğretmenlerin mesleki öğrenme algılarını etkilememesi olumlu olarak yorumlanabilir.

Öğretmenlerin mesleki öğrenme algıları eğitim durumları değişkenine göre incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki öğrenme algılarının eğitim durumlarına göre anlamlı fark göstermediği sonucuna varılmıştır. Mesleki öğrenme ihtiyacının sadece belli öğretim kademelerine sahip öğretmenlerde yoğunlaşmadığı ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek adına mesleki öğrenmeye başvurdukları yorumu yapılabilir.

Öğretmenlerin mesleki öğrenme algıları okul kademeleri değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Buna rağmen ilkökul öğretmenlerinin iş birliği, yansıtma ve bilgi tabanına ulaşma boyutlarında diğer okul kademelerinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde mesleki öğrenme algısının olduğu sonucuna varılmıştır. Bunun nedeni olarak, ilkökul öğretmenlerinin aynı branşta olması, çalışma saatlerinin aynı olması ve birbirleriyle daha fazla zaman geçirmelerinin etkili olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki öğrenme algıları meslekte çalışma süresi değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Çalışmamız sonucuna göre, öğretmenlerin meslekte geçirdikleri sürenin, öğretmenlerin mesleki öğrenme algılarını etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir. Bu sonuçlar doğrultusunda öğretmenlerin kıdemleri ne olursa olsun okullarında mesleki öğrenme algılarının benzer şekilde olduğu şeklinde yorum yapılabilir.

Öğretmenlerin mesleki öğrenme algıları; okulun bulunduğu bölge değişkenine göre incelendiğinde; iş birliği, yansıtma ve öğretmen mesleki öğrenme ölçeğinde anlamlı farklılık saptanmıştır. Çalışmamıza katılan öğretmenlerin, ölçeğin dört alt boyutunda da köy okulunda görev yapan öğretmenlerin ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlere göre mesleki öğrenme algılarının düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Kırsal kesimin; ulaşım, fiziki yapı, öğretmen sirkülasyonu gibi sorunlarının bu ortalamaya etkisi olabileceği ve düşürebileceği düşünülmektedir.

6.2. Öneriler

- Öğretmenlere yansıtma uygulamalarını kullanmaları için yeterli zaman tanınmalıdır. Tanınan bu zaman aracılığı ile öğretmenin derinlemesine düşünmesi sağlanır. Bu zaman ders içinde, seminerlerde okul içi mesleki öğrenme faaliyetleri ile desteklenebilir.
- Öğretmenlerin bilgi tabanına ulaşması amacıyla; okullarda fiziksel ortam iyileştirilmeli, çevrimiçi kaynaklara ulaşılmasının kolaylaştırılması, öğretmenlerin birbirleriyle görüşmeleri artırılmalı ve bunlara yönelik çalışmalar artırılmalıdır.
- Ortaokul ve lise düzeyinde eğitim veren, farklı okullarda görev yapan aynı branşa sahip öğretmenlerin düzenlenen mesleki öğrenme etkinlikleri ile daha çok etkileşimde bulunmaları sağlanmalıdır.
- Politikacılar tarafından, köy okullarında görev yapan öğretmenlerin, mesleki öğrenmelerini engelleyecek ulaşım, fiziki alt yapı yetersizliği, öğretmenlerin sirkülasyonu gibi problemlerin çözülmesine yönelik çalışmalar yürütülmelidir.

7. KAYNAKLAR

- Ağsu, M. (2020). *Fakülte okul işbirliğinde geliştirilen mesleki öğrenme topluluğunun öğretmenlerin mesleki becerilerine etkisi*. (Yayınlanmış doktora tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Akbari, R., Behzadpoor, F. & Dadvand, B. (2010). Development of English language teaching reflection inventory. *System*, 38(2), 211-227.
- Akhtar, N. & Butt, I. H. (2012). A qualitative approach to study the role and I-importance of inquiry-based learning: Professional learning experience of teacher-educators and student-teachers in initial teacher education programs. *Pakistan Journal of Education*, 29(1-2), 1-16.
- Aksu-Koç, A. (1994). Development of linguistic forms: Turkish. In Berman, R. & Slobin, D. (eds.), *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*, (ss. 329–385). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Altinkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Sakarya University Journal of Education*, 4(2), 57-71.
- Aliakbari, M. & Malmir, B. (2017). Development and validation of an English language teacher learning scale. *Cogent Education*, 4(1), 1-15.
- Amason, A. C. & Schweiger, D. (1997). The effect of conflict on strategic decision making effectiveness and organizational performance. In C. K. W. De Dreu & E. Van de Vliert (Eds.), *Using conflict in organizations* (ss. 101-115). London: Sage.
- Angelle, P. & Teague, G. M. (2014). Teacher leadership and collective efficacy: Teacher perceptions in three US school districts. *Journal of Educational Administration*, 52(6), 738-753.
- Araújo, L.A.; Veloso, C.F.; Souza, M.C.; Azevedo, J.; Tarro, G. The potential impact of the COVID-19 pandemic on child growth and development: A systematic review. *Jornal de Pediatria*. 921, 1-9.

- Arslan, Ü. ve Nural, E. (2004). Okul öncesi eğitiminde okul-aile işbirliğinin önemi. *Milli Eğitim*, 162, 99-108.
- Atmaca, T. (2020). Öğretmenlerin yaptıkları meslek hatalarının meslekî öğrenme bağlamında incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 309-326.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20.
- Avrupa Toplulukları Komisyonu. (2006). On key competences for lifelong learning. *Official Journal of European Union*, 394, 10-18. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32006H0962> adresinden 05.04.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Bal, Ö. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan okul yöneticisi ve öğretmenlerin öğrenen örgüt olarak okullarına ilişkin algıları (Başakşehir örneği)*. (Yayınlanmış yüksek lisans tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Bandura, A. (1965). Influence of models' reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1(6), 589-595.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A., Freeman, W. H. & Lightsey, R. (1999). Self-efficacy: The exercise of control. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 13(2), 158-166.
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164-180.
- Banoğlu, K. (2009). İlköğretim okullarında görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algısı. *Journal of Computer and Education Research*, 5(10), 125-149.
- Barfield, A. (2016). Collaboration. *Elt Journal*, 70(2), 222-224.
- Bergevin, A. (1967). *A philosophy for adult education*. New York: The Seabury Press.

