



Öğretmenlerin Bireysel ve Birlikte Öğrenme Tercihlerini Etkileyen Özellikleri

Kamil Yıldırım¹

Öz

Bu çalışma, öğretmenlerin bireysel ve birlikte öğrenme düzeylerini ortaya koymayı ve bu öğrenme türleri üzerinde kişisel, örgütsel ve mesleki özelliklerin etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Öğretmenlerin öğrenme davranışlarını ve onların kişisel (*cinsiyet, toplam deneyim, mevcut okul deneyimi, okul kademesi, okul büyüklüğü ve okul SED*) ve örgütsel-mesleki özelliklerini (*öz-yeterlik, isteklilik, tanınma, olumlu ortam, öğrenci odaklı uygulamalar, görev odaklı uygulamalar, semboller-değerler*) temsil eden veriler toplanmıştır. Türkiye’de Aksaray ili şehir merkezindeki ilkökul, ortaokul ve Liselerde görev yapmakta olan toplam 340 öğretmen örneklemini oluşturmuştur. Tanımlayıcı istatistikler, açıklayıcı faktör analizi, sınıflama analizi ve iki kategorili lojistik regresyon analizi kullanılarak veriler incelenmiştir.

Öğretmenlerin ağırlıklı olarak bireysel öğrenenler olduğu ve *istekliliğin* öğretmenlerin öğrenme tercihlerini etkileyen en güçlü mesleki özellik olduğu bulundu. İstekliliğin yanı sıra, *öz-yeterlik* ve *öğrenci odaklı uygulamalar* öğretmenlerin bireysel öğrenmelerini etkileme gücündedir. *Okul ortamı*, diğer anlamlı yordayıcılardan farklı olarak, “yüksek düzey birlikte öğrenenleri” saptayabilmektedir. Bireysel özelliklerden yalnızca *okulun kademesi* anlamlı bir yordayıcıdır. İlkokul kademesindekiler daha çok birlikte öğrenme eğilimindedir. Sonuçlardan hareketle, öğretmenlerin bireysel girişim alanlarının genişletilmesi ve öğrenci öğrenmesini geliştirmek üzere zorlayıcı hedeflere yönelik çalışma grupları oluşturulması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler

Öğretmenler
Bireysel öğrenme
Birlikte öğrenme
Bireysel
Örgütsel
Mesleki

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 05.09.2017

Kabul Tarihi: 20.02.2018

Elektronik Yayın Tarihi: 04.04.2018

DOI: 10.15390/EB.2018.7491

Giriş

Okul gelişimi açısından öğretmenlerin öğrenmesinin önemi üzerinde yaygın bir görüş birliği vardır (Fernandez, 2005; Teaching and Learning International Survey, 2014; Sherin, 2004). Sistem genelinde teşvikler ve zorunluluklar öğretmenleri sistematik mesleki gelişim faaliyetlerine yönlendirirken bu faaliyetler çoğunlukla öğretmenlerin beklenti ve gerçek ihtiyaçlarını karşılamakta yetersiz kalmaktadırlar (Cameron, Mulholland ve Branson, 2013; Hallinger ve Liu, 2016; Kyndt, Gijbels, Grosemans ve Donche, 2016).

¹ Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, kamilyildirim@aksaray.edu.tr

Çalışmalar, okulda öğretmenlerin öğrenmesi için sürekli yoğun ve ihtiyaca cevap veren faaliyetlerin önemini göstermektedir (Hoekstra ve Korthagen, 2011; TALIS, 2014; Slavit ve McDuffie, 2009). Bu yüzden etkinlikler öğretmenlerin bireysel mesleki gereksinimlerini karşılamalıdır (Reiff ve Cannella, 1990). Etkili öğretmen öğrenmesi öğretmenlerin kendi mesleki hedefleriyle uyumlu olmalıdır (Bolhuis, Schildkamp ve Voogt, 2016; Kooy ve van Veen, 2011). Groundwater-Smith ve Mockler (2009) devletin düzenlediği mesleki gelişim faaliyetlerinin etkililiğini tartışmışlardır. Okul dışı birimler tarafından düzenlenen ve öğretmenleri katılmaya zorlayan mesleki gelişim faaliyetleri öğretmen öğrenmesinde etkili değildir. Bu durum Türkiye için de geçerlidir. Merkezden belirlenen mesleki gelişim faaliyetlerinin öğretmenlerin gerçek öğrenme ihtiyaçlarını karşılamadığı bildirilmektedir (Bümen, Ateş, Çakar, Ural ve Acar, 2012; Ünver, 2014; Yıldırım, 2016). Bunun yerine, işyerinde, resmi olmayan öğretmen öğrenmelerinin önemi vurgulanmıştır. Öğretmenlerin deneyimleri, uzmanlıkları ve iç-görüşleri dikkate alınmalıdır. Okullarda, öğretmenler meslektaşlarıyla, öğrencilerle, müdürle ve diğer personelle etkileşirler ve bu günlük etkinlikler sırasında kendiliğinden öğrenirler. Bu tür öğrenme kendiliğinden öğrenme olarak adlandırılır; bu “ister bireysel ister birlikte olsun fakat; bir öğretici olmaksızın” gerçekleşir (Hallinger ve Liu, 2016; Kock ve Ellström, 2011; Kyndt vd., 2016).

Okul gelişimi, okulların olanakları yoluyla öğretmenlerin öğrenmesine odaklanır. Liu, Hallinger ve Feng'in (2016) ifade ettiği gibi “okullar zengin bir mesleki bilgi hazinesidir”. Sosyo-kültürel öğrenme teorileri temelinde, okullar öğretmenlerin öğrenme ortamı işlevi görürler ki burada öğretmenler bireysel ya da birlikte öğrenebilir. Okul ortamında kendiliğinden gerçekleşen öğretmen öğrenmesi çok daha etkilidir (Hallinger ve Liu, 2016). Eğer öğretmenler kendi girişimleriyle öğrenirlerse bu “öz-yönelimli öğrenme” ya da “bireysel öğrenme” olarak adlandırılmaktadır (Mushayikwa ve Lubben, 2009; Slavit ve McDuffie, 2009). Bu öğrenme çoğunlukla bilinçsiz bir şekilde gerçekleşir (Korthagen, 2017). Her sınıf, öğretmenlerin özel şeyler öğrenmesini gerektiren bazı benzersiz farklılıklara sahiptir. Schein'in (2010) vurguladığı gibi “materyal, öğretme stili vb. aynı kalsa bile farklı sınıflar birbirlerinden tamamen farklı davranabilir”. Bireysel mesleki ihtiyaçlarını temel alarak öğretmenler kendi mesleki öğrenme tercihlerini geliştirirler. Öğretme mesleğinde, kendilerini daha etkili kılacak fırsatları ararlar (Cameron vd., 2013). Aynı şekilde, *araştırmacı öğretmen* fikri öğretmenleri, bireysel olarak öğrenmeye yöneltilir. Bu sebepler, öğretmenleri bireysel olarak öğrenmeye yöneltiyor gibi görünmektedir. Slavit ve McDuffie (2009) öz-yönelimli öğrenmede, öğretmenlerin tutum, ilgi ve farkındalıklarının kilit rolünü bulmuşlardır. Öte yandan, kurumsal faaliyetler öğretmenlerin birlikte çalışmasını gerektirmektedir. Bu faaliyetler sırasında öğretmenler günlük öğretim etkinliklerini değerlendirir, problemleri tartışır ve böylece etkileşirler. Örgütsel mesleki özellikler aynı zamanda onlara öğrenme ortamı sağlar. Öğretmenler, meslektaşlarıyla sohbet ederken veya belirli bir görev üzerinde arkadaşıyla çalışırken, ya da kaynakları, materyalleri paylaşırken öğrenirler (Kyndt vd., 2016). Bolhuis ve diğerlerine (2016) göre öğretmenlerin sohbetleri eğer kendi öğretim deneyimlerine odaklanmaz bunun yerine oldukça genel olursa bu etkili bir öğrenme olmaz. Ayrıca, Flaschberger, Gugglberger ve Dietscher (2013) mesleki işbirliği eksikliği yüzünden bireysel öğrenmenin örgütsel öğrenmeye transfer edilemediğini belirtmektedirler. İşbirlikli kültür olmaksızın bireysel öğrenme birlikte öğrenmeye dolayısıyla örgütsel öğrenmeye hizmet etmemektedir. Öte yandan, grupla öğrenme ortamının varlığı zaten öğretmenleri bireysel olarak öğrenmeye yönlendirmektedir. Çünkü grup çalışmaları öğretmenleri daha derinliğine araştırmaya isteklendirmekte ve mesleki yayınları okumakta, yeni teknikleri denemekte ve uzmanlara sorular yöneltilmektedirler (Slavit ve McDuffie, 2009).

Öğretmenlerin deneyimleri, tutumları, davranışları ve bir dizi başka faktör, öğretmenlerin öğrenme eğilimlerini şekillendirmektedir (Reiff ve Cannella, 1990). Okuldaki öğrenme çevresine (okul kültürü) bağlı olarak bazı öğretmenler birlikte öğrenme yerine bireysel öğrenmeyi tercih etmektedir. Bu yüzden, belirli bir okulda öğretmenler arasında bir öğrenme tercihi daha belirgin olabilir. Öğretmenlerin belirli bir öğrenme tercihini biçimlendiren öncüller olmalıdır. Öğretmenleri bireysel ya da birlikte öğrenmeye yönelten faktörler neler olabilir? Örneğin, Liu ve diğerleri (2016) öz-yeterlik ve özerkliğin öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri üzerinde anlamlı etkilerine işaret etmişlerdir. Olumlu bir okul ortamı; öğretmenleri bireysel ve birlikte öğrenmeye cesaretlendirmektedir. Bazı durumlarda, okul

liderlerinin desteği olmaksızın bile öğretmenler öğrenmektedirler (Hoekstra ve Korthagen, 2011; Kyndt vd., 2016). Deneyim, öğretmenlerin öğrenme davranışlarını etkileyebilmektedir (Flores, 2005; Mawhinney, 2010; Patrick, Elliot, Hulme ve McPhee, 2010). Okulda öğretmenlerin öğrenme tercihlerini etkileyebilen faktörler geniş bir sınıflandırmayla demografik ve mesleki özellikler olarak ayrılabilir. Demografik özellikler hem bireysel (cinsiyet, yaş, vb.) hem de okul (büyüklük, yer, vb.) özelliklerini içerir. Mesleki özellikler ise *isteklilik, öz-yeterlik, tanınırlık vb.* gibi bireysel mesleki özellikleri ve *okul iklimi, öğrenci odaklı uygulamalar, görev odaklı uygulamalar vb.* gibi örgütsel mesleki özellikleri içerebilir (Kyndt ve Baert, 2013; Liu vd., 2016; Slavits ve McDuffie, 2009).

