



**T.C.**

**TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM DOKTORA PROGRAMI**

**ARAŞTIRMA GÖREVLİLERİNİN İŞYERİNDE ÖĞRENMELERİNİ  
AÇIKLAYAN FAKTÖRLERİN İNCELENMESİ**

**DOKTORA TEZİ**

**Muhammet Fatih ALKAN**

**TOKAT**

**Mart, 2019**



**T.C.**

**TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM DOKTORA PROGRAMI**

**ARAŞTIRMA GÖREVLİLERİNİN İŞYERİNDE ÖĞRENMELERİNİ  
AÇIKLAYAN FAKTÖRLERİN İNCELENMESİ**

**DOKTORA TEZİ**

**Muhammet Fatih ALKAN**

**Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Esmâ EMMİOĞLU SARIKAYA**

**TOKAT**

**Mart, 2019**

## JÜRİ ONAY SAYFASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne, Muhammet Fatih Alkan'ın Araştırma Görevlilerinin İşyerinde Öğrenmelerini Açıklayan Faktörlerin İncelenmesi adlı çalışması 15/02/2019 tarihinde jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı  
Başkan: Prof. Dr. Kemal Duruhan

İmza



Üye (Tez Danışmanı): Dr. Öğr. Üyesi Esmâ Emmioğlu Sarıkaya



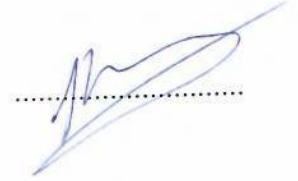
Üye : Doç. Dr. Sema Polatçı



Üye : Dr. Öğr. Üyesi Oğuz Gürbüzürk



Üye : Dr. Öğr. Üyesi Şefik Kartal



Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

12.03/2019


  
Enstitü Müdürü  
Doç. Dr. Kerem KILICER  
Enstitü Müdürü

## ETİK SÖZLEŞME

Bu belge ile bu tezdeki bütün bilgilerin ve raporlaştırma sürecinin Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna, genel akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak toplandığını, hazırlandığı ve raporlaştırıldığını, iş bu tez çalışmasını “intihali engelleme” programından taradığımı, bana ait olmayan tüm bilgi, veri, düşünce ve bulgulara atıf yaptığımı ve kaynağını gösterdiğimi beyan eder sorumluluğun tarafıma ait olduğunu kabul ederim.

Tarih: 12/03/2019

Muhammet Fatih ALKAN



## TEŞEKKÜR

Bu doktora tezi birçok kişinin katkısı, desteği ve emeği ile ortaya çıkmıştır. Tez yazma süreci boyunca farklı kaynaklardan aldığım destekler için kendimi şanslı hissediyorum. Bu desteklerin her biri beni hedefime daha da yaklaştırmıştır.

Öncelikle en içten teşekkürlerimi danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Esmâ Emmioğlu Sarıkaya'ya sunmak istiyorum. Kendisinin desteği sürekli ilerlemem ve çalışmak için kendimi daha fazla zorlamam konusunda en önemli etkidir. Benimle ilgili yüksek beklentileri, her fırsatta dile getirdiği teşvik edici sözleri, her zaman beni anlayışla karşılaması kendi beklentilerimin bile ötesinde düşünmemi ve yazmamı mümkün kılmıştır. Hem tez izleme komitelerinde hem de tez savunma sınavında vermiş oldukları yoğun emekleri ve yol gösterici tavırları ile bu tezin tamamlanmasındaki destekleri için Doç. Dr. Sema Polatçı ve Dr. Öğr. Üyesi Şefik Kartal'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Kendi yoğun çalışma programları içerisinde bile her talep ettiğimde kendileri ile görüşme imkânı bularak fikirlerini alabilmem tezin olgunlaşması anlamında çok değerliydi. Tez savunma sınavı jürisinde yer alan ve tezin çok daha iyi bir hâle gelmesi için anlamlı katkılar ve geribildirimler sunan Prof. Dr. Kemal Duruhan ve Dr. Öğr. Üyesi Oğuz Gürbüzürk'e de bu destekleri için içtenlikle teşekkür ederim. Onların görüşleri sayesinde tez çalışması daha sağlam bir zemine oturmuş ve elde edilen bulgular daha anlamlı hale gelmiştir. Hem doktora ders döneminde akademik gelişimim açısından sağladığı destekler hem de tez sürecinde vermiş olduğu katkılar için Doç. Dr. Fevzi Dursun ve Doç. Dr. Salih Bardakçı'ya ayrıca teşekkür ederim. Veri toplama araçlarının uyarlanması sürecinde vermiş oldukları uzman görüşleri ile bu tez çalışmasında önemli katkıları olan Dr. Öğr. Üyesi Betül Alatl, Dr. Öğr. Üyesi Rukiye Şahin ve Dr. Öğr. Üyesi Zafer Kiraz'a minnettarım.

Doktora eğitimim süresince TÜBİTAK 2211 Yurt İçi Lisansüstü Burs Programı kapsamındaki maddi desteklerinden dolayı Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu'na teşekkür ederim.

Bu çalışmada Türkiye'nin çeşitli illerinde görev yapan ve gönderilen bir e-posta neticesinde bilimin ilerlemesi adına çalışmada gönüllü olarak yer alan, çalışmama ilişkin kıymetli görüş ve iyi dileklerini ileten araştırma görevlilerine tüm samimiyetimle teşekkür ederim. Onların katılımı olmasa böyle bir çalışmanın ortaya çıkması mümkün olmazdı.

Lisansüstü eğitimim boyunca bana her türlü desteği sağlayan Doç. Dr. Fatih Yazıcı, Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Erdem, Dr. Öğr. Üyesi Fatma Budak, Dr. Öğr. Üyesi Serdar Budak, Dr. Öğr. Üyesi Fazilet Özge Maviş Sevim, Arş. Gör. Dr. Sertan Talas, Arş. Gör. Şefika Erdem, Arş. Gör. Dilara Çaycı, Arş. Gör. Murat Akdağ ve Arş. Gör. Hakan Örtten'e teşekkürü borç bilirim. Bitmek tükenmek bilmeyen sorularıma bıkmadan sabırla yanıt veren ve manevi desteklerini her zaman yanımda hissettiğim Eğitim Bilimleri Enstitüsü personeli Neriman Karslıgil ve Kahraman Demir'e ayrıca teşekkür ederim.

Yaşamım boyunca her koşulda bana sevgilerini hissettiren ve en zor şartlarda bile eğitimime devam etme konusunda beni destekleyen annem Hayriye Alkan ve babam Erol Alkan'a, her zor durumda yardımına koşan ve aynı ailede olduğum için kendimi şanslı hissettiğim kardeşlerim Fatma Gürses, Zeynep Yüçetürk ve Rabia Alkan'a teşekkür ederim.

Son olarak en özel teşekkürlerimi eşim Zeynep Alkan'a sunuyorum. Bu tez çalışması eşim ve tez savunma sınavı ile aynı hafta dünyaya gelen oğlum Ömer Alkan'dan çalmış olduğum vakit ile gerçekleşti. Bu süreç sonunda belki de en büyük teşekkürü ilerleyen saatlere kadar çalışmak zorunda olmama rağmen bir kez bile yüzünü asmayan, her hareket ve sözü ile çalışmamı sürekli teşvik eden ve dünyaya getirdiği oğlumuzla bana dünyanın en güzel duygusu olan babalık duygusunu yaşatan en kıymetlim Zeynep Alkan hak etmektedir. Dünyaya bakışımı değiştiren, bana hayatta her zaman çok daha önemli şeyler olabileceğini hatırlatan, bir bakışı ile içimi ısıtan oğlum Ömer Alkan, daha farkında bile olmadan benim için yaptıklarına minnettarım.

## ÖZET

### ARAŞTIRMA GÖREVLİLERİNİN İŞYERİNDE ÖĞRENMELEİNİNİ AÇIKLAYAN FAKTÖRLERİN İNCELENMESİ

Alkan, Muhammet Fatih

Doktora, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğretim Üyesi Esmâ Emmioğlu Sarıkaya

Mart, 2019, xiv + 132 sayfa

Bu araştırmada araştırma görevlilerinin işyerinde öğrenme düzeyi, işyerinde öğrenme potansiyeli ve bireysel özellikleri arasındaki yapısal ilişkilerin İşyerinde Öğrenme Kuramı bağlamında test edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma deseni olarak tarama modelinin kullanıldığı araştırmada Türkiye'nin yedi farklı coğrafi bölgesinde yer alan 21 üniversitede görev yapmakta olan 1218 araştırma görevlisi katılımcı olarak yer almıştır. Araştırmanın verileri tez çalışması kapsamında Türk dili ve kültürüne uyarlanan İşyerinde Öğrenme Düzeyi Ölçeği, İşyerinde Öğrenme Potansiyeli Ölçeği, Mesleki Kimlik Ölçeği ve Kişisel ve Kişilerarası Eylemlilik Ölçeği kullanılarak çevrimiçi bir şekilde elde edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel istatistiklerden Pearson korelasyon katsayıları, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri; çıkarımsal istatistiklerden ise yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır. Yapısal eşitlik modellemesi gerçekleştirilirken ölçüm modeli ve yapısal regresyon modeli ayrı ayrı test edilmiştir. Yapısal regresyon modelinin test edilmesinde çeşitli ölçütlerden yararlanılmıştır. Öncelikle, önerilen yapısal regresyon modelinin elde edilen veriler ile uyumunu incelemek için model uyum indeksleri kullanılmıştır. Bu indeksler ki-kare, normlaştırılmış ki-kare ( $\chi^2/sd$ ), CFI, SRMR ve RMSEA şeklindedir. Uyum indekslerine ek olarak, diğer değişkenlerin endojen değişkenler üzerindeki doğrudan etkilerini belirlemek için parametre tahminleri incelenmiştir. Ayrıca, endojen değişken (işyerinde öğrenme düzeyi) üzerindeki dolaylı ve toplam etkiler incelenmiştir. Son olarak, model tarafından her bir endojen değişkendeki açıklanan varyans miktarını belirlemek için çoklu korelasyon katsayılarının kareleri incelenmiştir.

Analiz sonuçlarına göre, önerilen yapısal model istatistiksel olarak doğrulanmıştır. İşyerinde öğrenme potansiyeli, işyeri çabası ve kişisel eylemlilik değişkenlerinin işyerinde öğrenme düzeyi algıları üzerinde anlamlı doğrudan etkileri bulunmuştur. Mesleki kimlik, işyeri kimliği ve kişilerarası eylemlilik değişkenleri ise işyerinde öğrenme potansiyeli değişkeni üzerinde anlamlı doğrudan etkiler göstermiştir. Ayrıca kişilerarası eylemlilik, işyeri kimliği ve mesleki kimlik değişkenlerinin işyerinde öğrenme düzeyi üzerinde işyerinde öğrenme potansiyeli aracılığıyla anlamlı dolaylı etkileri olduğu bulunmuştur. Sonuçlara göre, önerilen model işyerinde öğrenme düzeyi ve işyerinde öğrenme potansiyeli değişkenlerine ilişkin varyansları istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde açıklamaktadır.

İlgili sonuçlar bağlamında araştırma görevlilerine öğrenme olanağı sunacak ortam ve eğitim programlarının hazırlanması, bu tür ortam ve programlara katılacak çalışanlara destek verilmesi, araştırma görevlilerinin yaptıkları işlerin takdir edilmesi, onların aidiyet hissi yaşamalarının desteklenmesi ve kişilerarası etkileşim kurmalarını sağlayacak eğitim programları, etkinlikler ve planlamaların gerçekleştirilmesi yönünde öneriler getirilmiştir. Gelecek çalışmalar için temel alan, üniversite ve öğrenim düzeyi vb. farklı gruplara yönelik model değişmezliğinin incelenmesi, boylamsal verilerin kullanılması, veri toplama sürecinin yüz yüze gerçekleştirilmesi ve farklı örneklemeler kullanarak İşyerinde Öğrenme Kuramının test edilmesi gibi önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** araştırma görevlileri, işyerinde öğrenme, işyeri olanakları, eylemlilik, mesleki kimlik.



## ABSTRACT

### INVESTIGATION OF THE FACTORS EXPLAINING RESEARCH ASSISTANTS' WORKPLACE LEARNING

Alkan, Muhammet Fatih

PhD, Department of Curriculum and Instruction

Advisor: Dr. Esma Emmioğlu Sarıkaya

March, 2019, xiv + 132 pages

The purpose of this study was to investigate the structural relations among research assistants' workplace learning, personal characteristics, and workplace affordances based on the Theory of Workplace Learning. In this survey study, participants involved 1218 research assistants working in 21 different universities in seven geographical regions of Turkey. The data of the study were collected online using Workplace Learning Scale, Potential of the Workplace Learning Scale, Vocational Identity Scale, and Personal and Interpersonal Agency Scale, all of which were adapted into Turkish within the scope of the current study. The analysis of the data involved calculations of Pearson correlation coefficients, mean scores, and standard deviations as the descriptive statistics and structural equation modelling as the inferential statistics. Measurement model and structural regression model were tested in two steps. A number of criteria was used during the test of structural regression model. Firstly, goodness of fit indices were used to evaluate the fit of the model with the data. These indices were chi-square, normed chi-square ( $\chi^2/df$ ), CFI, SRMR, and RMSEA. In addition to goodness of fit indices, parameter estimates were examined to determine the direct effects of the other variables on the indigenous variable. Moreover, indirect and total effects on indigenous variable (workplace learning level) were investigated. Finally, squared multiple correlation coefficients were examined to determine the total variance explained in each indigenous variable by the model.

The findings showed that the hypothesized model was confirmed statistically. It was found that workplace learning potential, workplace effort, and personal agency had

significant direct effects on workplace learning. Vocational identity, workplace identity, and interpersonal agency had significant direct effects on workplace learning potential. Moreover, it was found that interpersonal agency, workplace identity, and vocational identity had significant indirect effects on workplace learning via workplace learning potential. According to the findings, the hypothesized model explained the variances in workplace learning and workplace learning potential statistically significantly.

Based on the results, some recommendation were made involving preparing the environments and educational programs that can facilitate research assistants' workplace learning, supporting research assistants to attend these kinds of environments and programs, appreciating the works of research assistants, supporting them to feel belongingness to the workplace, and conducting educational programs, activities, and planning for them to be involved in interpersonal interactions. Moreover, future studies were recommended to examine the model invariance by different disciplines, universities, and degrees of education, to use longitudinal data, to carry out data collection process using face-to-face surveys, and testing Workplace Learning Theory in other settings.

**Keywords:** research assistants, workplace learning, workplace affordances, agency, vocational identity.

## İÇİNDEKİLER

	Sayfa
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	i
ETİK SÖZLEŞME.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZET .....	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER .....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	xiv
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ .....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı.....	5
Araştırmanın Önemi .....	6
Araştırmanın Sınırlılıkları.....	7
Tanımlar.....	7
BÖLÜM II .....	9
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	9
Türkiye Bağlamında Araştırma Görevliliği.....	9
İşyerinde Öğrenme Kavramı.....	13
İşyerinde Öğrenme Türleri.....	18
İşyerinde Öğrenme Kuramı .....	22
İşyerinde Öğrenme İle İlişkili Etmenler .....	25
İşyeri Olanakları .....	25
Bireysel Etmenler .....	28
BÖLÜM III .....	32

YÖNTEM .....	32
Araştırma Deseni .....	32
Katılımcılar .....	32
Veri Toplama Araçları .....	35
Ölçek Uyarlama İşlemleri .....	35
Ölçek Uyarlama Sürecinde Yer Alan Katılımcılar ve Veri Toplama Süreci.....	37
Ölçek Uyarlama Sürecinde Toplanan Verilerin Analizi.....	38
Kişisel ve Kişilerarası Eylemlilik Ölçeği.....	38
Mesleki Kimlik Ölçeği.....	43
İşyerinde Öğrenme Potansiyeli Ölçeği .....	46
İşyerinde Öğrenme Düzeyi Ölçeği .....	49
Veri Toplama Süreci.....	51
Veri Analizi.....	52
BÖLÜM IV .....	57
BULGULAR.....	57
Verilerin İncelenmesi.....	57
Uç Değerler .....	57
Tek Değişkenli ve Çok Değişkenli Normallik.....	57
Çoklu Doğrusal Bağlantı .....	58
Betimsel İstatistikler .....	58
Araştırma Görevlilerinin Eylemlilik Puanları.....	58
Araştırma Görevlilerinin Mesleki Kimlik Puanları .....	59
Araştırma Görevlilerinin İşyerinde Öğrenme Potansiyeli Puanları .....	59
Araştırma Görevlilerinin İşyerinde Öğrenme Düzeyi Puanları .....	60
Değişkenler Arası Korelasyon Değerleri.....	61
Modelin Test Edilmesi.....	64
Ölçüm Modeli .....	65

Yapısal Regresyon Modeli.....	70
BÖLÜM V .....	75
TARTIŞMA .....	75
BÖLÜM VI.....	85
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	85
Sonuçlar .....	85
Öneriler .....	86
Politika Yapıcı ve Akademik Birim Yöneticilerine Yönelik Öneriler .....	86
Araştırmacılara Yönelik Öneriler .....	87
KAYNAKÇA.....	90
EKLER.....	107
Ek 1. Telif Gerektiren İçerik için Alınan İzinler .....	107
Tablo 2 İzin Yazısı.....	107
Ek 2. Ölçek Uyarlamaları için Alınan İzinler .....	108
Kişisel ve Kişilerarası Eylemlilik Ölçeği İzin Yazısı .....	108
Mesleki Kimlik Ölçeği İzin Yazısı .....	108
İşyerinde Öğrenme Potansiyeli Ölçeği İzin Yazısı.....	109
Ek 3. Veri Toplama Araçları.....	110
Kişisel ve Kişilerarası Eylemlilik Ölçeği Örnek Maddeler .....	110
Mesleki Kimlik Ölçeği Örnek Maddeler .....	111
İşyerinde Öğrenme Potansiyeli Ölçeği Örnek Maddeler .....	112
İşyerinde Öğrenme Düzeyi Ölçeği Örnek Maddeler .....	113
Ek 4. Tek Değişkenli ve Çok Değişkenli Normallik Bulguları .....	114
Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları ile Q-Q Grafikleri.....	114
Çok Değişkenli Normallik Testleri.....	121
Ek 5. Çoklu Doğrusal Bağlantı Varsayımına İlişkin Bulgular .....	122
Maddeler Arası Korelasyon Değerleri.....	122

Ek 6. Ölçüm Modeline İlişkin Standart Olmayan Değerler.....	125
Ek 7. Standardize Edilmiş Artık Değerler .....	126
Ek 8. Göstergeleri İçeren Yapısal Regresyon Modeli Standart Değerler .....	132



## TABLolar LİSTESİ

### Sayfa

Tablo 1. İşyerinde Öğrenme Tanımları.....	17
Tablo 2. Formal ve İnfomal Öğrenme Arasındaki Farklılıklar .....	20
Tablo 3. Hedeflenen, Ulaşılan ve Çalışmada Yer Alan Katılımcılar.....	33
Tablo 4. Katılımcıların Temel Alan ve Öğrenim Düzeyine Göre Dağılımı .....	34
Tablo 5. Kişisel ve Kişilerarası Eylemlilik Ölçeği Birinci Analiz Sonucu Elde Edilen Uyum İyiliği Değerleri ve Eşik Değerler.....	40
Tablo 6. Kişisel ve Kişilerarası Eylemlilik Ölçeği İkinci Analiz Sonucu Elde Edilen Uyum İyiliği Değerleri ve Eşik Değerler.....	41
Tablo 7. Kişisel ve Kişilerarası Eylemlilik Ölçeği Üçüncü Analiz Sonucu Elde Edilen Uyum İyiliği Değerleri ve Eşik Değerler.....	42
Tablo 8. Mesleki Kimlik Ölçeğine İlişkin Uyum İyiliği Değerleri ve Eşik Değerler ....	45
Tablo 9. İşyerinde Öğrenme Potansiyeli Ölçeğine İlişkin Uyum İyiliği Değerleri ve Eşik Değerler .....	48
Tablo 10. İşyerinde Öğrenme Düzeyi Ölçeğine İlişkin Uyum İyiliği Değerleri ve Eşik Değerler .....	50
Tablo 11. Eylemlilik Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	59
Tablo 12. Mesleki Kimlik Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler .....	59
Tablo 13. İşyerinde Öğrenme Potansiyeli Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler .....	60
Tablo 14. İşyerinde Öğrenme Düzeyi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler .....	60
Tablo 15. Değişkenler Arası Korelasyon Değerleri.....	62
Tablo 16. Ölçüm Modeline İlişkin Uyum İndeksleri Değerleri.....	67
Tablo 17. Gizil Değişkenler Arasında Tahmin Edilen Korelasyonlar.....	69
Tablo 18. Faktör Determinant Değerleri.....	70
Tablo 19. İşyerinde Öğrenme Potansiyeli Aracılığı ile Standart Dolaylı Etkiler .....	74

## ŞEKİLLER LİSTESİ

### Sayfa

Şekil 1. Önerilen Modele İlişkin Kavramsal Yapı.....	6
Şekil 2. Kişisel ve Kişilerarası Eylemlilik Ölçeğine İlişkin Faktör Yükleri ve Standart Hatalar.....	43
Şekil 3. Mesleki Kimlik Ölçeğine İlişkin Faktör Yükleri ve Standart Hatalar.....	46
Şekil 4. İşyerinde Öğrenme Potansiyeli Ölçeğine İlişkin Faktör Yükleri ve Standart Hatalar.....	49
Şekil 5. İşyerinde Öğrenme Düzeyi Ölçeğine İlişkin Faktör Yükleri ve Standart Hatalar .....	51
Şekil 6. Ölçüm Modeli.....	66
Şekil 7. Ölçüm Modeli Standart Yol Katsayıları .....	68
Şekil 8. Önerilen Yapısal Regresyon Modeline İlişkin Standart Değerler .....	72



# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Bu bölümde araştırma konusunun neden ve nasıl ortaya çıktığına ilişkin bilgiler içeren problem durumu, araştırmada nelerin hedeflendiğini belirten amaç, araştırmanın getirmesi öngörülen katkıları içeren önem, araştırmanın sınırlılıkları, ilgili tanımlar ve kısaltmalara yer verilmektedir.

### Problem Durumu

Öğrenme sadece resmi bir sınıf ortamında yapılan bilgi yüklemesi değildir. Öğrenme ailede başlayan, kişinin sosyal çevresiyle, okul hayatıyla ve sonrasında da iş hayatıyla şekillenen ve yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Bu süreç içerisinde işyerinde öğrenme, okuldan iş yaşamına geçişin kilit noktalarından biri olarak görülmektedir (Vaughan, 2008). 1990'ların başından itibaren işyerinde öğrenmeye yönelik ilgi artmıştır. Günümüzde bu alana dönük çalışmaların geniş kapsamlı bir şekilde farklı disiplinler tarafından gerçekleştirildiği görülmektedir (örn. Clarke, 2005; Carmeli, Brueller ve Dutton, 2009).

İşyerinde öğrenmeye yönelik ilginin artmasının altında yatan sebep son yıllarda toplum ve iş yaşamındaki benzersiz bir hızla gerçekleşen dönüşümdür. Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı gelişme, ekonomideki bilgi üretiminin artışı, artan küreselleşme ve meslek yapılarındaki, içeriklerindeki ve organizasyonlarındaki değişim, yeni ihtiyaçları karşılama işgücünün yeterlik düzeyini sağlama konusunda yeni yollar bulmak için hem eğitim kurumlarını hem de meslek organizasyonlarını zorlamaktadır (Tynjälä, 2008). Dolayısıyla öğrenmenin sürekli kılınması hem bilgi toplumunda yaşayan bireyler için hem de uluslararası piyasalarda rekabet içinde olan organizasyonlar için oldukça önemli hale gelmiştir. Bireyin yaşamını sürdürmesinin büyük oranda çevresindeki değişimlere uyum sağlama yeteneğine bağlı olması ve etkin uyum sağlamanın ise ancak öğrenmeyle mümkün hale gelmesi (Senemoğlu, 2009) bu durumun nedeni olarak gösterilebilir. Bu bağlamda işyerinde öğrenme, işyerindeki değişime uyum sağlamak için öğrenmenin sürekli kılınmasında ayırıcı bir rol oynamaktadır.

Ticari organizasyonların yanı sıra işyerinde öğrenmenin oldukça fazla önem arz ettiği alanlardan biri de yükseköğretimdir. Türkiye'de yükseköğretim 12 yıllık zorunlu eğitim üzerine kurgulanmıştır. Bahsi geçen 12 yıllık zorunlu eğitim ilkökul (4 yıl),

ortaokul (4 yıl) ve ortaöğretimden (4 yıl) oluşmaktadır (Türk, 2015). Yükseköğretim, “milli eğitim sistemi içerisinde, ortaöğretime dayalı, en az dört yarıyılı kapsayan her kademedeki eğitim-öğretimin tümü” olarak tanımlanmaktadır (Yükseköğretim Kanunu, 1981). Bu kanunda, yükseköğretim kurumlarının amacı “yüksek düzeyde bilimsel çalışma ve araştırma yapmak, bilgi ve teknoloji üretmek, bilimsel verileri yaymak, ulusal alanda gelişme ve kalkınmaya destek olmak, yurt içi ve yurt dışı kurumlarla işbirliği yapmak suretiyle bilim dünyasının seçkin bir üyesi haline gelmek, evrensel ve çağdaş gelişmeye katkıda bulunmak” olarak açıklanmıştır.

Yükseköğretim Kurulu (2018) istatistiklerine göre, Türkiye’de 129 devlet üniversitesi, 72 vakıf üniversitesi ve 5 vakıf meslek yüksekokulu olmak üzere toplam 206 yükseköğretim kurumu bulunmaktadır. Yükseköğretim kurumlarında çeşitli kadro türlerinde akademik personel istihdam edilmektedir. Akademik personel hem öğretimi gerçekleştirmek hem de araştırma yapmak gibi sorumluluklara sahiptir. Öğretim elemanları, kariyer gelişimlerinin doğal bir gerekliliği olarak kendilerini sürekli geliştirmek ve bilgi birikimlerini artırmak zorundadır. Öğretim elemanlarının gelişimi, üniversitelerde gerçekleştirilen öğretim ve öğrenme süreçlerinin niteliği açısından kritik bir rol oynamaktadır (Devlin, 2006). Bu gelişim, ihtiyaç duyulan değişimin gerçekleştirilmesi için en önemli araç olarak görülmektedir (Guskey, 1996). Buna bağlı olarak akademisyenlerin, gelecek nesillerin şekillendirilmesinde önemli işlevleri yerine getirdikleri söylenebilir (Boylu, Pelit ve Güçer, 2007). Ülkenin sosyal, kültürel, ekonomik ve teknolojik alanlarda kalkınması açısından önemli işlev gösteren üniversitelerin amaçlarını gerçekleştirebilmesi, nitelikli öğretim elemanlarının yetiştirilmesine bağlıdır (Yılmaz ve Şahin, 2016).

Öğretim üyeliğine girişin başlangıcını araştırma görevlileri oluşturmaktadır (Yaya ve Atanur Başkan, 2013). Araştırma görevlileri, lisansüstü eğitimlerini alırken bir yandan araştırmalar gerçekleştirmekte bir yandan da öğretim ve idari görevlerle buldukları birimlere destek sağlamaktadırlar. Araştırma görevlileri, “yükseköğretim kurumlarında yapılan araştırma, inceleme ve deneylerde yardımcı olan ve yetkili organlarca verilen ilgili diğer görevleri yapan öğretim elemanı” olarak tanımlanmaktadır. (Yükseköğretim Kanunu, 1981). Hem eğitimleri hem de kendi akademik birimlerinde gerçekleştirdikleri görevler vasıtasıyla sürekli yeni şeyler öğrenerek kendilerini öğretim üyeliğine hazırlamaktadırlar. Diğer bir ifadeyle, araştırma görevliliği pek çok akademisyenin akademik hayata geçişinde ilk basamağı oluşturmaktadır. Ayrıca, yükseköğretim

kurumlarında çalışan toplam akademik personel sayıları incelendiğinde Aralık 2018 verilerine göre, bu sayının 162,143 olduğu görülmektedir. Bunların ise 46,914'ü, diğer bir ifade ile yaklaşık %30'u araştırma görevlisi olarak görev yapmaktadır. Buna göre, yükseköğretimde görevli akademik personel unvanlarına göre gruplara ayrıldığında araştırma görevlileri sayıca en büyük grubu oluşturmaktadır. Bu durum araştırma görevlilerinin sistem açısından önemini ortaya çıkarmaktadır (Yükseköğretim Kurulu, 2018).

Türkiye'de görev yapmakta olan araştırma görevlilerine ilişkin alanyazın incelendiğinde, yazarların bir kısmının iş tanımındaki belirsizlikler, iş yükü, bürokratik işler, finansal sorunlar, kadro güvencesinin olmaması, olumsuz çalışma koşulları ve yetersiz rehberlik gibi araştırma görevlilerinin sorunlarına odaklandığı görülmektedir (Anıl, Ertuna ve Uysal, 2015; Çinemre, 2014; Kısa, 2013; Korkut, Yalçinkaya ve Muştan, 1999; Özkal, 2010; Tüzel, 2009; Yalçın, Aydoğdu Özoğlu ve Dönmez, 2016). Bazı araştırmacılar araştırma görevlilerinin mesleki gelişim/öğrenmelerine veya gelişimlerinin önündeki engellere odaklanmıştır (Bakioğlu ve Yaman, 2004; Sop, 2017; Turhan ve Erol, 2017; Yalçinkaya, Koşar ve Altunay, 2014; Yaya ve Atanur Başkan, 2012, 2013; Yılmaz ve Şahin, 2016). Bazı araştırmacılar ise araştırma görevlilerine ilişkin örgütsel adalet, dışlanma, örgütsel destek, örgütsel sinizm, iş doyumu, iş tatmini, iş stresi, sosyal kolaylaştırma, sanal kaytarma, öz-yeterlik, tükenmişlik, ve kendini sabotaj eğilimi gibi çeşitli değişkenler üzerine odaklanmıştır (Aras ve Karakiraz, 2013; Bayar ve Öztürk, 2017; Büyükgöze ve Gün, 2015; Çankır, 2016; İzci, 2018; Karagözoğlu-Ashyürek, 2017; Kasalak ve Bilgin Aksu, 2014; Köse, Oral ve Türesin, 2012; Terzi ve Sağlam, 2008). Ancak söz konusu çalışmalar önemli çıktılara sahip olsa da araştırma görevlilerinin işyerinde öğrenmelerini doğrudan inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Akademisyenlerin işyerinde öğrenmeleri üzerine gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde ise, bunların bir kısmının doktora süreci sonunda akademisyenliğe yeni başlayan bireylerin işyerindeki gelişimleri ve öğrenmelerini derinlemesine anlamaya odaklandığı görülmektedir (örn. Amundsen ve McAlpine, 2009; Boyd, 2010; Harrison ve McKeon, 2008; McAlpine ve Mitra, 2015; Remmik, Karm, Haamer, ve Lepp, 2011; Warhurst, 2006). Bir kısım araştırmacılar akademisyenlerin işbirliği süreçleri ile işyerindeki informal öğrenmelerini ele almıştır (örn. Jawitz, 2009; Karlsson, Anderberg, Booth, Odenrick ve Christmansson, 2008; Solomon, Boud, Leontios ve Staron, 2001). Bazı araştırmacılar ise akademisyenlerin işyerinde öğrenme süreçlerine yardımcı olan

farklı yöntemleri incelemişlerdir (örn. Halse, 2011; Lea ve Stierer, 2009; Saroyan ve Trigwell, 2015). Anılan araştırmaların tümü nitel olarak desenlenmiş ve veriler genellikle görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Bu çalışmalarda katılımcıların kendi gelişim ve öğrenme süreçleri genellikle birbirine benzerdir ve bu süreçlerde informal etkileşimlerin ve öğrenmelerin rolü ortaya konmuştur. Bu değerli çalışmalara rağmen, akademisyenlerin işyerinde öğrenme süreçlerini nicel bir desene inceleyen bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Akademisyenlerin işyerinde öğrenme durumlarını bir kurama dayanarak inceleyen güncel çalışmalarda Billett'in işyerinde öğrenme kuramının birçok çalışmada temel alındığı görülmektedir (Amundsen ve McAlpine, 2009; Billett ve Woerkom, 2008; Ellström, Ekholm ve Ellström, 2008; Hodkinson ve diğerleri, 2004). Bu çalışmalarda işyerinde öğrenme kuramı genellikle görüşme ve öğrenci günlükleri/kayıtları gibi yöntemler kullanılarak nitel verilerle desteklenmiştir. İşyerinde öğrenme kuramı, işyerinde öğrenmenin işyerinin sağladığı olanaklar ve kişinin bu olanaklardan faydalanmayı tercih etmesi ölçüsünde gerçekleştiğini öne sürmektedir. Billett'e (2001a) göre, işyerleri, günlük iş etkinliklerinin bir parçası olarak ve diğer çalışanların rehberliği aracılığıyla öğrenme deneyimlerini yapılandırır ve rutin bir şekilde bu öğrenme deneyimlerini sağlar. İşyerindeki görevlere katılım yeni öğrenmelere yol açar ve daha önceden öğrenilmiş olanların da uygulanmasını sağlar. Billett'in çalışmaları incelendiğinde işyerinde öğrenmeyi iki nokta üzerinde şekillendirdiği görülmektedir (Billett, 2001b, 2006a, 2008a, 2008b, 2009, 2010, 2014; Billett ve Pavlova, 2005; Harteis ve Billett, 2008). Birinci nokta bireye dış dünyanın, yani iş yerinin sunduğu olanaklardır. İkinci nokta ise bireyin kendisinden kaynaklanan faktörlerle ilişkili olarak sunulan olanaklardan nasıl yararlandığını veya yararlanma durumunu etkileyen özellikleri ile ilgilidir.

Bireylerin işle ilgili etkinliklere katılması için imkân sağlama konusunda işyerinin yönlendirme ve hazırbulunuşluğu, işyeri olanakları olarak adlandırılır ve işyerinde öğrenmenin niteliğinde işyerinin sunduğu olanaklar temel belirleyicilerden biridir (Billett, 2001b). İşyeri olanakları, işyerini oluşturan norm ve sosyal uygulamaların, bireylerin katılım ve öğrenmelerini düzenlemede oynadığı rolü vurgular (Billett, 2006b).

İşyerinin sunduğu olanakların ötesinde, bireyin kendine sunulan olanaklardan yararlanmaya ilişkin tercihleri de etkilidir. Çok fazla olanak sunan ve destekleyici özellik gösteren işyerlerinde bile bireyler kendilerine sunulan olanaklardan yararlanmayı ve

dolayısıyla yeni öğrenmeler gerçekleştirmeyi reddedebilirler Bu nedenle, bireysel etmenler de bu olanaklardan faydalanma tercihini etkilediği için oldukça önemli bir pozisyonadadır (Billett, 2014). Yüksek düzeyde etkin ve azimli bireyler çabaları ve kararlılıkları sayesinde fazla imkân sunmayan işyerlerinin sınırlılıklarını aşabilirler (Billett, 2001b). Dolayısıyla, bireylerin bir şeyler öğrenebilecekleri etkinliklere ve etkileşimlere katılma tercihleri, işyerinde öğrenme sürecinde önemli rol oynamaktadır. Bu nedenlerle, bireysel etmenler, bireylerin işyerinde öğrenme ve sonucunda öğrenme gerçekleşecek etkinliklere katılma süreçlerinin anlaşılmasında kilit rol oynamaktadır (Billett, 2009). Dolayısıyla öğrenmenin dışarıdan sağlanan olanaklar ile olan ilişkisinin yanı sıra, bireysel etmenlerle olan ilişkisini ve daha da önemlisi bu ikisi arasındaki ilişkileri göz önünde bulundurmak önemlidir (Billett, 2008a).