- Bettini, E., Jones, N., Brownell, M., Conroy, M., Park, Y., Leite, W. & Benedict, A. (2017). Workload manageability among novice special and general educators: Relationships with emotional exhaustion and career intentions. *Remedial and Special Education, 38*(4), 246-256
- Bickmore, D. L. (2012). Professional learning experiences and administrator practice: is there a connection?. *Professional Development In Education, 38*(1), 95-112.
- Blank, A. (2009). Reflection and professional practice. In A. Atwal and M. Jones (Eds.), *Preparing for Professional Practice in Health and Social Care*, (ss.41–50). Ames, IA: Wiley-Blackwell.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher, 33*(8), 3-15.
- Bredeson, P. V. (2000). The school principal's role in teacher professional development. *Journal of In-service Education, 26*(2), 385-401.
- Brodie, K. (2014). Learning about learner errors in professional learning communities. *Educational Studies In Mathematics, 85*(2), 221-239.
- Bryk, A., Camburn, E. & Louis, K. S. (1999). Professional community in Chicago elementary schools: Facilitating factors and organizational consequences. *Educational Administration Quarterly, 35*(5), 751–781.
- Bulurman, B. (2002). Enformasyon toplumu ve eğitim. *ISGUC The Journal of Industrial Relations and Human Resources, 4*(1), 0-0.
- Bullough, R. V. (2007). Professional learning communities and the eight-year study. *Educational Horizons, 85*(3), 168-180.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Veri analizi el kitabı*. 24. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz ve Ş., Demirel F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları. 1-360.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. 29. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- California Distance Learning Project. (2012). What is distance learning? <http://www.cdllonline.org/index.cfm?fuseaction=whatis&pg=8>. İnternet adresinden 30.04.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Cansoy, R. (2019). Öğretmen görüşlerine göre okulların mesleki öğrenme topluluğu olma durumlarının incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 10(19), 1-27.
- Carpenter, T. P., Fennema, E., Peterson, P. L. & Carey, D. A. (1988). Teachers' pedagogical content knowledge of students' problem solving in elementary arithmetic. *Journal for Research in Mathematics Education*, 19(5), 385-401.
- Cetina, K. K., Schatzki, T. R. & von Savigny, E. (2005). Throwing out the tacit rule book. In *The Practice Turn in Contemporary Theory* (ss. 129-139). Routledge.
- Chan, C. K. & Fai Pang, M. (2006). Teacher collaboration in learning communities. *Teaching Education*, 17(1), 1-5.
- Cheng, A. Y. N. & Szeto, E. (2016). Teacher leadership development and principal facilitation: Novice teachers' perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 58, 140-148.
- Chitpin, S. (2006). The use of reflective journal keeping in a teacher education program: a Popperian analysis. *Reflective Practice*, 7(1), 73-86.
- Cochran Smith, M. & Lytle, S. L. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24(1), 249-305.

- Cooper, K. S., Stanulis, R. N., Brondyk, S. K., Hamilton, E. R., Macaluso, M. & Meier, J. A. (2016). The teacher leadership process: Attempting change within embedded systems. *Journal of Educational Change*, 17(1), 85–113.
- Cüccemen, F. (2018). *Mesleki öğrenme topluluğu olarak ilköğretim okullarının incelenmesi*. (Yayınlanmış yüksek lisans tezi), Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Çam, E. ve Üstün, A. (2016). Öğretmenlerin mesleki tutumları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişki. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 459-475.
- Çevikbaş, R. (2002). *Hizmetiçi eğitim ve Türk merkezi yönetimindeki uygulaması*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Çopur, A. (2020). *Tasarlanan mesleki öğrenme topluluğunun sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki gelişimine ve öğrencilerin akademik başarısına etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Darling-Hammond, L. (1996). The right to learn and the advancement of teaching: research, policy and practice for democratic education. *Educational Researcher*, 25(6), 5–17.
- Darling-Hammond, L. (1997). *The right to learn: a blueprint for creating schools that work..* San Francisco: The Jossey-Bass Education Series. Publishers.
- Darling-Hammond, L. & Wei, R. C. (2009). Teacher PD Summary: A status report on teacher development in the United States and abroad. *National Staff Development Council, February*, 1–32.
- De Lima, J. Á. (2001). Forgetting about friendship: Using conflict in teacher communities as a catalyst for school change. *Journal of Educational Change*, 2(2), 97–122.
- De Vries, S., van de Grift, W. J. & Jansen, E. P. (2014). How teachers' beliefs about learning and teaching relate to their continuing professional development. *Teachers and Teaching*, 20(3), 338-357.

- Deffenbaugh, C. R. (2011). *Implementation of professional learning community in schools completing the Missouri professional learning communities project* (Doctoral dissertation). Saint Louis University.
- DeMonte, J. (2013). *High-quality professional development for teachers: Supporting teacher training to improve student learning*. Washington: Center for American Progress.
- Desimone, L. M., Porter, A. C., Garet, M. S., Yoon, K. S. & Birman, B. F. (2002). Effects of professional development on teachers' instruction: Results from a three-year longitudinal study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(2), 81–112.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199.
- Dewey, J. (1933). Philosophy and civilization, *Philosophy*. 8(31), 360-361.
- Dixon, B. J. (2009). *A formative experiment investigating the use of reflective video journals to increase high school students' metacognition*, (Master's Thesis). University of San Diego and San Diego State University.
- Drage, K. (2010). Professional Development: Implications for Illinois Career and Technical Education Teachers. *Journal of Career and Technical Education*, 25(2), 24-37.
- DuFour, R. & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- DuFour, R. (2004). What is a "Professional learning community"?. *Educational leadership*, 61(8), 6-11.
- Durak, Y. ve Tekin, S. (2020). Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeterliliklerinin kişisel ve mesleki değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 221-235.