Birlikte öğrenme okul gelişimi için çok daha değerli gibi görünmesine rağmen (Darling-Hammond ve Richardson, 2009; Lunenburg ve Ornstein, 2012) bireysel ve birlikte öğrenme arasındaki karmaşık etkileşim okul müdürlerinin ve diğer sorumlu birimlerin bilinçli davranışını törpüleyebilir. Oysa bu iki tip kendiliğinden öğrenme, ne birbirinden bağımsız ne de tamamen bir bütünün iki zıt ucudur (Kyndt vd., 2016). Türkiye’de konuyla dolaylı ilgisi olan “örgütsel öğrenme”, “öğrenen okul”, “öğrenme topluluğu” kavramları çalışılmış (Kalkan, 2015; Karabağ Köse, 2013; Ögdem, 2015; Yavaş, 2012) fakat öğretmenlerin okulda hangi yollardan öğrendiklerine odaklı herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Okul ortamlarında öğretmen öğrenmesinin nasıl gerçekleştiğini inceleyen çalışmalara ihtiyaç bulunmaktadır (Cameron vd., 2013; Fraser, 2010). Kyndt ve diğerlerine (2016) göre okul ortamlarında öğretmenlerin kendiliğinden öğrenmesi üzerine araştırmalar oldukça az sayıdadır, farklı kültürel bağlamlarda büyük örneklemli nicel çalışmalara ihtiyaç vardır.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışma, farklı kültürel bağlamda, okul temelli öğrenmenin doğasına ilişkin anlayışı geliştirmek suretiyle araştırma ve uygulama açısından katkı sağlayabilir. Bu çalışma ile öğretmenleri bireysel ya da birlikte öğrenmeye yönelten olası faktörlerin etki büyüklüklerinin ortaya konulması amaçlandı. İşlevsel anlamda, okulda öğretmenlerin öğrenme davranışları üzerinde onların mesleki iyilik ölçüleriyle okul kültürü ölçüleri test edildi. Bu çalışma aşağıdaki araştırma sorularına odaklanmıştır:

1. Öğretmenlerin bireysel ve birlikte öğrenme tercihleri ve düzeyleri nasıldır?
2. Öğretmenlerin bireysel ve kurumsal özelliklerinin öğrenme tercihleri üzerindeki etkisi nasıldır?
3. Öğretmenlerin mesleki özelliklerinin öğrenme tercihleri üzerindeki etkisi nasıldır?

Yöntem

Desen

Bu çalışma, ilişkisel desende gerçekleştirilmiştir. İlişkisel araştırmalar “değişkenler arasındaki ilişkileri tanımlayarak önemli olgulara ilişkin anlayışımızı” netleştirmeyi amaçlar (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). İlişkisel desen çerçevesinde, yorumlayıcı (bağımsız) değişkenler ve yorumlanan (bağımlı) değişkenler arasındaki ilişkileri tanımlayan kabul edilebilir bir modeli üretmeyi sağlayan lojistik regresyon analizi uygulandı (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Bağlam

Birçok diğer ülkede olduğu gibi Türkiye geçmiş on yılda bir dizi eğitim reformunu yaşadı. Müfredat, okul yönetimi, öğretim (örneğin, yapılandırmacı anlayışın tanıtılması) gibi eğitim sisteminin birçok yönündeki değişim, öğretmenlerin yeni eğitim düzenine uyumunu gerektirmiştir. Değişiklikleri tanıtmak için Millî Eğitim Bakanlığı ülke çapında çok sayıda yetiştirme faaliyeti düzenledi. Ne yazık ki; gelişim beklentisi karşılanmamıştır. Teori ve uygulama arasındaki boşluk, merkezi olarak düzenlenen yetiştirme faaliyetlerindeki uzman kişilerin sayısal yetersizliği, eğitimsel değişim sürecinde karar verme süreçlerinde öğretmenlerin dışlanması bu durumun temel sebeplerinden bazılarıdır (Bümen vd., 2012; Ünver, 2014; Yıldırım, 2016). MEB, öğretmenleri belirli yetiştirme merkezlerinde bir araya getirmeksizin e-öğrenme etkinliklerini denedi. Okulda belirli oturumlarda öğretmenler video izlemek zorunda kaldı. Nihayetinde, politik yapıcılar bu faaliyetlerin faydasızlığını çoktandır fark ettiler ve

öğretmenlerin öğrenmesinde daha etkili alternatif yolları aramaktadırlar. Okul temelli kendiliğinden öğrenme, okulda teorik farkındalık olmasına karşın, henüz sistematik şekilde uygulamaya konulmamıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmacı için kolayca erişilebilir olması ve tipik Anadolu kentlerini temsil etmesi sebebiyle bu çalışmada Aksaray ili örnek olarak seçilmiştir. Türkiye'nin merkezinde Kapadokya bölgesinde bulunan Aksaray ili 200 binden biraz fazla nüfusa sahiptir. Aksaray ili merkezindeki ilkokul, ortaokul ve lise seviyesinde hizmet veren okullarda çalışan toplam 2 721 öğretmenden (Aksaray İl Millî Eğitim Müdürlüğü, 2016) tabakalı tesadüfi örnekleme seçilen öğretmenlere ait veriler elde edilmiştir. Örneklem sürecinde, her bir eğitim seviyesi bir tabaka olarak dikkate alınmış, okullar buna uygun şekilde listelenmiştir. Okullar tesadüfi olarak okul listelerinden seçilmiş ve seçilen okullarda çalışan öğretmenlerden gönüllü olanların (34 okuldan 378 öğretmen) tamamına veri toplama araçları dağıtılmıştır. Devlet okullarında çalışan farklı branşlardan 340 öğretmene ait veri elde edilerek incelenmiştir.

Tablo 1, öğretmenlerin ve görev yaptıkları okullarının demografik özelliklerini göstermektedir. Öğretmenlerin yaklaşık %46'sı kadındı ve %18.5'i hizmetlerinin ilk beş yılındaydı. Genel olarak, oldukça deneyimli öğretmenlerdi öyle ki %40'ı 16 yıl ve daha fazla deneyime sahipti. Yaklaşık 2/3'ü 30'dan fazla öğretmeni olan büyük okullarda çalışmaktaydı. Öğretmenlerin %57'si ortaokullarda görev yapmakta ve çoğu (%61.2) orta sosyo-ekonomik düzeyden (SED) öğrencilere sahipti.

Tablo 1. Katılımcılar Hakkında Demografik Bilgiler

| Özellikler | f/% | 1 | 2 | 3 | 4 | Toplam |
|---|-----|------|------|------|------|--------|
| Cinsiyet | f | 155 | 185 | - | - | 340 |
| 1:Kadın; 2:Erkek | % | 45.6 | 54.4 | - | - | 100 |
| Toplam deneyim (yıl) | f | 63 | 76 | 68 | 133 | 340 |
| 1:5 yıl ve daha az, 2:6-10; 3:11-15, 4:16 yıl ve daha fazla | % | 18.5 | 22.4 | 20.0 | 39.1 | 100 |
| Kademe | f | 122 | 194 | 24 | - | 340 |
| 1:İlkokul, 2:Ortaokul, 3:Lise | % | 35.9 | 57.1 | 7.1 | - | 100 |
| Mevcut okuldaki deneyim | f | 59 | 85 | 117 | 79 | 340 |
| 1:İlk yıl, 2:1-2 yıl; 3:3-5 yıl, 4:6 yıl ve daha fazla | % | 17.4 | 25.0 | 34.4 | 23.2 | 100 |
| Okul büyüklüğü (Öğretmen sayısı) | f | 38 | 90 | 212 | - | 340 |
| 1:Küçük, 2:Orta, 3:Büyük | % | 11.2 | 26.5 | 62.4 | - | 100 |
| Okul SED (Öğretmen algılarına göre) | f | 99 | 208 | 33 | - | 340 |
| 1:Düşük, 2:Orta, 3:Yüksek | % | 29.1 | 61.2 | 9.7 | - | 100 |

Ölçme Aracı ve Alt Ölçekler

Bu çalışmada veri toplamak için dört ölçme aracını (*demografik, öğrenme tercihi, bireysel mesleki özellikler ve örgütsel mesleki özellikler*) içeren bir anket kullanılmıştır. Tablo 2, çalışmada kullanılan bütün alt ölçeklere ait tanımlayıcı istatistikleri (Ortalama, Standart sapma), faktör yüklerini, madde analizi sonuçlarını ve iç tutarlık katsayısını (Cronbach's Alpha) göstermektedir. Bütün alt ölçekler için yüksek puanın daha güçlü yapının varlığını ifade ettiği beşli Likert tipi ölçek kullanıldı. Madde analizi sonuçları temelinde madde azaltmaya ihtiyaç duyulmadı. Madde-toplam korelasyon değerleri .37-.79 arasındaydı. Madde silme kriteri olarak .30'dan daha küçük puanlar dikkate alınmıştır. "Eğer madde silinirse Cronbach's Alpha değeri" yalnızca A6 maddesinin ölçekten çıkarılabileceğini işaret etmekteydi fakat teorik katkısı dikkate alınarak ölçekte muhafaza edilmiştir (Pituch ve Stevens, 2016; Seçer, 2015).

i) *Demografik bölüm*, bireysel bilgileri (*cinsiyet, toplam deneyim ve mevcut okuldaki deneyim*) ve örgütsel bilgileri (*okul kademesi, okul büyüklüğü, okul SED*) talep eden altı soruya sahipti. Okul büyüklüğü ilgili okulda kadrolu öğretmen sayısını göstermekteydi (15 ya da daha az sayıdaki öğretmen küçük okulları; 16-30 öğretmen orta büyüklükteki okulu ve 30'dan fazla öğretmen büyük okulları temsil etmekteydi). Okulun çevresinin sosyo-ekonomik düzeyi öğretmenlerin algıları temel alınarak tanımlandı buna göre öğretmenlerden belirli bir derse gelen öğrencilerin geldikleri SED'i oran olarak vermeleri istendi.

ii) *Öğretmenlerin öğrenme tercihleri*: Literatür taraması okul temelli öğrenme etkinliklerinden başlıcalarını öğrencilerle, öğretimle ve diğer mesleki hususlarla ilgili sohbet etmek; meslektaşlarıyla işbirliği yapmak, kaynak ve materyal paylaşmak; mesleki sorunları araştırmak ve mesleki yayınları okumak; yeni teknikleri denemek, gözlem yapmak ve deneyimlerini aktarmak olarak işaret etmiştir (Bolhuis vd., 2016; Cameron vd., 2013; Groundwater-Smith ve Mockler, 2009; Hallinger ve Liu, 2016; Kyndt vd., 2016; Slavitt ve McDuffie, 2009). Öğretmenlerin öğrenme etkinlikleri listelendi ve toplam 11 maddeye açılımlı faktör analizi uygulandı.