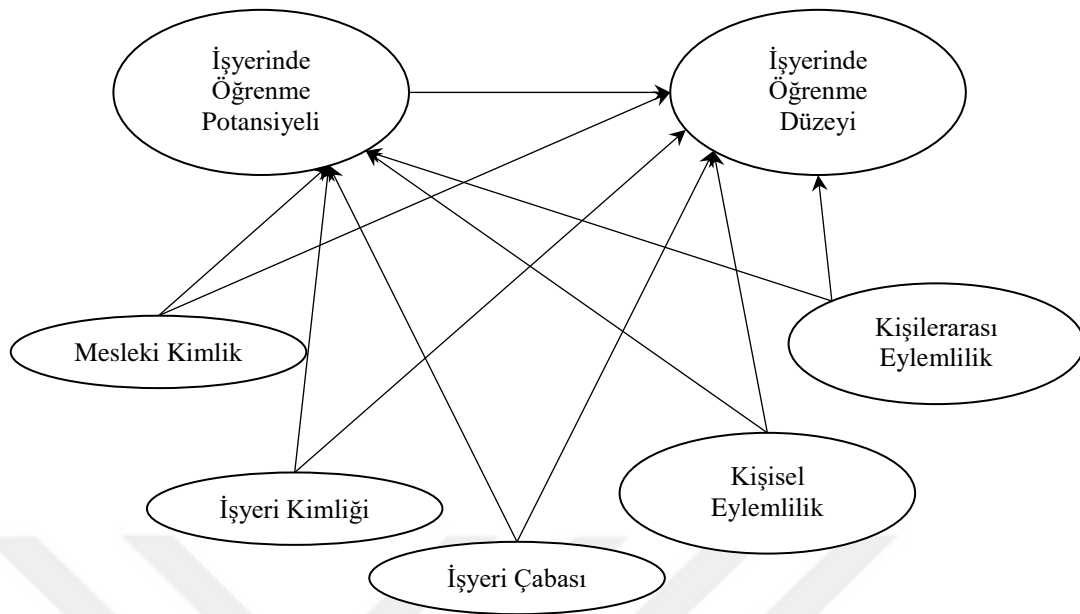
Özetlemek gerekirse, günümüzdeki hızlı bilgi artışı, bütün çalışma alanları için çalışanların sürekli kendilerini bilgi anlamında güncel tutmasını ve işyerinde öğrenmeler gerçekleştirmesini zorunlu kılmaktadır. Özellikle sürekli yeni bilginin üretildiği ve gelecek nesillerin yetiştirildiği yükseköğretim kurumlarında görev yapan öğretim elemanları için işyerinde öğrenme olmazsa olmaz niteliktedir. Öğretim elemanları içerisinde geleceğin öğretim üyeleri olan araştırma görevlilerinin işyerinde öğrenmelerinin ise bu açıdan önemi oldukça fazladır. Yükseköğretimin daha nitelikli hale gelmesi ve geleceğin öğretim üyelerinin güncelliklerini yitirmemesi bir anlamda işyerinde gerçekleştirdikleri öğrenmelere bağlıdır. Ancak özellikle ülkemiz başta olmak üzere araştırma görevlilerinin işyerinde ne ölçüde ve nasıl öğrenmeler gerçekleştirdikleri ve işyerinde öğrenme üzerinde hangi faktörlerin etkili olduğu net olarak bilinmemektedir.

Bu çerçevede bu araştırmanın problem cümlesi “araştırma görevlilerinin işyerinde gerçekleştirdikleri öğrenmelerin altında yatan faktörler nelerdir?” şeklinde tasarlanmıştır.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmada araştırma görevlilerinin işyerinde öğrenme düzeyi, işyerinde öğrenme potansiyeli ve bireysel özellikler arasındaki yapısal ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amacı gerçekleştirmek için İşyerinde Öğrenme Kuramına (Billett, 1996a, 2001c, 2006a, 2010) dayanarak Araştırma Görevlilerinin İşyerinde Öğrenmelerini Açıklayan Faktörler Modeli geliştirilmiştir ve modelde önerilen yapısal ilişkiler incelenmiştir. Önerilen model Şekil 1’de sunulmaktadır.

Şekil 1. Önerilen Modele İlişkin Kavramsal Yapı



### Araştırmanın Önemi

Yükseköğretimde niteliğin artırılması yolunun öğretim elemanlarının niteliğinin artırılmasından geçtiği göz önünde bulundurulduğunda, akademiye en kalabalık ve genç öğretim elemanı grubu olan araştırma görevlilerinin işyerinde öğrenmelerinin anlaşılmasının önemi ortadadır. Gelecek nesilleri yetiştirecek olan ve öğretim üyesi adayları olan araştırma görevlilerinin işyerinde gerçekleştirdikleri öğrenmeler aracılığıyla gelişimlerini nasıl sağladıklarının tespiti, gelişimlerinin devam ettirilmesi veya daha üst düzeye çıkarılması açısından politika yapıcılara ve yükseköğretim kurumlarının yöneticilerine yol gösterme niteliğine sahiptir. Bu açıdan araştırma sonucunda uygulamaya dönük kayda değer çıkarımlarda bulunulabileceği öngörülmektedir.

Problem Durumu başlığı altında akademisyenlerin işyerinde öğrenmelerine ilişkin gerçekleştirilen araştırmaların genellikle nitel yapıda olduğu ifade edilmiştir. Bu açıdan yaklaşıldığında bu çalışmada araştırma görevlilerinin işyerinde öğrenmelerini açıklayan faktörlere yönelik kavramsal bir modelin oluşturulması ve bu modelin nicel olarak yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmesinin alanyazına önemli bir katkı sunacağı düşünülmektedir.

Alanyazında akademisyenlerin işyerinde öğrenmeleri üzerine gerçekleştirilen çalışmalar göze çarpsa da, özellikle Türkiye bağlamında sadece araştırma görevlilerinin

işyerinde öğrenmelerine odaklanan çalışmaların sayıca az oluşu, alanyazında bahsi geçen boşluğu doldurma açısından mevcut çalışmanın önemini ortaya çıkarmaktadır.

Öğrenme konusunun eğitimin özünde yer aldığı ve öğrenmenin sadece okulla sınırlandırılmadığı göz önünde bulundurulduğunda, mevcut çalışmanın araştırma görevlilerinin formal olarak aldıkları eğitimlerden bağımsız olarak işyerlerinde gerçekleştirdikleri öğrenmelere odaklanmasının, Eğitim Programları ve Öğretim alanında yer alan araştırmacılara bir anlamda sıkça vurgulanmayan bir bakış açısının olduğunu göstermesi beklenmektedir. Diğer bir ifade ile öğrenme konusunun geleneksel olmayan bir bağlamda ele alınmasının Eğitim Programları ve Öğretim alanı için önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın verilerini toplamak için Türkçeye uyarlanan “Kişisel ve Kişilerarası Eylemlilik Ölçeği”, “Mesleki Kimlik Ölçeği”, “İşyerinde Öğrenme Potansiyeli Ölçeği” ve çalışma kapsamında geliştirilen “İşyerinde Öğrenme Düzeyi Ölçeği” ulusal araştırmacılarının kullanımına sunulmaktadır.

### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu araştırma;

1. Araştırmanın değişkenleri olan işyerinde öğrenme potansiyeli, işyerinde öğrenme düzeyi, mesleki kimlik, işyeri kimliği, işyeri çabası, kişisel eylemlilik ve kişilerarası eylemlilik ile ilgili ölçeklerin kapsamındaki niteliklerle,
2. Sözü edilen ölçeklere katılımcıların verdikleri yanıtlar ile,
3. 2017-2018 eğitim-öğretim yılının Güz yarıyılında Türkiye'nin yedi coğrafi bölgesinde yer alan ve sayıca en fazla araştırma görevlisini istihdam eden 21 üniversitede görev yapan ve bu çalışmada gönüllü olarak yer alan 1218 araştırma görevlisi ile sınırlıdır.

### **Tanımlar**

Bu çalışmada geçen bazı kavramlar bu başlık altında tanımlanan anlamlarıyla kullanılmıştır.

**İşyerinde öğrenme:** Bu çalışmada Billett'in (2002a) görüşlerine dayanarak işle ilgili günlük etkinliklere veya işyeri tarafından sağlanan öğrenme stratejilerine katılarak gerçekleştirilen öğrenme olarak tanımlanmıştır.

**İşyerinde öğrenme potansiyeli:** Bireylerin işle ilgili etkinliklere katılması için imkân sağlama konusunda işyerinin yönlendirme ve hazırbulunuşluğudur (Billett, 2001b).

**Mesleki kimlik:** Kişinin içinde bulunduğu mesleki camiaya yönelik algıları ile kendi kişiliğine yönelik algıları arasındaki uyumdur (Klotz, Billett ve Winther, 2014, s. 4).

**İşyeri kimliği:** İşyerinin norm ve uygulamaları ile kişinin kendi benliği arasındaki algılanan uyumdur (Klotz ve diğerleri, 2014, s. 4).

**İşyeri çabası:** Çalışanların işyerinde uygulanan işe yönelik faaliyetleri ve amaçlı çabalarıdır (Klotz ve diğerleri, 2014, s.8).

**Kişisel eylemlilik:** Arzu edilen sonuçlara ulaşmak için kişinin kendi çaba ve yeteneklerini kullanmasıdır (Smith ve diğerleri, 2000, s. 463).

**Kişilerarası eylemlilik:** Arzu edilen sonuçlara ulaşmak için kişinin diğer bireylerle etkileşim kurmasıdır (Smith ve diğerleri, 2000, s. 463).



## BÖLÜM II

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde çalışmanın temel kavramsal çerçevesini oluşturan konular araştırma görevliliği, işyerinde öğrenme kavramı, işyerinde öğrenme türleri, işyerinde öğrenme kuramı ve işyerinde öğrenme ile ilişkili olan etmenler başlıkları altında detaylı bir şekilde ve ilgili alanyazında yer alan çalışmalar ışığında ele alınmaktadır.

#### **Türkiye Bağlamında Araştırma Görevliliği**

Türkiye’de yükseköğretim kurumlarının akademik personel kadrosu öğretim elemanlarından oluşmaktadır. 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu’na (1981) göre öğretim elemanları öğretim üyeleri, öğretim görevlileri ve araştırma görevlilerinden oluşmaktadır. Aynı kanunda araştırma görevlileri, “yükseköğretim kurumlarında yapılan araştırma, inceleme ve deneylerde yardımcı olan ve yetkili organlarca verilen ilgili diğer görevleri yapan öğretim elemanı” şeklinde tanımlanmaktadır. Araştırma görevliliği, akademik kariyer basamaklarının ilk adımını ve öğretim üyeliğine girişin başlangıcını oluşturur (Kasalak ve Bilgin Aksu, 2014; Yaya ve Atanur Başkan, 2013).

Araştırma görevlileri Türkiye’de 2018 yılına kadar temelde iki statüde istihdam edilmekteydi. Bunlardan birincisi, 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu’nun (1981) 33/A Maddesi uyarınca araştırma görevlilerinin en fazla üç yıllığına kadroya atanması ve süre sonunda bu atamanın tekrarlanabilmesi ile gerçekleşmektedir. Diğer bir ifade ile 33/A statüsü ile görev yapmakta olan araştırma görevlileri iş güvencesine sahiptir (Çinemre, 2014). İkinci statü ise aynı kanunun 50/D maddesi ile atanan ve lisansüstü eğitimleri sona erdiğinde araştırma görevlilerinin kadro ile ilişkileri kesilmesi şeklinde gerçekleşmektedir. Bu madde kapsamında atanan araştırma görevlilerinin iş güvencesi yoktur ve eğitimleri sonunda işsiz kalma durumu ile karşı karşıya kalmaktadırlar (Özkal, 2010). 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu’nda (1981) 2017 yılında yapılan bir değişiklik ile araştırma görevlisi istihdamında yer alan iki farklı statü ortadan kaldırılmış ve 2018 yılı itibari ile bütün araştırma görevlilerinin 50/D statüsünde atanmaları karara bağlanmıştır.

Araştırma görevlilerine ilişkin alanyazın incelendiğinde, bazı çalışmaların doğrudan araştırma görevlilerinin sorunlarına (Anıl ve diğerleri, 2015; Çinemre, 2014; Kısa, 2013; Korkut ve diğerleri, 1999; Özkal, 2010; Tüzel, 2009; Yalçın ve diğerleri,

2016), bazılarının araştırma görevlilerinin mesleki gelişim/öğrenmelerine (Bakioğlu ve Yaman, 2004; Sop, 2017; Turhan ve Erol, 2017; Yalçınkaya ve diğerleri, 2014; Yaya ve Atanur Başkan, 2012, 2013; Yılmaz ve Şahin, 2016) ve bazı çalışmaların ise araştırma görevlileri bağlamında çeşitli değişkenler arasındaki ilişkilere odaklandığı (Aras ve Karakiraz, 2013; Bayar ve Öztürk, 2017; Büyükgöze ve Gün, 2015; Çankır, 2016; İzci, 2018; Karagözoğlu-Aslıyürek, 2017; Kasalak ve Bilgin Aksu, 2014; Köse ve diğerleri, 2012; Terzi ve Sağlam, 2008) görülmektedir.

Araştırma görevliliği her ne kadar akademik kariyerin ilk adımı olsa da, araştırma görevlilerinin birçok sorunla karşı karşıya kaldığı görülmektedir. Bu sorunların birçoğu araştırma görevlilerinin meslek tanımlarında yer alan “yetkili organlarca” ve “diğer görevler” ifadelerinin yarattığı belirsizlikten kaynaklanmaktadır (Kısa, 2013). Örneğin, Tüzel (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada meslek tanımında yer alan belirsizlikler nedeniyle araştırma görevlilerinin araştırma faaliyetleri dışında kendilerine verilen çeşitli ve “angarya” işler nedeniyle yıldırılmış hissettikleri bulunmuştur. Benzer bir şekilde, Yaya ve Atanur Başkan (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmada bu belirsizliğin araştırma görevlilerinin sekreterlik ve idari işler yapmalarına neden olduğu belirlenmiş ve işyüklerinin yasalar tarafından değil daha üst konumdaki akademik personel tarafından belirlendiğini düşündüklerini göstermiştir. Kısa (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da araştırma görevlilerinin bürokratik işler için sekreterlik görevleri gerçekleştirdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Korkut ve diğerleri (1999) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise araştırma görevlilerinin yasal tanımına ilişkin sorunlar ele alınmış ve araştırma görevlisi kavramının net bir tanıma, yetki ve sorumluluklarının açıkça belirtilmesine yönelik önemli bir ihtiyaç olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı çalışmada araştırma görevlilerinin maddi sorunlar yaşadığı da ortaya çıkarılmıştır. Bu çalışmayı destekler bir şekilde, araştırma görevlilerinin mesleki sorunlarını inceleyen çalışmalarında, Anıl ve diğerleri (2015) en önemli sorunun ekonomik sorunlar olduğunu ve bu sorunu sırasıyla yıldırma, idare tarafından verilen fakülte işlerinin yoğunluğu, ödenek yetersizliği, kadro güvencesi olmaması, akademik olmayan işlere yönlendirme, fiziksel yetersizlikler ve yabancı dil sorununun izlediğini bulmuştur. Benzer bir şekilde, Çinemre (2014) tarafından ilahiyat fakültelerinde çalışan araştırma görevlilerinin sorunlarını tespit etmeye yönelik gerçekleştirilen çalışmada, görev tanımındaki belirsizlik, kadro güvencesinin olmaması, ekonomik yetersizlik, kurum kütüphanesindeki kaynak sıkıntısı, çalışma koşullarının akademik gelişim için elverişli olmaması ve

akademik danışmanın yetersiz rehberliği gibi sorunlara ulaşılmıştır. Yalçın ve diğerleri (2016) ise araştırma görevlisi kavramına ilişkin metaforik algıları belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında araştırma görevlilerinin akademik işlerinin yanında evrak işleri, ders programlarının yapılması, notların duyurulması, öğretim üyelerinin özel işlerinin yapılması gibi işlere çokça zaman ayıran ve bu nedenle kendi çalışmalarına zaman ayıramayan ve akademik gelişim sürecinde birçok zorlukla mücadele eden kişiler olarak algılandığı sonucuna ulaşmıştır.

Alanyazında yer alan bazı çalışmalar araştırma görevlilerinin mesleki gelişim/öğrenmelerine veya ilişkili konulara odaklanmıştır. Örneğin, Bakioğlu ve Yaman (2004) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, araştırma görevlilerinin mesleki gelişiminin sağlanmasında bilimsel araştırma en önemli unsur olarak görülürken yoğun bölüm işleri, araştırma yapmak için zaman bulamama, kötü çalışma koşulları ve maddi yetersizlikler mesleki gelişimin önündeki engeller olarak belirlenmiştir. Yine aynı çalışmada araştırma görevlilerinin en çok öğrendikleri aşamanın, mesleklerinin ilk yılı olduğu belirlenmiştir. Taşra üniversitelerinde görev yapmanın mesleki gelişimlerini olumsuz etkilediğine ilişkin bulgu ise öğrenmede çevresel faktörlerin rolünü göstermektedir. Ek olarak, teknolojik altyapı eksikliği ve çalışma ortamının elverişsizliği gibi durumların da mesleki gelişim üzerinde olumsuz bir etkisi olduğu ifade edilmektedir (Bakioğlu ve Yaman, 2004). Yılmaz ve Şahin (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, araştırma görevlilerinin mesleki deneyimlerinin akademik kimlik inşa etme sürecinde önemli bir rol oynadığı ve bilimsel çalışma yapmanın akademik gelişimlerine katkıda bulunduğu bildirilmiştir. Yalçınkaya ve diğerleri (2014) araştırma görevlilerinin bilim insanı yetiştirme sürecine ilişkin görüşlerinin belirlenmesini amaçladıkları çalışmalarında, araştırma görevlilerinin görev yaptıkları yükseköğretim kurumlarının ödül, övgü, işyükü, izin kullanma, yolluk-yevmiye, fotokopi imkanı, kongre katılım ücreti, veri tabanlarına erişim, kaynak sağlama, ekip çalışması, yayın yapma gibi konularda sorunlar yaşanmasına neden olduğunu ve bunun da bilim insanı yetiştirme sürecine olumsuz bir şekilde yansıdığını bildirmişlerdir. Benzer şekilde, Yaya ve Atanur Başkan (2013) tarafından eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan araştırma görevlilerinin çalışma hayatlarına ilişkin gerçekleştirilen çalışmada, sağlanan olanakların önemine vurgu yapılmıştır. Yine Yaya ve Atanur Başkan (2012) tarafından gerçekleştirilen bir başka çalışmada ise mesleki kıdemdeki artışın, eğitim düzeyindeki artışın ve yaş açısından artışın araştırma görevlilerinin işyüklerine yönelik daha olumsuz bir tutum takınmaları

ile sonuçlandırıldığı bildirilmektedir. Sop (2017) tarafından turizm alanındaki araştırma görevlileri üzerinde gerçekleştirilen çalışmada, işyükü, fiziksel sorunlar, yol gösterici öğretim üyesi bulamama, kaynakların yetersizliği gibi çalışma ortamına bağlı faktörlerin araştırma görevlilerinin yayın performansı üzerinde olumsuz etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak, araştırma görevlilerinin eylemi tanımlayan muhtemel kimlikler arasından kişinin duygu ve düşüncesine uygun olanının tercih edilmesi anlamına gelen eylem kimlikleme biçimlerinin incelendiği çalışmada, Turhan ve Erol (2017) bilimsel toplantılara katılmak, yüksek lisans veya doktora dersi almak, tez veya seminer sunumlarında dinleyici olmak ve sınavlarda gözetmenlik yapmak eylemlerinin en üst düzey kimliklenen eylemler olduğunu ve fakülte, bölüm veya enstitünün verdiği idari işleri yapmak, sınav kâğıtlarını okumak ve notları girmek, ders ve sınav programı hazırlamak, sosyal etkinliklerde görev almak ve törenlerde görev almak eylemlerinin ise en alt düzeyde kimliklenen eylemler olduğunu bildirmiştir. Diğer bir ifade ile araştırma görevlileri akademik eylemleri asli işleri olarak görürken idari eylemleri ise kendi görevleri olarak görmemektedir.

Alanyazında yer alan bazı çalışmalarda araştırma görevlilerine ilişkin çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. İzci (2018) tarafından örgütsel adalet ve dışlanma ilişkisinin incelendiği çalışmada, araştırma görevlilerinin örgütsel adalet algısının dışlanma düzeyi üzerinde negatif yönlü bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kasalak ve Bilgin Aksu (2014) araştırma görevlilerinin algılanan örgütsel destek ile örgütsel sinizmleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, algılanan örgütsel destek düzeyinin örgütsel sinizm düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu bulmuştur. Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümlerinde görev yapmakta olan araştırma görevlilerinin iş doyum düzeylerini incelediği çalışmasında Karagözoğlu-Aslıyürek (2017) araştırma görevlilerinin normal düzey iş doyumuna sahip olduğunu, içsel iş doyumlarının dışsal iş doyumlarından daha yüksek olduğunu ve iş doyumlarının demografik değişkenlere göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık sergilemediğini bildirmiştir. İş tatmininin incelendiği ve Bayar ve Öztürk (2017) tarafından gerçekleştirilen bir başka çalışmada, araştırma görevlilerinin orta düzeyde iş tatminsizliği ve iş stresi yaşadığı ve iş stresinin iş tatmini ile olumsuz bir ilişkiye sahip olduğu bulunmuştur. Köse ve diğerleri (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, sosyal kolaylaştırma etkisinin sanal kaytarmayı engelleyici rolüne ilişkin bulgular elde edilmiştir. Diğer bir ifade ile, etrafta bir çalışma arkadaşının bulunması, araştırma görevlilerinin işyerindeki sanal kaytarma davranışlarını azaltıcı bir

etki yaratarak çalışmaya daha fazla zaman ayırmalarını sağlamıştır. Geribildirim araştırma görevlilerinin öz-yeterlikleri üzerindeki etkisini incelediği çalışmada Çankır (2016) işten sağlanan geribildirim diğer bireylerden sağlanan geribildirime göre kişinin öz-yeterlik algısı üzerinde daha fazla etkisi olduğunu ortaya çıkarmıştır. Araştırma görevlilerinin mesleki tükenmişliklerinin incelendiği çalışmada Terzi ve Sağlam (2008) araştırma görevlilerinin haftalık uygulama saatlerinin çok olmasının, maaşlarının düşük olmasının ve akademik çalışmalarla ilgili yenilikleri takip edememelerinin mesleki tükenmişliklerini artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Aras ve Karakiraz (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, zaman temelli iş aile çatışması ile iş tatmini arasında ve düşük başarı hissi ile iş tatmini arasında negatif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bir başka çalışmada ise Büyükgöze ve Gün (2015) tarafından araştırma görevlilerinin kendini sabotaj eğilimleri incelenmiştir. Sonuçlara göre, araştırma görevlilerinin kendini sabotaj eğilimlerinin düşük olduğu ve cinsiyet, medeni durum ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

### **İşyerinde Öğrenme Kavramı**

Kovač'a (2000) göre iş dünyasının en temel özelliklerinden biri değişimin değişmeyen tek şey olmasıdır. Bu nedenle şirketler veya kurumlar varlıklarını sürdürmek ve gelişmek için sürekli olarak değişen ortama uyum sağlamak zorundadır. Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı gelişme, ekonomideki bilgi üretiminin artışı, artan küreselleşme ve meslek yapılarındaki, içeriklerindeki ve organizasyonlarındaki değişim yeni ihtiyaçları karşılamada işgücünün yeterlik düzeyini sağlama konusunda yeni yollar bulmak için hem eğitim kurumlarını hem de meslek organizasyonlarını zorlamaktadır (Tynjälä, 2008). Dolayısıyla öğrenmenin sürekli kılınması hem bilgi toplumunda yaşayan bireyler için hem de uluslararası piyasalarda rekabet içinde olan organizasyonlar için oldukça önemli hale gelmiştir. Bu görüşü destekler biçimde Watkins ve Marsick (1993) kurumların ve bireylerin sürekli ve kitlesel olarak öğrenme yeteneklerinin varlıklarını sürdürmek için kritik bir hale geleceğini ifade etmektedir. Bu konuda British Petrol şirketinin 1995-2007 yılları arasında icra kurulu başkanlığını yürütmüş olan John Browne aşağıdaki görüşleri belirtmiştir (Prokesch, 1997):

Öğrenme, bir şirketin hızlı bir şekilde değişen çevreye uyum yeteneğinin tam kalbinde yer almaktadır. Hem diğerlerinin göremeyeceği olanakları belirlemede hem de bu olanaklardan hızlı ve tam bir şekilde yararlanmada kilit konumdur. Bu, hissedarlar için sıra dışı değer elde etmek için bir şirketin rakiplerinden daha iyi öğrenmek ve öğrendiği bilgiyi de daha hızlı ve yaygın bir şekilde uygulamak zorunda olduğu anlamına gelir.

Benzer bir şekilde, Stuart Levine & Associates şirketinin kurucusu olan Levine (2017) kurumlar ve öğrenmeye ilişkin yazmış olduğu köşe yazısında şu ifadelere yer vermiştir:

Günümüzün ultra rekabetçi dünyasında endüstri liderleri bilgi işçilerinin daha avantajlı olduğunun farkındadırlar. Dahası, bir kurumun öğrenme kültürü gücü tek başına iş dünyası üzerindeki en büyük etken olabilmektedir. Öğrenme ve Gelişim uzmanları, bilgi işçilerinin iyi bir öğrenme ortamına sahip olmalarını sağlama konusunda ön saflardadır. Öğrenme araçları, insanların işlerini yapması için gereken diğer araç ve kaynaklarla aynı öneme sahiptir. Bu kültürde, çalışanların öğrenme ihtiyaçları karşılanır. Çalışanlar liderlik ve teknik becerilerini geliştirerek kariyerlerine devam ederler.

Özetlemek gerekirse, birçok işin doğası özellikle küreselleşmenin yaygın hale gelmesi ile değişime uğramıştır ve bu değişim devam etmektedir (Jacobs ve Park, 2009). Bu değişimde bilgi teknolojilerinin gelişiminin de önemli bir rolü vardır (Lauder ve Mehralizadeh, 2001). İşin doğasındaki bu değişim ve önemli şirketlerde önemli pozisyonlarda bulunan yöneticilerin görüşleri göz önünde bulundurulduğunda, şirketlerin rekabetçi ortamda varlıklarını devam ettirebilmeleri ve çalışanların işyerlerine en üst düzeyde fayda sağlayabilmeleri için sürekli bir öğrenme süreci içinde olmaları gerekmektedir. Finansal açıdan şirketler gibi kar amacı gütmeseler de, üniversiteler için bu gerekliliğin olmamasını düşündürecek bir neden bulunmamaktadır. Aksine, yeni bilgi miktarındaki artış çeşitli alanlarda lider bir pozisyonda kalmak isteyen üniversiteler için özellikle kaynak açısından devasa bir baskı yaratmaktadır (Hagen, 2002). Teknolojik yenilikler dünyayı zaman ve mekân açısından daralttıkça ve ülke ekonomileri hızlı bir şekilde küresel piyasaların rekabetçi ortamına girmeye zorlandıkça eğitim kurumları da bu trendi takip etmeye zorlanmaktadır (Stromquist, 2007). Bu baskılar neticesinde, üniversiteler de şirketlerin yapmak zorunda olduğu gibi rekabetçi ortamda hayatta kalabilmek için mücadele etmek zorundadır. Dolayısıyla personelin sürekli öğrenerek kendini güncel tutması gerekliliği şirketler için olduğu kadar üniversiteler için de geçerlidir.

Hem şirketlerin hem de üniversitelerin ayakta kalabilmeleri için kaçınılmaz olan işyerinde öğrenme kavramı farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmış ve bu kavrama farklı adlar verilmiştir. Bunlar, işyerinde öğrenme (Billett, 1996b; Watkins, 1995), iş-temelli öğrenme (Raelin, 1997), işyeri-temelli öğrenme (Garrick, 1998), işle ilgili öğrenme (Westbrook ve Veale, 2001), işte öğrenme (Boud ve Garrick, 1999), işyeri-odaklı öğrenme (Bierema ve Eraut, 2004) ve işgücü öğrenmesidir (Jacobs ve Park, 2009). Genel anlamda bakıldığında, işyerinde öğrenme iki temel insan işlevi

arasındaki ilişki olarak tanımlanabilir: çalışmak ve öğrenmek (Barrett ve O'Connell, 2001). Çalışmak öğrenmenin ve öğrenme de çalışmanın bir parçası haline gelmiştir. İzleyen açıklamalarda da görüleceği üzere, bazı yazarlar tarafından çalışma ve öğrenme arasındaki bu karşılıklı ilişki örgütsel ve bireysel, formal ve informal gibi farklı düzeylerde ele alınmaktayken bazı yazarlar bu ayrıma gitmeden bir bakış açısı geliştirmişlerdir.

Holliday ve Retallick (1995) işyerinde öğrenmeye bireylerin ve grupların öğrenmesi olarak bakmıştır. Ayrıca yazarlar hem süreç hem de çıktılara vurgu yapmaktadır. Öte yandan, Boud ve Garrick (1999) öncelikle iş ve öğrenme kavramlarına ve bu kavramların değişen doğalarına vurgu yapmıştır. Yazarlar bilgi toplumuna geçişi ve bu geçişle beraber işyerinde öğrenmenin neden önemli hale geldiğini açıkladıktan sonra işyerinde öğrenmeyi hem kurumu hem de bireyi kapsar bir şekilde tanımlamıştır (Boud ve Garrick, 1999). Bütüncül bir işyerinde öğrenme modeli ortaya koymayı amaçlayan çalışmasında Matthews (1999) ise alandaki önemli yazarların görüşlerini derlemiş ve bu görüşlerden bir sentez oluşturarak kendi tanımını ortaya koymuştur. Matthews'e (1999) göre işyerinde öğrenme hem birey hem de ilgili kuruma ilişkin sürdürülebilir gelişim bağlamında ele alınmalıdır.

Billett'e (2002a) göre işyerinde öğrenme, günlük iş etkinliklerine veya sunulan öğrenme stratejilerine katılarak gerçekleşir. Bu yüzden işle meşgul olmak ve öğrenmek arasında bir ayrım yoktur. Billett (2002b) öğrenmeyi anlamak için bireylerin iş etkinliklerine katılmayı nasıl seçtiğini ve işyerlerinin kendilerine sunduğu destek ve rehberliği anlamak gerektiğini ifade etmektedir. İşyerinde öğrenme kavramının karmaşıklığı ve birçok diğer değişkenle ilişkisi sebebiyle Billett çalışmalarında net bir işyerinde öğrenme tanımı ortaya koymamıştır. Bunun yerine Billett (2001a) işyerinde öğrenmeyi, öğrenmeyi sağlama konusunda işyerinin sunduğu olanaklar ve bu olanakları bireylerin nasıl kullandıkları bağlamında değerlendirmiştir. Ancak bu görüşler temelinde işyerinde öğrenmeyi işle ilgili günlük etkinliklere veya işyeri tarafından sağlanan öğrenme stratejilerine katılarak gerçekleştirilen öğrenme olarak tanımlamak mümkündür. Benzer bir şekilde, işyerinde öğrenmenin çeşitli tür veya düzeylerine atıfta bulunmayan Boud (2005, s. 669) işyerinde öğrenmeye genel bir çerçeveden yaklaşmaktadır.

Evans, Hodkinson, Rainbird ve Unwin (2006) işyerinde öğrenmenin çok çeşitli şekillerde gerçekleşebileceğini belirtmekte ve işyerinde öğrenmenin formal olarak

yapılandırılarak veya kendiliğinden gerçekleşebileceğini ifade etmektedir. Fenwick'e (2008) göre ise işyerinde öğrenme sadece insan değişimini kapsamamakta; insan ve eylemlerinin kurallar, araçlar, kültürel ve maddi çevre ile karşılıklı ilişkisini de içermektedir. Yazar işyerinde öğrenmeyi informal öğrenme olarak ele almış ve bu öğrenmenin günlük uygulamalar, eylemler ve diyaloglarla iç içe geçmiş bir süreç olduğunu vurgulamıştır. Bu bağlamda bir başka eserinde Fenwick (2005) işyerinde öğrenmenin temel olarak iş etkinlikleri ve iş bağlamında bireyin bilinç ve davranışlarında gerçekleşen değişimi işaret ettiğini ifade etmektedir. Yazara göre işle ilgili öğrenme ve bilgi materyal ve sosyal etkinliklerle iç içedir, oldukça bağlamsal ve akıcıdır ve eğitsel girişimlerle de bağlantılı olması gerekmez. Diğer yazarlardan farklı bir şekilde, işyerinde öğrenmeye ilişkin kavramsal bir çerçeve önerdikleri çalışmalarında Jacobs ve Park (2009) işyerinde öğrenmeyi öğrenme yeri, planlama derecesi ve eğitmen rolüne göre sınıflandırmıştır. Buna göre öğrenme yeri açısından öğrenmeler iş başında veya iş ortamından farklı bir yerde gerçekleşebilir. Planlama açısından işyerinde öğrenme yapılandırılmamış veya yapılandırılmış şekilde yürütülebilir. Ayrıca işyerinde öğrenme sürecinde bir eğitmen etkin veya pasif bir rol oynayabilir. Diğer taraftan, işyerinde öğrenmenin tanımına odaklanan makalesinde Cacciattolo (2015), işyerinde öğrenme üzerine kapsamlı bir alanyazın taraması gerçekleştirmiş ve iş ve öğrenmenin iç içe geçmiş olduğunu ve dolayısıyla işyerinde öğrenmenin, işin yapıldığı mekânda becerilerin geliştirildiği ve bilginin edinildiği bir yol olduğunu ifade etmiştir. Yazar, işyerinde öğrenmenin formal ve informal/farkında olmaksızın gerçekleştiğini, ancak informal öğrenmelerin çok daha büyük bir yer tuttuğunu ifade etmiştir. Bu noktaya kadar sunulan işyerinde öğrenmeye yönelik bakış açılarına ilişkin yazarlar tarafından gerçekleştirilen tanımları Tablo 1'de görmek mümkündür.