- Dyke, M. (2006). The role of the 'Other' in reflection, knowledge formation and action in a late modernity. *International Journal of Lifelong Education*, 25(2), 105-123.
- Eaker, R., DuFour, R. & Burnett, R. (2002). *Getting started: Reculturing schools to become professional learning communities*. Bloomington: National Education Service.
- Edwards, A. (2010). *Being an expert professional practitioner: The relational turn in expertise*. Netherlands: Springer.
- Emre-Erden, G. (2021). *Öğretmen mesleki öğrenmesini etkileyen faktörlerin incelenmesi: Bir durum çalışması* (Yayınlanmış yüksek lisans tezi), Karabük Üniversitesi, Karabük.
- Eraut, M. (2002). Outcomes and professional knowledge. In *Outcomes, Learning And The Curriculum* (ss. 278-290). Routledge.
- Exley, K. & Dennick, R. (2011). Giving a lecture: From presenting to teaching. *Teaching Theology & Religion*, 14(1), 85–86.
- Farrell, T. S. (2001). Tailoring reflection to individual needs: A tesol case study. *Journal of Education for Teaching*, 27(1), 23-38.
- Fenstermacher, G. D. & Berliner, D. C. (1985). Determining the value of staff development. *The Elementary School Journal*, 85(3), 281–314.
- Firestone, W. A. (2014). Teacher evaluation policy and conflicting theories of motivation. *Educational Researcher*, 43(2), 100-107.
- Firat, M. (2010). Bilgi toplumunda eğitimin sürekliliği ve okulların geleceği. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications* (11-13November, 2010 Antalya-Turkey), 504-509.
- Fischer, G. (2000). Lifelong learning more than training. *Journal of Interactive Learning Research*, 11(3), 265-294.
- Fullan, M. (2003). *Change forces with a vengeance*. New York: Routledge/Falmer Press.

- Fullan, M. (2006). The future of educational change: System thinkers in action. *Journal of Educational Change*, 7(3), 113-122.
- Girgin, G. (2010). Öğretmenlerde tükenmişliğe etki eden faktörlerin araştırılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(32), 31-48.
- Glazer, C., Abbott, L. & Harris, J. (2004). A teacher developed process for collaborative professional reflection. *Reflective Practice*, 5(1), 33-46.
- Goddard, R. D. (2001). Collective efficacy: A neglected construct in the study of schools and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 467.
- Guthrie, H. (2010). *Professional Development in the Vocational Education and Training Workforce. Occasional Paper*. National Centre for Vocational Education Research Ltd. PO Box 8288, Stational Arcade, Adelaide, SA 5000, Australia.
- Gümüş S., Apaydın, Ç. ve Bellibaş, M. Ş. (2018). Öğretmen mesleki öğrenme ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 9(17), 107-124.
- Hair, J.F. Jr, Black, W.C., Babin, B.J., Anderson, R.E. & Tatham, R.L. (2005). *Multivariate data analysis* (6th Edition). Pearson, Prentice Hall: New Jersey.
- Hairon, S. & Dimmock, C. (2012). Singapore schools and professional learning communities: Teacher professional development and school leadership in an Asian hierarchical system. *Educational Review*, 64(4), 405-424.
- Hallinger, P. & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217-247.
- Hallinger, P. & Kulophas, D. (2020). The evolving knowledge base on leadership and teacher professional learning: a bibliometric analysis of the literature, 1960-2018. *Professional Development in Education*, 46(4), 521-540.

- Hanson, R. (2001). *The role of the school site administrator as facilitator in creating a shared vision and becoming an effective instructional leader*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), California State University, Long Beach, California.
- Hawley, W. D., & Valli, L. (1999). The essentials of effective professional development: A new consensus. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (ss. 127–150). San Francisco: Jossey-Bass.
- Helvacı, M. A. ve Karadurmuş, M. (2015). İlköğretim okullarının öğrenen örgüt olma özellikleri açısından incelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 31-62.
- Hirsh, S. & Hord, S. M. (2008). Leader & Learner. *Principal Leadership*, 9(4), 26-30.
- Hobson, A. J. & Malderez, A. (2013). Judgementoring and other threats to realizing the potential of school-based mentoring in teacher education. *International Journal of Mentoring and Coaching In Education*, 2(2), 89-108.
- Hord, S. M. (1992). *Facilitative leadership: The imperative for change*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Horn, I. S. (2005). Learning on the job: A situated account of teacher learning in high school mathematics departments. *Cognition and Instruction*, 23(2), 207-236.
- Hotar, N., Omay, R. E., Bayrak, S., Kuruüzüm, Z. ve Ünal, B. (2020). Pandeminin toplumsal yansımaları. *İzmir İktisat Dergisi*, 35(2), 211-220.
- Hoyle, E. & John, P. D. (1996). Professional knowledge and professional practice. *British Journal of Educational Studies*, 44(1), 102-103.

- Hu, L. T. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structural analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling a Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- İlğan, A., Çakmak, A., Erdoğan, E. ve Sevinç, S. (2011). İlköğretim okullarının mesleki öğrenme topluluğu olma durumlarının değerlendirilmesi. *Kastamonu Education Journal*, 19(1), 151-166.
- İlğan, A. (2013). Öğretmenler için etkili mesleki gelişim faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(ÖYGE Özel Sayısı), 41-56.
- Jansen in de Wal, J., van den Beemt, A., Martens, R. L. & den Brok, P. J. (2020). The relationship between job demands, job resources and teachers' professional learning: Is it explained by self-determination theory? *Studies in Continuing Education*, 42(1), 17-39.
- Jarvis, P. (2011). *Adult learning in the social context*. London: Routledge.
- Jefferies, P. & Hussain, F. (1998). Using the Internet as a teaching resource. *Education+ Training*, 40(8), 359-365.
- Johnson, S. D., Suriya, C., Yoon, S. W., Berrett, J. V. & La Fleur, J. (2002). Team development and group processes of virtual learning teams. *Computers & Education*, 39(4), 379-393.
- Johnson, W. W. (2014). Why Professional Development Matters. *Journal of Contemporary Criminal Justice*, 30(4), 360-361.
- Jonassen, D. H. & Grabowski, B. L. (2012). *Handbook of individual differences, learning, and instruction*. New York, NY: Routledge.
- Kahraman, S. (2019). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile ingilizce dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Kalkan, F. (2015). İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki öğrenme topluluğu algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 10(11), 847-868.