Tablo 2. Yapılar ve Alt Ölçeklerin Madde Analizleri (N=340)

| Faktör | Madde | İçerik | Yük | Ortalama | Standart Sapma | Madde-toplam korelasyonu | α eğer madde silinirse |
|-----------------------------------|-------|---|------|----------|----------------|--------------------------|-------------------------------|
| Bireysel öğrenme $\alpha=.815$ | A1 | Mesleğimle ilgili güncel gelişmeleri takip ederim. | .78 | 4.37 | .75 | .59 | .77 |
| | A2 | Mesleki hususlarda meslektaşlarımla konuşurum. | .68 | 4.46 | .80 | .55 | .77 |
| | A8 | Öğretimle ilgili teorik bilgiyi uygulamaya aktarıyorum. | .65 | 4.39 | .71 | .56 | .77 |
| | A5 | Mesleğimi daha etkili gerçekleştirmek için yeni yöntemler ararım. | .64 | 4.51 | .61 | .56 | .78 |
| | A4 | Düzenli olarak mesleki yayınları (kitap, dergi, çalışmalar vb.) okurum. | .64 | 3.79 | .95 | .51 | .78 |
| | A7 | Öğretimde etkili olan şeyleri (materyal, yöntem vb.) meslektaşlarımla paylaşıyorum. | .63 | 4.44 | .68 | .56 | .77 |
| | A3 | Mesleki hususlarda okul yöneticileriyle yararlı sohbetler yaparım. | .58 | 3.93 | 1.02 | .50 | .79 |
| Alt ölçek ortalama değerleri | | | 4.27 | .79 | .55 | .78 | |
| Birlikte öğrenme $\alpha=.765$ | A10 | Bu okulda herkes mesleğinde uzmanlaşmak için çaba gösterir. | .85 | 4.01 | .87 | .70 | .63 |
| | A11 | Bu okuldakiler yeni yöntem ve teknikleri sınıflarında uygularlar. | .82 | 4.03 | .83 | .60 | .69 |
| | A9 | Öğretmenler meslektaşlarıyla bilgi, deneyim ve araçları paylaşırlar. | .77 | 4.15 | .81 | .60 | .68 |
| | A6 | Mesleki hususlarda öğretmenler meslektaşlarından yardım isterler. | .44 | 4.11 | .90 | .37 | .81 |
| Alt ölçek ortalama değerleri | | | 4.08 | .85 | .57 | .70 | |
| Öz-yeterlilik $\alpha=.809$ | B17 | Mesleğimi yerine getireceğim yeterli bilgi ve beceriye sahibim. | .73 | 4.53 | .66 | .63 | .76 |
| | B4 | Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği kuralları bilirim. | .71 | 4.60 | .66 | .53 | .78 |
| | B10 | Mesleğim için gerekli olan teknik bilgi ve beceriye sahibim. | .70 | 4.51 | .68 | .59 | .77 |

Tablo 2. Devamı

| | | | | | | | |
|---------------------------------|------------------------------|---|------|------|------|-----|-----|
| Öz-yeterlik $\alpha=.809$ | B18 | Sınıfımda yenilikçi uygulamalara ben karar veririm. | .66 | 4.31 | .74 | .61 | .77 |
| | B3 | Sınıfımda mesleğimle ilgili kararları kendi başıma alırım. | .64 | 4.42 | .80 | .51 | .79 |
| | B13 | Mesleki konularda diğerlerinin yönlendirmesini dikkate alır ama son kararı ben veririm. | .55 | 4.44 | .76 | .53 | .78 |
| | Alt ölçek ortalama değerleri | | | 4.47 | .72 | .57 | .78 |
| İsteklilik $\alpha=.758$ | B27 | Mesleki konularda bana heyecan veren planlarım vardır. | .66 | 3.96 | .99 | .51 | .71 |
| | B11 | Mesleğimde yeni şeyleri yapmak için sürekli bir istek duyarım. | .66 | 4.38 | .73 | .57 | .69 |
| | B19 | Mesleğimi bir başka yerde başarıyla icra edebilirim. | .54 | 4.49 | .70 | .55 | .70 |
| | B12 | En zor koşullarda bile mesleğimi başarıyla yapabilirim. | .52 | 4.22 | .77 | .53 | .70 |
| | B14 | Mesleğimde teknolojik cihazlardan verimli ve etkili bir şekilde faydalanırım. | .51 | 4.27 | .81 | .45 | .73 |
| Alt ölçek ortalama değerleri | | | 4.26 | .80 | .52 | .71 | |
| Tanırlık $\alpha=.737$ | B8 | Bu çevrede mesleğim yüksek saygı görür. | .71 | 3.44 | 1.16 | .51 | .70 |
| | B5 | Mesleki başarılarımdan dolayı takdir edilirim. | .70 | 3.82 | 1.09 | .60 | .64 |
| | B23 | Mesleki başarılarımdan dolayı okul yönetimi beni takdir eder. | .64 | 3.75 | 1.07 | .63 | .62 |
| | B9 | Çalışma ortamında mesleğimizle ilgili kararları ben ve meslektaşlarım birlikte alırız. | .50 | 4.14 | .84 | .41 | .74 |
| Alt ölçek ortalama değerleri | | | 3.79 | 1.04 | .54 | .67 | |
| Okul iklimi $\alpha=.901$ | C1 | Bu okul düşmanca olmayan arkadaşlık ve güven ortamına sahiptir. | .81 | 4.22 | .90 | .76 | .88 |
| | C5 | Bu okuldakiler çoğunlukla neşe, şefkat ve nezaket sergiler. | .74 | 4.06 | .91 | .79 | .87 |
| | C2 | Bu okuldakiler birbirlerine dürüstçe davranır. | .73 | 3.92 | .90 | .72 | .88 |
| | C6 | Öğretmenlerin başarısı, mesleki gelişimi ve mutlulukları önemsenir. | .65 | 3.99 | .92 | .71 | .88 |
| | C3 | Bu okuldakiler anlık iletişime açıktır. | .64 | 4.27 | .79 | .61 | .89 |
| | C9 | Bu okuldakiler yaratıcılıklarını kullanarak özgün şeyler üretirler. | .64 | 3.73 | .95 | .67 | .88 |
| | C8 | Bu okuldakiler dokunma sarılma gibi arkadaşça davranışlar sergiler. | .63 | 3.43 | 1.15 | .56 | .90 |
| | C7 | Bu okuldakiler birbirlerini korur ve destekler. | .63 | 3.84 | .98 | .66 | .88 |
| Alt ölçek ortalama değerleri | | | 3.93 | .94 | .69 | .88 | |
| Öğrenci odaklı $\alpha=.836$ | C21 | Bu okuldaki öğretmenler öğrencilerin iyiliğini gözeterek davranırlar. | .78 | 4.54 | .65 | .70 | .78 |
| | C22 | Öğretmenler, öğrencilerin yardım taleplerine olumlu şekilde karşılık verirler. | .76 | 4.51 | .71 | .66 | .79 |
| | C20 | Öğretmenler, öğrencilerin sorunlarıyla ilgilenir ve çözmek için çabalarlar. | .72 | 4.31 | .79 | .64 | .79 |
| | C23 | Bu okuldakiler törenlere özen gösterir ve önem verirler. | .62 | 4.26 | .82 | .60 | .81 |
| | C24 | Bu okuldakiler kurallara sıkıca bağlıdırlar. | .56 | 4.01 | .84 | .58 | .81 |
| Alt ölçek ortalama değerleri | | | 4.33 | .76 | .63 | .80 | |

Tablo 2. Devamı

| | | | | | | | |
|-------------------------------|------------------------------|---|-----|------|------|-----|-----|
| Görev odaklı $\alpha=.872$ | C26 | Bu okuldakiler sorumluluklarını yerine getirirler. | .78 | 4.19 | .88 | .78 | .81 |
| | C27 | Öğretmenler taleplerini kolaylıkla yöneticilere iletirler. | .70 | 4.16 | .94 | .68 | .85 |
| | C25 | Öğretmenler, planlanmış şekliyle sorumluluklarını yerine getirmeye önem verirler. | .70 | 4.28 | .77 | .73 | .83 |
| | C29 | Bu okuldakiler okulun başarısı için çaba harcarlar. | .59 | 4.32 | .80 | .72 | .84 |
| | Alt ölçek ortalama değerleri | | | 4.24 | .85 | .73 | .83 |
| Sembol-Değer $\alpha=.883$ | C16 | İnsanlar, kurumu temsil eden sembol, amblem vb.lerini yaygın şekilde kullanırlar. | .82 | 3.29 | 1.25 | .73 | .85 |
| | C17 | Okul toplumunun ortak sembolleri vardır. | .82 | 3.14 | 1.24 | .75 | .85 |
| | C18 | Kurumun geçmişini hatırlatan fotoğraf, resim vb. sergilenir. | .81 | 3.36 | 1.33 | .78 | .83 |
| | C19 | Okula hizmeti geçmiş kişilere ait bilgi ve anekdotlar sergilenir. | .77 | 3.28 | 1.41 | .72 | .86 |
| | Alt ölçek ortalama değerleri | | | 3.27 | 1.31 | .75 | .85 |