Tablo 1. İşyerinde Öğrenme Tanımları

Yazar	Tanım
Holliday ve Retallick (1995, s. 7)	“İşyerinde öğrenme bireysel çalışanlar ve çalışan gruplarının belirli bir işyerinin gözetiminde gerçekleştirdiği öğrenmelerin süreç ve çıktılarına karşılık gelmektedir.”
Boud ve Garrick (1999, s. 3)	“Hem kurumlara hem de işçilerin/katılımcıların gelişimine ve öğrenmesine katkı sağlayan önemli bir etkinlik”
Matthews (1999, s. 19)	“İşyerinde öğrenme bireyler ve kurum için istendik çıktılara yönelik öğrenme süreçlerini kapsamaktadır. Bu çıktılar, örgütsel hedefler ve bireysel kariyer gelişimine ilişkin mevcut ve gelecekteki durumlar bağlamında hem bireyler hem de kurum için sürdürülebilir gelişimi desteklemelidir.”
Billett (2001a)	Net bir tanım ortaya koymamakla birlikte işyerinde öğrenmeyi, öğrenmeyi sağlama konusunda işyerinin sunduğu olanaklar ve bu olanakları bireylerin nasıl kullandıkları bağlamında ele almıştır.
Boud (2005, s. 669)	“Bir işi gerçekleştirmek için birey tarafından işyerinde gerçekleştirilen öğrenme”
Evans ve diğerleri (2006, s. 7)	“Formal bir şekilde yapılandırılan veya yapılandırılmayan, bazılarının da işyerindeki sosyal etkileşimler aracılığıyla kendiliğinden gerçekleştiği çeşitli öğrenme biçimleri”
Fenwick (2008, s. 19)	“Bireysel aktörler ve topluluklar arasındaki ilişkiler ve dinamikler”
Jacobs ve Park (2009, s. 134)	“Bireylerin mevcut veya gelecekteki iş koşullarını karşılamak için gerekli yeterlikleri edinmek amacıyla eğitim programlarına, eğitim ve gelişim kurslarına veya çeşitli türlerde deneysel öğrenme etkinliklerine katıldıklarında kullandıkları süreç”
Cacciattolo (2015, s. 243)	“İşyerinde gerçekleşen formal veya informal araçlarla bilgi ve becerilerin edinilmesi”

Tablo 1’de görüldüğü üzere, alanyazında yer alan tanımlarda çeşitli benzerlik ve farklılıklar bulunmaktadır. Bu durum işyerinde öğrenme kavramının kapsamının genişliğini göstermekle birlikte aynı zamanda anlaşılması ve tanımlanmasının da zorluğunu ortaya koymaktadır. Öncelikle tanımlarda bazı araştırmacıların (Holliday ve Retallick, 1995; Jacobs ve Park, 2009) işyerinde öğrenmeyi formal öğrenme ile bazılarının (Fenwick, 2008) ise informal öğrenme ile eş tuttuğunu söylemek mümkündür.

Ayrıca bazı araştırmacılar (Billett, 2001a; Boud, 2005; Boud ve Garrick, 1999; Matthews, 1999) böyle bir ayırım yapmazken bazı araştırmacılar (Cacciattolo, 2015; Evans ve diğerleri, 2006) ise formal ve informal öğrenmeyi işyerinde öğrenmenin parçaları olarak ele almaktadır.

### **İşyerinde Öğrenme Türleri**

Alanyazın incelendiğinde işyerinde öğrenmenin temel olarak iki tür altında ele alındığı görülmektedir. Barnett (1999), Cacciattolo (2015), Hodgkinson ve Hodgkinson (2004) ve Sambrook (2005) işyerinde öğrenmeyi formal ve informal öğrenmeler olarak ele almaktadır. Ancak Marsick ve Watkins (1990) formal ve informal öğrenmeye ek olarak rastlantısal (incidental) öğrenme adı altında üçüncü bir öğrenme türü tanımlamıştır.

Formal öğrenme, istedik çıktılara ulaşmak için öğrenme deneyimlerini tasarlamada sistem yaklaşımının kullanılması yoluyla eğitimin planlanması şeklinde tanımlanabilir (Jacobs ve Park, 2009). Marsick ve Watkins'e (1990) göre ise formal öğrenme işin ve iş ortamının dışında ve genelde sınıf temelli formal eğitim ortamlarında gerçekleşen yapılandırılmış eğitimidir. Ayrıca formal öğrenme, didaktik bir etkileşime dayanan ve geleneksel eğitsel çerçevede gerçekleşen bir öğrenme olan standart öğrenme paradigmasıdır (Beckett ve Hager, 2002). İşyerinde formal öğrenme, bir kurum tarafından programının önceden hazırlandığı ve bu programı uygulamak için yine kurum tarafından gerçekleştirilen etkinlikleri kapsayan eğitim uygulamalarıdır (Ellinger, 2005). Formal öğrenme, bireylerin işlerini iyi yapmalarını sağlayacak bilgi, beceri ve farkındalıkları edinmelerine yardımcı olan planlı öğrenme etkinliklerinden oluşmaktadır (Manuti, Pastore, Scardigno, Giancaspro ve Morciano, 2015). Formal öğrenme, belirli işlerin nasıl gerçekleştirileceğine ilişkin öğretim sağlayan birçok planı içermektedir (Marsick ve Watkins, 2003). Bu anlayışta, formal öğrenme, öğrenme için özellikle düzenlenmiş ortamlarda, yani gerçek iş ortamının dışında gerçekleşir (Manuti ve diğerleri, 2015). Eraut'a (2000) göre işyerinde formal öğrenmenin belirgin özellikleri bulunmaktadır. Bu özellikler, (1) önceden belirlenmiş bir öğrenme çerçevesi, (2) düzenlenmiş bir öğrenme etkinliği veya paketi, (3) öğretmen veya eğitmen varlığı, (4) terfi veya kredi ödülü ve (5) dışsal olarak belirlenmiş çıktılardır (Eraut, 2000, s. 114).

Mallon, Bryson, Pajo ve Ward'a (2005) göre işyerinde öğrenme büyük oranda informal veya farkında olmaksızın gerçekleşir ve oldukça durumsal, örtük, informal ve

sosyal bir süreçtir. Yeo (2008) ise informal öğrenmenin genellikle kasıtlı olmadığını ve kurumun desteğiyle veya desteği olmaksızın gerçekleşebileceğini ifade etmektedir. Doornbos, Simons ve Denessen (2008) insanların örtülü bir şekilde öğrenebildiğini ve düşünce ve davranışlarındaki değişimi daha sonra ayırt edebildiğini savunmaktadır. Colley, Hodkinson ve Malcolm (2002) informal öğrenmenin genellikle formal öğrenmenin ne olmadığı ile ilişkili olarak tanımlandığının altını çizmektedir. İnfomal öğrenme, öngörülemeyen sonuçları olan plansız ve biraz da örtülü bir süreç olarak tanımlanabilir (Hager, 1998). Bu şekilde gerçekleşen öğrenme eylemi, işyerindeki sosyal etkileşim ve ilişkiler aracılığıyla oluşmaktadır (Rowden, 2007). Bu ifadeyi destekler bir şekilde, Remmik ve diğerleri (2011) gerçekleştirdikleri nitel çalışmada ilk yıllarındaki akademisyenlerin akademik topluluklarda gerçekleştirdikleri öğrenmelere odaklanmıştır. Veriler 25 genç akademisyenle görüşmeler gerçekleştirilerek toplanmış ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda akademik kariyerinin başındaki akademisyenlerin en büyük desteği informal ilişkilerde bulduğu belirlenmiştir. Ayrıca akademik topluluklardaki öğrenme olanaklarının büyük oranda ilgili birimin gelenek ve etkinliklerine bağı olduğu bulunmuştur. Lohman (2005, s. 502) ise informal öğrenmeyi “özellikle çalışanlar tarafından başlatılan, fiziksel, bilişsel veya duygusal çaba gerektiren ve sonucunda mesleki bilgi ve beceri edinilen öğrenme etkinliklerini içeren bir işyerinde öğrenme boyutu” şeklinde tanımlamaktadır. İş bağlamında bilgi ve becerilerin edinilmesi sadece düzenlenen programlar aracılığıyla gerçekleşmez; aynı zamanda uygulama esnasında ortaya çıkan ihtiyaçlar vasıtasıyla da gerçekleşir (Jacobs ve Park, 2009). Marsick ve Watkins’e (2001, s. 28) göre “informal öğrenme insanların öğrenmeye yönelik ihtiyaç, motivasyon ve fırsat yakaladığı her yerde gerçekleşir.” Yazarlar informal öğrenmeyi “genellikle kasıtlı olan fakat pek yapılandırılmış olmayan ve öz-yönelimli öğrenme, performans planlaması ve öğrenme ihtiyaçlarının gözden geçirilmesi için gereken olanakları içeren bir öğrenme türü” şeklinde tanımlamaktadır.

İşyerinde informal öğrenme etkinlikleri diğerleri ile konuşma ve işbirliği yapma, diğerlerini gözlemleme, diğerleri ile materyal ve kaynak paylaşma, internet üzerinden aramalar yapma, mesleki dergileri tarama, deneme yanılma, eylemler üzerine yansıtma yapma ve bunlar gibi birçok etkinliği içermektedir (Lohman M. C., 2005). Ayrıca informal öğrenme akıl hocalığı (mentoring) yapma, koçluk yapma, iş rotasyonu ve özel proje veya görevlendirme gibi mekanizmaları kapsamaktadır (Marsick ve Watkins, 1997). Ek olarak, Leslie, Aring ve Brand (1997) işyerinde informal öğrenmelerin

çoğunun sosyal ve bireysel iş etkinlikleri kapsamında gerçekleştiğini ve çalışanların etkileşime girerek, fikir ve kaynak paylaşarak ve işlerini yaparak öğrenmeler gerçekleştirdiğini belirtmektedir. Marsick ve Volpe (1999) informal öğrenmenin belirgin özellikleri olduğunu ifade etmektedir. Buna göre informal öğrenme, (1) günlük rutinlerle bütünleşmiş durumdadır, (2) dışsal veya içsel bir dürtü tarafından tetiklenir, (3) çok bilinçli bir şekilde gerçekleşmez, (4) tesadüfidir ve şansın etkisi vardır, (5) yansıtma ve eylemin tümevarımcı bir sürecidir ve (6) diğer bireylerin öğrenmeleri ile ilişkilidir (Marsick ve Volpe, 1999, s. 5).

Yukarıdaki açıklamalarda görüldüğü üzere formal ve informal öğrenmeye ilişkin çeşitli farklılıklar mevcuttur. Hager (1998) ve Resnick'in (1987) çalışmalarını temel alan Tynjälä (2008, s. 133) formal ve informal öğrenme arasındaki farklılıkları ortaya koymuştur. Bu farklılıklar Tablo 2'de görülebilir.

Tablo 2. Formal ve İnfomal Öğrenme Arasındaki Farklılıklar

Formal eğitimde öğrenme	İşyerinde informal öğrenme
Kasıtlıdır (+kasıtlı olmayan)	Kasıtlı değildir (+kasıtlı olan)
Resmi program, yeterlik standartları vb. vardır	Genellikle resmi bir program veya önceden belirlenmiş çıktılar yoktur
Bağlamsallaştırılmamıştır	Bağlamsaldır
Zihinsel etkinliklere odaklanır	Alet kullanımı + zihinsel etkinliklere odaklanır
Açık bilgi ve genellenen beceriler üretir	Kapalı ve örtülü bilgi ve duruma özgü yeterlikler üretir
Öğrenme çıktıları tahmin edilebilirdir	Öğrenme çıktıları daha az tahmin edilebilirdir
Odak noktası içeriğin öğretimidir	Odak noktası iş ve bir işçi olarak öğrenenin deneyimleridir
Bireyseldir	Ortaklaşadır
Kuram ve uygulama geleneksel olarak ayırır	Nasıl yapılacağını bilme ve uygulamaya dönük bilgi
Bilgi ve becerilerin ayrımı yapılır	Yeterlikler bütüncül olarak ele alınır, bilgi ve beceriler arasında ayrım yoktur

Not: Bu Tablo Tynjälä'nın (2008, s. 133) izni ile Türkçeye çevrilerek yeniden basılmıştır (Ek 1).

Tablo 2'de görüldüğü üzere, formal ve işyerinde informal öğrenme arasında belirgin farklılıklar bulunmaktadır. Formal öğrenme belirli kurum veya şahıslar tarafından planlı bir şekilde gerçekleştirildiği için kasıtlıdır, önceden belirlenmiş bir

program ve beklenen çıktılar mevcuttur. Diğer taraftan işyerinde informal öğrenme işyeri etkinlikleri sırasında kendiliğinden gerçekleştiği için önceden hazırlanan bir program veya çıktılara sahip değildir. Farklılıklar arasındaki önemli bir nokta da öğrenmenin gerçekleştiği bağlamdır. Formal öğrenme genellikle sınıf ortamında gerçekleştiği için öğrenilen ile gerçek bağlam arasında bağlantı daha zayıftır. İşyerinde informal öğrenmede ise öğrenme işbaşında veya iş ortamında, diğer bir ifadeyle tam olarak kendi bağlamında gerçekleşir. Dolayısıyla informal öğrenmede sınıfta öğrenilenlerin gerçek yaşama transferi gibi özel bir çabaya da gerek kalmaz.

Alanyazında her ne kadar bu iki kavram birbirinden ayrı olarak ele alınsa da, Eraut (2004) bu iki kavramın kullanımında keskin sınırlar belirleyen tanımlamaların kullanılmaması gerektiğinin ve bunun yerine, bu iki kavramın yetişkin ve işyerinde öğrenme çerçevesinde birbiri ile ilişkili kavramlar olarak ele alınması gerektiğinin altını çizmektedir. Ayrıca Eraut (2004), bu iki kavramı karşılaştırmak yerine onları formal ve informal öğrenmenin kutup uçlarını temsil ettiği bir sürekliliğin parçaları olarak düşünmeyi tercih etmektedir. Benzer bir şekilde Marsick (2009, s. 265) bu iki kavramın “ayrılmaz bir biçimde birbirine dolanmış” olduğunu ancak kavramsallaştırma ve inceleme amaçlı mecbur kalındığı için ayrı olarak ele alındığını ifade etmektedir. Öte yandan, Billett (2001a) işyerinde öğrenmenin informal öğrenme olarak etiketlenmesinin öğrenmeye ilişkin muğlak durumu ortaya koyduğunu öne sürmektedir. Yazara göre, kastedilen bu olmasa bile bu şekilde bir etiketleme yapmak, işyerindeki öğrenme deneyimlerinin tutarsız, yapılandırılmamış ve tamamen ilgili kuruma yönelik çıktılar ortaya koyduğunu savunan bir görüşü desteklemektedir. Yazar, iş uygulamalarının informal, yapılandırılmamış veya rastlantısal olmadığını savunmakla birlikte bu uygulamaların iş uygulamalarının gerektirdiği şekilde yapılandırıldığını ifade etmektedir (Billett, 2001a).

İşyerinde formal ve informal öğrenmeye ek olarak Marsick ve Watkins (1990) üçüncü bir öğrenme türü tanımlamışlardır. Rastlantısal (incidental) öğrenme adını verdikleri öğrenme türü yazarlar tarafından deneme yanılma veya kişilerarası etkileşim gibi başka bazı etkinliklerin kasıtlı olmayan yan ürünü olarak görülmektedir (Watkins ve Marsick, 1992). Rastlantısal öğrenme, öğrenme niyeti olmayan çeşitli etkinliklerin sonucu olarak ortaya çıkar. Örneğin, görevi bitirme, kişilerarası etkileşim, kurum kültürünü kabullenme, deneme yanılma veya formal öğrenme rastlantısal öğrenmeye yol açan etkinlikler haline gelebilir (Marsick ve Watkins, 1990). Yazarlara göre rastlantısal

öğrenme her ne kadar informal öğrenmeye benzese de aynı şey değildir (Watkins ve Marsick, 1992). İnfomal öğrenme kurumlar tarafından kasıtlı olarak teşvik edilebilirken rastlantısal öğrenme çoğu zaman kurum ve bireyin kendisi farkında olmaksızın gerçekleşir (Marsick ve Watkins, 1990). Yazarlar her ne kadar rastlantısal öğrenmeyi önceki çalışmalarında farklı bir öğrenme türü olarak tanımlasalar da sonraki çalışmalarında informal öğrenme içerisinde yer alan bir kategori olduğunu ifade etmişlerdir (Marsick ve Watkins, 2001). Buna paralel olarak, Eraut, Alderton, Cole ve Senker (2002) işyerinde gerçekleşen öğrenmelerin çoğunun açıkça tanımlanmaması ve planlanmaması açlarından nonformal olduğunu vurgulamaktadır.

### **İşyerinde Öğrenme Kuramı**

Öğrenme, bilginin inşasını vurgulayan bilgi toplumuna geçiş sürecinde her geçen gün giderek daha fazla önem kazanmaktadır. İşyerinde öğrenme ise özellikle örgün öğrenimini tamamlamış ve iş yaşamına atılmış kişiler için öğrenmelerini sürdürme açısından kilit role sahiptir. Okuldan iş yaşamına geçiş artık eskisi gibi birbirinden ayrı ve doğrusal değildir. Öğrenme artık sadece resmi bir sınıf ortamında yapılan bilgi yüklemesi olarak görülmemektedir (Vaughan, 2008). 1990'ların başından itibaren işyerinde öğrenmeye yönelik ilgi artmıştır ve günümüzde bu alana dönük çalışmalar hem geniş kapsamlıdır hem de disiplinler arasıdır. Bu konuya yönelik ilginin artmasının altında yatan sebep, son yıllarda toplum ve iş yaşamındaki benzersiz bir hızla gerçekleşen dönüşümdür (Tynjälä, 2008).

Hager (2005) işyerinde öğrenme kuramlarının temelde iki gruba ayrıldığından bahsetmektedir. Bunlar; ürün olarak öğrenme ve süreç olarak öğrenmedir. Erken dönem kuramcılar işyerinde öğrenmeye daha çok ürün olarak öğrenme perspektifinden yaklaşmışlardır. Burada öğrenmedeki odak noktası öğrenenlerin yeni özellikler edinmesidir. Daha yakın zamandaki araştırmacılar ise büyük oranda süreç olarak öğrenme perspektifine yakın durmaktadır. Buradaki vurgu daha çok öğrenenlerin işyerindeki süreçlere etkin bir şekilde katılarak kendilerini geliştirmesi üzerindedir.

Erken dönem işyerinde öğrenme kuramlarının birçoğu bilgi kavramını bireyler tarafından edinilebilen bir ürün olarak görmüştür. Bu tür fikirler büyük oranda örgütsel psikoloji, eylem öğrenme, deneyimsel öğrenme ve yönetim alanlarında ortaya çıkmıştır (Phillips, 2016). Hager (2005), bu bakış açısına sahip kuramların belirli ortak özelliklerini listelemektedir. Buna göre, erken dönem işyerinde öğrenme kuramları, öğrenenleri

bireysel olarak ele alırlar ve iş performansının genellikle akılcı ve bilişsel yönüne odaklanırlar. Dolayısıyla, bu kuramlarda iş performansı, düşünme veya yansıtma olarak ele alınma eğilimindedir. Ayrıca öğrenmenin kendisine kesin gözüyle bakılmaktadır ve bu yüzden öğrenme kuramsallaştırılmamış veya sorunsallaştırılmamıştır. Bu durum uygulamada, işyerinde öğrenmenin formal öğrenme ile aynı olduğunu varsaymak ve bu tür öğrenmeler için “edinmek” kavramını kullanmak anlamına gelmektedir. Öte yandan, erken dönem kuramları işyerinde öğrenme ve performansta sosyal, örgütsel ve kültürel faktörlerin önemini göz ardı etmişlerdir (veya yeterince vurgulamamışlardır) (Hager, 2005).

Öte yandan yakın zamandaki kuramlar işyerinde öğrenme ve performansın iç içe geçmiş bir olgu olduğunu öne sürmektedir. Öğrenmeye süreç olarak yaklaşan bu anlayışa göre işyerinde öğrenme sosyal, örgütsel ve kültürel faktörlerce şekillenir ve bu sayede bireyselliğin ötesine geçer. Ayrıca akılcılığın dışında birçok insan özelliğini de bütünlendirir. Bu şekilde öğrenmeyi sorunsallaştırmaya veya yeniden kuramsallaştırmaya çalışır. Dewey ve Vygotsky gibi çeşitli kuramcılar bu bakış açısının şekillenmesinde önemli etkiye sahiptir (Hager, 2005). Öğrenmeye süreç olarak yaklaşan bu anlayışın önemli temsilcilerinden biri Stephen Billett'tir.

Billett'e (2001a) göre, işyerleri, günlük iş etkinliklerinin bir parçası olarak ve diğer çalışanların rehberliği aracılığıyla öğrenme deneyimlerini yapılandırır ve öğrenme deneyimlerini rutin bir şekilde sağlar. İşyerindeki görevlere katılım yeni öğrenmelere yol açar ve daha önceden öğrenilmiş olanların da uygulanmasını sağlar. İşyerinde öğrenilenler, eğitim kurumlarındaki gibi yapılandırılmış olmaması sebebiyle nitelik açısından bazıları tarafından sorgulanabilir. Bu bakış açısına göre, eğitim kurumlarında bulunan yazılı bir program, nitelikli öğreticiler ve öğretim etkinliklerinin işyerlerinde bulunmaması, işyerinde gerçekleşen öğrenmelerin zayıf, niteliksiz, önemsiz ve rastlantısal olacağı yönünde endişeleri ortaya koymaktadır. Ancak bu görüş oldukça sorunludur çünkü yazılı olmasa da işyerlerinde deneyim ve rehberliğe giden yollar genellikle yapılandırılmıştır (Billet, 2001a). Bir eğitim kurumunun hedef ve uygulamaları öğrencilerin gerçekleştirdiği etkinliklerin çerçevesini nasıl belirliyorsa, işyerlerinin de hedef ve uygulamaları işyerinde gerçekleşen etkinlikleri belirlemektedir (Billett, 1996a).

Billett'in işyerinde öğrenme kuramının temelinde yapılandırmacı kuramın yer aldığı söylenebilir (Billet, 2001a). Yapılandırmacı kuram, dünyayı anlamlandırmada

insanların etkin olduğunu ve bilginin yapılandırılmasının kişinin önceki deneyimlerine, zihinsel yapılarına ve inançlarına bağlı olduğunu öne sürer. Yapılandırmacılık dış bir gerçekliği tamamen reddetmez; ancak her insanın dış dünyadaki deneyimlerini yorumlayarak kendi gerçekliğini inşa ettiğini savunur (Jonassen, 1991). Sosyal deneyim, düşünme şeklini, dolayısıyla dünyayı anlamlandırmayı biçimlendirmekte; başka bir deyişle bireyin bilişi, sosyal bir çevre içerisinde gerçekleşmektedir (Jaramillo, 1996; Vygotsky, 1997). Dolayısıyla yapılandırmacı bakış açısına göre birey düşündüğü ve harekete geçtiği sürece öğrenme sürekli ve kaçınılmazdır (Billett, 2001a). Bu açıdan bakıldığında işyerleri de dış dünyada deneyimlerin gerçekleştirildiği ve bu deneyimler üzerine yeni anlamların oluşturulduğu – yani öğrenmelerin gerçekleştirildiği – yerlerden biridir. Daha açık ifade etmek gerekirse, bireyler işyerlerinde işlerini yaparken aynı zamanda deneyim yaşamış olmaktadır. Bu deneyimler, yapılandırmacı kuramın doğası gereği farkında olunmasa bile öğrenmenin gerçekleşmesine yol açmaktadır. Bu bağlamda işyerleri deneyim sunan dış dünya görevi görmektedir. Burada yaşanan deneyimler de bireylerin anlamlar yaratmasına ve kendi gerçekliğini ortaya koymasına olanak sağlamaktadır. Sonuç olarak, bu yaklaşımla iş yapma ve öğrenme birbirine bağlı hale gelmektedir.

Bu düşünceyi destekler biçimde, Amundsen ve McAlpine (2009) gerçekleştirdikleri nitel desenli araştırmada doktoralarını yakın zamanda tamamlayarak danışmanlık yapmaya başlamış akademisyenlerin danışmanlık deneyimlerini ve danışmanlık yapma işini nasıl öğrendiklerini doktora öğrenciliğinden danışmanlığa geçiş süreci bağlamında incelemişlerdir. Bu çalışmada katılımcılar iki farklı üniversitede görev yapan toplam sekiz yardımcı doçentten oluşmuştur. Çalışmanın verileri katılımcılarla görüşmeler gerçekleştirilerek elde edilmiş ve veriler üzerinde içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre katılımcılar, danışmanlık yaptıkları öğrencileri ile yaşadıkları deneyimler vasıtasıyla nasıl danışmanlık yapılacağını öğrenmişlerdir. Bu süreçte birçoğu kendi öğrencilik zamanlarını düşünmüş, öğrencilik deneyimlerini yansıtmaya çalışmıştır. Ancak asıl öğrenmelerin danışmanlık deneyimleri ile gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Benzer bir şekilde, Halse (2011) gerçekleştirdiği nitel araştırmada deneyimli doktora danışmanlarının doktora öğrencilerine danışmanlık yapma süreçlerinde neler öğrendiğini ve öğrendiklerinin kendileri üzerinde nasıl etkiler gösterdiğini incelemiştir. 26 doktora danışmanı ile gerçekleştirilen çalışmanın verileri yarı-yapılandırılmış görüşme formları ile elde edilmiş ve içerik analizi ile



çözümlemiştir. Analizler, danışmanlık sürecinin danışmanların özellikle görev yaptıkları üniversitenin sosyal ve politik bağlamı ile nasıl etkileşime girdiği ve mevcut danışmanlık bağlamının danışmanların öğrencileri ile kurduğu pedagojik ilişkiyi nasıl etkilediği açısından öğrenme ve bilgileri üzerinde önemli etkileri olduğunu göstermiştir. Ayrıca, danışmanların öğrenme deneyimlerinin kendi öznel ve kimliklerini şekillendirdiği ve danışmanlık sürecinin devam eden ontolojik bir “danışman olma” süreci olduğu görülmüştür.

Billett (2001a) işyerinde öğrenmeye, iş yapma ve öğrenme arasındaki karşılıklı bağıllık bağlamında iki açıdan yaklaşmaktadır: öğrenmeyi sağlama konusunda işyerinin sundukları ve bu olanakları bireylerin nasıl kullandıkları. Bu iki nokta Billett’in işyerinde öğrenme kuramının temellerini teşkil etmektedir ve işyerinde öğrenme kavramını irdelerken çeşitli çalışmalarında bu noktalar üzerinde durduğu görülmektedir (örn. Billett, 2001b, 2006a, 2008a, 2008b, 2009, 2010, 2014; Billett ve Pavlova, 2005; Harteis ve Billett, 2008). Bu bağlamda, ilgili kuramda işyerinde öğrenmenin iki temel taşı olduğu görülmektedir. Bunlardan birincisi bireyin dışındaki dünyanın sunduğu olanaklardır. Bu olanaklar genel olarak “işyeri olanakları” olarak kavramsallaştırılmaktadır. Diğer temel ise bireyin kendisinden kaynaklanan faktörlerle ilişkili olarak sunulan olanaklardan nasıl yararlandığını veya yararlanma durumunu etkileyen özellikleri ile ilgilidir. Bireyle ilişkili olan ilgili kısım ise “bireysel etmenler” olarak kavramsallaştırılmaktadır.

### **İşyerinde Öğrenme İle İlişkili Etmenler**

#### **İşyeri Olanakları**

Bireylerin işle ilgili etkinliklere katılması için imkân sağlama konusunda işyerinin yönlendirme ve hazırbulunuşluğu, işyeri olanakları olarak adlandırılır (Billett, 2001b). İşyeri olanakları, işyerini oluşturan norm ve sosyal uygulamaların, bireylerin katılım ve öğrenmelerini düzenlemede oynadığı rolü vurgular (Billett, 2006b). Bu olanaklar, sosyal bir ortamda bireylerin katılım ve öğrenmeye yöneltilme derecesini ifade etmektedir. Diğer bir ifade ile işle ilgili etkinlik ve etkileşimlere erişim sağlamayı, bunlara katılmayı ve bu sürecin desteklenmesini işaret etmektedir (Billett, 2014). Bireylerin katılacağı etkinliklere ilişkin sunulan olanaklar, erişim sahibi oldukları yönlendirme ile birlikte hangi öğrenmelerin gerçekleşeceği konusunda bireyler ve onların sosyal bilgi kaynakları arasındaki psikolojik süreçleri düzenlemektedir. Dolayısıyla, işyerlerinin bu olanakları bireylere nasıl sağladıkları ne öğrendikleri açısından temel teşkil etmektedir (Billett,

2001c). İşyerinin bireylerin katılacağı işle ilgili etkinliklere yönelik olanak sağlama konusundaki hazırbulunuşluğu ve bireylerin doğrudan veya dolaylı bir desteğe erişimleri, işyerinde öğrenmenin niteliğinin temel belirleyicileridir (Billett, 2001b).

İşyerleri olanak sunma açısından iki gruba ayrılabilir. Birinci grup işyerleri, çalışanlarına öğrenmelerinde yönlendirme ve destek sağlar, yeni bilgi öğrenmeleri için fırsat yaratır ve öğrenilenlerin uygulamaya dökülmesini ve daha bilgili bireyler ile temas kurmalarını pekiştirir. Öte yandan bazı iş yerleri ise çalışanlarına öğrenme gerçekleştirmeleri için yeterince fırsat sunmazlar (Billett, 2014). Billett (2006b) işyerinin sunduğu olanakları etkileyen üç etkenden söz etmektedir. Bunlardan birincisi işveren ya da yöneticinin, çalışanların gelişimine yönelik tutumudur. Çalışanların gelişimi işyerinin veya yöneticinin yararına ise bu durumda işyeri gönüllü olarak birçok imkân sunabilir (Billett, 2000). Öte yandan çalışanların kendini geliştirmesi yöneticiler için bir tehdit olarak algılanırsa, bu durumda işyeri çalışanların öğrenme olanaklarını sınırlama yoluna gidebilir. İkinci olarak, işyeri olanaklarını etkileyen bir diğer faktör, iş arkadaşlarının inanç ve eylemleri ile ilişkilidir (Billett, 2006b). Eğer işte uzmanlaşmış çalışanlar yardımcı olacakları kişinin ileride kendi yerlerini alacağını düşünürse destek sağlama konusunda gönülsüz olabilirler (Lave ve Wenger, 1991). Üçüncü faktör ise işveren ve çalışanların da ötesindedir. Bu faktör sosyal beklentilerle ilgilidir. Örneğin, dışçı asistanlarının sadece asistanlık yapması, hemşirelerin sadece hemşirelik yapması beklenir. Olanaklar sağlanmış olsa bile çalışanlar kendi iş tanımlarının dışına çıkmazlar (Billett, 2006b). Ayrıca üretim veya hizmet düzeyleri de sunulan imkânları etkilemektedir. Örneğin, çalışanların ürettiği ürüne yönelik talep azaldığında o çalışanlara sunulan olanaklar da azalabilir (Billett ve Boud, 2001). Ancak işgücü kıtlığı olduğu zaman bunun tam tersi söz konusudur. Bazı durumlarda bireylerden kendi iş tanımları dışındaki hizmetleri de sağlamaları beklenir ve bu durumlarda işyerleri çalışanlarına daha fazla olanak sağlar (Billett, 2006b).

Konuyla ilgili olarak Boyd (2010) üniversitelerin öğretmenlik ve hemşirelik alanlarında yakın zamanda göreve başlayan akademisyenlerin işyerinde öğrenmelerini ve kimlik geliştirme deneyimlerini incelediği bir çalışma gerçekleştirmiştir. Durum çalışması deseni kullanılan bu araştırmanın katılımcılarını öğretmenlik veya hemşirelik yaparken yükseköğretime geçen toplam 18 akademisyen oluşmuştur. Çalışmanın verileri yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiş ve veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, akademisyenliğe geçiş süreci katılımcılar

için zor olmuştur çünkü yeni rollerini tam anlamıyla bilememektedirler. Bu süreçte yeni rollerinin gereklerini yerine getirmektense bir süre eski kimliklerini devam ettirmişlerdir. Bu süreçte ilgili kurumun yeni akademisyenlere rol model sunması, diğer bir ifade ile öğrenme olanakları sağlaması, bir akademisyen olarak kimliklerini geliştirmesi anlamında gerekli görülmüştür.

İşyerinin sunduğu olanakların ötesinde, bireyin kendine sunulan olanaklardan yararlanmaya ilişkin tercihleri de etkilidir. Çok fazla olanak sunan ve destekleyici özellik gösteren işyerlerinde bile bireyler kendilerine sunulan olanaklardan yararlanmayı ve dolayısıyla yeni öğrenmeler gerçekleştirmeyi reddedebilirler (Billett, 2014). Diğer taraftan, yüksek düzeyde etkin ve azimli bireyler çabaları ve kararlılıkları sayesinde fazla imkân sunmayan işyerlerinin sınırlılıklarını aşabilirler (Billett, 2001b). Dolayısıyla, bireylerin bir şeyler öğrenebilecekleri etkinliklere ve etkileşimlere katılma tercihleri, işyerinde öğrenme sürecinde önemli rol oynamaktadır. Açıkça ifade etmek gerekirse, etkinliklere katılım ve öğrenme kişiye bağlı bir hal almaktadır. İşyerinin sunduğu aynı olanaklar bazıları için fazlasıyla yeterliyken bazıları bu olanakları yeterli bulmayabilir (Billett, 2014). Kendilerine sunulan olanakların hangilerine katılıp katılmayacakları ve öğrenme gerçekleştirmeleri, bireylerin kendi değerleri, hedefleri ve deneyimleri ile ilişkilidir (Billett, 2006b). Dolayısıyla bireysel etmenler, işyerinde öğrenme sürecinde belirleyici bir rol oynamaktadır.

Bireysel etmenlerin işyerinde öğrenme sürecindeki belirleyici rolü ile ilgili olarak Jawitz (2009) gerçekleştirdiği nitel araştırmada, akademisyenlerin akademik işyeri bağlamında nasıl öğrenmeler gerçekleştirdiğini incelemiştir. Durum çalışması şeklinde desenlenen araştırmanın verileri iki yıl boyunca 31 akademisyenle gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilmiş ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmanın temel sonucu işyerinde öğrenmenin, kişisel alışkanlıkların işyerindeki müşterek alışkanlıklarla uyumu olarak anlaşılması gerektiğidir. Ayrıca akademisyenlerin öğrenmelerinde bağlamın önemine de ayrı bir vurgu yapılmıştır. Sağlık kurumlarında işyeri özelliklerinin rolüne odaklandığı çalışmada Clarke (2005) işyerinde öğrenme ortamının öğrenme çıktıları ile ilişkisini regresyon analizi kullanarak incelemiştir. 117 sağlık çalışanının katılımı ile gerçekleştirilen çalışmada işyerinin çeşitli niteliklerinin öğrenme çıktıları ile ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Bu bağlamda işyerinde öğrenme çıktılarının kurum büyüklüğü, çalışanların yetkilendirilmesi ve iletişim, yansıtma ve zorlu işlerde destek ve

işbaşında bağımsız öğrenme değişkenleri tarafından anlamlı bir şekilde yordandığı saptanmıştır.