- Kaplan, A. (2016). Lifelong learning : conclusions from a literature. *International Online Journal of Primary Education*, 5(2), 43–50.
- Karataş, A. ve Kınalıoğlu, İ. H. (2018). Köy okullarında çalışan sınıf öğretmenlerinin sorunları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), 207-220.
- Kavak, Y. ve Ergen, H. (2007). Türkiye'de ilköğretime katılım ve okula gidemeyen çocuklar. *Milli Eğitim*, 35(173), 8-26.
- Kaya, A., Balay, R. ve Adıgüzel, A. (2014). The relationship between teacher candidates' educational internet-use skills and their knowledge acquisition skills. *Journal of Education Sciences Research*, 4(1), 83-90.
- Kaya, S. ve Kartallıoğlu, S. (2016). Okul temelli mesleki gelişim modeline yönelik koordinatör görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 116-130.
- Kazu, İ. Y. ve Çam, H. (2019). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi ile kitap okuma alışkanlığı arasındaki ilişkinin incelenmesi (Elbistan Örneği). *Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi*, Adıyaman.
- Keleş, E. ve Çepni, S. (2006). Beyin ve Öğrenme. *Journal of Turkish Science Education*, 3(2), 66-82.
- Kellogg, R. (2011). Learning by drilling: Interfirm learning and relationship persistence in the Texas oilpatch. *The Quarterly Journal of Economics*, 126(4), 1961-2004.
- Kelly, P. (2006). What is teacher learning? A socio-cultural perspective. *Oxford Review of Education*, 32(4), 505–519.
- Klassen, R. M. & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756.
- Korkmaz, S. (1999). *Göreve yeni başlayan öğretmenlerin mesleğe uyum sorunları*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.

- Korthagen, F. A. J. (2001, April). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA.
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education, 19*(2), 149–170.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review, 53*(1), 27–35.
- Leitch, R. & Day, C. (2000). Action research and reflective practice: Towards a holistic view. *Educational Action Research, 8*(1), 179–193.
- Lieb, S. & Goodlad, J. (2005). *Principles of adult learning*. Phoenix, AZ: VISION South Mountain Community College.
- Lieberman, A., Miller, L., Wiedrick, J. & von Frank, V. (2011). Learning communities: The starting point for professional learning is in schools and classrooms. *The Learning Professional, 32*(4), 16
- Lieberman, A. & Miller, L. (2014). Teachers as professionals: evolving definitions of staff development. In L. E. Martin, S. Kragler, D. J. Quatroche, & K. J. Bauserman (Eds.), *Handbook of professional development in education* (ss. 67–71). New York: Guilford Press.
- Little, J. W. (1982). Norms of collegiality and experimentation: Workplace conditions of school success. *American Educational Research Journal, 19*(3), 325–340.
- Liu, S., Hallinger, P. & Feng, D. (2016). Supporting the professional learning of teachers in China: Does principal leadership make a difference? *Teaching and Teacher Education, 59*, 79–91.
- Liu, S. & Hallinger, P. (2018). Principal instructional leadership, teacher self-efficacy, and teacher professional learning in China: Testing a mediated-effects model. *Educational Administration Quarterly, 54*(4), 501-528.

- Malone, A. & Smith, G. (2010). Developing schools as professional learning communities: The TL21 experience. *US-China Education Review*, 7(9), 106-114.
- Maslowski, R. (2003). *School culture and school performance: an explorative study into the organizational culture of secondary schools and their effects*. (Master's Thesis). Twente University, Netherlands.
- Maurer, T. J., Weiss, E. M. & Barbeite, F. G. (2003). A model of involvement in work-related learning and development activity: The effects of individual, situational, motivational, and age variables. *Journal of Applied Psychology*, 88(4), 707–724.
- McLaughlin, Milbrey W., Ferris-Fearnside, K. & Talbert, J. E. (2003). Professional communities and the work of high school teaching. *The History Teacher*, 36(3), 419.
- MEB. (2014). Türkiye hayat boyu öğrenme strateji belgesi. Ankara: *Meb Yayınevi*. http://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_04/20025555_hbostratejibelgesi_2014_2018.pdf adresinden 12.03.2021 tarihinde erişilmiştir.
- MEB. (2017). MEB Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği. https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/25145204_SOSYAL_ETKYNLYKLER_YON.pdf adresinden 15.03.2021 tarihinde erişilmiştir.
- MEB. (2018). Güçlü Yarınlar İçin 2023 Eğitim Vizyonu. Ankara: MEB. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf adresinden 13.02.2021 tarihinde erişilmiştir.
- MEB. (2020). Milli Eğitim Bakanlığı Hizmetiçi Eğitim Faaliyetleri Planı <https://oygm.meb.gov.tr/www/hizmetici-egitim-planlari/icerik/28> İnternet adresinden 05.04.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Mebane, D. J. & Galassi, J. P. (2003). Variables affecting collaborative research and learning in a professional development school partnership. *Journal of Educational Research*, 96(5), 259–268.

- Mehrtash, S. (2021). *Designing, implementing, and evaluating a professional learning community for group exercise instructors*. (Master's Thesis). Middle East Technical University. Ankara.
- Meirink, J. A., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2007). A closer look at teachers' individual learning in collaborative settings. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(2), 145-164.
- Meirink, J. A., Imants, J., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2010). Teacher learning and collaboration in innovative teams. *Cambridge Journal of Education*, 40(2), 161–181.
- Meydan, C. H. ve Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Mitchell, C. & Sackney, L. (2016). School improvement in high-capacity schools: Educational leadership and living-systems ontology. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(5), 853-868.
- Moon, J. A. (1999). *Reflection in learning and professional development: Theory and Practice*. London: Kogan Page.
- Morrissey, M. S. (2000). *Professional learning communities: An ongoing exploration*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Muro, M. & Jeffrey, P. (2008). A critical review of the theory and application of social learning in participatory natural resource management processes. *Journal of Environmental Planning and Management*, 51(3), 325-344.
- Newman, B. M., Lohman, B. J. & Newman, P. R. (2007). Peer group membership and a sense of belonging: Their relationship to adolescent behavior problems. *Adolescence*, 42(166), 241-263.
- Neuman, W. L. (2016). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri Nitel ve Nicel Yaklaşımlar Cilt 1 ve Cilt 2*, Çev. Sedef Özge, İstanbul: Yayınoadası Kitapçılık.
- Nguyen, D. & Ng, D. (2020). Teacher collaboration for change: sharing, improving, and spreading. *Professional Development in Education*, 46(4), 638-651.