Sonrasında iki alt ölçek elde edildi: Öğrenmek için öğretmenlerin bireysel girişimlerini gösteren bireysel öğrenme alt ölçeği ($\alpha=.82$) yedi maddeyi (Örnek: *Düzenli olarak mesleki yayınları okurum.*) içeriyordu. Birlikte öğrenme alt ölçeği ($\alpha=.77$) bütün okul çapında öğretmenlerin mesleki gelişimini ifade eden dört maddeyi içeriyordu (Örnek: *Bu okuldaki öğretmenler meslektaşlarıyla bilgi, deneyim ve materyalleri paylaşırlar.*). Böylece; bir öğretmenin iki farklı öğrenme tercihinde farklı düzeyleri gösteren puanları elde edildi.

iii) Bu çalışmada, okul kültürü okulun örgütsel özelliklerini kapsayan bir kavram olarak dikkate alındı. Güçlü, Yıldırım ve Daşcı (2016) tarafından geliştirilen *Okul Kültürü Ölçeği* kullanıldı. Ölçek beş boyut (*olumlu iklim, yenilikçilik, semboller, öğrenci odaklılık, kural odaklılık*) altında Likert tipi 28 maddeye sahiptir. İç tutarlılık katsayısı .95'tir. Örgütsel kültür, örgütsel iklim ve inanç-değerler sistemini içine alan kapsamlı bir kavramdır (Glover ve Coleman, 2005; Schein, 2010). Temel göstergeleri üyeler arasındaki işbirliği, dayanışma, güven ve samimiyet olan *pozitif iklim*, bir okulda birlikte öğrenmeyi etkileyebilmektedir (Hoy ve Miskel, 2012). *Öğrenci odaklılık*: Okulun en çok öne çıkan tarafı eğitim öğretim etkinlikleridir. Öğrenciler okul örgütünün önemli bir ögesidir. Son dönemdeki eğitim reformları öğrenci odaklı uygulamaları öne çıkarmıştır. Bu bakış açısı öğretmenlerin mesleki olarak kendilerini geliştirmelerini gerektirmekte dolayısıyla yeni beceriler öğrenmek zorunda kalmaktadırlar (Kent, 2005; Şişman, 2011). *Görev odaklılık*: Sorumlulukların dağıtılması, yetkiler ve görevler bir örgütün önemli yapısal konularıdır. Okul kültürü, örgütsel yapı ve süreçleri de kapsar. *Semboller-Değerler* okul çapında ortak değerlerin göstergeleridir (Schein, 2010). Mevcut çalışma için yukarıda kısa açıklaması yapılan ölçek uygulandı ve dört alt boyut elde edildi. İçerikleri dikkate alınarak bu boyutlar şu şekilde adlandırılmıştır. Okul iklimi (örnek madde: *Bu okuldakiler çoğunlukla neşe, şefkat ve nezaket sergiler.*) (sekiz madde, $\alpha=.90$), öğrenci odaklı uygulamalar (örnek madde: *Bu okuldaki öğretmenler öğrencilerin iyiliğini gözeterek davranır.*) (beş madde, $\alpha=.84$), görev odaklı uygulamalar (örnek madde: *Öğretmenler, planlanmış şekliyle sorumluluklarını yerine getirmeye önem verirler.*) (dört madde, $\alpha=.87$) ve semboller-değerler (örnek madde: *Okula hizmeti geçmiş kişilere ait bilgi ve anekdotlar sergilenir.*) (dört madde, $\alpha=.88$).

iv) Öğretmenlerin bireysel mesleki özellikleri mesleki iyilik ile temsil edilmiştir. Yıldırım, Arastaman ve Daşcı (2015) tarafından geliştirilen *Öğretmenlerin Mesleki İyilik Ölçeği* öğretmenlerin mesleki özellikleri hakkında bilgi toplamak için kullanılmıştır. Ölçek dört boyut altında yedili Likert tipi olumlu 21 maddeyi içermekteydi. Boyutları öz-yeterlik, isteklilik, tanınma ve işbirliğiydi. Ölçeğin iç güvenilirlik katsayısı .90'dı. Bandura (2001) *öz-yeterliği* belirli düzey performansı yerine getireceğine ilişkin kişinin öznel yargısı olarak tanımlamaktadır. Bu kavram, kişinin önceki başarılarıyla yakından ilişkilidir (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001). Önceki çalışmalarda öz-yeterlik, ikna edici

şekilde öğretmenlerin mesleki iyiliğinin en önde gelen boyutu olarak belirlemektedir (Aelterman, Engels, Petegem ve Verhaeghe, 2007; Yıldırım, 2015). Buna ek olarak, öğrenme ile öz-yeterlik arasında anlamlı pozitif bir ilişki olduğu aktarılmaktadır (Butt ve Retallick, 2002). Bu çalışmada, öz-yeterlik, özerkliğin maddelerini de (örnek: *Sınıfımda mesleğimle ilgili kararları ben veririm.*) içermiştir. *Özerklik*, kişilerin kendi kararlarını verebilme ve buna uygun eylemleri gerçekleştirebilme derecesini ifade eder (Yıldırım, 2015). *İsteklilik* zor amaç ve beklentilere sahip güdülenmiş kişinin özelliğidir. Bu, insanları daha iyi performans göstermeye yöneltir (Bricheno, Brown ve Lubansky, 2009; Horn, Toon, Taris, Schaufeli ve Schreurs, 2004). *Tanınma* bir başkasının, kişiyi iyi performansından dolayı takdir etmesi durumunda olmaktadır. Bir ödül veya öğrencilerden, müdürden ya da anne-babalardan güzel sözler olabilir. Böyle olaylar öğretmenleri mesleki olarak iyi hissettirmektedir (Andrews, 2011; Yıldırım, 2015). Hakkında kısa bilgi verilen bu ölçek kullanıldı ve üç boyutlu bir yapı elde edildi. İçeriklerini dikkate alarak bu yapılar şöyle isimlendirildi: *Öz-yeterlik* (özerkliği içeren) (örnek: *Mesleğimi yerine getirebileceğim yeterli bilgi ve beceriye sahibim.*) (altı madde, $\alpha=81$), *isteklilik* (örnek: *Mesleki konularda bana heyecan veren planlarım vardır.*) (beş madde, $\alpha=76$), ve *tanınma* (örnek: *Mesleki başarılarımdan dolayı takdir edilirim.*) (dört madde, $\alpha=74$).

Veri Toplama ve Analiz

Veriler 2016 Ekim ve Kasım ayları arasında toplandı. İzin alındıktan sonra okullar ziyaret edildi ve öğretmenler odasında teneffüslerde anketler dağıtıldı. Öncelikle çalışma hakkında kısa bir açıklama yapıldı ve gönüllü öğretmenlere anketler verildi. Toplam 378 anket verildi fakat bunlardan 349'u geri geldi. Doğru şekilde doldurulmamış anketler (boş veya bütün maddelerde aynı kodlanmış) elendikten sonra toplam 344 geçerli anket analize alındı.

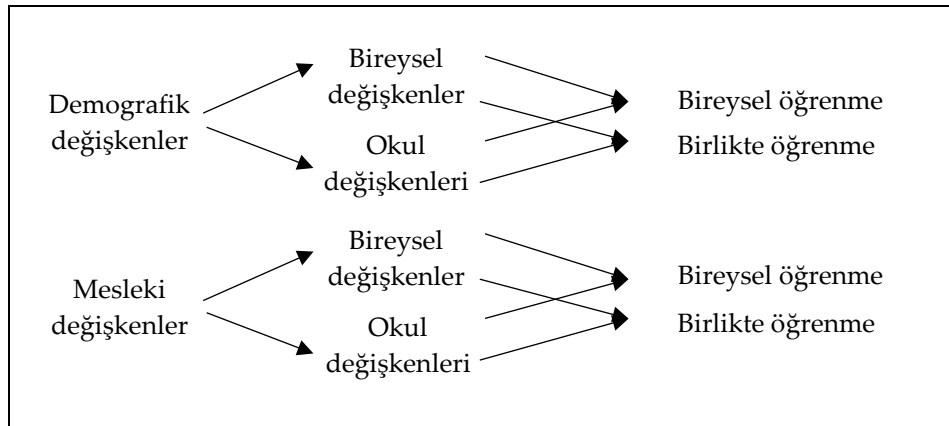
Analizi gerçekleştirmeden önce veriler analiz için hazırlandı. Öncelikle uygun olan anketler kodlandı ve SPSS 22 paket programına işlendi. Verileri, uç değerler, yinelemeler ve kayıp veriler açısından kontrol edildi. Kayıp veriler, tanımlayıcı istatistikler kullanarak belirlendi ve seri ortalamaları ile değiştirildi. Değişiklikler bütün veriler içinde .02'yi geçmemiştir. Ardından uç değerleri belirlemek için Mahalanobis uzaklıkları hesaplandı ve toplam dört katılımcıya ait veri, limiti (yedi değişken için 24.32) aştığı için analizden çıkarılmıştır (Seçer, 2015; Tabachnick ve Fidell, 2013). Yineleme analizi herhangi bir yinelenmiş durum üretmedi. Ek olarak çoklu bağlantı kontrol edildi ve VIF değerleri ($1.56 < VIF < 2.89$) incelendi; bu değerler çoklu bağlantı olmadığını işaret ediyordu. Pearson korelasyon katsayısını hesaplayarak değişkenler arasındaki ilişkiler belirlendi. Katsayılar .13 ve .64 arasında değiştiğinden lojistik regresyon için öngerekliliğin sağlandığı anlaşılmıştır. Öğretmenlerin öğrenme tercihi bağımsız (yordayan) değişkenlerle anlamlı ve orta düzeyde pozitif yönlü ilişkilere ($.32 \leq r \leq .53$) sahipti.