### **Bireysel Etmenler**

İşyerinde öğrenmenin niteliğinde işyerinin sunduğu olanaklar temel belirleyicilerden biridir (Billett, 2001b). Ancak bireysel etmenler de bu olanaklardan faydalanma tercihini etkilediği için oldukça önemli bir pozisyonadadır (Billett, 2014). Bireysel etmenler, bireylerin işyerinde öğrenme ve sonucunda öğrenme gerçekleşecek etkinliklere katılma süreçlerinin anlaşılmasında kilit rol oynamaktadır (Billett, 2009). Bu bireysel etmenler arasında öznellik (subjectivity) ve eylemlilik (agency) kavramları önemli bir yere sahiptir. Öznellik ve eylemlilik bireylerin bilişsel deneyimlerini şekillendirir. Bunu yaparken bireylerin işyerinde kendilerine sunulan olanakları anlamlandırma, yorumlama ve yapılandırma yolları etkin rol oynar. Dolayısıyla öğrenmenin dışarıdan sağlanan olanaklar ile olan ilişkisinin yanı sıra, bireysel etmenlerle olan ilişkisini ve daha da önemlisi bu ikisi arasındaki ilişkileri göz önünde bulundurmak önemlidir (Billett, 2008a).

Bu bağlamda Bates (2001) gerçekleştirdiği çalışmada çalışanların eğitim etkinliklerine katılımını etkileyen faktörleri incelemeyi amaçlamıştır. Ulaşım departmanında çalışan 1079 işçinin katıldığı çalışmada hiyerarşik regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucu olarak katılımcıların öğrenme niyetinin etkinliklere katılımı olumlu bir şekilde yordadığı saptanmıştır. Benzer bir şekilde, Choi ve Jacobs (2011) gerçekleştirdiği çalışmada, formal öğrenme, kişisel öğrenme yönelimleri ve destekleyici öğrenme ortamının informal öğrenme üzerindeki etkilerini yapısal eşitlik modellemesi ile incelemiştir. Bu çalışmada, 203 banka çalışanı katılımcı olarak yer almıştır. Analizler sonucunda, formal öğrenme ve kişisel öğrenme yöneliminin informal öğrenme üzerinde olumlu etkisi olduğu bulunmuştur. Ayrıca destekleyici öğrenme ortamı informal öğrenme üzerinde doğrudan etki göstermese de formal öğrenme aracılığıyla dolaylı etki göstermiştir.

Öznellik, bireylerin eylemliliği tarafından kasıtlı olarak yönlendirilen kavram, işlem ve benlik algılarının yansımaları ve kişisel olarak oluşturulmasını ifade eder (Billett, 2010). Öznellik, kişisel ve sosyal kimlikle aynı doğrultudadır ve bireylerin ilişki kurmayı seçtiği sosyal ve kültürel biçim ve uygulamaları içerir (Somerville, 2006). Bireylerin benlik algısı, kendilerini sosyal dünyaya nasıl sundukları ve sosyal dünyayı

nasıl anlamlandırdıklarını içermektedir (Billett, 2010). Bu açıdan öznellik, sunulan olanaklardan ne ölçüde yararlandığını ve öğrenme sürecini etkilemektedir. Valsiner ve Van der Veer'e (2000) göre öznellik, bireyin bilişsel deneyimlerini oluşturan bilinçli veya bilinçli olmayan düşüncelerini, eğilimlerini ve süreçlerini içerir. Dolayısıyla öznellik, bireyin deneyim yaşama ve deneyimlerini anlamlandırma yolları olarak görülebilir. Öznelğin kilit noktası, bireylerin kendilerinin ötesindeki dünyada karşılaştıklarını anlamlandırma, yapılandırma ve bunlara karşılık verme sürecindeki merkezi rolüdür (Billett, 2010). Bireylerin ne deneyimlediği büyük oranda bireyin kendisine bağlıdır çünkü her bireyin gelişimi çeşitli açılardan eşsizdir (Billett ve Somerville, 2004). Dolayısıyla kavramların, süreçlerin ve nesnelere yapılandırılması, bireylerin yaşamları boyunca deneyimlediği şeyler tarafından şekillendirilir (Vygotsky, 1978). Bu noktalar bir arada düşünüldüğünde, öznelğin bireylerin öğrenme ve işyeri etkinliklerine katılması açısından merkezi bir pozisyona sahip olduğu söylenebilir. Öznellik, kendini iki biçimde gösterir. Birincisi, bireylerin benlik algısıdır. Benlik algısı, bireyin gelişimsel güvenlik arayışında bilinçli düşünme ve stratejik olarak hareket etme niyet ve düzeyini yönlendirir. İkincisi ise kimlik kavramıdır. Bu kavram hem kişisel hem de sosyal çağrışımlara sahiptir (Billett, 2010).

Yapılandırmacı-yorumlayıcı bir bakış açısı ile gerçekleştirdiği çalışmada Warhurst (2006), üniversitede yakın zamanda göreve başlayan ve öğretim geliştirme programına katılan 29 akademisyenin pedagojik öğrenmelerini incelemiştir. Çalışmanın verileri katılımcıların haftalık olarak 3 ay boyunca doldurduğu kayıt formları ve yarı-yapılandırılmış görüşme formları ile elde edilmiş ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Sonuçlara göre, akademik uygulamalar sosyal bağlam içerisinde yapılandırılır ve dolayısıyla öğrenmenin gerçekleşmesi için uygulama topluluklarına katılım gereklidir. Katılımcılar sosyal bir şekilde anlam yaratarak ve farkında olmadan katılım göstererek öğrenmektedir. Ayrıca bu süreç içerisinde kimlik gelişim ve dönüşümleri de yaşanmaktadır. Diğer bir ifade ile işyerinde öğrenme sürecinde sosyal ve bireysel öğrenmeler ve bu ikisi arasındaki ilişkiler rol oynamaktadır. Kimliğin rolü üzerine gerçekleştirilen bir diğer araştırmada, Klotz ve diğerleri (2014) mesleki eğitim öğrencilerinin mesleki kimlik gelişimlerinin öğrenme ve işyerindeki etkinliklere katılımları üzerindeki etkisini yapısal eşitlik modellemesi ile incelemiştir. Katılımcılar 504 mesleki eğitim öğrencisi ve 187 çıraktan oluşmuştur. Bulgular mesleki kimliğin, iş etkinliklerine katılım üzerinde olumlu etkisi olduğunu ortaya koymuştur.

Eylemlilik, insan etkinliğinin dış kaynaklı bir etki tarafından kısıtlanması veya belirlenmesi yerine iradeli ve amaçlı doğasını ifade etmektedir. Bireylerin öğrenme alanını kapsayan şey diğerlerinin değil kendilerinin eylemliliğidir (Billett, 2009). İşyerinde öğrenme noktasında bireylerin eylemliliği potansiyel bir aracıdır (Billett ve Woerkm, 2008). Billett'e (2006a) göre bireylerin kimlik algıları ile öğrenmeleri arasında yakın, karşılıklı ve birbirine bağlı bir ilişki vardır ve bu ilişki bireysel eylemlilik ve sosyal eylemlilik yoğunluğuna dayanmaktadır. Bireylerin eylemli davranışları hem fiziksel hem de zihinsel eylemleri içerir (Billett, 2006a). Ayrıca, bireyin sosyal dünya ile etkileşiminden doğan öğrenme türü ile de doğrudan ilintilidir (Billett ve Pavlova, 2005). Wertsch (1998) öğrenmenin iki türünden bahseder. Bunlardan biri yüzeysel olarak gerçekleşen ve büyük oranda bir zorlama veya sosyal baskının ürünü olan öğrenmedir. Diğeri ise deneyimler ile bireyin değer ve inançları arasındaki uyumu gönüllü olarak kurduğu öğrenmelerdir. Zengin ve derin öğrenmelerin ilgi ve niyetle birlikte çaba gerektirdiği göz önünde bulundurulduğunda (Malle, Moses ve Baldwin, 2001), bu tür öğrenmelerin genellikle bireyin ilgileri ve eylemli davranışları işe koşulduğunda gerçekleşeceği söylenebilir (Billett ve Pavlova, 2005).

McAlpine ve Mitra'nın (2015) gerçekleştirdikleri nitel boylamsal çalışmada, 12 doktora öğrencisinin işyerinde öğrenme deneyimleri incelenmiş ve öğrencilerin eylemliliğine ilişkin önemli sonuçlar ortaya konmuştur. Çalışmada demografik ve kişisel bilgileri elde etmek için anket, edindikleri deneyimlerini öğrenmek için yıl boyunca 5-6 kez doldurdıkları etkinlik kayıt formu ve görüşme formları kullanılmıştır. Veri toplama süreci bir buçuk yıl sürmüştür. Veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi sonuçlarına göre katılımcılar sıklıkla işyerindeki odalarında, işyeri dışındaki alanlarda ve laboratuvar yerine kendi evlerinde çalışmayı seçmiştir. Ayrıca bir araştırma ekibine düzenli olarak katılmamışlar ve danışmanlarının yer aldığı projelerde de her zaman yer almamışlardır. Öğrencilerin geleneksel olarak varsayılan yerlerde çalışmayı seçmemesi öğrenci eylemliliğinin, araştırma ile ilgili uygulamaların değişiyor olabileceğinin ve doktora sürecinde öğrenme alanlarının yeniden değerlendirilmesi gerektiğinin önemini ortaya koymuştur. Ek olarak, hem bireysel etmenlerin hem de işyeri özelliklerinin rolüne odaklanan çalışmalarında Moon ve Na (2009) işyerinde öğrenme ve çeşitli psikolojik değişkenler (motivasyon, merak, öz-saygı, denetim odağı vb.) ile örgütsel değişkenler (merkeziyetçilik, resmîlik, iletişim vb.) arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada 388 çalışandan toplanan veriler kullanılmıştır. Regresyon analizinin gerçekleştirildiği

çalışmada yer alan bütün değişkenlerin işyerinde öğrenmeyi anlamlı bir şekilde açıkladığı saptanmıştır. Benzer bir şekilde bireysel etmenlerin rolüne odaklanan çalışmalarında, Van Daal, Donche ve De Maeyer (2014) kişilik özellikleri, hedef yönelimi ve öz-yeterliğin lise öğretmenlerinin işyerinde öğrenme etkinliklerine katılımı üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmada 95 öğretmen yer almıştır. Regresyon analizi ile elde edilen sonuçlara göre öğrenme eğilimi ve öz-yeterlik değişkenleri, deneyimleme, informal etkileşim ve öz-düzenleme değişkenlerinin anlamlı yordayıcıları olarak belirlenmiştir.

Sonuç olarak, işyerinde öğrenme kuramına göre iş ve öğrenme arasında bir karşılıklı bağıllık bulunmaktadır ve bu bağıllığı işyerinin sunduğu olanaklar ve bu olanakları bireylerin nasıl algıladığı etkilemektedir (Billett, 2001a). İşyerinde öğrenme kuramının nicel olarak desteklendiği çalışmalar genellikle sağlık (Clarke, 2005), ulaşım (Bates, 2001), banka (Choi ve Jacobs, 2011), bilgi teknolojileri (Lohman, 2009) gibi farklı sektörlerden katılımcılarla gerçekleştirilmiştir. Üniversite çalışanlarının işyerinde öğrenmeleri ise büyük oranda nitel çalışmalarla incelenmiştir (Amundsen ve McAlpine, 2009; Boyd, 2010; Halse, 2011; Jawitz, 2009; McAlpine ve Mitra, 2015; Warhurst, 2006). Ancak alanyazında akademisyenlerin işyerinde öğrenmelerini işyerinde öğrenme kuramı bağlamında nicel olarak inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırma deseni, katılımcılar, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve veri analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

#### Araştırma Deseni

Bu araştırmada araştırma deseni olarak tarama (survey) modeli kullanılmıştır. Tarama modelinde mevcut durumu betimlemek, mevcut koşulların karşılaştırılabileceği standartları betimlemek veya belirli olaylar arasındaki ilişkileri belirlemek için zamanda belirli bir noktada veri toplanır (Cohen, Manion ve Morrison, 2005). Bu çalışmada da katılımcılardan tek seferde dört farklı ölçek kullanılarak veri toplanmış ve işyerinde öğrenme düzeyi, işyerinin sunduğu öğrenme potansiyeli ve bireysel özellikler arasındaki yapısal ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır.

#### Katılımcılar

Bu araştırmada Türkiye'nin her bir coğrafi bölgesinde en fazla araştırma görevlisine sahip üçer üniversite belirlenmiş ve bu üniversitelerde görev yapmakta olan araştırma görevlilerine ulaşılmaya çalışılmıştır. Bunun için öncelikle Yükseköğretim Kurulu'ndan (2017) Türkiye'deki üniversitelerde görev yapmakta olan araştırma görevlisi sayıları elde edilmiştir. Daha sonra her bir coğrafi bölgede en fazla araştırma görevlisine sahip olan üniversiteler belirlenmiştir. Bu aşamadan sonra belirlenen üniversitelerin internet sayfalarından araştırma görevlilerinin e-posta adresleri alınmış ve bu adreslere araştırmacıları ve araştırmayı tanıtan ve araştırmaya katılmalarını rica eden bir e-posta gönderilmiştir. E-posta ile gönderilen formu dolduran araştırma görevlileri bu çalışmanın katılımcılarını olmuştur. Tablo 3'te belirlenen üniversitelerde görev yapmakta olan tüm araştırma görevlileri, e-postayla kendilerine ulaşılan araştırma görevlileri ve e-postaya dönüş yaparak çalışmada yer alan katılımcılara ilişkin özet bilgiler bulunmaktadır.



Tablo 3. Hedeflenen, Ulaşılan ve Çalışmada Yer Alan Katılımcılar

Coğrafi Bölge	Üniversite	Katılımcı			Ulaşılan	Hedeflenen		
		Araştırma			Araştırma	Araştırma		
		Görevlileri			Görevlileri	Görevlileri		
		E	K	T	T	E	K	T
Akdeniz Bölgesi	Çukurova Üni.	17	17	34	606	345	385	730
	S. Demirel Üni.	11	17	28	336	319	345	664
	Akdeniz Üni.	23	33	56	488	299	342	641
	Toplam	51	67	118	1430	963	1072	2035
Doğu Anadolu Bölgesi	Atatürk Üni.	18	26	44	805	464	435	899
	Yüzüncü Yıl Üni.	15	8	23	310	418	223	641
	İnönü Üniversitesi	11	17	28	229	308	260	568
	Toplam	44	51	95	1344	1190	918	2108
Ege Bölgesi	Dokuz Eylül Üni.	23	33	56	559	406	473	879
	Ege Üni.	14	29	43	358	365	492	857
	Pamukkale Üni.	9	16	25	209	319	332	651
	Toplam	46	78	124	1126	1090	1297	2387
Güney Doğu Anadolu Bölgesi	Dicle Üni.	13	7	20	164	475	263	738
	Gaziantep Üni.	8	8	16	161	297	212	509
	Harran Üni.	6	7	13	90	204	123	327
	Toplam	27	22	49	415	976	598	1574
İç Anadolu Bölgesi	Hacettepe Üni.	13	49	62	866	509	854	1363
	Gazi Üni.	38	72	110	886	457	732	1189
	Ankara Üni.	24	64	88	808	435	646	1081
	Toplam	75	185	260	2560	1401	2232	3633
Karadeniz Bölgesi	Karadeniz Teknik Üni.	32	42	74	926	438	522	960
	Ondokuz Mayıs Üni.	39	42	81	597	392	438	830
	Bülent Ecevit Üni.	6	5	11	147	240	227	467
	Toplam	77	89	166	1670	1070	1187	2257
Marmara Bölgesi	İstanbul Üni.	25	61	86	1051	833	1001	1834
	Marmara Üni.	19	14	33	349	422	572	994
	Uludağ Üni.	10	26	36	333	367	447	814
	Toplam	54	101	155	1733	1622	2020	3642
Belirtmeyen		78	173	251				
Genel Toplam		453	765	1218	10278	8312	9324	17636

Not: E=Erkek, K=Kadın, T=Toplam

Tablo 3'te görüldüğü üzere, çalışma kapsamına dâhil edilen 21 üniversitede 2017 yılı itibariyle toplam 17636 araştırma görevlisi istihdam edilmiştir. Bu araştırma

görevlilerinin 10278'inin (%58.28) e-posta adreslerine ulaşılmıştır. Gönderilen e-postalar neticesinde çalışmaya toplam 1218 araştırma görevlisi katılmıştır. Çalışmaya katılan araştırma görevlisi sayısı çalışma kapsamına alınan üniversitelerde görev yapan toplam araştırma görevlisi sayısının %6.90'una, e-posta yoluyla ulaşılan araştırma görevlisi sayısının ise %11.85'ine tekabül etmektedir. Çalışmada en yüksek sayıyla temsil edilen coğrafi bölge İç Anadolu bölgesidir (n=260, %21.35). En düşük sayıyla temsil edilen bölge ise Güney Doğu Anadolu bölgesidir (n=49, %4.02). Üniversite bazında ele alındığında, en yüksek sayıyla temsil edilen üniversite Gazi Üniversitesi'yken (n=110, %9.03) en az sayıyla temsil edilen üniversite Bülent Ecevit Üniversitesi'dir (n=11, %0.90). Bu sayıları değerlendirirken çalışmada yer alan 251 (%20.61) katılımcının görev yaptıkları üniversite bilgisini paylaşmayı tercih etmediğini dikkate almak gerekir. Son olarak, katılımcıların büyük bölümü (n=765, %62.81) kadınlardan oluşmaktadır. Katılımcılara ilişkin temel alan ve öğrenim düzeyi bilgileri Tablo 4'te görülmektedir.

Tablo 4. Katılımcıların Temel Alan ve Öğrenim Düzeyine Göre Dağılımı

Temel Alan	Öğrenim Düzeyi				Toplam
	Yüksek Lisans Öğrencisi	Doktora Öğrencisi	Doktora Mezunu	Belirtmeyen	
Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler	41	323	47	-	411
Sağlık Bilimleri	41	122	34	2	199
Mühendislik	16	145	30	6	197
Eğitim Bilimleri	21	120	29	1	171
Fen Bilimleri ve Matematik	5	54	32	-	91
Mimarlık, Planlama ve Tasarım	10	23	5	-	38
Ziraat, Orman ve Su Ürünleri	1	19	3	-	23
Güzel Sanatlar	1	11	2	2	16
Spor Bilimleri	3	8	4	-	15
İlahiyat	1	7	-	-	8
Hukuk	-	5	-	-	5
Filoloji	3	1	-	-	4
Belirtmeyen	3	13	4	20	40
Toplam	146	851	190	31	1218

Tablo 4'te görüldüğü üzere, çalışmada en yüksek sayıyla temsil edilen alan Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler temel alanıdır (n=411, %33.74). Sağlık Bilimleri (n=199, %16.34), Mühendislik (n=197, %16.17) ve Eğitim Bilimleri (n=171, %14.04) temel

alanları katılımcıların yoğunlaştığı diğer alanlardır. En az katılımcıya sahip temel alanlar ise Filoloji (n=4, %0.33), Hukuk (n=5, %0.41) ve İlahiyattır (n=8, %0.66). Ayrıca 40 katılımcı (%3.28) hangi temel alanda araştırma görevlisi olarak görev yaptığını belirtmemiştir. Çalışmada yer alan katılımcıların büyük çoğunluğu (n=851, %69.87) doktora öğrencisiyken 146 katılımcı (%11.99) yüksek lisans öğrencisidir. 190 katılımcı (%15.60) doktora mezunu araştırma görevlilerinden oluşmaktadır. 31 katılımcı (%2.55) ise lisansüstü eğitim açısından hangi düzeyde olduğunu belirtmemiştir. Ek olarak, katılımcıların büyük bölümü (n=678, %55.67) Yükseköğretim Kanunu'nun (1981) 50. maddesinin birinci fıkrasının (d) bendinde belirtilen statüde görevlerine devam ederken 417 katılımcı (%34.24) ise aynı kanunun 33. maddesinin (a) fıkrası uyarınca görev yapmaktadır. Ancak, 123 katılımcı (%10.01) kadro statüsünü belirtmemiştir. Katılımcıların yaşı 23 ile 44 arasında değişmektedir ve yaş ortalaması 30.02'dir (SS=3.35). Katılımcıların araştırma görevlisi olarak çalışma süreleri 6 ay ile 17 yıl arasında değişmektedir ve çalışma süresi ortalaması 4.83 (SS=2.71) yıldır.

### **Veri Toplama Araçları**

Bu çalışmada katılımcıların eylemlilik algı düzeylerini belirlemek için Kişisel ve Kişilerarası Eylemlilik Ölçeği (Smith ve diğerleri, 2000), mesleki kimlik algılarını belirlemek için Mesleki Kimlik Ölçeği (Klotz ve diğerleri, 2014), işyerlerinin sunduğu öğrenme olanaklarına ilişkin algılarını belirlemek için İşyerinde Öğrenme Potansiyeli Ölçeği (Nikolova, Ruysseveldt, Witte ve Syroit, 2014) ve işyerinde ne ölçüde öğrenme gerçekleştirdiklerini belirlemek için İşyerinde Öğrenme Düzeyi Ölçeği kullanılmıştır. Sözü edilen ilk üç ölçek bu çalışma kapsamında Türkçeye uyarlanmıştır. İşyerinde Öğrenme Düzeyi Ölçeği ise İşyerinde Öğrenme Potansiyeli Ölçeğinin maddeleri temel alınarak bu çalışma kapsamında geliştirilmiştir.

### **Ölçek Uyarılama İşlemleri**

Bu çalışmada kullanılmak üzere Türkçeye uyarlanan veri toplama araçları Kişisel ve Kişilerarası Eylemlilik Ölçeği (Smith ve diğerleri, 2000), Mesleki Kimlik Ölçeği (Klotz ve diğerleri, 2014) ve İşyerinde Öğrenme Potansiyeli Ölçeğidir (Nikolova ve diğerleri, 2014). İlgili ölçeklerin Türk dili ve kültürüne uyarlanmasında Borsa, Damásio ve Bandeira'nın (2012) ölçek uyarılama sürecine yönelik önerilerinden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda uygulanan işlemler, (1) çeviri süreci, (2) çevirilerin sentezlenmesi, (3)

uzman görüşü alınması, (4) hedef kitlenin görüşünün alınması ve (5) geçerlik-güvenirlik çalışmalarının gerçekleştirilmesidir (Borsa ve diğerleri, 2012).

Bu kapsamda öncelikle, ilgili ölçeklerin uyarlanması için ölçekleri geliştiren araştırmacılardan gerekli izinler e-posta yoluyla alınmıştır (Ek 2). Gerekli izinlerin alınmasının ardından (1) ölçekler, İngilizce öğretmenliği lisans mezunu olan iki okutman, bir öğretmen ve bir araştırma görevlisi olmak üzere dört çevirmen tarafından Türkçeye çevrilmiştir. (2) Elde edilen çeviriler incelenerek her maddeye ilişkin çevirmenlerin çoğunluğu tarafından ortaya konulan çeviriler seçilmiştir. Bu sayede her bir ölçeğe ilişkin tek bir Türkçe form elde edilmiştir.

Çeviri işlemi ile Türkçe alanyazına kazandırılması amaçlanan ölçeklere ek olarak, İşyerinde Öğrenme Düzeyi Ölçeği ise İşyerinde Öğrenme Potansiyeli Ölçeği (Nikolova ve diğerleri, 2014) temel alınarak geliştirilmiştir. İşyerinde Öğrenme Potansiyeli Ölçeği bireylerin çalıştıkları işyerinin öğrenmeye katkı sağlama potansiyeline yönelik maddeler içermektedir (Örn: İş yerimde, işle ilgili sorunlara yeni çözümler getirmem için bana fırsatlar sunulur). İşyerinde Öğrenme Düzeyi Ölçeği geliştirilirken, İşyerinde Öğrenme Potansiyeli Ölçeğinin her bir maddesi bireyin işyerinde sağlanan potansiyel öğrenme olanaklarından yararlanma durumlarına yönelik ifadelere çevrilmiştir (Örn: İş yerimde, bana sunulan olanakları kullanarak işle ilgili sorunlara yeni çözümler getiririm). Bu şekilde İşyerinde Öğrenme Düzeyi Ölçeği için de Türkçe bir form oluşturulmuştur.

Borsa ve diğerlerinin (2012) ölçek uyarlama sürecine yönelik önerdiği bir sonraki adımda, (3) Türkçeye uyarlanan Kişisel ve Kişilerarası Eylemlilik Ölçeği (Smith ve diğerleri, 2000), Mesleki Kimlik Ölçeği (Klotz ve diğerleri, 2014) ve İşyerinde Öğrenme Potansiyeli Ölçeği (Nikolova ve diğerleri, 2014) ile çalışma kapsamında geliştirilen İşyerinde Öğrenme Düzeyi Ölçeği dilbilgisi açısından incelemeleri için iki Türk dili uzmanının görüşlerine sunulmuştur. Bu uzmanların geribildirimleri temel alınarak formdaki dilbilgisi hataları düzeltilmiş ve toplam iki maddede küçük çaplı değişiklikler yapılmıştır. Bu aşamada ölçekler, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Eğitim Yönetimi, Teftişi ve Planlaması, Eğitim Programları ve Öğretim, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme alanlarında öğretim üyesi olan birer uzmanın görüşlerine sunulmuştur. Bu aşamada uzmanlardan ölçeklerin genel yapısına ve her maddeye yönelik olarak anlaşılabilirlik ve uygunluğuna yönelik görüş belirtmeleri istenmiştir. Uzman görüşü neticesinde toplam beş maddede küçük çaplı değişiklikler gerçekleştirilmiştir. Bir sonraki aşamada, (4)

ölçekler uygulanmaya başlanmadan önce hedef kitle içerisinde yer alan iki araştırma görevlisi ile sesli düşünme yöntemi kullanılarak uygulama yapılmıştır. Bu süreçte araştırma görevlilerinin ölçeklerdeki maddeleri tek tek okuyup ne anladıklarını ifade etmeleri, anlamadıkları maddeleri belirtmeleri, hangi maddelerin neden/nasıl anlaşılmadığı, anlaşılmayan noktalar vb. görüşlerini belirtmeleri istenmiş ve bu süreç ses kaydı altına alınmıştır. Ses kayıtlarının incelenmesi sonucunda toplam dört maddede düzeltmeler yapılmıştır. Bu şekilde farklı uzmanlardan görüş alınarak ve iki araştırma görevlisi ile pilot uygulama gerçekleştirilerek araştırmada kullanılacak ölçeklerin görünüş geçerliğinin desteklenmesi amaçlanmıştır. Bu süreç sonunda ölçekler kullanılarak elde edilen veriler üzerinde uyarlamaya yönelik analizler gerçekleştirilmesi için hazır hale getirilmiştir. (5) Geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına yönelik analiz sonuçları her bir ölçeğe ilişkin başlık altında sunulmuştur.

### **Ölçek Uyarlama Sürecinde Yer Alan Katılımcılar ve Veri Toplama Süreci**

Bu çalışma kapsamında Türkçeye uyarlanan Kişisel ve Kişilerarası Eylemlilik Ölçeği (Smith ve diğerleri, 2000), Mesleki Kimlik Ölçeği (Klotz ve diğerleri, 2014) ve İşyerinde Öğrenme Potansiyeli Ölçeği (Nikolova ve diğerleri, 2014) ile çalışma kapsamında geliştirilen İşyerinde Öğrenme Düzeyi Ölçeğinin madde sayıları toplamı uyarlama analizleri gerçekleştirilmeden önce 51'dir. Ayrıca, kişisel bilgiler formunda ise 16 madde bulunmaktadır. Alanyazında, madde sayısının fazla olmasının özellikle çevrimiçi veri toplama süreçlerinde katılım oranını düşürdüğü belirtilmektedir (Marcus, Bosnjak, Lindner, Pilischenko ve Schütz, 2007). Bu nedenle katılımcılara uzun bir form sunmamak adına veriler iki farklı gruptan toplanmıştır. Bu iki gruba ilişkin katılımcılar belirlenirken herhangi bir ölçüt göz önünde bulundurulmamış ve katılımcıların bir devlet üniversitesinde araştırma görevlisi olarak çalışması yeterli görülmüştür. Birinci gruba sunulan formun içerisinde Kişisel ve Kişilerarası Eylemlilik Ölçeği ile Kişisel Bilgiler Formu yer almıştır. İkinci gruba sunulan formda ise Mesleki Kimlik Ölçeği, İşyerinde Öğrenme Potansiyeli Ölçeği ve İşyerinde Öğrenme Düzeyi Ölçeği ile Kişisel Bilgiler Formu yer almıştır. Bu bağlamda ilgili formlar Google Forms® aracılığı ile oluşturulmuştur. Çeşitli üniversitelerde görev yapmakta olan araştırma görevlilerinin e-posta adresleri üniversite sayfalarından elde edilmiş ve çalışmanın amacı ve katılımcılara ilişkin beklentileri içeren bir e-posta katılımcı adaylarına gönderilmiştir.

Ölçek uyarlama sürecinde birinci grupta yer alan toplam katılımcı sayısı 607'dir. Bu katılımcıların çoğunluğu kadındır (n=322, %53). Katılımcıların yaşı 22 ile 50 arasında

değişmektedir ve yaş ortalaması 29.46'dır (SS=3.55). Katılımcıların kıdemi 6 ay ile 16 yıl arasında değişmektedir ve kıdem ortalaması 3.93 (SS=2.59) yıldır. Katılımcıların 128'i (%21.1) yüksek lisans aşamasındayken 408 katılımcı (%67.2) doktora öğrencisidir. Katılımcıların bir kısmı ise (n=71, %11.7) doktora mezunu olarak araştırma görevliliğine devam etmektedir.

İkinci grupta yer alan toplam katılımcı sayısı 296'dır. Bu grupta da katılımcıların çoğunluğu kadındır (n=169, %57.1). Katılımcıların yaşı 22 ile 46 arasında değişmektedir ve yaş ortalaması 29.55'tir (SS=3.68). Katılımcıların kıdemi 6 ay ile 18 yıl arasında değişmektedir ve kıdem ortalaması 4.21 (SS=2.70) yıldır. Katılımcıların 60'ı (%20.3) yüksek lisans öğrencisiyken 202 katılımcı (%68.2) doktora öğrencisidir. Katılımcıların bir kısmı ise (n=34, %11.5) doktora mezunudur.

### **Ölçek Uyarlama Sürecinde Toplanan Verilerin Analizi**

Katılımcılardan elde edilen veriler üzerinde Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ve güvenilirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. DFA gerçekleştirilmeden önce doğrulayıcı faktör analizinin varsayımları olan uç değerler, tek değişkenli ve çok değişkenli normallik ve çoklu doğrusal bağlantı (multicollinearity) kontrol edilmiştir (Flora, LaBrish ve Chalmers, 2012). Varsayımların kontrolünden sonra uygulanacak DFA tekniğine karar verilerek analiz gerçekleştirilmiştir. Son olarak tüm ölçeklerin alt boyutlarından alınan verilere ait güvenilirlik katsayılarını incelemek için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. İlgili analiz sonuçları her bir ölçek başlığı altında sunulmaktadır.

### **Kişisel ve Kişilerarası Eylemlilik Ölçeği**

Smith ve diğerleri (2000) tarafından geliştirilen Kişisel ve Kişilerarası Eylemlilik Ölçeği yetişkinlerin eylemlilik inançlarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında yazarlar ilk olarak madde havuzu oluşturmuş, daha sonra kişisel kontrol ölçeklerini ve alanyazını tarayarak, ilgili uzmanlardan görüş alarak ve pilot uygulama gerçekleştirerek 16 maddelik bir form elde etmişlerdir. Elde edilen 16 maddelik form lisans ve lisansüstü öğrencilerden oluşan toplam 488 katılımcı üzerinde uygulanmış ve elde edilen veriler üzerinde açımlayıcı faktör analizi (AFA) gerçekleştirilmiştir. AFA beklenen iki faktörlü yapıyı sunmuştur. Araştırmacılar daha sonra DFA gerçekleştirmişlerdir. DFA sonuçları, AFA bulgularını desteklemiş, iki faktör arasında zayıf ilişki varlığını ortaya koymuş ( $r = .19$ ), yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre faktör yapısında farklılaşma olmadığını göstermiştir. Ancak bu aşamada üç maddenin her iki

boyuta da yüklendiği görülmüş ve bu maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Nihai olarak kişisel eylemlilik ölçeği 8 maddeden, kişilerarası eylemlilik ölçeği ise 5 maddeden oluşmuştur. Maddeler dörtlü Likert türünde (1=asla, 4=sıklıkla) yanıtlanmaktadır. Ölçeklere ilişkin Cronbach Alpha katsayıları kişisel eylemlilik boyutu için .76 ve kişilerarası eylemlilik boyutu için ise .78 olarak saptanmıştır. İki yarı güvenirlik katsayıları ise kişisel eylemlilik boyutu için .70 ve kişilerarası eylemlilik boyutu için .73 olarak hesaplanmıştır (Smith ve diğerleri, 2000).

Bu çalışmada, Ölçek Uyarlama İşlemleri başlığı altında açıklanan süreç sonucunda toplanan veriler üzerinde öncelikle DFA varsayımları incelenmiştir. Bu bağlamda araştırma sonuçlarını etkileyebilecek çok değişkenli uç değerler Mahalanobis uzaklığı (Mahalanobis  $D^2$ ) kullanılarak incelenmiştir. Mahalanobis uzaklığı için olasılık değeri  $p < .001$  ölçütünün altında olan dört katılımcının verdiği yanıtlar uç değer olarak belirlenmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2001). Bunun üzerine Aguinis, Gottfredson ve Joo (2013) tarafından da önerildiği üzere analizler uç değerleri içeren ve uç değerler çıkarılmış veri seti üzerinde iki kez gerçekleştirilmiş ve iki analiz sonuçları arasında herhangi bir farklılık olmadığı için uç değerler çıkarılmadan analizlere devam edilmiştir.

Tek değişkenli normallik için madde bazında çarpıklık ve basıklık katsayıları ile Q-Q grafikleri incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayıları sıfır olduğu zaman dağılımın mükemmel bir şekilde normal olduğu söylenebilir (Tabachnick ve Fidell, 2001). Çarpıklık katsayısının 3'ten, basıklık katsayısının ise 10'dan büyük olması dağılımın normal olmadığını gösterir (Kline, 2016). Bu çalışmada, ölçek maddelerinden elde edilen değerlere ait çarpıklık ve basıklık katsayılarının  $\pm 1$  aralığında olduğu görülmüştür. Ayrıca Q-Q grafiklerinde de verilerin 45 derecelik bir çizgi üzerinde dağıldığı belirlenmiştir. Bu bulgular verilerin tek değişkenli normal dağılım sergilediğini göstermiştir (Tabachnick ve Fidell, 2001). Doğrulayıcı faktör analizinin çok değişkenli bir analiz olması nedeniyle, veri dağılımının çok değişkenli normalliğe sahip olup olmadığı da incelenmelidir (Hair, Black, Babin ve Anderson, 2010). Çok değişkenli normal dağılım varsayımı, Mardia (1970), Henze-Zirkler (Henze ve Zirkler, 1990) ile Royston (1982, 1983) çok değişkenli normallik testleri kullanılarak incelenmiştir. MNV 1.6 yazılımı kullanılarak gerçekleştirilen test sonuçlarına göre Mardia, Henze-Zirkler ve Royston testlerinde istatistiksel olarak anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır. Bu bulgular veri setinin çok değişkenli normal dağılıma sahip olmadığını göstermektedir (Korkmaz, Göksülük ve Zararsız, 2014).