- Noddings, N. (1992). Social studies and feminism. *Theory and Research in Social Education*, 20(3), 230–241.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd Ed.), New York: McGrawHill.
- OECD. (2004). The quality of the teaching workforce. *OECD Policy Briefs*.
<https://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf> adresinden 12.12.2020
<https://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf> adresinden 12.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Opfer, V. D. & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376-407.
- Öğdem, Z. (2015). *Mesleki öğrenme topluluğu olarak ilköğretim okullarında takım liderliği ve örgüt iklimi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Öztürk, D. ve Sancak, S. (2007). Hizmet içi eğitim uygulamalarının çalışma hayatına etkileri. *Yaşar Üniversitesi E-Dergisi*, 2(7), 761-794 .
- Papadourakis, G. M. (2016). Special Focus: Preparing students for the 21st century workplace. *Industry and Higher Education*, 30(5), 313–314.
- Park, I. (2005). Teacher commitment and its effects on student achievement in American high schools. *Educational Research and Evaluation*, 11(5), 461–485.
- Park, S., Oliver, J. S., Johnson, T. S., Graham, P. & Oppong, N. K. (2007). Colleagues' roles in the professional development of teachers: Results from a research study of the national board certification. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 368-389.
- Parlar, H. ve Cansoy, R. (2017). Mesleki öğrenme toplulukları olarak okullar: Okullarda uygulanması ve geliştirilmesi. *Journal of Turkish Studies*, 12(17), 89–112.
- Pedder, D., James, M. & MacBeath, J. (2005). How teachers value and practise professional learning. *Research Papers in Education*, 20(3), 209-243.

- Pellegrino, J. W. (2017). *Teaching, learning and assessing 21st century skills*. Guerriero, S. (Ed.), Educational Research and Innovation Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession (ss. 223-251). Paris: OECD Publishing.
- Peng, W. J., McNess, E., Thomas, S., Wu, X. R., Zhang, C., Li, J. Z. & Tian, H. S. (2014). Emerging perceptions of teacher quality and teacher development in China. *International Journal of Educational Development*, 34, 77-89.
- Penuel, W. R., Riel, M., Krause, A. & Frank, K. A. (2009). Analyzing teachers' professional interactions in a school as social capital: A social network approach. *Teachers College Record*, 111(1), 124-163.
- Pınar, S. (2019). *Factors influencing teachers' professional learning: a study of turkish efl teachers*. (Master of Arts Thesis). Gaziantep University, Gaziantep.
- Pines, A. M. & Nunes, R. (2003). The relationship between career and couple burnout: Implications for career and couple counseling. *Journal of Employment Counseling*, 40(2), 50-64.
- Polat, C. ve Odabaş, H. (2008). Bilgi toplumunda yaşam boyu öğrenmenin anahtarı: bilgi okuryazarlığı. *Küreselleşme, Demokratikleşme ve Türkiye Uluslararası Sempozyumu Bildiri Kitabı* (International Symposium on Globalization, Democratization and Turkey) Proceedings içinde (596-606). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Putnam, R. T. & 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.
- Rhine, S. (1998). Research news and comment: The role of research and teachers' knowledge base in professional Development. *Educational Researcher*, 27(5), 27-31.
- Rice, J. K. (2013). Learning from experience? Evidence on the impact and distribution of teacher experience and the implications for teacher policy. *Education Finance and Policy*, 8(3), 332-348.

- Richardson, V. (2003). The dilemmas of professional development. *Phi Delta Kappan*, 84(5), 401-406.
- Rosenholtz, S. J. (1989). Workplace conditions that affect teacher quality and commitment: Implications for teacher induction programs. *The Elementary School Journal*, 89(4), 421–439.
- Russell, T. (2005). Can reflective practice be taught?. *Reflective Practice*, 6(2), 199-204.
- Saçmalıoğlu, M. G. (2019). *Beden eğitimi öğretmen adaylarının, mesleki öğrenme topluluğu aracılığıyla 21. yüzyıl becerilerini ortaya çıkarma süreçlerinin keşfedilmesi*. (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara
- Saphier, J. & King, M. (1985). Good seeds grow in strong cultures. *Educational Leadership*, 42(6), 67–74.
- Schlichter, E. (2015). *Professional learning communities: teacher perception of components of professional learning communities in high schools*. (Doctoral Dissertation), Northern Illinois University, Illinois.
- Scoggins, K. T. (2008). *The impact of leadership capacity and style on professional learning communities in schools*. University of North Texas, Texas.
- Scribner, J. P., Cockrell, K. S., Cockrell, D. H. & Valentine, J. W. (1999). Creating professional communities in schools through organizational learning: An evaluation of a school improvement process. *Educational Administration Quarterly*, 35(1), 130-160.
- Smith, G. W. (2009). *If teams are so good.: science teachers' conceptions of teams and teamwork* (Master's Thesis). Queensland University of Technology, Queensland.
- Soisangwarn, A. & Wongwanich, S. (2014). Promoting the reflective teacher through peer coaching to improve teaching skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 2504-2511.

- Stanulis, R. N., Brondyk, S. K., Little, S. & Wibbens, E. (2014). Mentoring beginning teachers to enact discussion-based teaching. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 22(2), 127-145.
- Stein, D. (2000). *Teaching critical reflection. Myths and realities*. Columbus, OH: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258.
- Stoll, L. & Louis, K.S. (2007). Professional learning communities: Elaborating new approaches. In L. Stoll & K.S. Louis (Eds.), *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas* (ss. 1–13). Maidenhead: McGraw-Hill.
- Subaş, A. (2010). *İlköğretim okullarında çalışan sınıf ve branş öğretmenlerinin öğrenen örgütü (okulu) algılamaları*. (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Şencan H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Birinci Baskı. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Taş, S. (2005). *Sınıf öğretmenlerinin motivasyonunu etkileyen faktörler*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya Türkiye.
- Tabachnick, B. G. & Fideli, L. S. (2001). *Using multivariate statistics (fourth edition)* (pp. 256–267). Boston: Allyn and Bacon.
- Tezcan, M. (1997). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Thieman, G. (2008). Using technology as a tool for learning and developing 21st century skills: An examination of technology use by pre-service teachers with their K-12 students. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 8(4), 342-366.
- Thompson, S. C., Gregg, L. & Niska, J. M. (2004). Professional learning communities, leadership, and student learning. *RMLE Online*, 28(1), 1-15.