Sonuçta 340 katılımcının verisi incelendi. Tanımlayıcı istatistikler (f , \bar{X} , SD), madde-toplam korelasyon analizi, açımlayıcı faktör analizi (AFA) (Temel bileşenler, varimax dik döndürme) ve ikili lojistik regresyonu (standart yöntem) yapılmıştır.

AFA sonucu temelinde bireysel öğrenme (IL) ve birlikte öğrenme (CL) adlarıyla iki öğrenme tercihi puanı elde edilmiştir. Her bir öğrenme tercihi için, ayrı ayrı iki aşamalı sınıflama analizi gerçekleştirildi ve bunlar iki kategorili (düşük ve yüksek düzey) hale dönüştürüldü. Sınıflama analizi, grup üyelikleri bilinmediğinde katılımcıları sınıflandırmaktadır. Katılımcıların benzerlikleri temelinde gruplar üretmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Kategorik değişkenler "0" düşük düzey, "1" ise yüksek düzey ifade edecek biçimde kodlandı.

Lojistik regresyon analizi, normallik, süreklilik, karşılıklı değişim, çok değişkenli normallik ile ilgili varsayımları karşılamaksızın bir regresyon modeli üretebilmektedir. Lojistik regresyon analizinde yordayıcı değişkenler karşılıklı etkileşim halinde yordayıcı değişken üzerine etkilerini uygularlar. Bu çalışmada iki kategorili yordanan değişkenler olduğundan ikili lojistik regresyon yöntemi uygulandı ve modeldeki bütün yordayıcı değişkenleri aynı anda birlikte analize dahil eden standart (enter) tür tercih edildi (Tabachnick ve Fidell, 2013). Temelde iki farklı yordayıcı değişken seti, yordanan değişkenler üzerinde test edildi. İlk aşamada, *demografik değişkenlerin* etkisi ardından, *mesleki özelliklerin* etkisi sınanmıştır. Altı demografik değişken (süresiz) ve yedi mesleki değişken (sürekli) yordayıcı

olarak test edildi. Demografik değişkenler hem *bireysel demografik değişkenleri* (cinsiyet, toplam deneyim, mevcut okuldaki deneyim) hem *okulun demografik değişkenlerini* (okul büyüklüğü, kademe, okul SED) içermektedir. Testleri uygulamadan önce demografik değişkenler kodlandı çünkü ikili lojistik regresyon analizi bir kategoriyi referans olarak tanımlamayı gerektirmektedir. Bütün kategorik değişkenler için ilk kategori referans olarak seçildi; bu yüzden onlar "0" ile diğerleri ise "1" ile kodlandı. Örneğin, cinsiyet değişkeninde 0: kadın ve 1: erkek şeklinde kodlandı. Mesleki değişkenler *bireysel mesleki değişkenler* (öz-yeterlik, isteklilik, tanınırlık) ve *okul mesleki değişkenleri* (iklim, öğrenci odaklı uygulamalar, görev odaklı uygulamalar ve semboller-değerler) olarak dâhil edildi. Şekil 1 çalışmada test edilen modeli göstermektedir.



Şekil 1. Analiz Modeli

Bütün analizler, SPSS 22.0 ile öğretmen düzeyinde gerçekleştirildi. Sürekli verileri yorumlarken, 1.00-1,80 arası 1 (Çok düşük); 1,81-2,60 arası 2 (Düşük); 2,61-3,40 arası 3 (Orta); 3,41-4,20 arası 4 (Yüksek) ve 4,21-5,00 arası 5 (Çok yüksek) şeklinde dikkate alınmıştır.

Bulgular

Öğretmenlerin Öğrenme Tercihleri

İlk olarak öğrenme tercihleri açısından öğretmenlerin durumu incelendi. Kimlerin bireysel veya birlikte öğrenme tercihlerinin düşük ya da yüksek düzeyde olduğunu ortaya koyabilmek için iki aşamalı sınıflama analizi uygulandı. Ardından, iki kategorili alt gruplar elde edildi. Birbiriyle karşılaştırabilmek için *düşük düzey öğrenen* (0), ve *yüksek düzey öğrenen* (1) şeklinde kodlandı. Bunun ardından, tanımlayıcı istatistikler hesaplandı. Tablo 3 öğrenme tercih kategorileri açısından katılımcıların dağılımını göstermektedir. Düşük ve yüksek düzey öğrenenlerin neredeyse eşit bir şekilde dağılmış olduğu görüldü; oranları birbirlerine oldukça yakındır (52 %- 48 %). Ek olarak, standart sapma puanları sınıflama analizinin kendi içinde homojen gruplar ürettiğini göstermektedir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Öğrenme Tercihlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

| Öğrenme tercihleri | Düzyey | \bar{X} | S | f | Toplam | % | Toplam |
|---------------------|--------|-----------|------|-----|--------|-------|--------|
| Bireysel öğrenenler | Düşük | 3,84 | 0,43 | 178 | 340 | 52,40 | 100,00 |
| | Yüksek | 4,73 | 0,19 | 162 | | 47,60 | |
| Birlikte öğrenenler | Düşük | 3,73 | 0,39 | 177 | 340 | 52,10 | 100,00 |
| | Yüksek | 4,67 | 0,23 | 163 | | 47,90 | |

Demografik Değişkenlerin Etkileri

Bu bölümde, bireysel öğrenme ve birlikte öğrenme için ayrı ayrı iki alt test yapıldı. Her bir alt test altı yordayıcı değişkeni içeriyordu. Tablo 4 demografik değişkenlerin yordama yeteneği sonuçlarını göstermektedir. Bireysel öğrenme için yordayıcılar modele anlamlı bir katkı yapmamıştır. Omnibus test model uyumunun zayıf olduğunu göstermiştir. Çünkü anlamlılık değeri .05'den daha büyüktür bu demografik değişkenlerin öğretmenleri bireysel öğrenme düzeylerine göre ayıramadığı anlamına gelmektedir ($\chi^2_{IL}=8.241$, $df=6$). Nagelkerke R² değerleri (.032) yordayıcı ve yordanan değişkenler arasında çok küçük bir ilişki olduğunu göstermektedir. Wald istatistikleri modele anlamlı katkı yapan bir yordayıcı olmadığını göstermiştir. Öncelikle p değerleri kontrol edildi bunların .05'ten daha küçük olması gerekiyordu. Ancak, bireysel öğrenme modeli için anlamlı bir yordayıcı bulunmamaktadır. Bu yüzden demografik değişkenlerin bireysel öğrenme tercihi düzeylerine göre öğretmenleri ayıramadığına karar verildi.

Tablo 4. Demografik Değişkenlerin Yordama Yeteneklerine İlişkin Sonuçlar

| Yordayıcı değişkenler | | β | S.H. | Wald | sd | p | Exp(B) e ^{β} |
|-------------------------|-----------------------|---------|------|-------|----|------|--|
| Bireysel Öğrenme Modeli | Cinsiyet | -.342 | .228 | 2.255 | 1 | .133 | .710 |
| | Toplam deneyim | .153 | .302 | .258 | 1 | .612 | 1.166 |
| | Mevcut okulda deneyim | -.364 | .303 | 1.440 | 1 | .230 | .695 |
| | Kademe | .052 | .241 | .047 | 1 | .828 | 1.054 |
| | Okul büyüklüğü | .817 | .397 | 4.229 | 1 | .040 | 2.265 |
| | Okul SED | .111 | .252 | .193 | 1 | .661 | 1.117 |
| | Sabit | -.575 | .464 | 1.536 | 1 | .215 | .563 |
| Birlikte Öğrenme Modeli | Cinsiyet | -.173 | .229 | .571 | 1 | .450 | .841 |
| | Toplam deneyim | .119 | .305 | .151 | 1 | .697 | 1.126 |
| | Mevcut okulda deneyim | -.547 | .305 | 3.205 | 1 | .073 | .579 |
| | Kademe | -.649 | .243 | 7.097 | 1 | .008 | .523 |
| | Okul büyüklüğü | .481 | .384 | 1.567 | 1 | .211 | 1.618 |
| | Okul SED | .310 | .254 | 1.485 | 1 | .223 | 1.363 |
| | Sabit | .133 | .456 | .086 | 1 | .770 | 1.143 |

Adım 1: Yordayıcılar: Cinsiyet, toplam deneyim, mevcut okul deneyimi, kademe, okul büyüklüğü, okul SED.

Omnibus TestiL: $\chi^2_{IL}=8.241$, $df=6$, $p=.221$; Hosmer-Lemeshow Testi: $\chi^2_{IL}=6.315$, $df=8$, $p=.612$

Omnibus TestiL: $\chi^2_{CL}=13.666$, $df=6$, $p=.034$; Hosmer-Lemeshow Testi: $\chi^2_{CL}=6.720$, $df=7$, $p=.459$

Tablo 4 aynı zamanda birlikte öğrenme modeline ilişkin sonuçları da içermektedir, bu modelde yorumlayıcı değişkenler anlamlı katkı ($p=.034$) yapmaktadır. Demografik değişkenler, birlikte öğrenme tercihi düzeylerine göre öğretmenleri anlamlı şekilde ayırmaktadır ($\chi^2_{CL}=13.666$, $df=6$) ve yordayıcı değişkenler birlikte öğrenme değişkenindeki değişimin % 5'ini açıklamaktadır (Nagelkerke R²=.05). Hosmer-Lemeshow Uyum İyiliği Testi model ile veri arasındaki uyumu onaylamaktadır ($\chi^2_{CL}=6.720$, $df=7$, $p=.459$). Wald istatistikleri, modele anlamlı katkı yapan *kademe* değişkeninin ($p=.008$) bir öğretmenin *yüksek düzeyde birlikte öğrenen* olup olmadığını etkileyen bir faktör olduğunu göstermiştir. β değeri (-.649) ortaokul ve lise düzeyinde, *yüksek düzeyde birlikte öğrenen* olma ihtimalinin azaldığını göstermektedir. Bu aynı zamanda ilkökul kademesinde yüksek düzeyli birlikte öğrenenin olma ihtimalinin ortaokul ve lise kademesinden daha yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Göreceli olasılıklar (odds) oranlarına bakıldığında (.523) ortaokul ve lisede yüksek düzeyde birlikte öğrenen olma ihtimali ilkökula göre 1.91 defa (1/.523) daha azdır.