Maddeler arasında çoklu doğrusal bağlantı (multicollinearity) durumunu belirlemek için maddeler arası Pearson korelasyon değerleri hesaplanmıştır. Bu analize göre maddeler arasındaki korelasyon değerleri -.07 ile .52 arasında değişmiştir. Faktörler arası tahmin edilen korelasyonlar incelendiğinde ise iki faktör arasındaki korelasyonun .20 olduğu belirlenmiştir. Buna göre, maddeler ve faktörler arasında .90'ın üzerinde korelasyon görülmediği için çoklu doğrusal bağlantı problemi ile karşılaşılmemiştir (Kline, 2016).

DFA varsayımlarının incelenmesi ile veri setinin çok değişkenli normal dağılım varsayımını karşılamadığı belirlenmiştir. Bu nedenle, DFA'yı gerçekleştirmek için, standart hatalara dirençli olan maksimum olabilirlik hesaplaması yöntemi (Maximum Likelihood Robust, MLR) kullanılmıştır. Analizleri gerçekleştirmek için MPlus yazılımından faydalanılmıştır. MLR yöntemi çok değişkenli normalliği gerektirmeyen ve yapısal eşitlik modellemesinde kullanılan bir hesaplama yöntemidir (Muthen ve Muthen, 2007). Modelin uyumunu değerlendirmek için MacCallum, Browne ve Sugawara (1996) tarafından önerilen Ki-kare, Ki-kare/serbestlik derecesi oranı, karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA) ve standartlaştırılmış hata kareleri ortalamasının karekökü (SRMR) incelenmiştir.

Analiz sonuçlarına göre,  $\chi^2(64)=395.032$ ,  $p<.05$  olarak bulunmuştur. Bu değer anlamlı çıkması modelin reddedilmesi anlamına gelmesine rağmen (Dilalla, 2000) ki-kare değerinin korelasyonlara ve örneklem büyüklüğüne karşı hassas olması, model uyumuna karar verirken bu değer tek başına bir uyum istatistiği olarak ele alınması noktasında temkinli olmayı gerektirir (Kline, 2016). Diğer değerlere ait bulgular şu şekildedir:  $\chi^2/sd = 6.17$ , CFI= .74, RMSEA=.092 (%90 Güven aralığı=.084-.101), SRMR= .083. Bu bulgular, modelin faktör yapısına uyum göstermediğini ortaya koymaktadır (Kline, 2016). Bu çalışma kapsamında elde edilen değerler ve alanyazında önerilen eşik değerler Tablo 5'te görülebilir.

Tablo 5. Kişisel ve Kişilerarası Eylemlilik Ölçeği Birinci Analiz Sonucu Elde Edilen Uyum İyiliği Değerleri ve Eşik Değerler

İndeks	Değerler	Eşik Değerler
$\chi^2/sd$	6.17	$\leq 5$ (Bollen, 1989)
CFI	.74	$\geq .90$ (Marsh, Hau ve Wen, 2004)
RMSEA	.092	$\leq .10$ (MacCallum ve diğerleri, 1996)
SRMR	.083	$\leq .10$ (Kline, 2016)



DFA bulgularına göre, Türk diline uyarlama çalışması gerçekleştirilen Kişisel ve Kişilerarası Eylemlilik Ölçeğinin faktör yapısının, Smith ve diğerleri (2000) tarafından İngilizce olarak geliştirilen formun faktör yapısını doğrulamadığı görülmüştür. Bu nedenle, model uyumunu olumsuz etkileyen durumların tespit edilerek gerekli düzeltmelerin yapılması ve yeni faktör yapısının tekrar DFA analizi ile test edilmesine karar verilmiştir.

Buna göre ilk olarak, veri seti katılımcıların seçkisiz olarak seçilmesini sağlayacak şekilde iki eşit parçaya bölünmüştür. İkinci olarak, veri setinin birinci yarısı üzerinde doğrulayıcı faktör analizi faktör yapısında her hangi bir değişiklik yapılmadan tekrar gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada sorunlu olan maddeler tespit edilmiş ve bu maddelerin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Üçüncü olarak, veri setinin ikinci yarısı kullanılarak ölçeğin madde çıkarıldıktan sonraki faktör yapısının doğrulanıp doğrulanmadığı test edilmiştir.

Toplam veri setinin yaklaşık yarısı kullanılarak elde edilen ve 304 katılımcıdan elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilen DFA sonuçlarına göre,  $\chi^2$  (64)=258.811,  $p < .05$  olarak bulunmuştur. Diğer uyum iyiliği indekslerine ait değerler şu şekildedir:  $\chi^2/sd = 4.04$ , CFI= .73, RMSEA=.099 (%90 Güven aralığı= .086-.111), SRMR= .093. Sonuçlar, veri setinin geneli üzerinde yapılan analizde olduğu gibi modelin faktör yapısına uyum göstermediğini ortaya koymaktadır (Kline, 2016). Elde edilen değerler ve alanyazında önerilen eşik değerler Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Kişisel ve Kişilerarası Eylemlilik Ölçeği İkinci Analiz Sonucu Elde Edilen Uyum İyiliği Değerleri ve Eşik Değerler

İndeks	Değerler	Eşik Değerler
$\chi^2/sd$	4.04	$\leq 5$ (Bollen, 1989)
CFI	.73	$\geq .90$ (Marsh ve diğerleri, 2004)
RMSEA	.099	$\leq .10$ (MacCallum ve diğerleri, 1996)
SRMR	.093	$\leq .10$ (Kline, 2016)

Bu aşamada madde faktör yükleri incelenmiş ve iki maddenin (madde 5 ve madde 9) kuramsal olarak yüklenmeleri beklenen faktörlere yüklenmediği görülmüştür. Ayrıca, analiz sonucunda iki adet modifikasyonun (madde 3 ve madde 4 ile madde 6 ve madde 7’ ye ait hatalarının ilişkisine izin verilmesi) modeli kayda değer bir şekilde iyileştireceği

önerilmiştir. İlgili maddelerin atılması ve önerilen modifikasyonun gerçekleştirilmesinin kuramsal olarak bir sakıncası olmadığı sonucuna varılmıştır. Buna göre, ölçek yapısının iki maddenin (madde 5 ve 9) çıkarılarak ve model üzerinde iki adet modifikasyon gerçekleştirilerek değiştirilmesine karar verilmiştir.

İki maddenin atıldığı ve iki modifikasyonun yapıldığı model veri setinin diğer yarısı üzerinde test edilmiştir. Toplam veri setinin yaklaşık yarısı kullanılarak elde edilen ve 303 katılımcı üzerinde gerçekleştirilen DFA sonuçlarına göre,  $\chi^2$  (41)=91.396,  $p<.05$  olarak bulunmuştur. Diğer uyum iyiliği indekslerine ait değerler şu şekildedir:  $\chi^2/sd = 2.20$ , CFI= .90, RMSEA=.065 (%90 Güven aralığı=.047-.082), SRMR= .057. Sonuçlar iki maddenin atıldığı ve iki modifikasyonun yapıldığı modelin faktör yapısına uyum gösterdiğini ortaya koymaktadır (Kline, 2016). Elde edilen değerler ve alanyazında önerilen eşik değerler Tablo 7’de görülebilir.

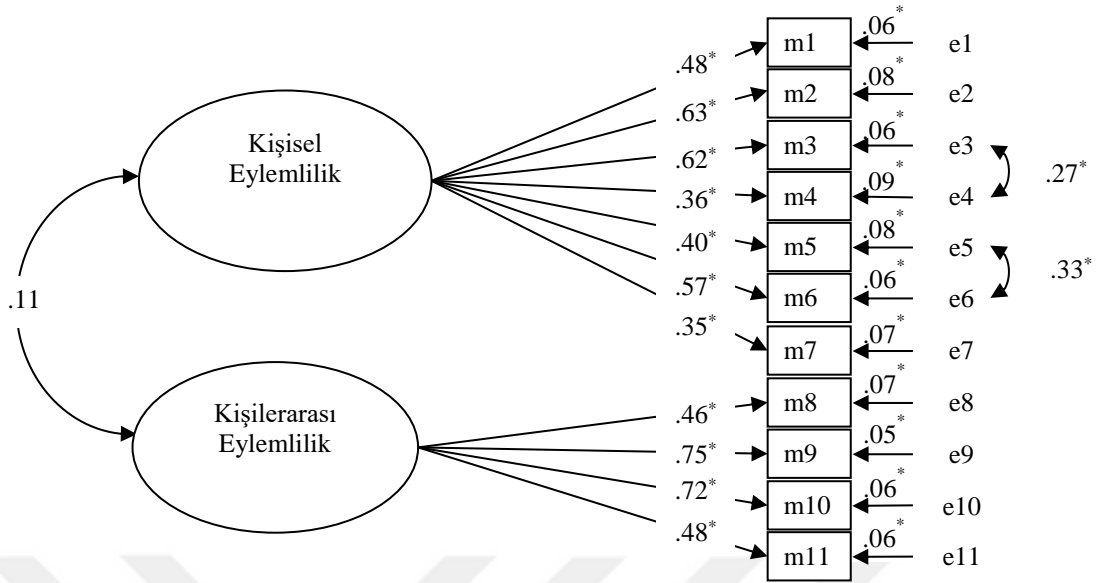
Tablo 7. Kişisel ve Kişilerarası Eylemlilik Ölçeği Üçüncü Analiz Sonucu Elde Edilen Uyum İyiliği Değerleri ve Eşik Değerler

İndeks	Değerler	Eşik Değerler
$\chi^2/sd$	2.20	$\leq 5$ (Bollen, 1989)
CFI	.90	$\geq .90$ (Marsh ve diğerleri, 2004)
RMSEA	.065	$\leq .10$ (MacCallum ve diğerleri, 1996)
SRMR	.057	$\leq .10$ (Kline, 2016)

Maddelere ilişkin faktör yükleri incelendiğinde Kişisel Eylemlilik boyutu için faktör yüklerinin .35 ile .63 arasında ve Kişilerarası Eylemlilik boyutu için .46 ile .75 arasında değiştiği bulunmuştur. Böylece faktör yüklerinin .30’un üstünde olduğu ve maddelerin kuramsal olarak yüklenmeleri beklenen faktöre yüklendikleri görülmüştür (Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham, 2006). Modele ilişkin faktör yükleri ve standart hata değerleri Şekil 2’de görülebilir.

Güvenirlilik analizi için elde edilen puanların Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Buna göre Cronbach alfa değerleri Kişisel Eylemlilik boyutu için .71, Kişilerarası Eylemlilik boyutu için .70 olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla ölçek maddelerinden elde edilen puanların güvenilir olduğu söylenebilir (Kline, 2016; Nunnally, 1978). Uyarlaması gerçekleştirilen Kişisel ve Kişilerarası Eylemlilik ölçeği Ek 3’te görülebilir.

Şekil 2. Kişisel ve Kişilerarası Eylemlilik Ölçeğine İlişkin Faktör Yükleri ve Standart Hatalar



Not: \* $p < .05$ , m1-m13: Ölçek maddeleri

### Mesleki Kimlik Ölçeği

Mesleki Kimlik Ölçeği Klotz ve diğerleri (2014) tarafından geliştirilmiştir. Maddeler beşli Likert üzerinde yanıtlanmaktadır (1= kesinlikle katılmıyorum, 5= kesinlikle katılıyorum). Ölçek Mesleki Kimlik, İşyeri Kimliği ve İşyeri Çabası olmak üzere üç boyuttan ve toplam 14 maddeden oluşmaktadır. Mesleki Kimlik boyutu beş maddeden oluşmaktadır ve “kişinin içinde bulunduğu mesleki camiaya yönelik algıları ile kendi kişiliğine yönelik algıları arasındaki uyum” olarak tanımlanmaktadır (Klotz ve diğerleri, 2014, s. 4). İşyeri Kimliği beş maddeden oluşmaktadır ve “işyerinin norm ve uygulamaları ile kişinin kendi benliği arasındaki algılanan uyumu” olarak tanımlanmaktadır (Klotz ve diğerleri, 2014, s. 4). Son olarak İşyeri Çabası boyutu dört maddeden oluşmaktadır ve “çalışanların işyerinde uygulanan işe yönelik faaliyetleri ve amaçlı çabaları” olarak tanımlanmaktadır (Klotz ve diğerleri, 2014, s.8).

Orijinal dili İngilizce olan ölçek geliştirme çalışmasında Klotz ve diğerleri (2014) tarafından 504 kişiye uygulanmış ve ilk olarak açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Açımlayıcı faktör analizinde üç boyuta yüklenen maddeler daha sonra doğrulayıcı faktör analizi ile sınanmış ve üç faktörlü yapının doğrulandığı tespit edilmiştir. Üç boyuta ait Croanbach alfa iç tutarlık katsayıları Mesleki Kimlik için .83, İşyeri Kimliği için .90, ve İşyeri Çabası için .71 olarak rapor edilmiştir.

Bu çalışmada, Ölçek Uyarlama İşlemleri başlığı altında açıklanan süreç sonucunda toplanan veriler üzerinde öncelikle DFA varsayımları incelenmiştir. Bu bağlamda 16 katılımcının verdiği yanıtlar Mahalanobis uzaklığı temelinde olasılık değeri  $p < .001$  ölçütünün altında olduğu için uç değer olarak belirlenmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bunun üzerine daha önce belirtildiği gibi analiz hem uç değerler çıkarılmış hem de çıkarılmamış veri seti ile iki kez gerçekleştirilmiş ve iki analiz sonuçları arasında herhangi belirgin bir farklılık olmadığı için uç değerler çıkarılmadan analizlere devam edilmiştir.

Tek değişkenli normal dağılım için incelenen ölçek maddelerine ilişkin çarpıklık katsayıları  $\pm 2$  ve basıklık katsayıları  $\pm 4$  aralığında değiştiği ve veriler Q-Q grafiklerinde 45 derecelik bir çizgi üzerinde dağıldığı için verilerin tek değişkenli normal dağılım sergilediği sonucuna varılmıştır (Kline, 2016; Tabachnick ve Fidell, 2013). Çok değişkenli normal dağılım varsayımı için gerçekleştirilen Mardia (1970), Henze-Zirkler (Henze ve Zirkler, 1990) ile Royston (1982, 1983) çok değişkenli normallik testleri sonucunda istatistiksel olarak anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır. Bu bulgular veri setinin çok değişkenli normal dağılıma sahip olmadığını göstermektedir (Korkmaz ve diğerleri, 2014).

Maddeler arasında çoklu doğrusal bağlantı durumunu belirlemek için hesaplanan Pearson korelasyon değerleri .26 ile .87 arasında değişmiştir. Sadece aynı faktör altında iki madde arasındaki korelasyon değeri .94 olarak belirlenmiştir. Bu değer Kline (2016) tarafından .90 olarak belirtilen eşik değerinin üstündedir. İlgili maddeler incelendiğinde her ne kadar aralarında yüksek korelasyon belirlenmiş olsa da maddelerin birbirinden farklı nitelikleri ifade ettiği ve ölçtüğü görüldüğünden maddeler arasında çoklu doğrusal bağlantı sorunu olmadığı sonucuna varılmıştır. Faktörler arası tahmin edilen korelasyonlar incelendiğinde ise Mesleki Kimlik ile İşyeri Kimliği arasındaki korelasyonun .52, İşyeri Çabası ile Mesleki Kimlik arasındaki korelasyonun .60 ve İşyeri Çabası ile İşyeri Kimliği arasındaki korelasyonun .60 olduğu bulunmuştur. Buna göre, faktörler arasında .90'ın üzerinde korelasyon görülmediği için çoklu doğrusal bağlantı problemi ile karşılaşılmamıştır (Kline, 2016).

DFA varsayımlarının incelenmesi ile veri setinin çok değişkenli normal dağılım varsayımını karşılamadığı belirlenmiştir. Bu nedenle, DFA'yı gerçekleştirmek için, standart hatalara dirençli olan maksimum olabilirlik hesaplaması yöntemi (Maximum

Likelihood Robust, MLR) kullanılmıştır. Modelin uyumunu değerlendirmek için MacCallum ve diğerleri (1996) tarafından önerilen Ki-kare, Ki-kare/serbestlik derecesi oranı, karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA) ve standartlaştırılmış hata kareleri ortalamasının karekökü (SRMR) incelenmiştir.

DFA sonuçlarına göre,  $\chi^2 (74)=270.710$ ,  $p<.05$  olarak bulunmuştur. Diğer değerlere ait bulgular şu şekildedir:  $\chi^2/sd = 3.65$ , CFI= .92, RMSEA=.095 (%90 Güven aralığı=.083-.107), SRMR= .058. Bu bulgular, modelin faktör yapısına uyum gösterdiğini ortaya koymaktadır (Kline, 2016). Bu çalışma kapsamında elde edilen değerler ve alanyazında önerilen eşik değerler Tablo 8’de sunulmaktadır.

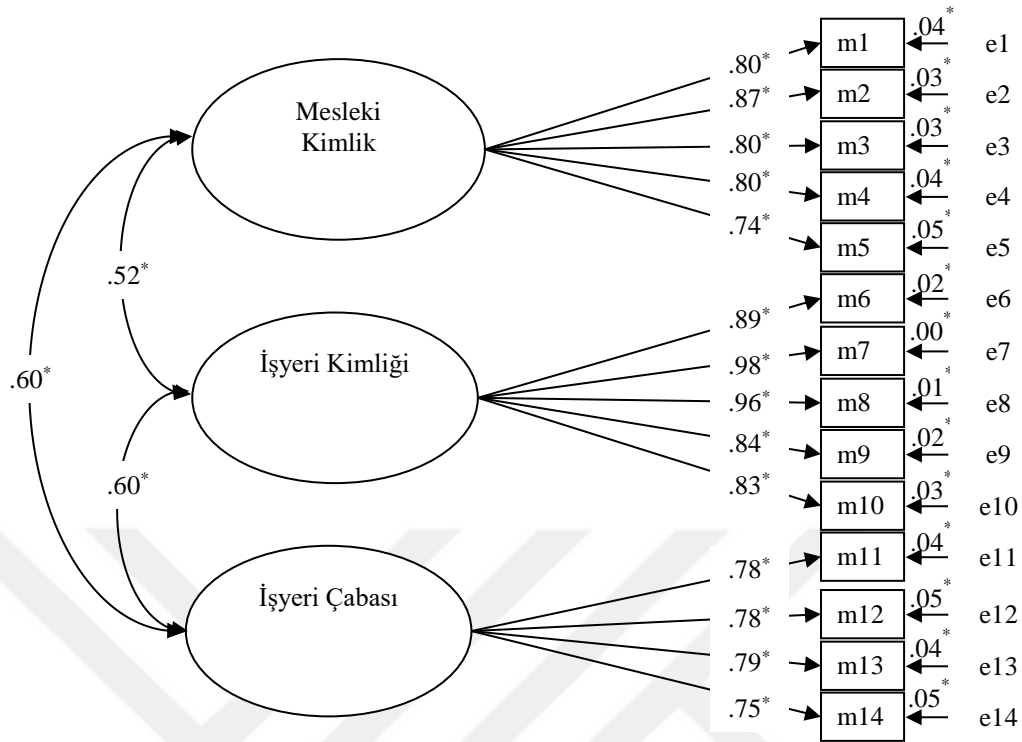
Tablo 8. Mesleki Kimlik Ölçeğine İlişkin Uyum İyiliği Değerleri ve Eşik Değerler

İndeks	Değerler	Eşik Değerler
$\chi^2/sd$	3.65	$\leq 5$ (Bollen, 1989)
CFI	.92	$\geq .90$ (Marsh ve diğerleri, 2004)
RMSEA	.095	$\leq .10$ (MacCallum ve diğerleri, 1996)
SRMR	.058	$\leq .10$ (Kline, 2016)

Boyutlar için faktör yükleri incelendiğinde Mesleki Kimlik boyutu için faktör yüklerinin .74 ile .87 arasında, İşyeri Kimliği boyutu için .83 ile .98 arasında ve İşyeri Çabası boyutu için ise .75 ile .79 arasında değiştiği bulunmuştur. Böylece faktör yüklerinin .30’un üstünde olduğu ve maddelerin kuramsal olarak yüklenmeleri beklenen faktöre yüklendikleri görülmüştür (Hair ve diğerleri, 2006). Modele ilişkin faktör yükleri ve standart hata değerleri Şekil 3’te görülebilir.

Güvenirlilik analizi için elde edilen puanlar üzerinde Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Buna göre Cronbach alfa değerleri Mesleki Kimlik boyutu için .90, İşyeri Kimliği için .96, ve İşyeri Çabası için .85 olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla ölçek maddelerinden elde edilen puanların güvenilir olduğu söylenebilir (Kline, 2016; Nunnally, 1978). Uyarlaması gerçekleştirilen Mesleki Kimlik Ölçeğinin nihai formu Ek 3’te görülebilir.

Şekil 3. Mesleki Kimlik Ölçeğine İlişkin Faktör Yükleri ve Standart Hatalar



Not: \* $p < .05$ , m1-m14: Ölçek maddeleri

### İşyerinde Öğrenme Potansiyeli Ölçeği

İşyerinde Öğrenme Potansiyeli ölçeği Nikolova ve diğerleri (2014) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek genel olarak her hangi bir şirket ya da kurumda çalışan kişilere sunulan öğrenme olanaklarının düzeyini ölçmek üzere geliştirilmiştir. Yazarlar öncelikle alanyazın taraması gerçekleştirmiş ve işyerinde öğrenmenin dört boyutu olduğu kanısına varmışlardır. Bu doğrultuda çeşitli ölçeklerden esinlenerek madde havuzu oluşturmuşlardır (Coetzer, 2007; Kwakman, 2003; Taverniers, 2011). Ölçeğin boyutları “yansıtma yoluyla öğrenme potansiyeli”, “deneme-yanılma yoluyla öğrenme potansiyeli”, “meslektaşlardan öğrenme potansiyeli” ve “danışmandan öğrenme potansiyeli” şeklinde isimlendirilmiş ve her bir faktör üçer maddeden oluşmuştur. Ölçekteki maddeler beşli Likert tipindedir (1=hiç uygun değil, 5=oldukça uygun). Kuramsal olarak öne sürülen bu yapıyı test etmek için DFA gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada beş farklı model ortaya koyulmuş ve birbiri ile karşılaştırılmıştır. Sonuç olarak kuramsal olarak öne sürülen dört faktörlü yapıya ilişkin modelin iyi uyum gösterdiği belirlenmiştir. Ölçeğin madde faktör yükleri .63 ile .93 arasında değişmiştir. Güvenirlik için ölçek ve faktörlere ilişkin Cronbach Alpha değerleri incelenmiş ve bütün faktörler

için bu değerin .70 üzerinde olduğu saptanmıştır. Ayrıca ölçek farklı örneklemeler üzerinde de uygulanmış ve aynı yapı doğrulanmıştır (Nikolova ve diğerleri, 2014).

Bu çalışmada, Ölçek Uyarlama İşlemleri başlığı altında açıklanan süreç sonucunda toplanan veriler üzerinde öncelikle DFA varsayımları incelenmiştir. Bu bağlamda 16 katılımcının verdiği yanıtlar Mahalanobis uzaklığı temelinde olasılık değeri  $p < .001$  ölçütünün altında olduğu için uç değer olarak belirlenmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bunun üzerine daha önce belirtildiği gibi analiz hem uç değerler çıkarılmış hem de çıkarılmamış veri seti ile iki kez gerçekleştirilmiş ve iki analiz sonuçları arasında herhangi belirgin bir farklılık olmadığı için uç değerler çıkarılmadan analizlere devam edilmiştir.

Tek değişkenli normal dağılım için incelenen ölçek maddelerine ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayıları  $\pm 1$  aralığında değiştiği ve veriler Q-Q grafiklerinde 45 derecelik bir çizgi üzerinde dağıldığı için verilerin tek değişkenli normal dağılım sergilediği sonucuna varılmıştır (Kline, 2016; Tabachnick ve Fidell, 2013). Çok değişkenli normal dağılım varsayımı için gerçekleştirilen Mardia (1970), Henze-Zirkler (Henze ve Zirkler, 1990) ile Royston (1982, 1983) çok değişkenli normallik testleri sonucunda istatistiksel olarak anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır. Bu bulgular veri setinin çok değişkenli normal dağılıma sahip olmadığını göstermektedir (Korkmaz ve diğerleri, 2014).

Maddeler arasında çoklu doğrusal bağlantı durumunu belirlemek için hesaplanan Pearson korelasyon değerleri .24 ile .88 arasında değişmiştir. Sadece aynı faktör altında iki madde arasındaki korelasyon değeri .90 olarak belirlenmiştir. Faktörler arası tahmin edilen korelasyonlar incelendiğinde ise bu değerin .52 ile .77 arasında değiştiği ancak bir ve ikinci faktör arasında .94 olduğu bulunmuştur. Kline'a (2016) göre .90 üzerinde bir korelasyon değeri, çoklu doğrusal bağlantı sorununu işaret etmektedir. Bu bağlamda ilgili maddeler ve faktörler incelendiğinde her ne kadar aralarında yüksek korelasyon belirlenmiş olsa da maddelerin ve faktörlerin birbirinden farklı nitelikleri ifade ettiği ve ölçtüğü görüldüğünden maddeler ve faktörler arasında çoklu doğrusal bağlantı sorunu olmadığı sonucuna varılmıştır.

DFA varsayımlarının incelenmesi ile veri setinin çok değişkenli normal dağılım varsayımını karşılamadığı belirlenmiştir. Bu nedenle, DFA'yı gerçekleştirmek için, standart hatalara dirençli olan maksimum olabilirlik hesaplaması yöntemi (Maximum Likelihood Robust, MLR) kullanılmıştır. Modelin uyumunu değerlendirmek için

MacCallum ve diğerleri (1996) tarafından önerilen Ki-kare, Ki-kare/serbestlik derecesi oranı, karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA) ve standartlaştırılmış hata kareleri ortalamasının karekökü (SRMR) incelenmiştir.

Analiz sonuçlarına göre,  $\chi^2 (48)=105.714$ ,  $p<.05$  olarak bulunmuştur. Diğer değerlere ait bulgular şu şekildedir:  $\chi^2/sd = 2.20$ , CFI= .97, RMSEA=.064 (%90 Güven aralığı=.047-.080), SRMR= .025. Bu bulgular, modelin faktör yapısına uyum gösterdiğini ortaya koymaktadır (Kline, 2016). Bu çalışma kapsamında elde edilen değerler ve alanyazında önerilen eşik değerler Tablo 9’da sunulmaktadır.

Tablo 9. İşyerinde Öğrenme Potansiyeli Ölçeğine İlişkin Uyum İyiliği Değerleri ve Eşik Değerler

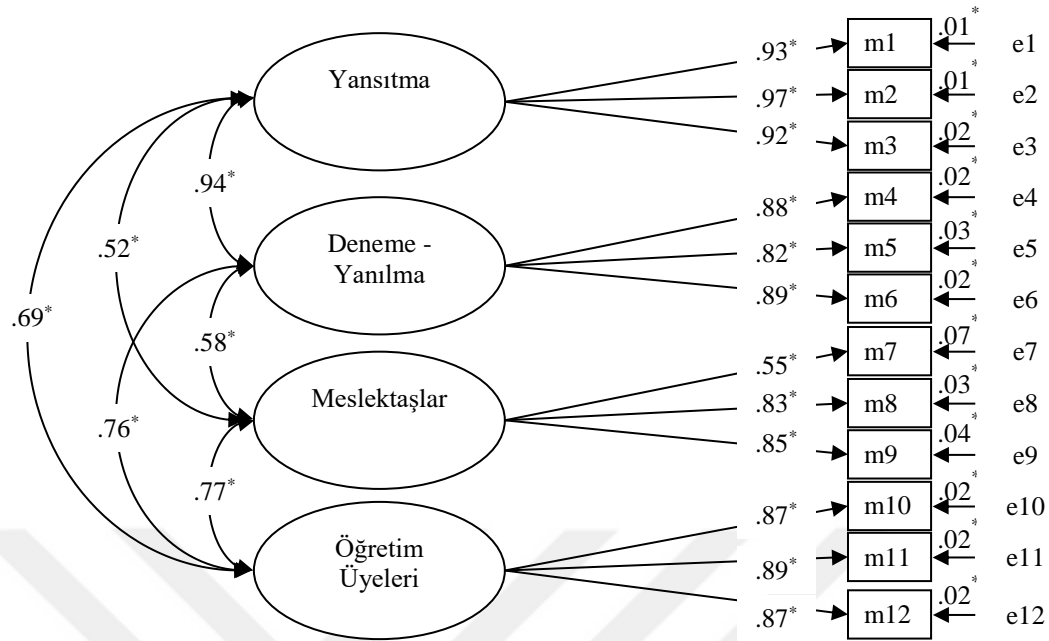
İndeks	Değerler	Eşik Değerler
$\chi^2/sd$	2.20	$\leq 5$ (Bollen, 1989)
CFI	.97	$\geq .90$ (Marsh ve diğerleri, 2004)
RMSEA	.064	$\leq .10$ (MacCallum ve diğerleri, 1996)
SRMR	.025	$\leq .10$ (Kline, 2016)

Boyutlar için faktör yükleri incelendiğinde Yansıtma Yoluyla Öğrenme Potansiyeli boyutu için faktör yüklerinin .92 ile .97 arasında, Deneme-Yanılma Yoluyla Öğrenme Potansiyeli boyutu için .82 ile .89 arasında, Meslektaşlardan Öğrenme Potansiyeli boyutu için .55 ile .85 arasında ve Öğretim Üyelerinden Öğrenme Potansiyeli boyutu için .87 ile .89 arasında değiştiği bulunmuştur. Böylece faktör yüklerinin .30’un üstünde olduğu ve maddelerin kuramsal olarak yüklenmeleri beklenen faktöre yüklendikleri görülmüştür (Hair ve diğerleri, 2006). Modele ilişkin faktör yükleri ve standart hata değerleri Şekil 4’te görülebilir.

Güvenirlilik analizi için elde edilen puanlar üzerinde Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Buna göre Cronbach alfa değerleri Yansıtma Yoluyla Öğrenme Potansiyeli boyutu için .95, Deneme-Yanılma Yoluyla Öğrenme Potansiyeli boyutu için .89, Meslektaşlardan Öğrenme Potansiyeli boyutu için .78 ve Öğretim Üyelerinden Öğrenme Potansiyeli boyutu için .90 olarak bulunmuştur. Dolayısıyla ölçek maddelerinden elde edilen puanların güvenilir olduğu söylenebilir (Kline, 2016; Nunnally, 1978). Uyarılma çalışması gerçekleştirilen İşyerinde Öğrenme Potansiyeli Ölçeğinin nihai formu Ek 3’te görülebilir.



Şekil 4. İşyerinde Öğrenme Potansiyeli Ölçeğine İlişkin Faktör Yükleri ve Standart Hatalar



Not: \* $p < .05$ , m1-m12: Ölçek maddeleri

### İşyerinde Öğrenme Düzeyi Ölçeği

İşyerinde Öğrenme Düzeyi Ölçeği, bu tez çalışması kapsamında Nikolova ve diğerleri (2014) tarafından geliştirilen İşyerinde Öğrenme Potansiyeli Ölçeği temel alınarak geliştirilmiştir. Ölçek, toplam 12 madde ve dört faktörden oluşmaktadır. İşyerinde Öğrenme Potansiyeli Ölçeğinde (Nikolova ve diğerleri, 2014) olduğu gibi İşyerinde Öğrenme Düzeyi Ölçeğinin boyutları; “Yansıtma Yoluyla Öğrenme Düzeyi”, “Deneme-Yanımla Yoluyla Öğrenme Düzeyi”, “Meslektaşlardan Öğrenme Düzeyi” ve “Öğretim Üyelerinden Öğrenme Düzeyi” şeklinde isimlendirilmiş ve her bir faktör üçer maddeden oluşmuştur. Ölçekteki maddeler beşli Likert tipindedir (1=hiç uygun değil, 5=oldukça uygun).

Bu çalışmada, Ölçek Uyarlama İşlemleri başlığı altında açıklanan süreç sonucunda toplanan veriler üzerinde öncelikle DFA varsayımları incelenmiştir. Bu bağlamda 16 katılımcının verdiği yanıtlar Mahalanobis uzaklığı temelinde olasılık değeri  $p < .001$  ölçütünün altında olduğu için uç değer olarak belirlenmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bunun üzerine daha önce belirtildiği gibi analiz hem uç değerler çıkarılmış hem de çıkarılmamış veri seti ile iki kez gerçekleştirilmiş ve iki analiz sonuçları arasında herhangi belirgin bir farklılık olmadığı için uç değerler çıkarılmadan analizlere devam edilmiştir.

Tek değişkenli normal dağılım için incelenen ölçek maddelerine ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayıları  $\pm 3$  aralığında değiştiiği ve veriler Q-Q grafiklerinde 45 derecelik bir çizgi üzerinde dağıldığı için verilerin tek değişkenli normal dağılım sergilediği sonucuna varılmıştır (Kline, 2016; Tabachnick ve Fidell, 2013). Çok değişkenli normal dağılım varsayımı için gerçekleştirilen Mardia (1970), Henze-Zirkler (Henze ve Zirkler, 1990) ile Royston (1982, 1983) çok değişkenli normallik testleri sonucunda istatistiksel olarak anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır. Bu bulgular veri setinin çok değişkenli normal dağılıma sahip olmadığını göstermektedir (Korkmaz ve diğerleri, 2014).

Maddeler arasında çoklu doğrusal bağlantı durumunu belirlemek için hesaplanan Pearson korelasyon değerleri .17 ile .87 arasında değişmiştir. Faktörler arası tahmin edilen korelasyonlar incelendiğinde ise bu değerin .32 ile .79 arasında değiştiiği bulunmuştur. Buna göre, maddeler ve faktörler arasında .90'ın üzerinde korelasyon görülmediği için çoklu doğrusal bağlantı problemi ile karşılaşılmamıştır (Kline, 2016).

DFA varsayımlarının incelenmesi ile veri setinin çok değişkenli normal dağılım varsayımını karşılamadığı belirlenmiştir. Bu nedenle, DFA'yı gerçekleştirmek için, standart hatalara dirençli olan maksimum olabilirlik hesaplaması yöntemi (Maximum Likelihood Robust, MLR) kullanılmıştır. Modelin uyumunu değerlendirmek için MacCallum ve diğerleri (1996) tarafından önerilen Ki-kare, Ki-kare/serbestlik derecesi oranı, karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA) ve standartlaştırılmış hata kareleri ortalamasının karekökü (SRMR) incelenmiştir.