- Thompson, P. W., Kriewaldt, J. A. & Redman, C. (2020). Elaborating a model for teacher professional learning to sustain improvement in teaching practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 45(2), 81-103.
- Tran, L. T. & Le, T. T. T. (2018). VET teachers' perceptions of their professional roles and responsibilities in international education. In *Teacher Professional Learning in International Education* (ss. 29-50). Palgrave Macmillan, Cham.
- Tütengil, C. O. (1979). *100 soruda kırsal Türkiye'nin yapısı ve sorunları* (Vol. 45). İstanbul: Gerçek Yayınevi.
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives Into Learning At The Workplace. *Educational Research Review*, 3(2), 130-154.
- Ünver, G. (2003). Öğretmenlik uygulamasında işbirliği bir durum çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 87-100.
- Ünverdi, D. (2016). *Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının öğretmenlerin iş doyumunu ile ilişkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Zirve Üniversitesi, Gaziantep.
- Valli, L. (1997). Escuchar otras voces: Una descripción de la reflexión del maestro. Estados Unidos. *Peabody Journal of Education*, 72(1), 67-88.
- Verloop, N., Van Driel, J. & Meijer, P. (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 441-461.
- Vescio, V., Ross, D. & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80-91.
- Vlachopoulos, S. P., & Michailidou, S. (2006). Development and initial validation of a measure of autonomy, competence, and relatedness in exercise: The Basic Psychological Needs in Exercise Scale. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 10(3), 179-201.

- Wahlstrom, K. L. & Louis, K. S. (2008). How teachers experience principal leadership: The roles of professional community, trust, efficacy, and shared responsibility. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 458-495.
- Wang, J. (2002). Learning to teach with mentors in contrived contexts of curriculum and teaching organization: experiences of two Chinese novice teachers and their mentors. *Journal of In-Service Education*, 28(2), 339-374.
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Wenger, E., McDermott, R. A. & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Boston, MA: Harvard Business Press.
- Williams, P. L. (1998). Using theories of professional knowledge and reflective practice to influence educational change. *Medical Teacher*, 20(1), 28-34.
- Wilson, S. M. & 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(1), 173-209.
- Winn, J. & Blanton, L. (2005). The call for collaboration in teacher education. *Focus on Exceptional Children*, 38(2), 1-10.
- Wong, J. L. (2010). Searching for good practice in teaching: A comparison of two subject-based professional learning communities in a secondary school in Shanghai. *Compare*, 40(5), 623-639.
- Woulfin, S. L. & Jones, B. (2021). Special development: The nature, content, and structure of special education teachers' professional learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 100, 103277.
- Wubbels, T., Brekelmans, M., den Brok, P., & van Tartwijk, J. (2006). An Interpersonal Perspective on Classroom Management in Secondary Classrooms in the Netherlands. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (ss. 1161–1191). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Yasa, H. D. (2018). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bilgi okuryazarlığı becerileri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W. Y., Scarloss, B., & Shapley, K. L. (2007). *Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement*. Washington, DC: US Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Educational Evaluation and Regional Assistance.
- Yue, X. (2019). Exploring effective methods of teacher professional development in university for 21st century education. *International Journal of Innovation Education and Research*, 7(5), 248-257.
- Yunus, M. M., Hashim, H., Ishak, N. M. & Mahamod, Z. (2010). Understanding TESL pre-service teachers' teaching experiences and challenges via post-practicum reflection forms. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 722-728.
- Zeichner, K. & Liston, D. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 57(1), 23-49.

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Karabük İlindeki Öğretmenlerin Cinsiyet ve Okul Türüne Göre Dağılımları	45
Tablo 2. Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği ve Alt boyutları	47
Tablo 3. Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği Ölçüt ve Sıklık Aralıkları.....	47
Tablo 4. KMO ve Bartlett Sonuçları	49
Tablo 5. Bileşenler Matriksi	51
Tablo 6. Araştırmada Kullanılan Uyum İyiliği İndeksleri ve Kabul Edilebilir Değer Aralığı.....	54
Tablo 7. Araştırmada Kullanılan Uyum İyiliği İndeksleri ve Kabul Edilebilir Değer Aralığı.....	56
Tablo 8. Ölçek ve Alt Boyut Güvenirlikleri	56
Tablo 9. Demografik Dağılımlar.....	58
Tablo 10. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenmelerine İlişkin Algılarının Tanımlayıcı İstatistikleri (N=264)	61
Tablo 11. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenmelerine İlişkin Algılarının Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre t-Testi Sonuçları.....	63
Tablo 12. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Algılarının Ölçek ve Alt Boyutlar Bakımından Yaş Grupları Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları.....	65
Tablo 13. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Algılarının Ölçek ve Alt Boyutları Bakımından Eğitim Durumları Değişkenine Göre T- Testi Sonuçları.....	66
Tablo 14. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Algılarının Ölçek ve Alt Boyutları Bakımından Okul Kademeleri Değişkenine Göre Anova Sonuçları.....	68
Tablo 15. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Algılarının Ölçek ve Alt Boyutları Bakımından Okulda Çalışma Süreleri Değişkenine Göre Anova Sonuçları	70
Tablo 16. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Algılarının Ölçek ve Alt Boyutları Bakımından Meslekte Çalışma Süreleri Değişkenine Göre Anova Sonuçları	72
Tablo 17. Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Algılarının Okulun Bulunduğu Bölgeler Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi ANOVA (oneway ANOVA) Sonuçları	73

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Yamaç Grafiği (Scree Plot).....	50
Şekil 2. 4 Boyutlu 1. Düzey DFA Modeli	53
Şekil 3. 4 Boyutlu 2. Düzey DFA Modeli	55

EKLER

Ek 1: Araştırma İzinleri



T.C.
KARABÜK VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 44653020-20-E.9394193
Konu : Tez Çalışması

14/07/2020

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Karabük Üniversitesi Rektörlüğünün 01.06.2020 tarihli ve 3741(9072783) sayılı yazısı.
b) Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğünün Komisyon Kararı.