Mesleki Değişkenlerin Etkileri

Yedi yordayıcı sürekli değişken ile iki yordanan süreksiz değişkenden (IL ve CL) oluşan iki model ayrı ayrı test edildi. Yordayıcıların birlikte tahmin etme yeteneğini değerlendirmek için bütün yordayıcı değişkenler bir blok halinde test edildi. Her iki model için, anlamlılık değeri (p) .000 idi, bu değer yordayıcı değişkenlerin modele anlamlı katkısını göstermekteydi ($\chi^2_{IL}=150.914$, $df=7$; $\chi^2_{CL}=173.998$, $df=7$). Anlamlılık değeri .05'den büyük olması gereken Hosmer-Lemeshow uyum iyiliğine ait sonuçlar, modelin uyum iyiliğini desteklemektedir çünkü söz konusu değer IL modeli için $p=.196$ ($\chi^2_{IL}=11.105$, $df=8$) ve CL modeli için $p=.157$ 'ydi ($\chi^2_{CL}=11.873$, $df=8$). Bu aynı zamanda model ile veri arasındaki uyumu da kanıtlamaktadır. Buna ek olarak, sınıflama istatistikleri IL modeli % 78.2 ve CL modeli için %79.1 oranında katılımcıları doğru bir şekilde sınıflandırmaktadır. Bütün yordayıcıları içeren model istatistiksel olarak anlamlıydı ve bu sonuçları temel alarak her iki modelin öğretmenleri öğrenme tercih ve düzeylerine göre anlamlı şekilde ayırt edebildiği kabul edilebilir. Nagelkerke R^2 değeri model tarafından açıklanan bağımlı değişkendeki değişimin miktarını göstermektedir. Bu değer aynı zamanda yordayıcı değişkenlerle yordanan değişken arasındaki ilişkinin gücünü de açıklamaktadır. Yordayıcı değişkenler birlikte bireysel öğrenme varyansının %48'ini; birlikte öğrenme varyansının %53'ünü açıklamaktadır.

Tablo 5, her iki model için, her bir yordayıcı değişkenin önemine ilişkin bilgi veren Wald istatistiklerini göstermektedir. Öncelikle anlamlı yordayıcı değişkenler için p değerinin .05'ten daha küçük olup olmadığı kontrol edildi. IL modeli için üç anlamlı yordayıcı değişkenimiz vardı: *Öz-yeterlik*, *isteklilik* ve *öğrenci odaklı uygulamalar*. Fakat *tanınırlık*, *okul iklimi*, *görev odaklı uygulamalar* ve *sembol-değerler* IL modeline anlamlı katkı yapmamaktadırlar. Oysa, birlikte öğrenme modeli için *öz-yeterlik*, *isteklilik*, *öğrenci odaklı uygulamalar* ve *okul iklimi* olmak üzere dört anlamlı değişkenimiz bulunmaktadır.

Tablo 5. Mesleki Değişkenlerin Yordama Yeteneklerine İlişkin Sonuçlar

| Yordayıcı değişkenler | β | S.H. | Wald | df | p | Exp(B) e^β | |
|-------------------------|----------------------------|---------|-------|--------|---|------------------|--------|
| Bireysel Öğrenme Modeli | Öz-yeterlik | .935 | .393 | 5.663 | 1 | .017 | 2.547 |
| | İsteklilik | 2.486 | .427 | 33.976 | 1 | .000 | 12.015 |
| | Tanınma | .234 | .240 | .952 | 1 | .329 | 1.264 |
| | Okul iklimi | .240 | .287 | .703 | 1 | .402 | 1.272 |
| | Öğrenci odaklı uygulamalar | 1.035 | .359 | 8.334 | 1 | .004 | 2.816 |
| | Görev odaklı uygulamalar | -.546 | .347 | 2.473 | 1 | .116 | .579 |
| | Sembol-Değer | -.164 | .153 | 1.148 | 1 | .284 | .849 |
| | Sabit | -18.555 | 2.130 | 75.882 | 1 | .000 | .000 |
| Birlikte Öğrenme Modeli | Öz-yeterlik | .856 | .409 | 4.383 | 1 | .036 | 2.354 |
| | İsteklilik | 1.247 | .399 | 9.778 | 1 | .002 | 3.480 |
| | Tanınlılık | .477 | .254 | 3.539 | 1 | .060 | 1.612 |
| | Okul iklimi | .619 | .306 | 4.099 | 1 | .043 | 1.857 |
| | Öğrenci odaklı uygulamalar | .938 | .372 | 6.357 | 1 | .012 | 2.554 |
| | Görev odaklı uygulamalar | .580 | .330 | 3.089 | 1 | .079 | 1.787 |
| | Sembol-Değer | .141 | .150 | .893 | 1 | .345 | 1.152 |
| | Sabit | -20.646 | 2.339 | 77.897 | 1 | .000 | .000 |

Adım1: Yordayıcılar: *Öz-yeterlik*, *isteklilik*, *tanınma*, *okul iklimi*, *öğrenci odaklı uygulama*, *görev odaklı uygulama*, *sembol-değer*

Omnibus Testi: $\chi^2_{IL}=150.914$, $df=7$, $p=.000$; Hosmer-Lemeshow Testi: $\chi^2_{IL}=11.105$, $df=8$, $p=.196$

Omnibus Testi: $\chi^2_{CL}=173.998$, $df=7$, $p=.000$; Hosmer-Lemeshow Testi: $\chi^2_{CL}=11.873$, $df=8$, $p=.157$

İlişkinin miktarını ve yönünü anlamak için β değerleri kontrol edildi. Pozitif değerler yordanan değişkende bir birimlik artışa yol açabilecek yordayıcı değişkenin miktarını göstermektedir. Tablo 5'e göre, anlamlı yordayıcıların tamamı pozitif etki yapmaktadır. β değerleri yordayıcı ve yordanan değişken arasındaki ilişkiyi verirken yordanan değişkenin alt kategorileri arasındaki ilişki hakkında e^β (odds) değerleri bilgi sağlamaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2013). e^β değerleri, değişkenin ayırt etme gücüne işaret ettiğinden araştırma amacı açısından özellikle dikkate alınması gereken değerlerdir. Her iki model için en güçlü yordayıcının *isteklilik* ($e^{\beta_{IL}}=12.015$; $e^{\beta_{CL}}=3.480$) olduğu anlaşılmaktadır. Bu değişken için, öğretmenlerin yüksek düzeyde öğrenen olma olasılığı, düşük düzeye oranla IL modelinde 11 kez [(1-12.015)x100]; CL modelinde ise 2.5 kez daha fazladır [(1-3.480)x100]. *Öğrenci odaklılık ve öz-yeterlilik* değişkenleri dikkate alındığında, bu oranlar 1.4 ve 1.8 arasında değişmektedir. *Okul iklimi* yalnızca CL modelinde istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcıdır ve yüksek düzeyli öğrenenleri düşük olanlardan ayırt etme gücü .85 ($e^{\beta_{CL}}=1.857$)'tir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın temel amacı, yordayıcıların öğretmenleri öğrenme tercih düzeylerine göre ayırt etme yeteneklerini incelemektir. Öğretmenlerin öğrenme tercihlerini doğru bir şekilde ayırt etme ve yordayıcıların bağımlı değişken üzerindeki etki büyüklüğünü belirleme, okul temelli öğrenmenin doğasını daha iyi anlamaya katkı sağlayabilir.

Sonuçlar, öğretmenlerin bireysel öğrenci olma eğilimi olduğunu göstermektedir. Bu, önceki araştırma sonuçlarıyla uyumludur (Cameron vd., 2013; Flaschberger vd., 2013; Korthagen, 2017). Örneğin, Flaschberger ve diğerleri (2013) bireysel öğrenmenin daha yaygın olduğunu fakat okullarda örgütsel öğrenme anlayışının sınırlı olduğunu bulmuştur. Cameron ve diğerleri (2013) kişisel mesleki ihtiyaçlarına cevap veren şekilde öğrenen öğretmenlerin daha iyi motive olduklarını ve daha etkili sonuçlar aldıklarını bildirmektedir. Korthagen (2017) öğretmenlerin öğrenmesinde "kişi"nin önemini bulmuştur. TALIS raporu (2014) sınıfta öğretim sırasında meslektaşları gözlemleme gibi bazı etkili işbirlikli öğrenme etkinliklerinin oldukça sınırlı olduğunu raporlamaktadır. Öğretmenler genellikle, dışarıdan ayarlanmış öğrenme etkinlikleri yerine kendi öğrenmelerini daha değerli bulmaktadır (Slavit ve McDuffie, 2009). Bireysel öğrenci olmanın sebeplerinden bazıları ihtiyaca cevap vermesi, ekonomik olması, zaman tasarrufu sağlaması ve serbest zaman ayarı olabilir. Oysa, Hardy'e (2010) göre, en değerli öğretmen öğrenmesi yolu, öğretmenlerin kendi deneyimleri temelinde etkileşim halinde birlikte bilgi oluşturmalarını gerektirir.

Mevcut çalışmada, demografik ve mesleki özelliklerin öğretmenleri öğrenme tercihleri düzeylerine göre ayırt edebilme durumu da incelendi. Demografik değişkenler cinsiyet, toplam deneyim, okul deneyimi, okul büyüklüğü, kademe ve okulun çevresinin sosyo-ekonomik seviyesini içermiştir. Yalnızca, *okulun kademesi*, öğretmenlerin birlikte öğrenmesinin anlamlı yordayıcısıdır. Ortaokul ve lise kademesindekilerle karşılaştırıldığında ilkökul kademesindeki öğretmenlerin daha çok birlikte öğrendikleri bulunmuştur. Bu durum zümre halinde çalışma anlayış ve uygulamalarının ilkökul kademesinde daha yerleşmiş olmasına bağlanabilir. Bu çalışmada deneyimin anlamlı etkisi tespit edilemedi fakat önemli sayıda çalışma onun anlamlı etkisini bulmuştur (Flores, 2005; Mawhinney, 2010; Patrick vd., 2010). Deneyimli öğretmenler bireysel öğrenme etkinliklerini tercih ederken yeni başlayan öğretmenler birlikte çalışma etkinliklerini tercih etmektedirler. Stajyer öğretmenler, mentörleriyle konuşma ve meslektaşlarını gözlemlemeyi tercih etmektedirler. Daha deneyimli öğretmenler ise mesleki yazıları okumayı daha çok tercih etmekte fakat deney yoluyla öğrenmeyi daha az seçmektedirler.