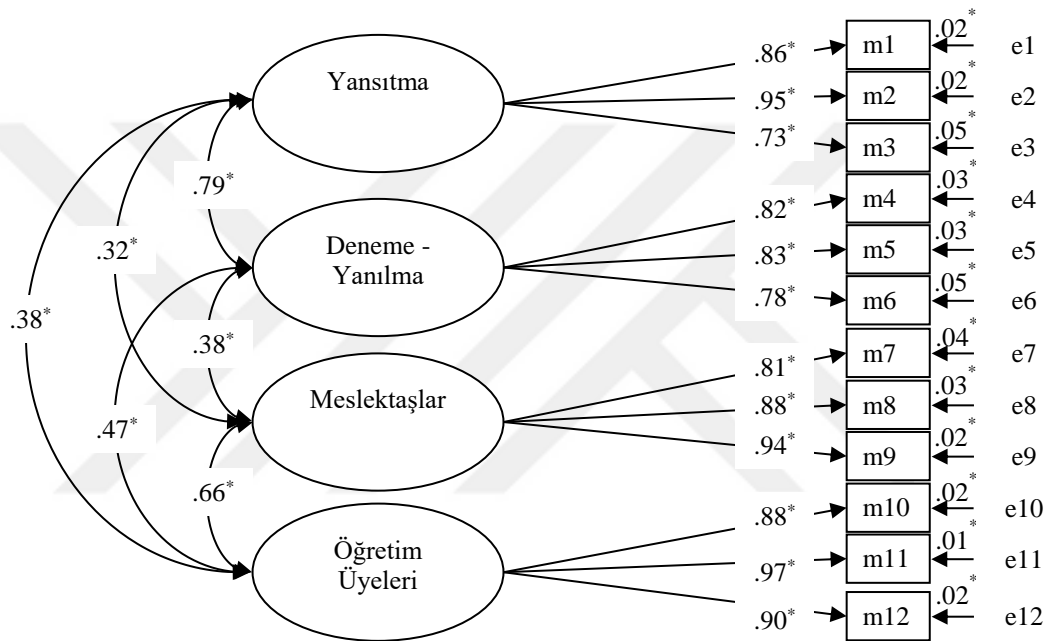
Analiz sonuçlarına göre,  $\chi^2 (48)=73.530$ ,  $p<.05$  olarak bulunmuştur. Diğer değerlere ait bulgular şu şekildedir:  $\chi^2/sd = 1.53$ , CFI= .98, RMSEA=.042 (%90 Güven aralığı=.021-.061), SRMR= .041. Bu bulgular, modelin faktör yapısına uyum gösterdiğini ortaya koymaktadır (Kline, 2016). Bu çalışma kapsamında elde edilen değerler ve alanyazında önerilen eşik değerler Tablo 10'da sunulmaktadır.

Tablo 10. İşyerinde Öğrenme Düzeyi Ölçeğine İlişkin Uyum İyiliği Değerleri ve Eşik Değerler

İndeks	Değerler	Eşik Değerler
$\chi^2/sd$	1.53	$\leq 5$ (Bollen, 1989)
CFI	.98	$\geq .90$ (Marsh ve diğerleri, 2004)
RMSEA	.042	$\leq .10$ (MacCallum ve diğerleri, 1996)
SRMR	.041	$\leq .10$ (Kline, 2016)

Ölçek boyutları için faktör yükleri incelendiğinde Yansıtma Yoluyla Öğrenme boyutu için faktör yüklerinin .73 ile .95 arasında, Deneme-Yanıtlama Yoluyla Öğrenme boyutu için .78 ile .83 arasında, Meslektaşlardan Öğrenme boyutu için .81 ile .94 arasında ve Öğretim Üyelerinden Öğrenme boyutu için .88 ile .97 arasında değiştiği bulunmuştur. Böylece faktör yüklerinin .30'un üstünde olduğu ve maddelerin kuramsal olarak yüklenmeleri beklenen faktöre yüklendikleri görülmüştür (Hair ve diğerleri, 2006). Modele ilişkin faktör yükleri ve standart hata değerleri Şekil 5'te görülebilir.

Şekil 5. İşyerinde Öğrenme Düzeyi Ölçeğine İlişkin Faktör Yükleri ve Standart Hatalar



Not: \* $p < .05$ , m1-m12: Ölçek maddeleri

Güvenirlilik analizi için elde edilen puanlar üzerinde Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Buna göre Cronbach alfa değerleri Yansıtma Yoluyla Öğrenme boyutu için .89, Deneme-Yanıtlama Yoluyla Öğrenme boyutu için .85, Meslektaşlardan Öğrenme boyutu için .91 ve Öğretim Üyelerinden Öğrenme boyutu için .94 olarak bulunmuştur. Dolayısıyla ölçek maddelerinden elde edilen puanların güvenilir olduğu söylenebilir (Kline, 2016; Nunnally, 1978). Geliştirme çalışması gerçekleştirilen İşyerinde Öğrenme Düzeyi Ölçeğinin nihai formu Ek 3'te görülebilir.

### Veri Toplama Süreci

Bu çalışma araştırma görevlilerinin bireysel özellikleri, işyerinde sunulan olanaklar ve işyerinde öğrenme düzeyleri arasındaki yapısal ilişkileri incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda, verilerin toplanması için Kişisel ve Kişilerarası

Eylemlilik, Mesleki Kimlik, İşyerinde Öğrenme Potansiyeli ve İşyerinde Öğrenme Düzeyi Ölçekleri kullanılmıştır.

Veri toplama işlemi 2017-2018 akademik yılı Güz döneminde gerçekleştirilmiştir. Gönderilen e-postada araştırmanın amacı ve araştırmacılara ilişkin bilgi, katılımcılardan beklenenler ve veri toplama formuna ilişkin bir bağlantı yer almıştır.

Araştırmada kullanılan ölçekler çevrimiçi ortamda anket/ölçek oluşturmaya ve veri toplamaya yarayan bir araç olan Google Forms®'a aktarılmış ve çalışmanın verileri e-posta yoluyla çevrimiçi olarak toplanmıştır. Çevrimiçi anketler geniş bir coğrafyaya erişim, esneklik, veri toplama hızı, verilerin analiz yazılımlarına kolay girilmesi, katılımcılara sağlanan zaman esnekliği, düşük maliyetler, kolayca ulaşılabilen geniş bir örneklem, maddelerin eksiksiz bir şekilde yanıtlanması gibi avantajlara sahiptir (Evans ve Mathur, 2005; Van Selm ve Jankowski, 2006). Diğer taraftan sadece internet kullanıcılarının katılımı nedeniyle çarpık bir dağılım, katılımcıların teknolojik açıdan deneyimsiz olması ve düşük yanıt oranı gibi olası zayıflıklar da mevcuttur (Evans ve Mathur, 2005). Genel olarak genç bir kitleden oluşan araştırma görevlileri arasında internet ve e-posta kullanımının yaygın olduğu varsayılarak bu çalışmada yer alan katılımcıların çarpık dağılım ve teknolojik yetersizlik dezavantajlarını çalışmaya önemli düzeyde yansıtmayacağı düşünülmüştür. Ancak düşük yanıt oranı bu çalışmada bir dezavantaj olarak gözlemlenmiştir. Bu çalışmada yanıt oranı %11.85 olarak belirlenmiştir.

### **Veri Analizi**

Bu çalışmada önerilen modeli test etmek için yapısal eşitlik modellemesi (YEM) kullanılmıştır. Bütün anlamlılık testleri için alfa değeri .05 olarak belirlenmiştir. Bu değer sosyal bilimlerin birçok alanında yokluk hipotezini reddetmek için gereken minimum ölçüt olarak kabul edilir (Cohen, 1988). Veri analizine geçmeden önce SPSS 20 ve MNV 1.6 yazılımları kullanılarak veriler çeşitli özellikler açısından (etkili uçdeğerler, normallik ve çoklu doğrusal bağlantı) incelenmiştir. Daha sonra katılımcıların ölçeklerden aldıkları puanlara ilişkin minimum, maksimum ve ortalama puanları, standart sapmalar ile çarpıklık ve basıklık değerleri betimlenmiştir. Ayrıca değişkenler arasındaki Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Belirtilen betimsel istatistikleri gerçekleştirmek için SPSS 20 yazılımı kullanılmıştır. Bu işlemlerin ardından önerilen model Mplus 6.12 yazılımı ile test edilmiştir.

Yapısal eşitlik modellemesi gözlenen ve gizil değişkenler arasındaki ilişkilere yönelik hipotezleri test etmede kullanılan kapsamlı bir istatistiksel yaklaşımdır (Hoyle, 1995). Bu yöntem yapısal kuram analizine doğrulayıcı (confirmatory) bir yaklaşım getirmektedir. Genellikle bu yapısal kuram birden fazla değişken üzerinde gözlem sağlayan “nedensel” süreçleri temsil etmektedir (Bentler, 1988). Yapısal eşitlik modellemesi kavramı sürece ilişkin iki önemli nokta içermektedir. Birincisi, odak noktasındaki nedensel işlemler bir dizi yapısal (örn. regresyon) denklem ile temsil edilmektedir. İkincisi ise, bu yapısal ilişkiler odak noktasındaki kuramı daha açık bir şekilde kavramsallaştırmak için görsel olarak modellenenlerdir. Yapısal eşitlik modellemesinde önerilen model, verilerle ne ölçüde uyum sergilediğini belirlemek için değişkenleri içeren bütün bir sistemin eşzamanlı analizi ile istatistiksel olarak test edilebilir (Byrne, 2010). Yapısal eşitlik modellemesi bir dizi farklı çoklu regresyon denkleminin eşzamanlı olarak hesaplanması konusunda en uygun ve en etkili hesaplama yöntemini sağlamaktadır (Hair ve diğerleri, 2010).

YEM modellerinin iki aşamada test edilmesi önerilmektedir (Anderson ve Gerbing, 1988). Birinci aşama ölçüm modelinin test edilmesi, ikinci aşama ise yapısal ilişkilerin test edilmesidir (Anderson ve Gerbing, 1988; Teo, Tsai ve Yang, 2013; Kline, 2016). YEM modellerini ve sonuçlarını daha iyi anlamak için ilgili terminolojiyi bilmek gerekir. YEM modellerinde sıklıkla karşılaşılan kavramların tanımları ve açıklamaları bu bölümde sunulmaktadır.

*Gizil değişkenler / gözlemlenemeyen değişkenler / faktörler* doğrudan gözlemlenemeyen kuramsal yapılardır (Byrne, 2010). Bu yüzden gizil değişkenler bir veya daha fazla değişken (gösterge) aracılığıyla temsil edilir veya ölçülür (Hair ve diğerleri, 2010). Bu çalışmadaki gizil değişkenler yansıtma yoluyla öğrenme potansiyeli, deneme-yanılma yoluyla öğrenme potansiyeli, meslektaşlardan öğrenme potansiyeli, öğretim üyelerinden öğrenme potansiyeli, işyerinde öğrenme potansiyeli, mesleki kimlik, işyeri kimliği, işyeri çabası, kişisel eylemlilik, kişilerarası eylemlilik, yansıtma yoluyla öğrenme düzeyi, deneme-yanılma yoluyla öğrenme düzeyi, meslektaşlardan öğrenme düzeyi, öğretim üyelerinden öğrenme düzeyi ve işyerinde öğrenme düzeyidir.

*Gözlenen değişkenler / göstergeler* gizil değişken veya yapıları tanımlamak için kullanılan bir dizi değişkendir (Schumacker ve Lomax, 2010). Gözlenen değişkenler

doğrudan ölçülebilen değişkenlerdir (Lee, 2007). Bu çalışmada yer alan gözlenen değişkenler ölçek maddeleridir.

*Egzojen gizil değişkenler* bağımsız değişkenlerle eş anlamlıdır ve modeldeki diğer gizil değişkenler üzerinde değişime neden olurlar (Byrne, 2012). Egzojen değişkenler modeldeki diğer değişkenler tarafından açıklanmaz (MacCallum, 1995). Bu çalışmadaki egzojen değişkenler mesleki kimlik, işyeri kimliği, işyeri çabası, kişisel eylemlilik ve kişilerarası eylemlilik değişkenleridir.

*Endojen gizil değişkenler* modeldeki diğer değişkenlerin etki ettiği değişkenlerdir ve bağımlı değişkenle eş anlamlıdır (Schumacker ve Lomax, 2010). Endojen değişkenlere ait değerlerde gerçekleşen değişimler model tarafından açıklanır (Byrne, 2012). Endojen değişkenler diğer endojen değişkenler üzerinde etki gösterebilir (Grace, 2006). Bu çalışmadaki endojen değişkenler işyerinde öğrenme potansiyeli ve işyerinde öğrenme düzeyidir.

*Ölçüm modeli* gözlenen değişkenler ile altta yatan yapılar arasındaki ilişkileri tanımlar ve yapıların serbest bir şekilde birbiri ile ilişki kurmasına izin verilir (Anderson ve Gerbing, 1988). Ölçüm modelinde doğrulayıcı faktör analizi sadece faktörler ile faktörlere ilişkin göstergeler arasındaki bağlantıya odaklanır (Byrne, 2012).

*Yapısal model* yapısal eşitlik modelinde yapısal ilişkileri içeren kısımdır (Maruyama, 1988). Yapısal modelde belirli bir kuram temelinde yapılar arasındaki nedensel ilişkiler tanımlanır (Anderson ve Gerbing, 1988).

*Doğrudan etkiler* bir değişkenin bir başka değişken üzerindeki doğrudan etkisini temsil eder. Modelde ok ucu etkiyi gösterirken okun çıktığı değişken ise bu etkiye neden olan değişkendir (Kline, 2016). Bu çalışmada yer alan kişisel eylemliliğin işyerinde öğrenme düzeyi üzerindeki etkisi doğrudan etkiye bir örnek olabilir.

*Dolaylı etkiler* bir değişkenin bir başka değişken üzerinde aradaki başka değişkenler aracılığıyla gerçekleşen nedensel ilişkileri temsil eder (Kline, 2016). Bu çalışmada işyeri kimliğinin işyerinde öğrenme potansiyeli aracılığıyla işyerinde öğrenme düzeyi üzerindeki etkisi dolaylı etkilere örnek olabilir.

*Yol katsayıları / yol ağırlıkları* yapısal regresyon modellerinde diğer değişkenlerin endojen değişkenler üzerinde neden olduğu etkiler için regresyon katsayısı olarak yorumlanır (Kline, 2016).

*Faktör yükleri* yapısal regresyon modellerinde herhangi bir DFA modelinde olduğu gibi faktörlerin göstergeler üzerindeki etkileri için regresyon katsayısı olarak yorumlanır (Kline, 2016).

Bu çalışmada önerilen model, hem ölçüm modelini hem de yapısal modeli içeren bir yapısal regresyon modelidir. Önerilen modelin verilere ne ölçüde uyum gösterdiğini belirlemek için MacCallum ve diğerleri (1996) tarafından önerilen Ki-kare değeri ( $\chi^2$ ), Ki-kare/serbestlik derecesi oranı ( $\chi^2/sd$ ), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA) ve standartlaştırılmış hata kareleri ortalamasının karekökü (SRMR) incelenmiştir. Bu indekslerin kullanılmasının temel sebebi analizlerde kullanılan Mplus 6.12 yazılımının sadece bu indekslere ilişkin değerleri hesaplamasıdır. Çalışmada kullanılan veri setinin çok değişkenli normal dağılım varsayımını sağlamaması, bu varsayımın ihlaline karşı dirençli olan ve sadece Mplus yazılımında yer alan MLR (Maximum likelihood robust) hesaplama yönteminin kullanılmasını gerekli kılmıştır. Mplus yazılımının yaratıcılarından Muthen'e (2008) göre ilgili yazılım aynı indeks ailesinden aynı şekilde işlev gösteren birçok uyum indeksini kullanmaktansa farklı ailelerden (mutlak ve görel uyum indeksi aileleri) aynı şekilde işlev göstermeyen uyum indekslerini bünyesinde barındırmaktadır.

*Model Ki-kare* ( $\chi^2$ ) indeksi modelde tanımlanan değişkenler arasındaki ilişkiler bağlamında gözlenen kovaryans matrisi ile beklenen kovaryans matrisini karşılaştırır (Kline, 2016). Ki-kare değerine ilişkin  $p$  değerinin anlamlı olması, kovaryans matrislerinin istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde birbirinden farklı olduğunu ve uyum konusunda sorun olduğunu işaret eder (Hair ve diğerleri, 2010). Diğer bir ifade ile anlamlı ki-kare değeri modelin reddedilmesi anlamına gelir (Dilalla, 2000). Ancak ki-kare değerinin korelasyonlara, modeldeki gösterge sayısına ve örneklem büyüklüğüne karşı hassas olması, model uyumuna karar verirken bu değer tek başına bir uyum istatistiği olarak ele alınması noktasında temkinli olmayı gerektirir (Hair ve diğerleri, 2010; Kline, 2016). Bu nedenle araştırmacılar tarafından farklı uyum iyiliği indeksleri geliştirilmiştir.

*Normlaştırılmış ki-kare* ( $\chi^2/sd$ ) indeksi ki-kare değerinin örneklem büyüklüğüne hassasiyetini azaltmak için geliştirilmiştir (West, Taylor ve Wu, 2012). Normlaştırılmış ki-kare, ki-kare değerinin serbestlik derecesine bölünmesi ile elde edilir (Hair ve diğerleri, 2010). Bu değer 5'in altında olması uyumu işaret eder (Bollen, 1989). Ancak

normlaştırılmış ki-kare indeksinin örneklem büyüklüğünün etkisini tamamen ortadan kaldırmadığını belirtmek gerekir (West ve diğerleri, 2012).

*Karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI)* önerilen modelden ve bağımsız (değişkenler arası herhangi bir bağlantı olmayan) modelden gerçekleşen sapma miktarlarını karşılaştırır ve 0 ile 1 arasında değer alır (Kline, 2016). CFI tamamen olmasa da büyük oranda örneklem büyüklüğünden etkilenmez (Hair ve diğerleri, 2010). CFI değerinin .90 veya üstünde olması iyi uyumu gösterir (Hair ve diğerleri, 2010; Marsh ve diğerleri, 2004).

*Yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA)* merkezi olmayan ki-kare dağılımında evren kovaryanslarını kestirmek amacıyla kullanılır (West ve diğerleri, 2012). RMSEA değerinin .05 veya daha küçük olması mükemmel uyumu, .05 ile .08 arasında olması iyi uyumu, .08 ile .10 arasında olması ise orta düzey uyumu göstermektedir (MacCallum ve diğerleri, 1996).

*Standartlaştırılmış hata kareleri ortalamasının karekökü (SRMR)* ortalama hataların karekökü (RMR) değerinin standardize edilmiş halidir (Hair ve diğerleri, 2010). RMR indeksi standardize edilmemiş değişkenlerle hesaplandığı ve değer ve aralığı gözlenen değişkenlere bağlı olduğu için çeşitli sorunlar barındırmaktadır. Ancak SRMR standardize edilmiş değerler üzerinden hesaplanmaktadır (Kline, 2016). SRMR değerinin .10'dan büyük olması kötü uyumu işaret eder (Hair ve diğerleri, 2010; Kline, 2016).



## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Bu bölümde araştırma bulgularına yer verilmektedir. Öncelikle çalışma kapsamında elde edilen verilerin yapısal eşitlik modellemesinin varsayımlarını ne ölçüde karşıladığını belirlemek için uç değerler, normallik ve çoklu doğrusal bağlantı açısından incelenmiştir. Daha sonra çalışmada kullanılan dört ölçeğe ilişkin betimsel istatistikler ve çalışmada yer alan değişkenler arasındaki korelasyon değerleri sunulmuştur. Bir sonraki aşamada ise çalışmada önerilen modelin test edilmesine geçilmiştir. Bu aşama ölçüm modelinin test edilmesi ve yapısal regresyon modelinin test edilmesi olmak üzere iki bölüm halinde gerçekleştirilmiştir. Ölçüm modeli ve yapısal regresyon modeline ilişkin elde edilen bulgular ilgili başlıklar altında sunulmuştur.

#### Verilerin İncelenmesi

Veri analizi işlemine geçmeden önce çok değişkenli veri analizinin varsayımları olan uç değerler, normallik ve çoklu doğrusal bağlantı kontrol edilmiştir (Hair ve diğerleri, 2010). Sözü edilen varsayımların test edilmesinde SPSS 20 yazılımı ile MNV 1.6 yazılımı kullanılmıştır.

#### Uç Değerler

Uç değerler diğer gözlemlerden belirgin ölçüde farklı olan niteliklerin eşsiz bir bileşimini içeren gözlemler olarak tanımlanabilir (Hair ve diğerleri, 2010). Yapısal eşitlik modellemesi çok değişkenli bir analiz yöntemi olduğu için veri seti içerisinde çok değişkenli uç değer olup olmadığı incelenmiştir. Bu bağlamda, Mahalanobis uzaklığı (Mahalanobis  $D^2$ ) kullanılmıştır. Mahalanobis uzaklığı için olasılık değeri  $p < .001$  ölçütünün altında olan 98 katılımcının verdiği yanıtlar uç değer olarak belirlenmiştir (Hair ve diğerleri, 2010; Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu aşamada Aguinis ve diğerleri (2013) tarafından da önerildiği üzere analiz hem uç değerler çıkarılmış hem de çıkarılmamış veri seti üzerinde gerçekleştirilmiştir. Elde edilen uyum iyiliği değerleri arasında kayda değer bir farklılık olmadığı için uç değerlerin veri seti içerisinde tutulmasına karar verilmiştir.

#### Tek Değişkenli ve Çok Değişkenli Normallik

Tek değişkenli normallik için yapısal eşitlik modellemesi analizine dâhil edilen değişkenlere ait çarpıklık ve basıklık katsayıları ile Q-Q grafikleri incelenmiştir.

Çarpıklık ve basıklık katsayıları sıfır olduğu zaman dağılımın mükemmel bir şekilde normal olduğu söylenebilir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Çarpıklık katsayısının 3'ten, basıklık katsayısının ise 10'dan büyük olması dağılımın normal olmadığını gösterir (Kline, 2016). Analizde yer alan değişkenlerin çarpıklık katsayısının  $\pm 2$  ve basıklık katsayısının  $\pm 3$  aralığında olması, tek değişkenli normal dağılımı işaret etmektedir. Ayrıca Q-Q grafiklerinde verilerin 45 derecelik bir çizgi üzerinde dağıldığı görülmüştür. Bu bulgu da normal dağılımı işaret etmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Çok değişkenli normallik varsayımı, Mardia (1970), Henze-Zirkler (Henze ve Zirkler, 1990) ile Royston (1982, 1983) tarafından geliştirilen çok değişkenli normallik testleri kullanılarak incelenmektedir. Bu çalışmada bu testleri kullanmak için Korkmaz ve diğerleri (2014) tarafından geliştirilen MNV 1.6 yazılımından yararlanılmıştır. Analizler sonucunda Mardia, Henze-Zirkler ve Royston testlerinde istatistiksel olarak anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır. Bu testlerden elde edilen anlamlı sonuçlar, veri setinin çok değişkenli normal dağılıma sahip olmadığını göstermektedir (Korkmaz ve diğerleri, 2014). Tek değişkenli ve çok değişkenli normal dağılıma ilişkin elde edilen bulgular Ek 4'te sunulmuştur.

### **Çoklu Doğrusal Bağlantı**

Yapısal eşitlik modeline girilen maddeler arasında çoklu doğrusal bağlantı durumunu belirlemek için maddeler arası korelasyon değerleri hesaplanmıştır. Sonuçlara göre korelasyon değerleri .01 ile .88 arasında değişmiştir (Ek 5). Elde edilen korelasyon değerleri Kline (2016) tarafından önerilen eşik değer ( $.90$ ) altında olduğu için verilerin çoklu doğrusal bağlantı sorununa sahip olmadığı ve çoklu doğrusal bağlantı varsayımının karşılandığı sonucuna varılmıştır.

### **Betimsel İstatistikler**

Bu başlık altında, katılımcıların eylemlilik, mesleki kimlik, işyerinde öğrenme potansiyeli ve işyerinde öğrenme düzeyi ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ile değişkenler arasındaki ilişkilere yönelik olarak hesaplanan Pearson korelasyon katsayıları sunulmaktadır.

### **Araştırma Görevlilerinin Eylemlilik Puanları**

Bu çalışmada yer alan araştırma görevlilerinin kişisel eylemlilik ve kişilerarası eylemlilik puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır (Tablo

11). Katılımcıların kişisel eylemlilik ortalama puanları (Ort = 3.44, SS = .46) oldukça yüksek, kişilerarası eylemlilik ortalama puanları (Ort = 2.74, SS = .65) ise orta düzeyde bulunmuştur. Buna göre katılımcılar, arzu ettikleri sonuçlara ulaşmak için genel olarak yüksek düzeyde kendi çaba ve yeteneklerini kullanma özellikleri gösterirken aynı sonuçlara ulaşmak için diğer kişilerle etkileşim kurma özelliğini orta düzeyde gösterdiklerini düşünmektedirler.

Tablo 11. Eylemlilik Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Eylemlilik Boyutları	Min.	Maks.	Ort.	SS	Çarpıklık	Basıklık
Kişisel Eylemlilik	2	4	3.44	.46	-.56	-.46
Kişilerarası Eylemlilik	1	4	2.74	.65	.12	-.42

$n=1218$

### Araştırma Görevlilerinin Mesleki Kimlik Puanları

Katılımcıların mesleki kimlik, işyeri kimliği ve işyeri çabası boyutlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır (Tablo 12). Sonuçlara göre, katılımcıların mesleki kimlik algıları (Ort = 4.01, SS=.90) ve işyeri çabası algıları (Ort = 4.23, SS=.70) yüksek düzeyde, işyeri kimliği algıları (Ort = 3.09, SS = 1.14) ise orta düzeyde bulunmuştur. Buna göre, katılımcılar içinde buldukları mesleki camiaya yönelik algıları ile kendi kişiliklerine yönelik algıları arasındaki uyumun ve katılımcıların işyerinde uygulanan işe yönelik faaliyetleri ve amaçlı çabalarının yüksek düzeyde olduğunu düşünmektedirler. Öte yandan, katılımcılar işyerlerinin norm ve uygulamaları ile kendi benlikleri arasındaki uyumu orta düzey olarak görmektedir.

Tablo 12. Mesleki Kimlik Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Mesleki Kimlik Boyutları	Min.	Maks.	Ort.	SS	Çarpıklık	Basıklık
Mesleki Kimlik	1	5	4.01	.90	-1.01	.63
İşyeri Kimliği	1	5	3.09	1.14	-.14	-.91
İşyeri Çabası	1	5	4.23	.70	-.89	.79

$n=1218$

### Araştırma Görevlilerinin İşyerinde Öğrenme Potansiyeli Puanları

Katılımcıların yansıtma yoluyla öğrenme potansiyeli, deneme-yanılma yoluyla öğrenme potansiyeli, meslektaşlardan öğrenme potansiyeli ve öğretim üyelerinden öğrenme potansiyeli boyutlarından alınan puanlara ilişkin ortalama ve standart sapma

değerleri hesaplanmıştır (Tablo 13). Sonuçlara göre, çalışmada katılımcı olarak yer alan araştırma görevlileri görev yaptıkları işyerlerinin yansıtma yoluyla öğrenme potansiyelini (Ort = 3.07, SS = 1.11), deneme-yanılma yoluyla öğrenme potansiyelini (Ort = 2.96, SS = 1.04) ve öğretim üyelerinden öğrenme potansiyelini (Ort = 3.20, SS = 1.09) orta düzeyde bulmaktayken meslektaşlardan öğrenme potansiyelini (Ort = 3.75, SS = .92) yüksek düzeyde bulmaktadır.

Tablo 13. İşyerinde Öğrenme Potansiyeli Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

İşyerinde Öğrenme Potansiyeli Boyutları	Min.	Maks.	Ort.	SS	Çarpıklık	Basıklık
Yansıtma Yoluyla	1	5	3.07	1.11	-.14	-.76
Deneme-Yanılma Yoluyla	1	5	2.96	1.04	-.01	-.64
Meslektaşlardan	1	5	3.75	.92	-.76	.35
Öğretim Üyelerinden	1	5	3.20	1.09	-.27	-.68

$n=1218$

#### Araştırma Görevlilerinin İşyerinde Öğrenme Düzeyi Puanları

Araştırma görevlilerinin yansıtma yoluyla öğrenme düzeyi, deneme-yanılma yoluyla öğrenme düzeyi, meslektaşlardan öğrenme düzeyi ve öğretim üyelerinden öğrenme düzeyine ilişkin puanların ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır (Tablo 14). Sonuçlara göre araştırma görevlileri işyerlerinde yansıtma yoluyla (Ort = 3.97, SS = .74), deneme-yanılma yoluyla (Ort = 3.84, SS = .78), meslektaşlardan (Ort = 4.13, SS = .81) ve öğretim üyelerinden (Ort = 3.44, SS = 1.09) yüksek düzeyde öğrenme gerçekleştirmektedir. Bu bulgulara göre, katılımcılar dört öğrenme boyutunda da yüksek düzeyde öğrenme gerçekleştirdiklerini düşünmektedir.

Tablo 14. İşyerinde Öğrenme Düzeyi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

İşyerinde Öğrenme Düzeyi Boyutları	Min.	Maks.	Ort.	SS	Çarpıklık	Basıklık
Yansıtma Yoluyla	1	5	3.97	.74	-.68	1.02
Deneme-Yanılma Yoluyla	1	5	3.84	.78	-.59	.59
Meslektaşlardan	1	5	4.13	.81	-1.17	1.67
Öğretim Üyelerinden	1	5	3.44	1.09	-.44	-.54

$n=1218$

### Değişkenler Arası Korelasyon Değerleri

Çalışmada yer alan değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek için Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Katsayıların gücünü değerlendirmek için Cohen (1988) ve Gravetter ve Forzano (2012) tarafından önerilen ölçütler kullanılmıştır ( $.10 \leq r \leq .30$  ise zayıf korelasyon,  $.30 < r < .50$  ise orta düzey korelasyon,  $r \geq .50$  ise güçlü korelasyon). Analiz sonuçları Tablo 15'te görülmektedir.

Tablo 15'te görüldüğü üzere, çalışmada yer alan bütün değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde ilişkiler bulunmaktadır. Çalışmanın endojen (bağımlı) değişkeni olan işyerinde öğrenme düzeyi boyutları hem birbirleri ile hem de diğer değişkenlerle ilişkilidir. Bu bağlamda yansıtma yoluyla öğrenme düzeyi ile deneme-yanılma yoluyla öğrenme düzeyi ( $r = .72, p < .05$ ) ve işyeri çabası ( $r = .55, p < .05$ ) değişkenleri arasında güçlü düzeyde ilişki bulunmaktadır. Yansıtma yoluyla öğrenme düzeyinin orta düzeyde ilişkiye sahip olduğu değişkenler mesleki kimlik ( $r = .41, p < .05$ ), kişisel eylemlilik ( $r = .40, p < .05$ ), işyeri kimliği ( $r = .33, p < .05$ ), meslektaşlardan öğrenme düzeyi ( $r = .32, p < .05$ ), deneme-yanılma yoluyla öğrenme potansiyeli ( $r = .30, p < .05$ ), öğretim üyelerinden öğrenme düzeyi ( $r = .30, p < .05$ ) ve yansıtma yoluyla öğrenme potansiyeli ( $r = .30, p < .05$ ) şeklindedir. Ayrıca, öğretim üyelerinden öğrenme düzeyi ( $r = .30, p < .05$ ), meslektaşlardan öğrenme potansiyeli ( $r = .16, p < .05$ ) ve kişilerarası eylemlilik ( $r = .13, p < .05$ ) değişkenleri ile de zayıf düzeyde ilişkiye sahiptir.

Tablo 15. Değişkenler Arası Korelasyon Değerleri

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1	1												
2	.22*	1											
3	.38*	.16*	1										
4	.15*	.18*	.52*	1									
5	.37*	.18*	.51*	.45*	1								
6	.10*	.15*	.27*	.59*	.24*	1							
7	.12*	.16*	.29*	.58*	.26*	.84*	1						
8	.07*	.22*	.15*	.35*	.20*	.38*	.41*	1					
9	.07*	.18*	.26*	.57*	.29*	.66*	.66*	.54*	1				
10	.40*	.13*	.41*	.33*	.55*	.30*	.30*	.16*	.25*	1			
11	.43*	.16*	.42*	.34*	.49*	.33*	.36*	.17*	.28*	.72*	1		
12	.19*	.28*	.20*	.29*	.35*	.27*	.29*	.62*	.38*	.32*	.39*	1	
13	.14*	.27*	.30*	.59*	.34*	.60*	.59*	.44*	.79*	.30*	.37*	.47*	1

Not: \* $p < .05$ , 1=Kişisel Eylemlilik, 2=Kişilerarası Eylemlilik, 3=Mesleki Kimlik, 4=İşyeri Kimliği, 5=İşyeri Çabası, 6=Yansıtma Yoluyla Öğrenme Potansiyeli, 7=Deneme-Yanıma Yoluyla Öğrenme Potansiyeli, 8=Meslektaşlardan Öğrenme Potansiyeli, 9=Öğretim Üyelerinden Öğrenme Potansiyeli, 10=Yansıtma Yoluyla Öğrenme Düzeyi, 11=Deneme-Yanıma Yoluyla Öğrenme Düzeyi, 12=Meslektaşlardan Öğrenme Düzeyi, 13=Öğretim Üyelerinden Öğrenme Düzeyi.

Deneme-yanılma yoluyla öğrenme düzeyi ile işyeri çabası ( $r = .49, p < .05$ ), kişisel eylemlilik ( $r = .43, p < .05$ ), mesleki kimlik ( $r = .42, p < .05$ ), meslektaşlardan öğrenme düzeyi ( $r = .39, p < .05$ ), öğretim üyelerinden öğrenme düzeyi ( $r = .37, p < .05$ ), deneme-yanılma yoluyla öğrenme potansiyeli ( $r = .36, p < .05$ ), işyeri kimliği ( $r = .34, p < .05$ ) ve yansıtma yoluyla öğrenme potansiyeli ( $r = .33, p < .05$ ) değişkenleri arasında orta düzeyde ilişki bulunmaktadır. Öte yandan, deneme-yanılma yoluyla öğrenme düzeyi ile öğretim üyelerinden öğrenme potansiyeli ( $r = .28, p < .05$ ), meslektaşlardan öğrenme potansiyeli ( $r = .17, p < .05$ ) ve kişilerarası eylemlilik ( $r = .16, p < .05$ ) değişkenleri arasında zayıf ilişki mevcuttur.

Meslektaşlardan öğrenme düzeyi ile meslektaşlardan öğrenme potansiyeli ( $r = .62, p < .05$ ) arasında güçlü düzeyde ilişki bulunmaktadır. Ayrıca, meslektaşlardan öğrenme düzeyi, öğretim üyelerinden öğrenme düzeyi ( $r = .47, p < .05$ ), öğretim üyelerinden öğrenme potansiyeli ( $r = .38, p < .05$ ) ve işyeri çabası ( $r = .35, p < .05$ ) değişkenleri ile orta

düzeyde ilişkilidir. Son olarak, meslektaşlardan öğrenme düzeyi ile işyeri kimliği ( $r = .29, p < .05$ ), deneme-yanılma yoluyla öğrenme potansiyeli ( $r = .29, p < .05$ ), kişilerarası eylemlilik ( $r = .28, p < .05$ ), yansıtma yoluyla öğrenme potansiyeli ( $r = .27, p < .05$ ) mesleki kimlik ( $r = .20, p < .05$ ) ve kişisel eylemlilik ( $r = .19, p < .05$ ) değişkenleri arasında zayıf düzeyde ilişki bulunmaktadır.