İlgi (a)'da kayıtlı yazı ile Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı öğrencisi Hünkar UÇAR'ın, Öğretim Üyesi Doç. Dr. Ramazan CANSOY danışmanlığında yürüttüğü "Öğretmenlerin Meslekî Öğrenimlerine İlişkin Algıları" konulu araştırmasına ait anketi Müdürlüğümüze bağlı Resmi İlkokul, Ortaokul, Fen Lisesi, Anadolu Lisesi, İmam Hatip Ortaokulu, İmam Hatip Anadolu Lisesinde görev yapmakta olan öğretmenlere yönelik uygulama isteği belirtilmiştir.

Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğünün ilgi (b)'de kayıtlı kararı ile uygun görülen araştırma çalışmasının, okul müdürlüklerinin sorumluluğunda, eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmamak kaydıyla gönüllülük esasına göre uygulanması, uygulamalarda sadece mühürlü anket sorularının kullanılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Nevzat AKBAŞ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
14/07/2020

Barboros BARAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1 - İlgi (a) Yazı Sureti ve Ekleri (21 Sayfa)
2 - İlgi (b) Karar Sureti (1 Sayfa)

Adres: Ergenekon Mahallesi Atatürk Bulvarı No 6 A Kat 4 No 412
Merkez, KARABÜK
Elektronik Ağ: <http://karabuk.meb.gov.tr>
e-posta: tefbis78@meb.gov.tr

Bilgi için Feray KAHR
Memur
T. tel: 0 (370) 412 22 80-4123
Faks: 0 (370) 424 23 33



Bu evrak güvenli elektronik imza ile doğrulanmıştır. <https://evraksigortu.meb.gov.tr> adresinden: 5c89-532a-3170-8446-4931 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
KARABÜK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü



Sayı : 27105693-806.01.03-E.3741
Konu : Tez Çalışması Hk. (Hünkar UÇAR)

01/06/2020

KARABÜK İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

Enstitümüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı 1828229003 numaralı öğrencisi Hünkar UÇAR, Üniversitemiz Öğretim Üyesi Doç.Dr. Ramazan CANSOY danışmanlığında yürüttüğü "Öğretmenlerin Mesleki Öğrenmelerine İlişkin Algıları" konulu çalışmasını Müdürlüğünüze bağlı ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapmakta olan öğretmenlere yönelik anket uygulaması şeklinde yapabilmeyi talep etmektedir.

Söz konusu çalışmaya ilişkin etik kurul kararı ve anket formu yazımız ekinde sunulmuş olup çalışmanın yapılabilmesinin Müdürlüğünüz tarafından uygun görülmesi halinde gerekli izinlerin verilebilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-izahdır

Prof. Dr. İzzet AÇAR
Rektör Yardımcısı

Ek: Etik Kurulu ve Anket Çalışması (20 sayfa)

01/06/2020 Bilgisayar İşletmeni
01/06/2020 Enstitü Sekreteri
01/06/2020 Müdür

Serap TEKİN
Raşit KOCAOĞLU
Prof. Dr. Hasan SOLMAZ

Evrakı Doğrulamak İçin : https://ehy.karabuk.edu.tr/en/Vison/Validne_Doc.aspx?V=BEA5B1YLY

Adres: Demir Celik Kampüsü Yükseköğülür Binası Merkez/Karabük
Telefon (370) 418-9193 Faks(370) 418-7241
e-Posta:rietsisim@karabuk.edu.tr Elektronik Ağ: <http://www.karabuk.edu.tr>

Bilgi için: Serap TEKİN
Unvanı: Bilgisayar İşletmeni



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre 01/06/2020 tarihinde elektronik imza ile imzalanmıştır.

Evrak Tarih ve Sayısı: 05/05/2020-E.17313

Konu : hünkar uçar araştırma izni MEB

EĞİTİM BİLİMLERİ BÖLÜM BAŞKANLIĞINA

"*Öğretmenlerin mesleki öğrenmelerine ilişkin algıları*" başlıklı çalışmanın tamamlanabilmesi için Karabük ili ve ilçelerindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı uygun okullarda araştırma yapılacaktır. Gerekli izinlerin alınabilmesi için; Gereğini bilgilerinize arz ederim

e-imzadır

10657882614

Doç. Dr. Ramazan CANSOY
Bölüm Başkan Yardımcısı

Ek: MEB Tez İzni Belgeler Hünkar UÇAR (19
sayfa)

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek.2 Ölçek Kullanım İzni

2- Ölçek Kullanım İzni

Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği, Hünkar UÇAR İzmit Fakültesi

Hünkar Uçar huncar@ozgokul.com.tr 21.01.2024 10:07:04

Değerli Hocam,

Kocaeli Üniversitesi Uzaktan Eğitim Enstitüsü Eğitim Yaratımı programı yüksek lisans öğrencisiyim. Doç. Dr. Ramazan ÖZSOY ile birlikte yüksek lisans tez çalışmamda tarafınızdan yararlanıyorum. Bu çalışmamda öğretim programı (2020) tarafınızdan geliştirilen Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği'ni izninizle kullanmak istiyorum.

Teşekkür ederim.

Kıymetli hocam,

Mehmet Şakir Bellibaş belliba@ozgokul.com.tr 21.01.2024 10:07:04

Mehmet Şakir

İstediğiniz bilgileri ölçeği kullanabilişiniz.

Saygılarımla,
Doç. Dr. Mehmet Şakir Bellibaş

...