Öğretmenlerin kendi niteliklerini, içinde çalıştıkları grubun niteliklerinden daha üstün görme eğiliminde oldukları bulunmuştur. Buna ek olarak, göreceli olarak düşük okul iklimi puanları, kurumsal düzeyde öğretmenler arası etkileşimin düşük seviyesini açıklamaktadır. Bu iki bulgu dikkate alındığında, bireysel olarak öğretmenlerin kendilerini grubun diğer üyelerinden daha üst pozisyon için ayırdıkları, bunun sonucu olarak çoğunlukla bireysel olarak öğrenmeyi tercih ettikleri düşünülebilir.

Bu durum, öğretmenler arasında paylaşımı ve ortak sorunlar için çözümler aramayı sınırlandırır. Bir başka bulgu, aynı zamanda iç geçerliği destekleyici olarak, olumlu iklimin birlikte öğrenmeyi desteklediğini onaylamaktadır. Yani, öğretmenler arasındaki pozitif ilişkiler onların birlikte öğrenmesini kolaylaştırmaktadır. Bu sonuç, önceki araştırma sonuçlarıyla da uyumludur; bu çalışmalarda kendiliğinden öğrenme için işbirliği kültürünün gerekliliği ortaya konulmuştur (Cameron vd., 2013; Jurasaitė-Harbison ve Rex, 2010). Örneğin, Liu ve diğerleri (2016) hem “öğretmen güveni” (diğerleriyle ilişkiler, bir diğerinin iyiliğini gözetme, iş tutumları) hem de “öğretmen girişimi” (girişim, motivasyon, ve aktif olma) için “öğretmenlerin mesleki öğrenmesi” üzerinde anlamlı, pozitif ve doğrudan etkisini bulmuşlardır. Bu çalışmada bulunan görece zayıf birlikte öğrenme, Türk okullarında zayıf işbirliği kültürünün ve zayıf örgütsel öğrenmenin işareti olabilir. Bu çıkarımı destekleyen başka araştırma sonuçları bulunmaktadır (Demirtaş, 2010; Yıldırım vd., 2016). Bu çalışmalar, Türk öğretmenleri arasında zayıf mesleki işbirliğini ve yasal düzenlemelerin onları birlikte çalışmaya zorlasa da gerçekte bu düzenlemelere güçlü ve samimi istek olmaksızın uyduklarını bulmuşlardır. Çolak ve Altınkurt’un (2017) bulguları paranın diğer tarafını aydınlatmaktadır buna göre öğretmenler kendi mesleki gelişimlerine karar verme pozisyonunda değildirler. Bu durum, yönetsel birimler için temel bir problemin işareti olabilir.

Bulgular, öğretmenlerin öğrenme tercihi üzerinde *bireysel mesleki özelliklerin* karşılaştırmalı olarak *örgütsel mesleki özelliklerden* daha güçlü etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Bu, yalnızca bireysel öğrenme tercihi için değil aynı zamanda “birlikte öğrenme” tercihi için de geçerlidir. Daha özel olarak, *öğrenci ihtiyaçlarına duyarlı etkinlikler yapma* ve *olumlu bir okul iklimine sahip olma* yerine *mesleki görevleri yerine getirebilecek bilgi ve beceriye sahip olma* ve *gelecek mesleki hedefler için istekli olma* “birlikte öğrenme” üzerinde çok daha etkilidir. Bu sonuç temelinde, Cameron ve diğerleri (2013) tarafından ifade edildiği gibi, okulda mesleki öğrenmeyi geliştirebilmek için öğretmenlerin bireysel girişim alanlarını genişletmek gerektiği önerilebilir. Şüphesiz bu, destekleyici okul liderliğini ve pozitif okul iklimini gerektirmektedir. Liu ve diğerlerinin (2016) sonuçları bu sonuçla uyumludur, öğretmenlerin proaktif faaliyetlerinin mesleki öğrenmeler üzerinde orta düzeyde doğrudan etkisi olduğunu bulmuşlardır fakat iş ortamının doğrudan etkisini daha düşük düzeyde bulmuşlardır. Daha ötesi, öğretmen girişimi ve güveni tarafından etkilense de öğrenme merkezli liderlik, öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri üzerinde anlamlı ve pozitif etkiye sahiptir. Buradan hareketle, kişisel mesleki gelişimleri için öğretmenleri harekete geçirebilecek iki müdahale noktası belirlemektedir: başarması kolay olmayan mesleki hedefler ve bu hedeflerin gerektirdiği bilgi ve becerileri edinme. Bunu gerçek hayata aktarabilmek için teşvik mekanizmaları geliştirilmelidir.

İsteklilik, öz-yeterlilik ve *öğrenci odaklı uygulamalar*, öğretmenlerin bireysel öğrenmeleri için anlamlı yordayıcılardır. Ancak, birlikte öğrenme için *okul iklimi* de bu üçlüye katılmaktadır böylece isteklilik, öz-yeterlilik, öğrenci odaklı uygulamalar ve okul iklimi anlamlı yordayıcılardır. Bu sonuç, içsel teşvik mekanizmalarının öğretmenleri öğrenmeye yönelttiğini göstermiş, daha ötesi okulda öğrenme için sistemik düzenlemelerin görece olarak düşük etkisini ima etmiştir. Her iki model için de en güçlü yordayıcı *istekliliktir*. İşyeri ile ilişkili isteklilik, bir kimsenin içinde zorlayıcı hedefleri gerçekleştirmek için çaba harcama derecesini bildirmektedir (Horn vd., 2004). Mesleki bir hedefe sahip olma, isteklilik ve mesleki öğrenmeyle ilişkilidir. Hedef belirleme (kişisel veya örgütsel) motivasyon kaynağı olarak tanımlanmaktadır (Locke ve Latham, 2002) ve hedefe erişebilmek için, öğrenme kaçınılmazdır. Vansteenkiste, Lens ve Deci’ye (2006) göre, içsel hedefler, dışsal hedeflere göre, öğrenme faaliyetlerine daha derinden katılımı desteklemektedir. Bu sonuç, farklı mesleklerde çalışanların öğrenmesi açısından motivasyonun, öz-yeterliliğin ve örgütsel desteğin önemini bildiren önceki araştırma sonuçlarıyla uyumludur (Attema-Noordewier, Korthagen ve Zwart, 2011; Jurasaitė-Harbison ve Rex, 2010; Kyndt ve Baert, 2013). “Öğretmenlerin istekliliği” öğretmenlerin öğrenmesinde asıl meseledir (Cameron vd., 2013; Kyndt ve Baert, 2013; Vansteenkiste vd., 2006). Ancak, bazı sonuçlar Türk öğretmenlerinin kendi mesleki gelişimleri için zayıf istekliliklerine işaret etmektedir (Bümen vd., 2012; Özoğlu, 2010).

Başarılar üzerine yapılan öz-yeterlik, "birinin belirli bir düzeyde performansı gerçekleştirebilme yeteneğine ilişkin kişisel değerlendirmesi" olarak tanımlanmıştır. Aynı zamanda mesleki öğrenmeyle de ilişkilidir (Aelterman vd., 2007; Bandura, 2001; Korthagen, 2017; Liu vd., 2016). Mevcut çalışmada, öz-yeterlik özerkliğe ilişkin maddeleri de içermiştir ve bu maddeler öz-yeterlik faktörü altında toplanmıştır. Öz-yeterliğin hem bireysel hem de birlikte öğrenme için anlamlı bir yordayıcı olduğu bulundu. Öz-yeterlikle ilgili sonuç önceki araştırma sonuçlarıyla uyumludur (Slavit ve McDuffie, 2009). Örneğin, TALIS raporu (2014) okulda öğretmenlerin öğrenmesi ve öz-yeterlik arasındaki ilişkiyi açıklamaktadır: "Neredeyse katılımcı ülkelerin tamamında, birlikte mesleki öğrenmeye katıldığını bildiren öğretmenler en az beş kat daha fazla öz-yeterliğe sahiptirler." Kendiliğinden öğrenme ve öz-yeterlik arasındaki pozitif ilişki yalnızca öğretmenlik mesleği için değil başka meslekleri konu edinen önceki çalışmalarda da raporlanmıştır (Flores, 2005; Kyndt ve Baert, 2013). Aynı zamanda okuldaki öğrenci odaklı uygulamalar, öğretmenlerin öğrenme tercihlerini (bireysel ya da birlikte) anlamlı şekilde etkilemektedir. Bu sonuç da önceki araştırma sonuçlarıyla uyumludur (Darling-Hammond ve Richardson, 2009). Bir başka söyleyişle, öğretim uygulamalarının öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama düzeyi arttıkça, öğretmenlerin öğrenme düzeyleri de artmaktadır. Hardy'nin (2010) vurguladığı gibi öğretmenler, öğrencilerin öğrenmesi için öğrenirler.

Çalışmanın sonunda şu sonuca ulaşıldı: Eğer öğretmenler zorlayıcı mesleki hedeflere ve iyi düzeyde öz-yeterlik algısına ve okulda olumlu bir iklime sahip iseler, büyük olasılıkla hem bireysel hem de birlikte öğrenenlerdir. Bu nedenle, bu durumları yönetebilen okul yönetimleri daha ileri mesleki öğrenmeleri ve dolayısıyla okul gelişimini başarabilirler. Kock ve Ellström'ün (2011) belirttiği gibi yöneticiler öğrenmeyi sağlayan ortamı yaratmalıdırlar. Okulda öğrenme ortamını daha iyi hale getirebilmek için, yönetimler bilinçli şekilde işbirliği grupları düzenlemeli ve bu gruplar için zorlayıcı hedefler tanımlamalıdırlar (Darling-Hammond ve Richardson, 2009). Türkiye'de okuldaki öğretmen öğrenmesi, öğretmenlerin kendi isteklerine terkedilmiş gibi görünmektedir. Onların istekliliğini teşvik edecek, destekleyecek sistem düzeyinde teşvik mekanizmalarına ihtiyaç bulunmaktadır.