Analiz sonuçlarına göre, öğretim üyelerinden öğrenme düzeyi ile öğretim üyelerinden öğrenme potansiyeli ( $r = .79, p < .05$ ), yansıtma yoluyla öğrenme potansiyeli ( $r = .60, p < .05$ ), deneme-yanılma yoluyla öğrenme potansiyeli ( $r = .59, p < .05$ ) ve işyeri kimliği ( $r = .59, p < .05$ ) değişkenleri arasında güçlü düzeyde ilişki bulunmaktadır. Ayrıca, öğretim üyelerinden öğrenme düzeyi ile meslektaşlardan öğrenme potansiyeli ( $r = .44, p < .05$ ) ve işyeri çabası ( $r = .34, p < .05$ ) değişkenleri arasında orta düzey ilişki bulunurken mesleki kimlik ( $r = .30, p < .05$ ), kişilerarası eylemlilik ( $r = .27, p < .05$ ) ve kişisel eylemlilik ( $r = .14, p < .05$ ) değişkenleri ile zayıf bir ilişkiye sahiptir.

Çalışmada yer alan bir diğer endojen değişken olan işyerinde öğrenme potansiyelinin boyutları hem kendi aralarında hem de diğer değişkenlerle ilişkilidir. Bu doğrultuda yansıtma yoluyla öğrenme potansiyeli ile deneme-yanılma yoluyla öğrenme potansiyeli ( $r = .84, p < .05$ ), öğretim üyelerinden öğrenme potansiyeli ( $r = .66, p < .05$ ) ve işyeri kimliği ( $r = .57, p < .05$ ) değişkenleri arasında güçlü düzeyde ilişki bulunurken meslektaşlardan öğrenme potansiyeli ( $r = .38, p < .05$ ) ile orta düzeyde ilişki mevcuttur. Ayrıca mesleki kimlik ( $r = .27, p < .05$ ), işyeri çabası ( $r = .24, p < .05$ ), kişilerarası eylemlilik ( $r = .15, p < .05$ ) ve kişisel eylemlilik ( $r = .15, p < .05$ ) değişkenleri ile zayıf düzeyde ilişkiye sahiptir.

Deneme-yanılma yoluyla öğrenme potansiyeli ile öğretim üyelerinden öğrenme potansiyeli ( $r = .66, p < .05$ ) ve işyeri kimliği ( $r = .58, p < .05$ ) değişkenleri arasında güçlü düzeyde ilişki bulunmaktadır. Ek olarak, deneme-yanılma yoluyla öğrenme potansiyeli ile meslektaşlardan öğrenme potansiyeli ( $r = .41, p < .05$ ) arasında orta düzeyde ilişki bulunmaktadır. Son olarak, deneme-yanılma yoluyla öğrenme potansiyeli ile mesleki kimlik ( $r = .29, p < .05$ ), işyeri çabası ( $r = .26, p < .05$ ), kişilerarası eylemlilik ( $r = .16, p < .05$ ) ve kişisel eylemlilik ( $r = .12, p < .05$ ) değişkenleri arasında zayıf düzeyde ilişki vardır.

Meslektaşlardan öğrenme potansiyeli ile öğretim üyelerinden öğrenme potansiyeli ( $r = .54, p < .05$ ) arasında güçlü ilişki bulunurken işyeri kimliği ( $r = .35, p < .05$ ) ile orta düzeyde bir ilişki vardır. Ayrıca, meslektaşlardan öğrenme potansiyeli, kişilerarası

eylemlilik ( $r = .22, p < .05$ ), işyeri çabası ( $r = .20, p < .05$ ) ve mesleki kimlik ( $r = .15, p < .05$ ) ile zayıf düzeyde ilişkilidir.

Öğretim üyelerinden öğrenme potansiyeli ile işyeri kimliği ( $r = .57, p < .05$ ) arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıca yine aynı değişken ile işyeri çabası ( $r = .29, p < .05$ ), mesleki kimlik ( $r = .26, p < .05$ ) ve kişilerarası eylemlilik ( $r = .18, p < .05$ ) değişkenleri arasında zayıf düzeyde ilişki bulunmaktadır.

Çalışmada yer alan bir diğer değişken olan mesleki kimlik ile işyeri kimliği ( $r = .52, p < .05$ ) ve işyeri çabası ( $r = .51, p < .05$ ) değişkenleri arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Mesleki kimlik, kişisel eylemlilik ( $r = .40, p < .05$ ) ile orta düzeyde ilişkiye sahipken kişilerarası eylemlilik ile ( $r = .16, p < .05$ ) zayıf düzeyde ilişkiye sahiptir.

İşyeri kimliği ile işyeri çabası ( $r = .45, p < .05$ ) arasında orta düzey bir ilişki varken aynı değişken kişilerarası eylemlilik ( $r = .18, p < .05$ ) ve kişisel eylemlilik ( $r = .15, p < .05$ ) değişkenleri ile zayıf düzeyde ilişkilidir.

İşyeri çabası ile kişisel eylemlilik ( $r = .37, p < .05$ ) arasında orta düzey, kişilerarası eylemlilik ( $r = .18, p < .05$ ) arasında ise zayıf bir ilişki bulunmaktadır. Son olarak, kişisel eylemlilik ile kişilerarası eylemlilik arasında zayıf düzeyde bir ilişki bulunmaktadır ( $r = .22, p < .05$ ).

### **Modelin Test Edilmesi**

Önerilen yapısal regresyon modelinin test edilmesinde Anderson ve Gerbing (1988) tarafından önerilen iki-adım yaklaşımı benimsenmiştir. İki-adım yaklaşımı, herhangi bir yapısal eşitlik modelinin iki aşamada test edilmesi gerektiğini savunmaktadır. Buna göre, öncelikle test edilmesi planlanan yapısal ilişkiler tanımlanmaksızın modelde yer alan değişkenleri içerisinde barındıran ölçüm modeli üzerinde doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilir. Bu aşamada elde edilen uyum iyiliği değerleri yeterli düzeyde olursa ikinci aşamaya geçilir. İkinci aşamada modele yapısal ilişkiler de dâhil edilerek analiz gerçekleştirilir (Anderson ve Gerbing, 1988). İki-adım yaklaşımı, olası bir tanımlama hatasının kaynağını tespit etme sorununa çözüm getirmektedir (Kline, 2016). Bu çalışmada birinci adımda ölçüm modeli doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. İkinci adımda ise faktörler arasında önerilen yapısal ilişkiler incelenmiştir.



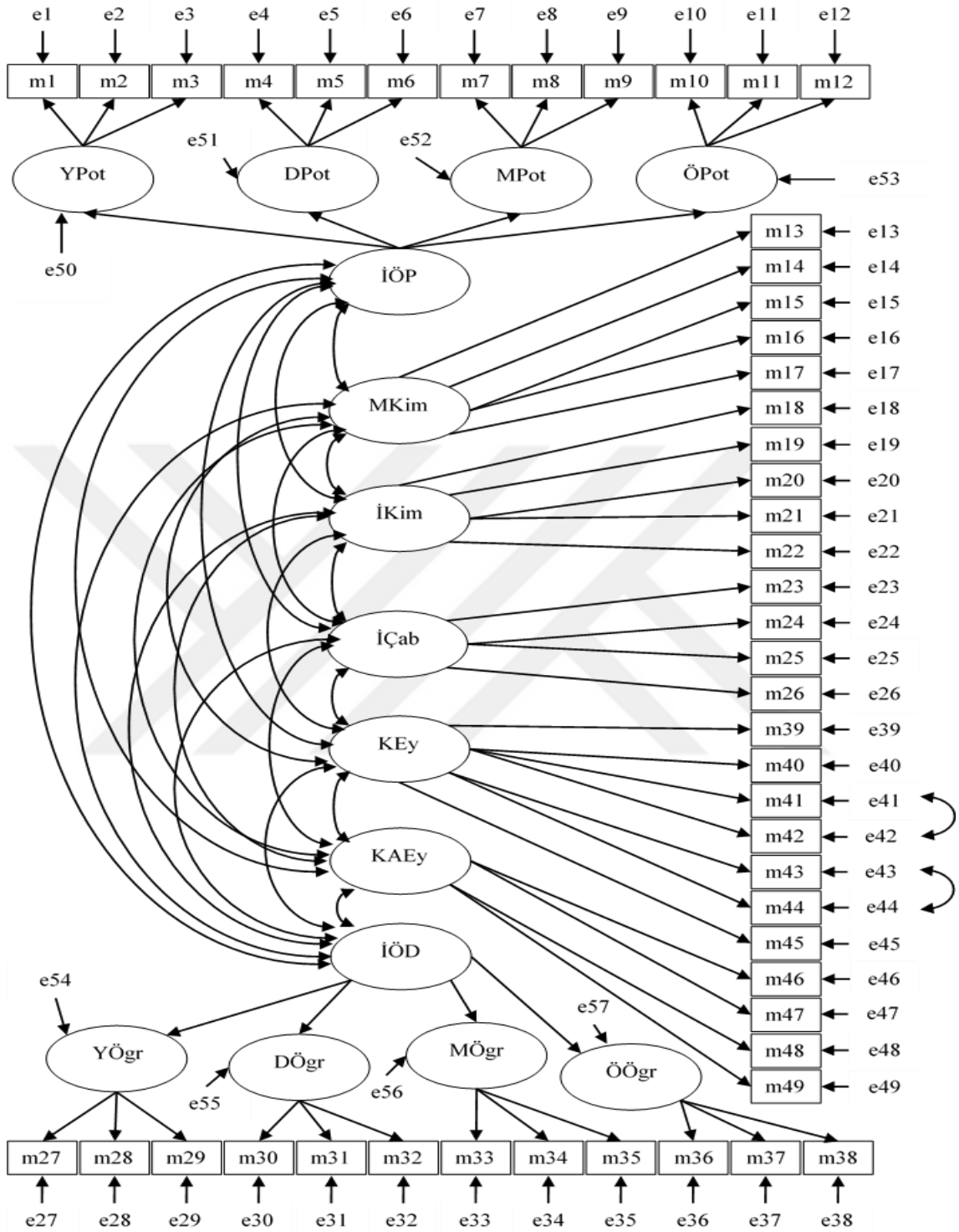
Yapısal regresyon modelinin test edilmesinde kullanılacak veri seti çok değişkenli normallik varsayımını karşılamadığı için ölçüm ve yapısal regresyon modelleri standart hatalara dirençli olan maksimum olabilirlik hesaplaması yöntemi (Maximum Likelihood Robust, MLR) kullanılarak test edilmiştir. MLR yöntemi çok değişkenli normallığı gerektirmeyen ve yapısal eşitlik modellemesinde kullanılan bir hesaplama yöntemidir (Muthen ve Muthen, 2007). Ölçüm ve yapısal regresyon modeli, Mplus 6.12 yazılımı ile test edilmiştir.

### **Ölçüm Modeli**

Ölçüm modelinde yer alan gizil ve gösterge değişkenler arasındaki ilişkiler ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilerek test edilmiştir. Modelin uyumunu değerlendirmek için MacCallum ve diğerleri (1996) tarafından önerilen normlaştırılmış ki kare değeri (Ki-kare/serbestlik derecesi), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA) ve standartlaştırılmış hata kareleri ortalamasının karekökü (SRMR) indeksleri kullanılmıştır.

Bu doğrultuda ilk olarak, model uyumunu değerlendirmek için uyum iyiliği indeksleri kullanılmıştır. Daha sonra, yön ve büyüklük açısından parametre tahminleri incelenmiştir. Üçüncü olarak, gizil faktörler arasındaki korelasyonlar ve faktör determinantları değerlendirilmiştir. Son olarak, herhangi bir açıdan modelin veriye uyum sağlayıp sağlamadığının test etmek için standardize edilmiş artıklar incelenmiştir (Dilalla, 2000). Test edilen ölçüm modeli Şekil 6'da görülmektedir.

Şekil 6. Ölçüm Modeli



Not: m1-m12: İşyeri öğrenme potansiyeli maddeleri, m13-m17: Mesleki kimlik maddeleri, m18-m22: İşyeri kimliği maddeleri, m23-m26: İşyeri çabası maddeleri, m27-m38: İşyerin öğrenme düzeyi maddeleri, m39-m45: Kişisel eylemlilik maddeleri, m46-m49: Kişilerarası eylemlilik maddeleri, YPot=Yansıtma yoluyla öğrenme potansiyeli, DPot=Deneme-yanılma yoluyla öğrenme potansiyeli, MPot=Meslektaşlardan öğrenme potansiyeli, OPot=Öğretim üyelerinden öğrenme potansiyeli, İÖP=İşyerinde öğrenme potansiyeli, MKim=Mesleki kimlik, İKim=İşyeri kimliği, İÇab=İşyeri çabası, KEy=Kişisel eylemlilik, KAEy=Kişilerarası eylemlilik, YÖgr=Yansıtma yoluyla öğrenme düzeyi, DÖgr=Deneme-yanılma yoluyla öğrenme düzeyi, MÖgr=Meslektaşlardan öğrenme düzeyi, ÖÖgr=Öğretim üyelerinden öğrenme düzeyi, İÖD=İşyerinde öğrenme düzeyi.

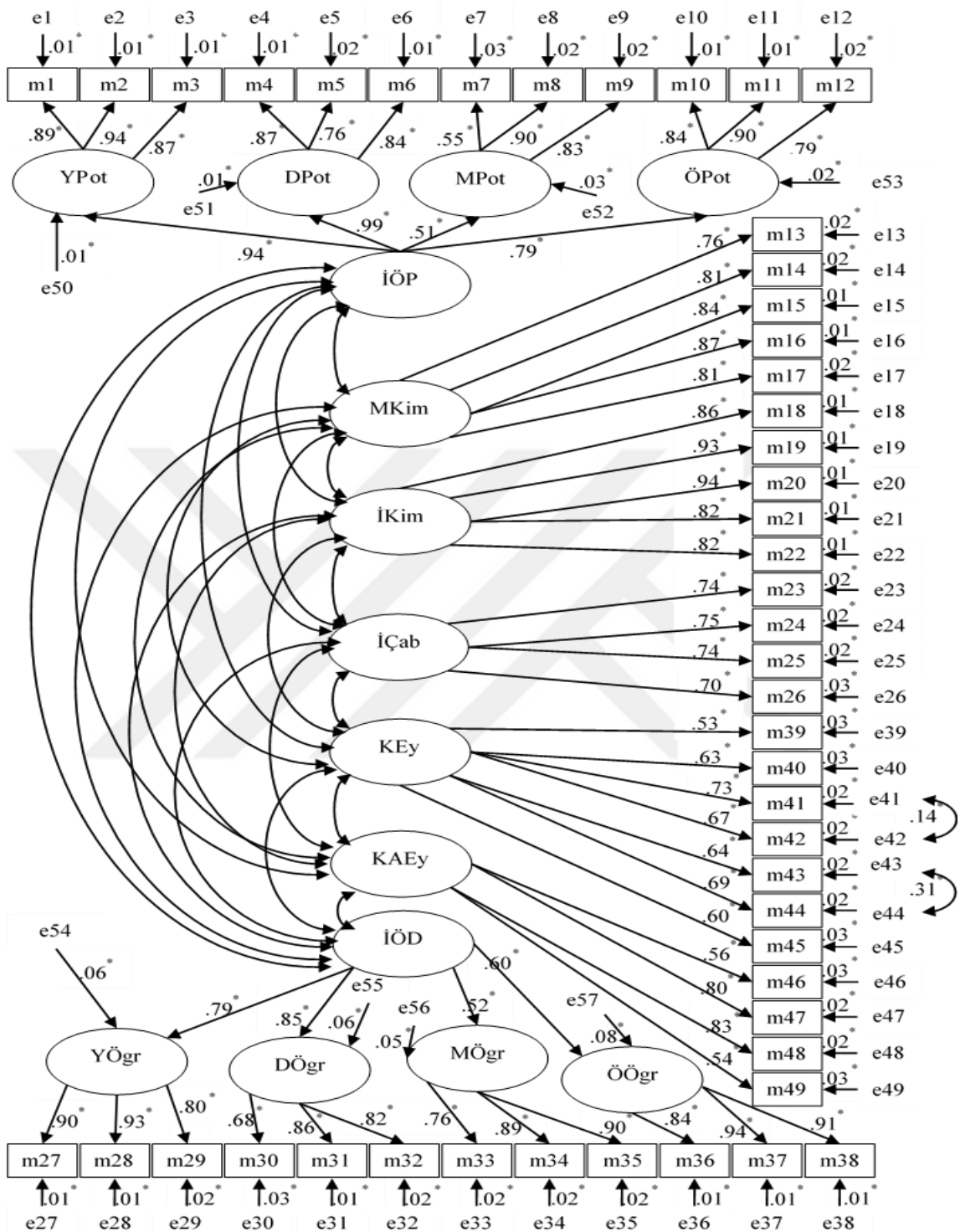
Analiz sonuçlarına göre, ki kare değeri,  $\chi^2$  (1096)=4773.276,  $p<.05$  olarak bulunmuştur. Bu değerin anlamlı çıkması modelin reddedilmesi anlamına gelmektedir (Dilalla, 2000). Ancak ki-kare değerinin korelasyonlara ve örneklem büyüklüğüne karşı hassas olması, model uyumuna karar verirken bu değerin tek başına bir uyum istatistiği olarak ele alınması noktasında temkinli olmayı gerektirir (Kline, 2016). Bu nedenle normlaştırılmış ki-kare ( $\chi^2/sd$ ) değeri dikkate alınmış ve bu değer  $\chi^2/sd = 4.35$  olarak bulunmuştur. Elde edilen değer, Bollen (1989) tarafından önerilen 5 değerinin altındadır ve önerilen model ile veriler arasında uyum olduğunu gösterir. Tutarlı bir şekilde, CFI=.90 olarak bulunmuştur. Marsh ve diğerleri (2004) .90 veya üzeri CFI değerinin önerilen model ile veriler arasında uyumu gösterdiğini ifade etmektedir. Benzer bir şekilde, RMSEA=.05 (%90 Güven aralığı=.051-.054) olarak elde edilmesi uyumu işaret etmektedir (MacCallum ve diğerleri, 1996). Son olarak, SRMR=.09 olarak bulunmuştur. Kline'a (2016) göre SRMR değeri .10'un altında olmalıdır. Elde edilen sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda, ölçüm modelinin elde edilen veri ile iyi uyum gösterdiği söylenebilir. İlgili sonuçlar ve kabul edilebilir değerler Tablo 16'da özetlenmiştir.

Tablo 16. Ölçüm Modeline İlişkin Uyum İndeksleri Değerleri

İndeks	Elde Edilen Değerler	Kabul Edilebilir Eşik Değerler
$X^2/sd$	4.35	$\leq 5$ (Bollen, 1989)
CFI	.90	$\geq .90$ (Marsh ve diğerleri, 2004)
RMSEA	.05	$\leq .10$ (MacCallum ve diğerleri, 1996)
SRMR	.09	$\leq .10$ (Kline, 2016)

Uyum indekslerine ek olarak, hesaplanan standartlaştırılmamış yol katsayıları, bütün göstergelerin ilgili gizil değişkene anlamlı bir şekilde yüklendiğini göstermiştir (Ek 6). Standart yol katsayıları, regresyondaki beta ağırlıkları ile aynı değerlere sahiptir. Kline'a (2016) göre, .10'dan küçük standart yol katsayısı değerleri küçük etkiyi, .30 düzeyindeki değerler orta etkiyi ve .50 üzerindeki değerler büyük etkiyi gösterir. Bu çalışmada elde edilen standart faktör yüklerinin hepsi istatistiksel olarak anlamlıdır ve .51 ile .99 (büyük etki) arasında değişmektedir (Şekil 7).

Şekil 7. Ölçüm Modeli Standart Yol Katsayıları



Not: \* $p < .05$ , m1-m12: İşyeri öğrenme potansiyeli maddeleri, m13-m17: Mesleki kimlik maddeleri, m18-m22: İşyeri kimliği maddeleri, m23-m26: İşyeri çabası maddeleri, m27-m38: İşyerinde öğrenme düzeyi maddeleri, m39-m45: Kişisel eylemlilik maddeleri, m46-m49: Kişilerarası eylemlilik maddeleri, YPot=Yansıtma yoluyla öğrenme potansiyeli, DPot=Deneme-yanılma yoluyla öğrenme potansiyeli, MPot=Meslektaşlardan öğrenme potansiyeli, ÖPot=Öğretim üyelerinden öğrenme potansiyeli, İÖP=İşyerinde öğrenme potansiyeli, MKim=Mesleki kimlik, İKim=İşyeri kimliği, İÇab=İşyeri çabası, KEy=Kişisel eylemlilik, KAEy=Kişilerarası eylemlilik, YÖgr=Yansıtma yoluyla öğrenme düzeyi, DÖgr=Deneme-yanılma yoluyla öğrenme düzeyi, MÖgr=Meslektaşlardan öğrenme düzeyi, ÖÖgr=Öğretim üyelerinden öğrenme düzeyi, İÖD=İşyerinde öğrenme düzeyi.

Test edilen ölçüm modelini yorumlamak için faktörler arasında tahmin edilen korelasyonlar da incelenmiştir. Sonuçlar, 21 korelasyonun tamamının istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermiştir. Tahmin edilen korelasyon katsayıları .14 ile .73 arasında değişmiştir. Gizil değişkenler arasındaki korelasyonların 7'si zayıf düzeyde, 5'i orta düzeyde ve 9'u güçlü düzeydedir (Cohen, 1988; Gravetter ve Forzano, 2012). Ayrıca, tahmin edilen korelasyon değerlerinin .90 altında olması, ayırt edici geçerliğin sağlandığını göstermektedir (Kline, 2016). İlgili sonuçlar Tablo 17'de özetlenmektedir.

Tablo 17. Gizil Değişkenler Arasında Tahmin Edilen Korelasyonlar

Gizil Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7
1. Kişisel Eylemlilik	1	.25*	.46*	.17*	.45*	.14*	.53*
2. Kişilerarası Eylemlilik		1	.18*	.21*	.22*	.22*	.32*
3. Mesleki Kimlik			1	.54*	.59*	.32*	.54*
4. İşyeri Kimliği				1	.50*	.67*	.54*
5. İşyeri Çabası					1	.32*	.73*
6. İşyerinde Öğrenme Potansiyeli						1	.59*
7. İşyerinde Öğrenme Düzeyi							1

$n=1218$ , \* $p<.05$

Gizil değişkenlerin gözlenen değişkenler tarafından ne ölçüde ölçüldüğünü incelemek için faktör determinantları incelenmiştir. Faktör determinantları her bir faktörde gözlenen değişkenler tarafından açıklanan varyans oranıdır. Bu çalışmada, faktör determinant değerleri .91 ile .98 arasında değişmiştir. Değerlerin yüksek oluşu, ölçüm modelinde yer alan faktörlerdeki değişkenliğin gözlenen değişkenler tarafından yüksek düzeyde açıklandığını göstermektedir (Dilalla, 2000). Ölçüm modeline ilişkin faktör determinantları Tablo 18'de sunulmaktadır.

Tablo 18. Faktör Determinant Değerleri

Faktörler	Faktör Determinant Değerleri
Kişisel Eylemlilik	.91
Kişilerarası Eylemlilik	.91
Mesleki Kimlik	.96
İşyeri Kimliği	.98
İşyeri Çabası	.92
İşyerinde Öğrenme Potansiyeli	.96
İşyerinde Öğrenme Düzeyi	.92
Yansıtma Yoluyla Öğrenme Potansiyeli	.97
Deneme-Yanıma Yoluyla Öğrenme Potansiyeli	.96
Meslektaşlardan Öğrenme Potansiyeli	.94
Öğretim Üyelerinden Öğrenme Potansiyeli	.95
Yansıtma Yoluyla Öğrenme Düzeyi	.96
Deneme-Yanıma Yoluyla Öğrenme Düzeyi	.94
Meslektaşlardan Öğrenme Düzeyi	.95
Öğretim Üyelerinden Öğrenme Düzeyi	.97

$n=1218$

Son olarak, model ve veriler arasında herhangi bir uyumsuzluk olup olmadığını belirlemek için kovaryans/korelasyonlara ilişkin standardize edilmiş artık değerler incelenmiştir. Sonuçlar standardize edilmiş artık değerlerin çok yüksek olmadığını göstermiştir. Bu doğrultuda ölçüm modelinin değişken çiftleri arasındaki kovaryans/korelasyonları yeterli düzeyde açıkladığı sonucuna varılmıştır (Ek 7).

### Yapısal Regresyon Modeli

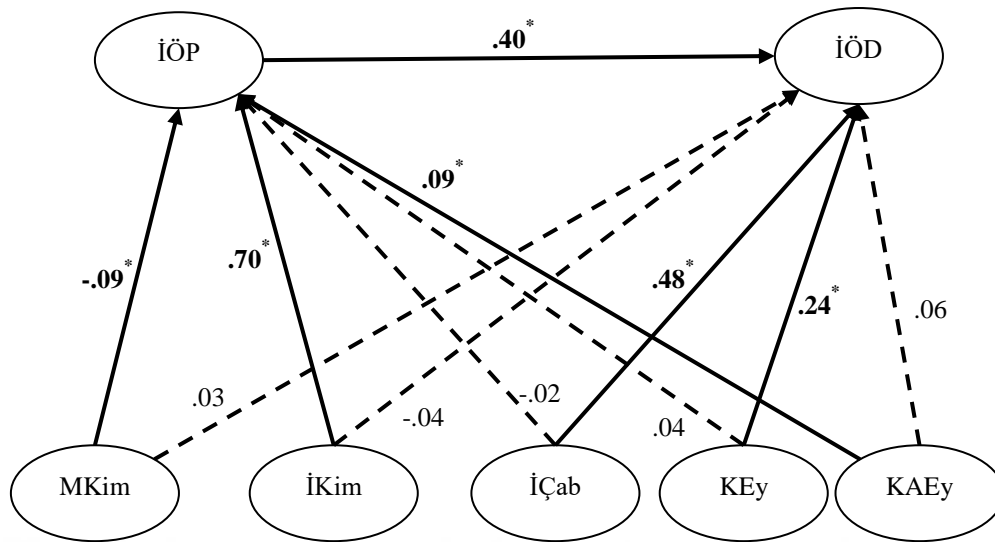
Ölçüm modelinde olduğu gibi yapısal regresyon modelinin test edilmesinde de çeşitli ölçütlerden yararlanılmıştır. Öncelikle, önerilen yapısal regresyon modelinin elde edilen veriler ile uyumunu incelemek için çeşitli model uyum indeksleri kullanılmıştır. Bu indeksler ki-kare, normlaştırılmış ki-kare ( $\chi^2/sd$ ), CFI, SRMR ve RMSEA şeklindedir. Uyum indekslerine ek olarak, diğer değişkenlerin endojen değişkenler üzerindeki

doğrudan etkilerini belirlemek için parametre tahminleri incelenmiştir. Ayrıca, endojen değişken (işyerinde öğrenme düzeyi) üzerindeki dolaylı ve toplam etkiler incelenmiştir. Son olarak, model tarafından her bir endojen değişkendeki açıklanan varyans miktarını belirlemek için çoklu korelasyon katsayılarının kareleri incelenmiştir.

Analiz sonucunda ki-kare değerinin anlamlı olduğu bulunmuştur,  $\chi^2(1096)=4773.268, p<.05$ . Ki-kare değerinin anlamlı olması, modelde önerilen ilişkilerin örnekleme gözlenenlerden anlamlı bir şekilde farklı olduğu anlamına gelir. Ancak, daha önce açıklandığı gibi ki-kare değerinin bir uyum istatistiği olarak kabul edilmesine ilişkin çeşitli sorunlar bulunmaktadır. Bu nedenle farklı uyum indekslerinden de yararlanılmıştır. Normlaştırılmış ki-kare değeri 4.35, CFI değeri .90, SRMR değeri .09 ve RMSEA değeri .05 (%90 Güven aralığı=.051-.054) olarak belirlenmiştir. Buna göre, genel olarak uyum indekslerine ilişkin değerler, önerilen yapısal regresyon modelinin veriler ile iyi düzeyde uyum sağladığını göstermektedir (Bollen, 1989; Kline, 2016; MacCallum ve diğerleri, 1996; Marsh ve diğerleri, 2004).

Standart parametre tahminleri, 11 katsayının 6'sının istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymuştur. Diğer bir ifade ile, endojen değişkenler üzerinde önerilen 11 doğrudan etkinin 6'sı istatistiksel olarak anlamlıdır. İstatistiksel olarak anlamlı katsayılar  $\gamma = .09$  (küçük etki) ile  $\gamma = .70$  (büyük etki) arasında değişmiştir (Kline, 2016). Kişisel eylemlilikten işyerinde öğrenme potansiyeline, kişilerarası eylemlilikten işyerinde öğrenme düzeyine, mesleki kimlikten işyerinde öğrenme düzeyine, işyeri kimliğinden işyerinde öğrenme düzeyine ve işyeri çabasıdan işyerinde öğrenme potansiyeline önerilen doğrudan etkiler istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Standart parametre tahminleri Şekil 8'de görülebilir.

Şekil 8. Önerilen Yapısal Regresyon Modeline İlişkin Standart Değerler



Not: —► istatistiksel olarak anlamlı doğrudan etkileri temsil etmektedir, - - - - -► istatistiksel olarak anlamlı olmayan doğrudan etkileri temsil etmektedir, \* $p < .05$ , İÖP=İşyerinde öğrenme potansiyeli, MKim=Mesleki kimlik, İKim=İşyeri kimliği, İÇab=İşyeri çabası, KEy=Kişisel eylemlilik, KAey=Kişilerarası eylemlilik, İÖD=İşyerinde öğrenme düzeyi. Gösterge değişkenler şekil anlaşılabilirliğini artırmak için gizlenmiştir. Göstergeleri de içeren Şekil Ek 8’de görülebilir.

Analiz sonuçlarına göre, kişisel eylemlilik, işyeri çabası ve işyerinde öğrenme potansiyeli değişkenleri işyerinde öğrenme düzeyi üzerinde anlamlı doğrudan etkilere sahiptir. İşyerinde öğrenme düzeyi üzerindeki doğrudan etkiler incelendiğinde, kişisel eylemlilik değişkeninin ( $\gamma = .24, p < .05$ ) küçük, işyerinde öğrenme potansiyelinin ( $\gamma = .40, p < .05$ ) orta ve işyeri çabası değişkeninin ( $\gamma = .48, p < .05$ ) büyük etkiye sahip olduğu görülmektedir (Kline, 2016). Bu sonuç, araştırma görevlilerinin arzuladıkları sonuçlara ulaşmak için kendi çaba ve yeteneklerini daha fazla kullandıklarında, işyerinde gerçekleşen etkinliklerin iyileştirilmesi için daha fazla amaçlı çaba sarf ettiklerinde ve işyerinin sunduğu olanakları daha olumlu algıladıklarında, işyerinde öğrenme düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu sonuç ayrıca işyerinde gerçekleştirilen etkinliklerin iyileştirilmesi için daha fazla amaçlı çaba sarf etmeyi ifade eden işyeri çabasının, işyerinde öğrenme düzeyini açıklamada diğer iki değişkene göre daha fazla katkı sağladığını göstermektedir. Son olarak, işyerinde öğrenme potansiyeli, işyerinde öğrenme düzeyini açıklamada kişisel eylemlilikten daha fazla katkı sağlamaktadır. Diğer taraftan, kişilerarası eylemlilik, mesleki kimlik ve işyeri kimliği değişkenleri işyerinde öğrenme potansiyeli üzerinde



anlamli doğrudan etkilere sahiptir. Bu etkiler incelendiğinde, kişilerarası eylemlilik ( $\gamma = .09, p < .05$ ) ve mesleki kimlik ( $\gamma = -.09, p < .05$ ) değişkenleri küçük etkilere sahipken işyeri kimliği ( $\gamma = .70, p < .05$ ) büyük etkiye sahiptir (Kline, 2016). Bu sonuç, arzu ettikleri sonuçlara ulaşmak için başkaları ile daha fazla etkileşime giren araştırma görevlilerinin, işyerinin sunduğu öğrenme olanaklarını anlamli bir şekilde daha olumlu olarak algıladığını göstermektedir. Ayrıca, işyerinin norm ve uygulamaları ile kişinin kendi benliği arasındaki algılanan uyum arttıkça, diğer bir ifade ile araştırma görevlilerinin işyeri kimliği puanları yükseldikçe, işyerinde öğrenme potansiyeli algıları da anlamli bir şekilde artmaktadır. Öte yandan, kişinin içinde bulunduğu mesleki camiaya yönelik algıları ile kendi kişiliğine yönelik algıları arasındaki uyum olan mesleki kimlik puanları yükseldikçe, işyerinde öğrenme potansiyeline yönelik algı puanlarının küçük ancak anlamli bir şekilde azaldığı görülmektedir.

Doğrudan etkilere ek olarak, işyerinde öğrenme düzeyinin yordanmasına katkı sağlayan ve istatistiksel olarak anlamli düzeyde olan dolaylı etkiler de tespit edilmiştir (Tablo 19). Kişilerarası eylemlilik, işyerinde öğrenme düzeyi üzerinde anlamli bir doğrudan etkiye sahip olmasa da işyerinde öğrenme potansiyeli aracılığıyla işyerinde öğrenme düzeyi üzerinde istatistiksel olarak anlamli ve küçük dolaylı etkiye (.03) sahiptir (Kline, 2016). Bu sonuç, arzu ettiği sonuçlara ulaşmak için başkaları ile daha fazla etkileşime giren araştırma görevlilerinin işyerinin sunduğu öğrenme olanaklarını veya potansiyelini daha yüksek bulduklarını ve bu sayede işyerinde daha yüksek düzeyde öğrenme gerçekleştirebildiklerini göstermektedir. Benzer bir şekilde, işyeri kimliği işyerinde öğrenme düzeyi üzerinde anlamli bir doğrudan etkiye sahip olmamasına rağmen işyerinde öğrenme potansiyeli aracılığıyla işyerinde öğrenme düzeyi üzerinde anlamli orta düzey bir dolaylı etkiye (.28) sahiptir (Kline, 2016). Diğer bir ifadeyle, işyerinin norm ve uygulamaları ile kendi benliği arasındaki algılanan uyumu yüksek olan araştırma görevlileri, işyerinin sunduğu olanakları yüksek olarak algılamakta ve bu durum onların işyerinde öğrenme düzeylerinin de yüksek olmasına yol açmaktadır. Son olarak, araştırma görevlilerinin mesleki kimlik algıları işyerinde öğrenme düzeyleri üzerinde anlamli bir doğrudan etkiye sahip değilken işyerinde öğrenme potansiyeli aracılığıyla küçük (-.04) bir dolaylı etkiye sahiptir (Kline, 2016). Buna göre, içinde bulunulan mesleki camiaya yönelik algıları ile kendi kişiliklerine yönelik algıları arasındaki algılanan uyumu yüksek olan araştırma görevlileri, görev yaptıkları işyerlerinin öğrenme olanaklarını daha az

yeterli bulmakta ve bu durum onların işyerinde öğrenme düzeylerinin de daha düşük olmasına yol açmaktadır.