➔ Tamamla ➔ Yürürlüğe

Ek.3 Araştırma Anket Formu

EKLER

1- Öğretmen Mesleki Öğrenme Anketi

Değerli Meslektaşımız;

Bu anket, eğitim ile ilgili bir araştırmanın veri toplama aracı olarak hazırlanmıştır. Amacımız hiç bir şekilde siz değerlendirmek veya performansınızı ölçmek değildir. Bu çalışma sadece akademik bir çalışma amacıyla kullanılacaktır. Yoğun işleriniz arasında anketi doldurmak için ayıracağınız zaman ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Hünkar UÇAR (YL.öğrencisi)-Karabük Üniversitesi)

BÖLÜM I- Kişisel Bilgi Formu

Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()

Yaşınız:

Eğitim durumunuz: Lisan () Lisansüstü ()

Branşınız:

Okul kademesi: İlkokul () Ortaokul () Lise ()

Okul türü:

Bu okulda çalışma süreniz: 1 yıldan az () 2-4 yıl () 5-9 yıl () 10-15 yıl () 16 yıl ve üzeri ()

Öğretmenlikteki çalışma süreniz:

Sınıflardaki ortalama öğrenci sayısı: 10'dan az () 11-20 arası () 21-30 arası () 31-40 arası () 41-50 arası () 50 ve üstü ()

Okuldaki öğrenci sayısı 100-300 arası () 301-600 arası () 601-900 arası () 901-1200 arası () 1201 ve üstü ()

Okuldaki öğretmen sayısı: 10'dan az () 11-29 arası () 30-59 arası () 60-90 arası () 91 ve üstü ()

Okulunuz kaç yıllık bir okul: 1-10 yıl () 11-20 yıl () 21-30 yıl () 31-40 yıl () 50 yıl ve üstü ()

Okulun fiziki koşulları : Oldukça yetersiz () yeterli () Çok yeterli ()

Öğrencilerin sosyoekonomik durumları:

Alt (aile ekonomik durumu ve eğitim düzeyi genel olarak oldukça düşük) ()

Orta (aile ekonomik durumu ve eğitim düzeyi genel olarak orta) ()

Üst (aile ekonomik durumu ve eğitim düzeyi genel olarak oldukça iyi) ()

Okulun bulunduğu bölge: İl merkezi () İlçe () Köy ()

BÖLÜM II

Öğretmen Mesleki Öğrenme Açıklama

Aşağıda öğretmen mesleki öğrenmeyi içeren maddeler bulunmaktadır. Sizden aşağıda yer alan maddelerin ne derece etkili olduğunu, karşılardaki ölçekte size uygun gelen seçeneği işaretleyerek (x) belirtmeniz istenmektedir. Lütfen hiçbir ifadeye ilişkin katılma düzeyinizi belirmeden geçmeyiniz.

No		KATILMAYORUM	HİÇ KATILMAYORUM	KATILMAYORUM	KARARSIZIM	KATILYORUM	TAMAMEN KATILYORUM
1	Eğitim etkinliklerini planlama konusunda meslektaşlarımla birlikte çalışırım.	1	2	3	4	5	
2	Ders içeriğini öğrencilerin ihtiyaçlarına göre farklılaştırmak için meslektaşlarımla birlikte çalışırım.	1	2	3	4	5	
3	Öğretimle ilgili deneyimlerimi meslektaşlarımla paylaşıyorum.	1	2	3	4	5	
4	Öğretimi ve eğitim programımı iyileştirmeye yönelik meslektaşlarımla birlikte tartışırım.	1	2	3	4	5	
5	Bu okulda çalışma süreniz: 1 yıldan az () 2-4 yıl () 5-9 yıl () 10-15 yıl () 16 yıl ve üzeri ()	1	2	3	4	5	
6	Öğrencilerin başarı durumlarını iyileştirmek için meslektaşlarımla toplantılara katılırım.	1	2	3	4	5	
7	Meslektaşlarımdan aldığım dönütleri dayanarak öğretim yöntemlerim üzerinde düzenleme yaparım.	1	2	3	4	5	
8	Mesleki öğrenmemi desteklemek amacıyla öğrenme ve öğretime ilişkin geçmiş kayıtları saklarım.	1	2	3	4	5	
9	Öğretim becerilerimi geliştirmek amacıyla meslektaşlarımla derslerimi gözlemledikten sonra üzerinde derinleşmeye düşünürüm.	1	2	3	4	5	
10	Öğrenmek amacıyla öğretim esnasında karşılaştığım problemleri not ederim.	1	2	3	4	5	
11	Öğretim becerilerimi geliştirmek için öğretim materyallerimi gerektiğinde güncellerim.	1	2	3	4	5	
12	Mesleki öğrenme çalışmalarında edindiğim deneyimleri ve öğrenmelerini kaydederim.	1	2	3	4	5	
13	Öğretim yöntemlerimi öğrencilerin verdiği tepkilere göre düzenlerim.	1	2	3	4	5	
14	Kendi öğretim uygulamalarımı izleme derinleşmeye düşünürüm.	1	2	3	4	5	
15	Öğretimimin başarısızlık veya başarısızlığının nedenlerini sorgularım.	1	2	3	4	5	
16	Öğrenci dönütlerini analiz etmek ve doğrulamak için daha fazla bilgi toplarım.	1	2	3	4	5	
17	Öğretimle ilgili yeni fikirleri deneyimlerim.	1	2	3	4	5	
18	Derslerimde yeni öğretim yöntemleri uygularım.	1	2	3	4	5	
19	Dersle karşılaştığım öğretim ile ilgili sorunları çözmek için yeni yollar denerim.	1	2	3	4	5	
20	Öğrencilerim ilgilerini toplamak için farklı alternatif öğretim materyalleri denerim.	1	2	3	4	5	
21	Derslerimde yeni bilgi teknolojileri uygulamalarını denerim.	1	2	3	4	5	
22	Öğrencilerden öğrenmelerine ilişkin dönüt toplarım.	1	2	3	4	5	
23	Öğretim becerilerimi geliştirmek için çevrimiçi (online) bilgi kaynaklarını araştırırım.	1	2	3	4	5	
24	Mesleki öğrenmemi desteklemek için diğer meslektaşlarımla derslerimi izlerim.	1	2	3	4	5	
25	Yeni fikirler edinmek için eğitimle ve branşla ilgili yayınları okurum.	1	2	3	4	5	
26	Meslektaşlarımdan yardım isterim.	1	2	3	4	5	
27	Diğer okullardaki meslektaşlarımla mesleki öğrenmemi destekleyecek ilişkiler kurarım.	1	2	3	4	5	

ÖZGEÇMİŞ

Sinop Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünden 2015 yılında mezun oldu. Mezun olduktan sonra 2015 yılında öğretmenlik görevine Kars' ta başlayan Hünkar UÇAR, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Samsun'da 1 yıl görev aldıktan sonra Mart 2017 tarihinden itibaren Karabük İli Yenice ilçesinde farklı okullarda yönetici ve öğretmenlik görevi yapmıştır. Eylül 2020 tarihinden itibaren de Yenice Satuk Balıkısık İlk/Ortaokulunda müdür yardımcısı olarak görev yapmaktadır.