Öğretmenlerin öğrenme yolları ve isteklendirici mekanizmalar üzerinde daha fazla çalışmaya ihtiyaç bulunmaktadır. Bu konuda çalışacaklar karma yöntemi de kullanabilirler. Bu çalışma Türkiye'nin belirli bir bölgesinde gerçekleştirildiğinden, sonuçların diğer kültürel bağlamlara genelleştirilmesi sınırlıdır.

Teşekkür

Bu çalışmanın olgunlaştırılmasında emeği geçen hakemlere teşekkür etmek istiyorum.

Kaynakça

- Aelterman, A., Engels, N., Petegem, K. V. ve Verhaeghe, J. P. (2007). The well-being of teachers in flanders: The importance of a supportive school culture. *Educational Studies*, 33(3), 285-297.
- Aksaray İl Millî Eğitim Müdürlüğü. (2016). 2015-2016 eğitim-öğretim yılı istatistikleri. <https://aksaray.meb.gov.tr/www/strateji-gelistirme-hizmetleri/dosya/37> adresinden erişildi.
- Andrews, H. A. (2011). Supporting quality teachers with recognition. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(12), 59-70.
- Attema-Noordewier, S., Korthagen, F. ve Zwart, R. (2011). Promoting quality from within: A new perspective on professional development in schools. M. Kooy ve K. van Veen (Ed.), *Teacher learning that matters: International perspectives* içinde (s. 115-142). New York, NY: Routledge.
- Bandura, A. (2001). *Guide for constructing self-efficacy scales*. Stanford, CA: Stanford University.
- Bolhuis, E. D., Schildkamp, K. ve Voogt, J. M. (2016). Improving teacher education in the Netherlands: Data team as learning team? *European Journal of Teacher Education*, 39(39), 320-339. doi:10.1080/02619768.2016.1171313
- Bricheno, P., Brown, S. ve Lubansky, R. (2009). *Teacher well being: A review of evidence*. Teacher Support Network. <http://www.scribd.com/doc/> adresinden erişildi.
- Bümen, T. N., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G. ve Acar, V. (2012). Teachers' professional development in Turkish context: Issues and suggestions. *Millî Eğitim*, 194, 31-50.
- Butt, R. ve Retallick, J. (2002). Professional well being and learning: A study of administrator-teacher workplace relationships. *Journal of Educational Enquiry*, 3, 17-34.
- Cameron, S., Mulholland, J. ve Branson, C. (2013). Professional learning in the lives of teachers: Towards a new framework for conceptualising teacher learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41(4), 377-397. doi:10.1080/1359866X.2013.838620
- Çolak, İ. ve Altınkurt, Y. (2017). The relationship between school climate and teacher autonomy behaviours. *Theory and Practice in Educational Administration*, 23(1), 33-71. doi:10.14527/kuey.2017.002
- Darling-Hammond, L. ve Richardson, N. (2009). Research review/teacher learning: What matters? *Educational Leadership*, 66, 46-53.
- Demirtaş, Z. (2010). Okul kültürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 1-13.
- Fernandez, C. (2005). Lesson study: A means for elementary teachers to develop the knowledge of mathematics needed for reform-minded teaching?. *Mathematical Thinking and Learning*, 7(4), 265-289.
- Flaschberger, E., Gugglberger, L. ve Dietscher, C. (2013). Learning in networks: individual teacher learning versus organizational learning in a regional health-promoting schools network. *Health Education Research*, 28(6), 993-1003.
- Flores, M. A. (2005). How do teachers learn in the workplace? Findings from an empirical study carried out in Portugal. *Journal of In-Service Education*, 31, 485-508. doi:10.1080/13674580500200290
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. NY: McGraw-Hill.
- Fraser, C. A. (2010). Continuing professional development and learning in primary science classrooms. *Teacher Development: An International Journal of Teachers' Professional Development*, 14, 85-106. doi:10.1080/13664531003696626
- Glover, D. ve Coleman, M. (2005). School culture, climate and ethos: Interchangeable or distinctive concepts?. *Journal of In-Service Education*, 31(2), 251-271.
- Groundwater-Smith, S. ve Mockler, N. (2009). *Teacher professional learning in an age of compliance: Mind the gap*. Dordrecht: Routledge.

- Güçlü, N., Yıldırım, K. ve Daşçı, E. (2016). Examining the school culture in terms of strong and weak cultural features. *Journal of Educational Research of Uşak University*, 2(3), 91-111.
- Hallinger, P. ve Liu, S. (2016). Leadership and teacher learning in urban and rural schools in China: Meeting the dual challenges of equity and effectiveness. *International Journal of Educational Development*, 51, 163-173. doi:10.1016/j.ijedudev.2016.10.001
- Hardy, I. (2010). Teacher learning: A call to complexity. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 31(5), 713-723.
- Hoekstra, A. ve Korthagen, F.A. J. (2011). Teacher learning in a context of educational change: Informal learning versus systematic support. *Journal of Teacher Education*, 62(1), 76-92.
- Horn, J. E., Toon, W., Taris, W., Schaufeli, B. ve Schreurs, P. G. (2004). The structure of occupational well being: A study among dutch teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77, 365-375.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2012). *Educational administration: Theory, research and practice*. New York: McGraw-Hill.
- Jurasaitė-Harbison, E. ve Rex, L. A. (2010). School cultures as contexts for informal teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 267-277.
- Kalkan, F. (2015). *İlköğretim okullarında mesleki öğrenme topluluğu ile bürokratik yapı ve örgütsel güven arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karabağ Köse, E. (2013). *İlköğretim kurumu öğretmenlerine göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişkide örgütsel sessizlik ve karara katılımın aracı etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kent, P. (2005). Finding the missing jigsaw pieces: A new model for analysing school culture. *Management in Education*, 20(3), 24-30.
- Kock, H. ve Ellström, P. E. (2011). Formal and integrated strategies for competence development in SMEs. *Journal of European Industrial Training*, 35(1), 71-88. doi:10.1108/03090591111095745
- Kooy, M. ve van Veen, K. (2011). *Teacher learning that matters: International perspectives*. New York: Routledge.
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387-405. doi:10.1080/13540602.2016.1211523
- Kyndt, E. ve Baert, H. (2013). Antecedents of employees' involvement in work-related learning: A systematic review. *Review of Educational Research*, 83, 273-313. doi:10.3102/0034654313478021
- Kyndt, E., Gijbels, D., Grosemans, I. ve Donche, V. (2016). Teachers' everyday professional development: Mapping informal learning activities, antecedents and learning outcomes. *Review of Educational Research*, 86(4), 1111-1150. doi:10.3102/0034654315627864
- Liu, S., Hallinger, P. ve Feng, D. (2016). Supporting the professional learning of teachers in China: Does principal leadership make a difference. *Teaching and Teacher Education*, 59, 79-91.
- Locke, E. A. ve Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation. *The American Psychologist*, 57, 705-717.
- Lunenburg, F. C. ve Ornstein, A. C. (2012). *Educational administration* (6. bs.). New York: Wadsworth.
- Mawhinney, L. (2010). Let's lunch and learn together: Professional knowledge sharing and in teachers' lounges and other congregational spaces. *Teaching and Teacher Education*, 26, 972-978. doi:10.1016/j.tate.2009.10.039
- Mushayikwa, E. ve Lubben, F. (2009). Self-directed professional development: Hope for teachers working in deprived environments. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 375-382.
- Öğdem, Z. (2015). *Mesleki öğrenme topluluğu olarak ilköğretim okullarında takım liderliği ve örgüt iklimi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Özoğlu, M. (2010). *Hizmetiçi eğitimde sorunlar ve çözüm önerileri*. http://hedb.meb.gov.tr/net/_duyuru_dosyalar/calistay.pdf adresinden erişildi.
- Patrick, F., Elliot, D., Hulme, M. ve McPhee, A. (2010). The importance of collegiality and reciprocal learning in the professional development of beginning teachers. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 36, 277-289. doi:10.1080/02607476.2010.497373
- Pituch, K. A. ve Stevens, J. P. (2016). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. NY: Routledge.
- Reiff, J. ve Cannella, G. S. (1990). Conceptual level, learning style and beginning teacher performance. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 3, 365-375.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi*. Ankara: Anı
- Sherin, M. (2004). Teacher learning in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 163-183.
- Şişman, M. (2011). *Örgütler ve kültürler*. Ankara: PegemA.
- Slavit, D. ve McDuffie, A. R. (2009). Self-directed teacher learning in collaborative contexts. *Schools Science and Mathematics*, 113(2), 94-105. doi:10.1111/ssm.12001
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6. bs.). New York: Pearson.
- Teaching and Learning International Survey. (2014). *TALIS 2013 results*. Paris: OECD Publication. doi:10.1787/9789264196261
- Tschannen-Moran, M. ve Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Ünver, G. (2014). Öğretmen eğitiminde kuram ve uygulama arasında bağlantı kurma üzerine bir durum çalışması. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(4), 1385-1407.
- Vansteenkiste, M., Lens, W. ve Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41(1), 19-31.
- Yavaş, T. (2012). *Ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerin öğrenilmiş çaresizlik, tükenmişlik ve öz-yeterlik algılarının örgütsel öğrenme düzeylerine etkileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Yıldırım, K. (2015). Testing the main determinants of teachers' professional well-being by using a mixed method. *Teacher Development*, 19(1), 59-78. doi:10.1080/13664530.2014.970663
- Yıldırım, K. (2016). Comparing the views of teachers trained by the different curricula in terms of the effectiveness of university-based teacher training. *Elementary Education Online*, 15(1), 219-233.
- Yıldırım, K., Arastaman, G. ve Daşcı, E. (2015). Developing, testing and implementing the scale of teachers' professional well-being. *Journal of Theoretical Educational Science*, 8(4), 486-506.