Tablo 19. İşyerinde Öğrenme Potansiyeli Aracılığı ile Standart Dolaylı Etkiler

	İşyerinde Öğrenme Düzeyi
Kişisel Eylemlilik	.02
Kişilerarası Eylemlilik	.03*
Mesleki Kimlik	-.04*
İşyeri Kimliği	.28*
İşyeri Çabası	-.01

$n=1218$ , \* $p<.05$

Son olarak, her bir endojen değişkende model tarafından açıklanan varyans miktarını belirlemek için çoklu korelasyon katsayı kareleri incelenmiştir. Sonuçlar önerilen modelin her bir endojen değişkene ilişkin varyansı istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde açıkladığını göstermiştir. Sonuçlara göre, önerilen model işyerinde öğrenme düzeyindeki varyansın %73'ünü açıklamıştır. Ayrıca önerilen model işyerinde öğrenme potansiyeli değişkenindeki varyansın %46'sını açıklamaktadır. Buna göre işyerinde öğrenme düzeyindeki açıklanan varyans alanyazında önerilen  $R^2>.50$  ölçütünün üzerindeyken işyerinde öğrenme potansiyelindeki açıklanan varyans bu ölçüt değerinin altındadır (Kline, 2016).

## BÖLÜM V

### TARTIŞMA

Bu araştırmada, araştırma görevlilerinin işyerinde öğrenme düzeyi, işyerinde öğrenme potansiyeli ve bireysel özellikler arasındaki yapısal ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşmak için İşyerinde Öğrenme Kuramına (Billett, 1996a, 2001c, 2006a, 2010) dayanarak Araştırma Görevlilerinin İşyerinde Öğrenmelerini Açıklayan Faktörler Modeli geliştirilmiştir ve modelde önerilen yapısal ilişkiler incelenmiştir. Çalışmada önerilen yapısal regresyon modelinin test edilmesi sonucunda, önerilen modelin her bir endojen değişkene ilişkin varyansı istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde açıkladığı görülmüştür. Buna göre, önerilen model işyerinde öğrenme düzeyindeki varyansın büyük bölümünü, işyerinde öğrenme potansiyeli değişkenindeki varyansın ise yaklaşık yarısını açıklamaktadır. Genel model uyumuna ek olarak, modelde yer alan her bir gizil değişkenin işyerinde öğrenme düzeyini ve bireysel özelliklere ilişkin değişkenlerin işyerinde öğrenme potansiyelini ne ölçüde açıkladığı incelenmiştir. İşyerinde Öğrenme Kuramı'na dayanarak çalışmada test edilen modelde araştırma görevlilerinin işyerinde öğrenmelerini açıklayan iki faktör bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, işyerlerinin bireylere sunduğu öğrenme olanaklarıdır. Diğer faktör ise bireylerin bu olanaklardan ne ölçüde yararlandığını etkileyen bireysel etmenlerdir (Billett, 2001a).

İşyerinde Öğrenme Kuramı'nda işyerlerinin bireylere işleriyle ilgili etkinliklere katılmaları için sağladığı imkânlar işyeri olanakları olarak adlandırılır (Billett, 2001b). Araştırma bulgularına göre, işyerinin sunduğu olanakları ifade eden işyerinde öğrenme potansiyeli işyerinde öğrenmeyi orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde etkilemektedir. Bu bulgu daha fazla öğrenme olanağı sunan işyerlerinde çalışan araştırma görevlilerinin işyerlerinde daha fazla öğrenme gerçekleştirdiklerini düşündüklerini göstermektedir. Bu durum işyeri olanaklarının işyerinde öğrenme üzerindeki önemini açıkça ortaya koymaktadır. Finans (Milligan, Fontana, Littlejohn ve Margaryan, 2015), eğitim (Kwakman, 2003; van Veelen, Slegers ve Endedijk, 2017; Virtanen, Tynjälä ve Eteläpelto, 2014), sağlık (Kyndt, Vermeire ve Cabus, 2016), insan kaynakları (Lohman, 2005) ve muhasebe (Hicks, Bagg, Doyle ve Young, 2007) gibi farklı alanlarda gerçekleştirilen çalışmalar, mevcut araştırmada elde edilen bulguyla tutarlı bir şekilde işyerinde öğrenmede, işyerinin sunduğu olanaklar veya engelleyici faktörlerin etkili olduğunu göstermiştir. Türkiye'de görev yapmakta olan araştırma görevlileri üzerinde

gerçekleştirilen çalışmalarda da işyeri olanaklarının rolü görülmektedir. Örneğin, Anıl ve diğerleri (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, ekonomik sorunlar ve işyerinin fiziksel yetersizliklerinin araştırma görevlileri için bir sorun teşkil ettiği bildirilmiştir. Çinemre (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da ekonomik yetersizlik, kurum kütüphanesindeki kaynak sıkıntısı, çalışma koşullarının akademik gelişim için elverişli olmaması ve akademik danışmanın yetersiz rehberliği gibi durumların işyeri olanaklarını olumsuz açıdan etkilediği görülmüştür. Yalçınkaya ve diğerleri (2014) ise araştırma görevlilerinin ödül, övgü, işyükü, izin kullanma, yolluk-yevmiye, fotokopi imkanı, kongre katılım ücreti, veri tabanlarına erişim, kaynak sağlama ve ekip çalışması gibi işyeri olanakları ile ilişkili konularda sorunlar yaşadıklarını ve bu sorunların bilim insanı yetiştirme sürecine olumsuz yansımaları olduğunu ifade etmiştir. Bakioğlu ve Yaman (2004) araştırma görevlilerinin yaşadığı yoğun bölüm işleri, araştırma yapmak için zaman bulamama, kötü çalışma koşulları ve maddi yetersizlikler gibi olanaklarla ilgili sorunların mesleki gelişimin önündeki engeller olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sop (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, işyükü, fiziksel sorunlar, yol gösterici öğretim üyesi bulamama, kaynakların yetersizliği gibi çalışma ortamına bağlı faktörlerin araştırma görevlilerinin yayın performansını üzerinde olumsuz etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bireylere işyerleri tarafından sunulan olanakların bireyler ve onların sosyal bilgi kaynakları arasındaki süreçlerde rol oynadığı (Billett, 2001c) göz önünde bulundurulduğunda, bu sonuçlar oldukça anlaşılmalıdır. Çevrenin bahsedilen rolüne ilişkin kuramsal temelleri Dewey (1916) ve Vygotsky'nin (1978; 1997) görüşlerinde bulmak mümkündür. Her iki düşünür de öğrenme sürecinde dış dünya veya diğer bir ifade ile çevresel faktörler ile öğrenen arasındaki etkileşimi vurgulamaktadır.

İşyeri olanaklarına ilişkin hem bu çalışmada elde edilen bulgu hem de ilgili alanyazın bu olanakların işyerinde öğrenmedeki önemli rolünü açıkça ortaya koymaktadır. Her ne kadar işyerleri, olanak sunma konusunda destekleyici ve engelleyici olmak üzere iki gruba ayrılabilir (Ellström, Ekholm ve Ellström, 2008), bireyin bu olanakları nasıl algıladığı öğrenme açısından oldukça belirleyicidir (Billett, 2014). Çok fazla olanak sunan ve destekleyici özellik gösteren işyerlerinde bile bireyler kendilerine sunulan olanaklardan yararlanmayı ve dolayısıyla yeni öğrenmeler gerçekleştirilmeyi reddedebilirler (Billett, 2014; Gijbels, Raemdonck, Verweken ve van Herck, 2012). Öte yandan, yüksek düzeyde etkin ve azimli bireyler çabaları ve kararlılıkları sayesinde fazla imkân sunmayan işyerlerinin sınırlılıklarını aşabilirler (Billett, 2001b). Dolayısıyla

işyerlerinin nasıl algılandığı ve sunulan olanaklardan ne ölçüde yararlandığı konusunda gündeme bireysel etmenler gelmektedir.

Genel bir çerçeveden yaklaşıldığında, çalışmada test edilen modele dâhil edilen bireysel etmenlere ilişkin değişkenlerin her birinin (mesleki kimlik, işyeri kimliği, işyeri çabası, kişisel eylemlilik, kişilerarası eylemlilik) araştırma görevlilerinin işyerinde öğrenmelerini doğrudan veya işyerinde öğrenme potansiyeli aracılığıyla dolaylı bir şekilde etkilediği görülmüştür. Bu bulgu, araştırma görevlilerinin sahip olduğu çeşitli özelliklerin, onların işyerinde öğrenmeleri açısından önemini göstermektedir. Çeşitli görgül çalışmalarda, merak duygusu (Hicks ve diğerleri, 2007; Reio ve Wiswell, 2000), psikolojik güven duygusu (Carmeli ve diğerleri, 2009), öğrenme niyeti (Bates, 2001), öğrenme motivasyonu, öz-yeterlik, öğrenme hedef eğilimi (Choi ve Jacobs, 2011), öğrenme yeterliği (Moon ve Na, 2009), açıklık, sorumluluk, hedef yönelimi (Van Daal ve diğerleri, 2014), inisiyatif ve mesleğe ilgi (Lohman, 2009) gibi bireysel özelliklerin işyerinde öğrenme ile ilişkili olduğu sonucuna varılması, bu bulguyu destekler niteliktedir. Bu tür bireysel özellikler İşyerinde Öğrenme Kuramı'nda kişisel epistemolojiler olarak adlandırılmakta ve bireylerin işyerinde öğrenmelerini anlamada merkeze yerleştirilmektedir (Billett, 2009). Buna göre, kişisel epistemolojiler işyerinde öğrenmeyi şekillendiren bireyin kapasitesi, önceki deneyimleri ve sosyal dünya ile devam eden etkileşimleri temelinde bir şeyleri bilme ve harekete geçme şekli olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla bireylerin kişisel epistemolojilerinin deneyimlerini yapılandırma ve anlamlandırmada etkili olduğu ve karşılığında bu anlamlandırmaların da kişisel epistemolojileri şekillendirdiği bir karşılıklı ilişkiden söz edilebilir. Bu bağlamda, bireysel özellikler bireylerin çalışan olarak kendilerini nasıl tanımladığını, işle ilgili etkinlik ve etkileşimleri nasıl yapılandığı ve mesleki kapasitelerini nasıl kullandıklarını etkilemektedir (Billett, 2009). Ek olarak, mevcut çalışmada yer alan bireysel etmenlere ilişkin beş değişkenin üçünün işyerinde öğrenme potansiyelini anlamlı bir şekilde etkilediği bulunmuştur. Bu bulgu İşyerinde Öğrenme Kuramı ile tutarlı bir şekilde, kişinin işyeri olanaklarına yönelik algılarının bireylerin kişisel özelliklerinden bağımsız bir şekilde düşünülmemeyeceğini göstermektedir. Bu durum, Bryson, Pajo, Ward ve Mallon'un (2006) işyerlerinin sınırlayıcı veya olanaklı olarak algılanmasında bireylerin etkinliği ve inisiyatif alma durumlarının etkili olduğunu belirledikleri çalışmanın bulguları tarafından da desteklenmektedir.

İşyerinde Öğrenme Kuramı'nda daha önce belirtildiği gibi kişisel epistemolojiler önemli rol oynamaktadır. Bireylerin dâhil olduğu farklı ve birbiri ile kesişen sosyal etkileşimler aracılığıyla öznel olarak üretilen eğilimler, bireylerin yaşam öyküleri veya deneyimlerinden kaynağını almaktadır (Rogoff, 1990) ve her bir birey için eşsiz bir şekilde sosyal bağlamda şekillenmektedir (Billett, 1998). Dolayısıyla bireylerin deneyimleri, anlamlandırma açısından kişinin kendisine (öznelliği ve kimliğine) bağlıdır çünkü kişilerin yaşam öyküleri birbirinden farklıdır (Billett ve Somerville, 2004; Palesy ve Billett, 2017). Bu nedenle, kimlik ve öznellik sosyal dünyanın ürünü olarak görülürler ancak bireyler tarafından belirli şekillerde belirli amaçlar için düzenlenirler (Leontyev, 1981). Ayrıca, bireyler sürekli yeni deneyimler yaşadığı için kişisel epistemolojilerin de durağan olmadığı ve sürekli dönüşüm içerisinde olduğu düşünülmektedir. İşyerindeki dönüşümler bireylerin uygulamaları yeniden yapılandırmalarının bir ürünüdür ve bu dönüşümlerin bireylerin etkin katılımı ve dahli olmadan gerçekleşmesi söz konusu değildir (Billett ve Somerville, 2004). İşyerlerinde de gerçekleşen kültürel değişim, sosyal olarak türetilen etkinlikler ile bunlara katılım gösteren bireyler arasındaki etkileşimlerin bir ürünüdür (Rogoff, 1990). Bu bağlamda eylemliliğin rolünü de vurgulamak gerekir. İnsan eyleminin gönüllü ve amaçlı doğasını ifade eden eylemlilik (Giddens, 1984), bireylerin hangi etkinliklere katılıp hangilerine katılmayacağını belirler. Bu doğrultuda, kişilerin kimlik ve öznelliklerine ek olarak, eylemliliklerinin de işyerinde öğrenmelerini etkileyen kişisel epistemolojilerinin oluşumu ve dönüşümünde önemli rol oynadığı söylenebilir. Ek olarak, öznellik ve eylemlilik işyerlerinin çeşitli sınırlayıcı özelliklerini aşmak için bireyler tarafından işe koşulur (Collin, Paloniemi, Virtanen ve Eteläpelto, 2008). Mevcut çalışmada İşyerinde Öğrenme Kuramı doğrultusunda bireysel etmenler olarak öznellik ve eylemliliği temsil eden değişkenler modele dâhil edilmiştir. Bu bağlamda öznellik, bünyesinde üç boyut (mesleki kimlik, işyeri kimliği, işyeri çabası) barındıran mesleki kimlik ile eylemlilik ise iki boyutla (kişisel ve kişilerarası) modelde temsil edilmiştir. Bireylerin deneyimlerini anlamlandırmada önemli etkisi olan öznellik kendisini kimlik aracılığıyla yansıtır (Billett, 2010) ve kişisel ve sosyal çağrışımlara sahiptir. Bu durum mesleki kimlik değişkeninin modele dâhil edilme gerekçesini ortaya koymaktadır. Mesleki kimliğin boyutları incelendiğinde, araştırma bulguları araştırma görevlilerinin algıladıkları işyerinde öğrenme düzeylerinin, işyeri çabası tarafından güçlü bir şekilde yordandığını göstermiştir. Ancak işyeri çabasının araştırma görevlilerinin işyerinde öğrenme potansiyeline yönelik algıları üzerinde anlamlı bir etkisi görülmemiştir. Buna bağlı olarak, işyeri çabasının işyerinde öğrenme potansiyeli

aracılığıyla işyerinde öğrenme düzeyi algıları üzerinde önerilen dolaylı etki de doğrulanmamıştır. Özetle, işyeri çabası sadece işyerinde öğrenme düzeyi algıları üzerinde anlamlı ve olumlu bir doğrudan etkiye sahiptir. Bu bulguya göre, işyerinde gerçekleşen etkinliklerin iyileştirilmesi için daha fazla amaçlı çaba sarf eden araştırma görevlileri işyerinde daha fazla öğrenme gerçekleştirdiklerini düşünmektedir. Bu bulgu, araştırmada temel alınan İşyerinde Öğrenme Kuramı'nı açık bir şekilde desteklemektedir. Çünkü İşyerinde Öğrenme Kuramı işyerinde öğrenmenin, bireylerin günlük iş etkinliklerine veya sunulan öğrenme stratejilerine katılımı ile gerçekleştiğini öne sürmektedir (Billett, 2002a). Dolayısıyla işyerinde daha fazla çaba sarf eden bireyler diğerlerine kıyasla etkinliklere daha fazla katılır ve öğrenme düzeyleri de bu durumdan olumlu bir şekilde etkilenir. Dornan, Boshuizen, King ve Scherpbier (2007) tarafından tıp öğrencilerinin işyerinde öğrenmeleri üzerinde gerçekleştirilen araştırmada işle ilgili etkinliklere katılım ile işyerinde öğrenme arasındaki karşılıklı ilişkiden söz edilmektedir. Buna göre etkin katılım gösteren doktor adayları daha fazla öğrenme gerçekleştirmekte, daha fazla öğrenme gerçekleştirdikçe de daha fazla etkin katılım göstermektedirler. Benzer bir şekilde, çelik endüstrisinde çiraklık yapan bireylerle gerçekleştirilen çalışmada, Fuller ve Unwin (2003) işyerindeki etkinliklere katılım gösteren bireylerin işle ilgili becerilerini geliştirebildiklerini ve katılım konusunda çaba göstermeyen bireylerde ise ilgili becerilerin geliştirilmesinin daha zor olduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla, işyeri çabasının işyerinde öğrenme düzeyi algıları üzerindeki olumlu etkisinin hem ilgili alanyazını hem de İşyerinde Öğrenme Kuramı'nı desteklediği söylenebilir. Ek olarak, işyeri çabasının işyerinde öğrenme potansiyeli algısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmaması, işyerinde öğrenme potansiyelinin bireylerin gösterdiği çabadan bağımsız olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifade ile işyerleri yeterli öğrenme olanağı sunsun ya da sunmasın, bireyler çabaları sayesinde işyeri olanaklarından bağımsız bir şekilde öğrenme gerçekleştirdiklerini düşünmektedir.

Bireysel özellikler içerisinde yer alan öznelliğe ilişkin bir diğer değişken olarak modelde işyeri kimliği yer almıştır. İşyerinin norm ve uygulamaları ile kişinin kendi benliği arasındaki algılanan uyum (Klotz ve diğerleri, 2014, s. 4) olarak ifade edilen bu değişken her ne kadar işyerinde öğrenme düzeyi algısı üzerinde anlamlı doğrudan bir etkiye sahip olmasa da işyerinde öğrenme potansiyeli algıları üzerinden anlamlı dolaylı bir etkiye sahiptir. Ayrıca işyeri kimliği, işyerinde öğrenme potansiyeli algısını da güçlü bir şekilde olumlu olarak etkilemektedir. Bu bulgular, işyerinin norm ve uygulamaları ile

kendi benliği arasındaki algılanan uyumu yüksek olan araştırma görevlilerinin, işyerinin sunduğu olanakları yüksek olarak algıladıklarını ve bu durumun da onların işyerinde öğrenme düzeylerine yönelik algılarının yükselmesini sağladığını göstermektedir. İşyeri kimliğinin işyerinde öğrenme potansiyeli üzerindeki anlamlı ve olumlu etkisi beklenmedik bir sonuç değildir çünkü işyerinin norm ve uygulamalarının kendisi için uygun olduğunu düşünen bireylerin işyerlerinin sunduğu olanakları da olumlu olarak algılamaları makul görünmektedir. Mevcut çalışmada elde edilen işyerinde öğrenme potansiyelinin işyerinde öğrenme üzerindeki etkisine ilişkin bulgu ile birlikte ele alındığında, işyeri kimliğinin işyerinde öğrenme üzerindeki dolaylı etkisi anlaşılır hale gelmektedir. Alanyazında da bir çalışma grubu veya işyerine karşı hissedilen aidiyet duygusunun işyerinde öğrenmeyi, ilgili mesleği anlamayı ve işte daha uzun süre kalmayı kolaylaştırdığına yönelik bulgular mevcuttur (Chan, 2016; Liljedahl, Björck, Kalén, Ponzer ve Laksov, 2016; Manninen, Henriksson, Scheja ve Silén, 2013). Diğer taraftan, işyeri tarafından kabul görmeme veya aidiyet hissetmemenin işyerinde öğrenme açısından olumsuz bir durum ortaya koyduğu görülmektedir (Collin ve diğerleri, 2008). İlgili çalışmada bu durum, işyerine aidiyet hissedilen ve işyeri tarafından kabul gören bireylerin işyerinde kabul görmek için ilgili role odaklanmak ve işyerinin değer ve normlarını benimsemeye çalışması yerine öğrenme ve işin kendisine rahatlıkla odaklanabilmeleri ile açıklanmıştır. Dolayısıyla benzer bir açıklama mevcut çalışma için de geçerli olabilir.

Öznelliğe ilişkin modelde yer alan bir diğer değişken ise mesleki kimliktir. Analiz sonuçları işyeri kimliğine ilişkin bulgulara benzer olarak, mesleki kimliğin işyerinde öğrenme düzeyi algıları üzerinde anlamlı doğrudan bir etkiye sahip olmadığını ancak işyerinde öğrenme potansiyeli algıları aracılığıyla işyerinde öğrenmeye yönelik algıları anlamlı ve dolaylı bir şekilde etkilediğini göstermiştir. Ayrıca işyerinde öğrenme potansiyeli algıları üzerinde de anlamlı bir doğrudan etki bulunmuştur. Ancak işyeri kimliğine ilişkin bulgulardan farklı olarak mesleki kimlik değişkeninin diğer değişkenler üzerindeki anlamlı etkilerinin yönünün olumsuz olduğu görülmüştür. Bu bulgular, kişinin içinde bulunduğu mesleki camiaya yönelik algıları ile kendi kişiliğine yönelik algıları arasındaki uyumu yüksek olan araştırma görevlilerinin, görev yaptıkları işyerlerinin öğrenme olanaklarını daha az yeterli bulduklarını ve bu durumun da onların işyerinde öğrenme düzeylerine yönelik algılarının daha düşük olmasına yol açtığını göstermektedir. Mesleki kimliğin işyerinde öğrenme düzeyi ve potansiyeli üzerindeki olumsuz etkisi her



ne kadar şaşırtıcı görünse de, alanyazında destekleyici bir çalışma mevcuttur. Nägele ve Neuenschwander (2016) çıraklık eğitimi alan bireylerin meslekleri ile uyumunun birlikte çalıştıkları grup ile uyumlarını olumsuz bir şekilde etkilediğini bulmuştur. İşyerinde öğrenme potansiyeli ve düzeyi değişkenlerinin öğretim üyeleri ve meslektaşlar gibi diğer kişilerden öğrenme boyutlarını içerdiği göz önünde bulundurulduğunda, mesleki kimlik algısı yüksek olan bireylerin sosyalleşmelerinin daha az olabileceği ve dolayısıyla, Nägele ve Neuenschwander'in (2016) çalışması ile tutarlı bir şekilde, mesleklerine yönelik daha fazla aidiyet hisseden bireylerin daha az sosyalleşmesi sonucu işyerlerinin kişilerarası ilişkileri gerektiren potansiyellerini yeterli bulmadıkları ve bu olanaklardan da yararlanmadıkları ileri sürülebilir. Turhan ve Erol (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, araştırma görevlilerinin akademik eylemleri yüksek oranda üst düzey olarak kimlikledikleri ve idari eylemleri ise alt düzey olarak kimlikledikleri bildirilmiştir. Üst düzey olarak kimliklenen eylemler, araştırma görevlileri tarafından asli görev olarak görülürken alt düzey olarak kimliklenen eylemleri gerçekleştirmek için yeterli güdülenmeye sahip değildir. Bu bulgular temelinde, araştırma görevlilerinin üst düzey kimliklenen eylemler dışında işlerle görevlendirilmeleri, işyeri olanaklarına yönelik olumsuz bir algı geliştirmelerine ve bu nedenle işyerinde daha az öğrenme gerçekleştirdiklerini düşünmelerine neden olabilir. Ayrıca bu durum, bireylerin mesleklerine aidiyetleri arttıkça, görev yaptığı kurumun olanaklarının kendisi için yeterli olmayabileceği ve dolayısıyla bu olanaklardan yeterli düzeyde yararlanmadıklarını düşünmeleri ve istedikleri ölçüde öğrenme gerçekleştiremediklerini düşünmeleri ile de açıklanabilir. Mesleki kimlik, işyerinde öğrenme potansiyeli ve düzeyine yönelik algıları olumsuz bir şekilde etkilemesine rağmen bu çalışmanın kapsamı dışındaki bazı değişkenlerle olumlu bir ilişki içinde olduğu alanyazından anlaşılmaktadır. İş doyumu, özveri (Berg, 2017) ve belirli bir işte uzun süreli çalışma (Donohue, 2013) mesleki kimlik ile olumlu ilişki içerisinde olan değişkenlere örnek olarak verilebilir.

Çalışmada test edilen modelde bireysel özellikler içerisinde eylemliliğe ilişkin kişisel ve kişilerarası olmak üzere iki değişken yer almıştır. Analiz sonuçları kişisel eylemliliğin işyerinde öğrenme düzeyi algıları üzerinde anlamlı ve olumlu doğrudan bir etkisi olduğunu, işyeri olanakları algıları üzerinde ise anlamlı bir etkisi olmadığını göstermiştir. Bu bulgu, arzu edilen sonuçlara ulaşmak için kendi çaba ve yeteneklerini kullanan bireylerin işyerinin sunduğu olanaklardan bağımsız olarak işyerinde daha fazla öğrenme gerçekleştirdiğini düşündüklerini göstermektedir. Bu bulgu ayrıca, çalışmada

elde edilen işyeri çabası değişkeninin işyerinde öğrenme potansiyeli algısı üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı bulgusu ile tutarlıdır. İşyerinde Öğrenme Kuramı'nın yüksek düzeyde etkin ve azimli bireylerin çabaları ve kararlılıkları sayesinde fazla imkân sunmayan işyerlerinin sınırlılıklarını aşabilecekleri argümanı (Billett, 2001b) göz önünde bulundurulduğunda, mevcut çalışmada elde edilen bulgunun kuramı desteklediği söylenebilir. Ferm, Thunqvist, Svensson ve Gustavsson (2018) tarafından mesleki lise öğrencileri ile gerçekleştirilen çalışmada, katılımcıların bir endüstri çalışanı olarak işyerinde öğrenme gerçekleştirmeleri için bireysel sorumluluk aldıkları belirlenmiştir. Aynı çalışmada, katılımcılar işyerinde öğrenme gerçekleştirmelerinin kendi çabalarına bağlı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu sonuçlardan katılımcıların kişisel eylemliliklerini sergileyerek işyerinde öğrenme gerçekleştirdikleri anlaşılmaktadır. Benzer bir şekilde, Reeve ve Tseng (2011) tarafından elde edilen öğrenme etkinliklerine eylemli katılım gösteren lise öğrencilerinin akademik başarılarının anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu bulgusu da mevcut çalışmada elde edilen bulguyu destekler niteliktedir. Ayrıca güçlü öz-düzenleme becerilerinin işyerinde öğrenme açısından önemli olduğu da alanyazında elde edilen bulgular arasındadır (Pylväs, Nokelainen ve Rintala, 2018). Hulsbos, Evers ve Kessels (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise okul liderlerinin işyerinde öğrenmelerini en çok yansıtma yoluyla gerçekleştirdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Kendi eylemleri üzerine düşünme anlamına gelen yansıtma ile ilişkili bu bulgu, arzu edilen sonuçlara ulaşmak için kendi beceri ve yeteneklerini işe koşma anlamına gelen kişisel eylemlilikle ilgili mevcut çalışmanın bulgusunu desteklemektedir. Öte yandan, Hökkä, Rasku-Puttonen ve Eteläpelto (2005) tarafından öğretmen eğitimcileri üzerinde gerçekleştirilen çalışmada, yüksek kişisel eylemlilik algısının bireyselci bir çalışma ortamını da beraberinde getirdiği ve işbirlikli süreçlere katılımı zorlaştırdığı görülmüştür. Dolayısıyla bu bireyler gelişimlerini kendi kendilerine sağlamakta, işyeri olanakları gibi dış ortamlardan destek almadıkları gibi sosyal süreçlere katılımı düşük olduğu için diğer bireylerin kendilerinden yararlanma olanağı da azalmaktadır.

İşyerinde eylemlilik incelenirken eylemliliğin sadece bireysel yönüne değil sosyal boyutuna da vurgu yapılması gerektiği çünkü kişisel eylemliliğin diğerleri ile etkileşim yoluyla öğrenmeyi tek başına açıklamayacağı ifade edilmektedir (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä ve Paloniemi, 2014). Ayrıca bireylerin eylemliliği sosyal yapılar içerisinde ve sosyal yapılar aracılığıyla işlev göstermektedir (Billett, 2006a). Bu

kapsamda eylemliliğin sosyal yönüne vurgu yapmak üzere modele dâhil edilen kişilerarası eylemlilik değişkenine ilişkin bulgular, kişilerarası eylemliliğin işyerinde öğrenme düzeyi algıları üzerinde doğrudan bir etkisi olmadığını ancak işyerinde öğrenme potansiyeli algıları üzerinden olumlu ve anlamlı bir şekilde dolaylı etkisi olduğunu göstermiştir. Bu bulgu, arzu edilen sonuçlara ulaşmak için diğer kişilerle etkileşim kurmayı tercih eden bireylerin işyerinin sunduğu öğrenme olanaklarını daha olumlu bulduklarını ve bu olanakları kullanarak işyerinde daha fazla öğrenme gerçekleştirdiğini düşündüklerini göstermektedir. Özellikle araştırma görevlisi olarak görev yapan bireylerin çalıştığı işyerlerinin sosyal ortamlar olduğu göz önünde bulundurulduğunda, bu sonuç beklenmedik değildir. Destekleyici bir şekilde, Mertens ve diğerleri (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışma sonucunda ilkyardım çalışanlarının işyerinde öğrenmelerinin çoğunlukla diğerleri ile olan informal etkileşimler sonucu gerçekleştiği bulunmuştur. Ek olarak, Swager, Klarus, van Merriënboer ve Nieuwenhuis (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, kişilerarası süreçlerin ve sosyal etkileşimin işyerinde öğrenme ve rehberlik açısından önemli bir rol oynadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca, işyerinde öğrenme potansiyeli ile kişilerarası eylemlilik arasındaki ilişkiyi destekleyici bir şekilde, Toom, Pietarinen, Soini ve Pyhäältö (2017) öğretmen adaylarının mesleki eylemlilikleri ile öğrenme ortamı algıları arasında anlamlı ve olumlu bir ilişki bulunmuştur.

Araştırma bulguları ilgili alanyazın bağlamında genel bir yaklaşımla değerlendirildiğinde, akademisyenlerin işyerinde öğrenmeleri üzerine gerçekleştirilen çalışmaların bulguları ile tutarlılık sağlandığı söylenebilir. Örneğin, Solomon ve meslektaşları (2001) tarafından gerçekleştirilen çalışmada akademisyenlerin işyerinde öğrenmelerinin kişisel, kültürel ve bağlamsal özellikler tarafından şekillendirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Karlsson ve meslektaşları (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmada akademisyenlerin işyerinde öğrenmelerinde güvenilir ve açık iletişimin, çalışma ortamının ve paylaşım ve yansıtma için zaman ayırmanın önemi vurgulanmıştır. Benzer bir şekilde, McAlpine ve Mitra (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, doktora öğrencilerinin işyerinde öğrenmelerinde eylemlilikleri ve çalışma ortamına dikkat çekilmiştir. Hum (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da bireysel ve işyerine ilişkin özelliklerdeki değişkenlikler işyerinde öğrenme bağlamında tartışılmıştır. Bu çalışmaların dışında da alanyazında mevcut çalışmanın bulgularını destekleyen çalışmalar görmek mümkündür (Amundsen ve McAlpine, 2009; Boyd, 2010; Halse,

2011; Harrison ve McKeon, 2008; Jawitz, 2009; Remmik ve diğeri, 2011; Lea ve Stierer, 2009; Saroyan ve Trigwell, 2015; Warhurst, 2006). Anılan araştırmaların tümü nitel olarak desenlenmiş ve elde edilen bulgular mevcut çalışmanın bulgularını ve İşyerinde Öğrenme Kuramı'nın tamamını veya çeşitli kısımlarını desteklemiştir. Diğeri taraftan, sağlık, ulaşım, bankacılık, savunma gibi alanlarda gerçekleştirilen çalışmalarda İşyerinde Öğrenme Kuramı'nın işyeri olanakları (Clarke, 2005; Hicks ve diğeri, 2007; Kyndt ve diğeri, 2016; Kwakman, 2003; Lohman, 2005; Milligan ve diğeri, 2015; van Veelen ve diğeri, 2017; Virtanen, Tynjälä ve Eteläpelto, 2014), işyeri çabası (Dornan ve diğeri, 2007; Fuller ve Unwin, 2003), işyeri kimliği (Chan, 2016; Liljedahl ve diğeri, 2016; Manninen ve diğeri, 2013), mesleki kimlik (Nägele ve Neuenschwander, 2016), kişisel eylemlilik (Reeve ve Tseng, 2011) ve kişilerarası eylemlilik (Mertens ve diğeri, 2018; Swager ve diğeri, 2015; Toom ve diğeri, 2017) bileşenlerine ilişkin bulgular da mevcut çalışmanın bulgularını desteklemektedir. Sözü edilen çalışmalar farklı sektörler bağlamında İşyerinde Öğrenme Kuramı'nın çeşitli bileşenlerine odaklanırken mevcut çalışma yükseköğretim kurumları bağlamında araştırma görevlilerinin İşyerinde Öğrenme Kuramı ile ilgili bileşenlerini bütüncül bir şekilde ele alıp işyerinde öğrenme üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır.

## BÖLÜM VI

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar ve sonuçlara dayalı olarak getirilen önerilere yer verilmektedir.

#### Sonuçlar

Bu araştırmada araştırma görevlilerinin işyerinde öğrenme düzeyi, işyerinde öğrenme potansiyeli ve bireysel özellikler arasındaki yapısal ilişkiler incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre önerilen yapısal model istatistiksel olarak doğrulanmıştır. Önerilen model bağlamında değişkenler arasındaki yapısal ilişkilere yönelik sonuçlar aşağıda maddeler halinde özetlenmektedir.

- Araştırma görevlilerinin işyerinde öğrenme potansiyeline yönelik algıları, işyerinde öğrenme düzeylerine yönelik algılarını doğrudan, anlamlı ve olumlu bir şekilde etkilemektedir.
- Araştırma görevlilerinin mesleki kimlik algıları;
  - işyerinin sağladığı öğrenme olanaklarına yönelik algılarını doğrudan, olumsuz ve anlamlı bir şekilde etkilemekte,
  - işyerinde öğrenme düzeylerine yönelik algıları üzerinde doğrudan herhangi bir etki göstermemekte,
  - işyerinde öğrenme düzeylerine yönelik algıları üzerinde işyerinde öğrenme potansiyeli aracılığıyla dolaylı, anlamlı ve olumsuz bir etki göstermektedir.
- Araştırma görevlilerinin işyeri kimliği algıları;
  - işyerinde öğrenme potansiyeli algıları üzerinde doğrudan, olumlu ve anlamlı bir etki göstermekte,
  - işyerinde öğrenme düzeyi algıları üzerinde anlamlı bir etki göstermemekte,
  - işyerinde öğrenme potansiyeli aracılığıyla işyerinde öğrenme düzeyi değişkeni üzerinde dolaylı, anlamlı ve olumlu bir etki göstermektedir.
- Araştırma görevlilerinin işyeri çabasına ilişkin algıları;
  - işyerinde öğrenme potansiyeli algıları üzerinde anlamlı bir etki göstermemekte,
  - işyerinde öğrenme düzeyi algılarını doğrudan, olumlu ve anlamlı bir şekilde etkilemektedir.
- Araştırma görevlilerinin kişisel eylemlilik algılarının;

- işyerinde öğrenme potansiyeli algıları üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamakta,
- işyerinde öğrenme düzeyi algıları üzerinde doğrudan, olumlu ve anlamlı bir etkisi bulunmaktadır.
- Araştırma görevlilerinin kişilerarası eylemlilik algıları;
  - işyerinde öğrenme potansiyeli algıları üzerinde doğrudan, olumlu ve anlamlı bir etki göstermekte,
  - işyerinde öğrenme düzeyi algıları üzerinde anlamlı bir etki göstermemekte,
  - işyerinde öğrenme potansiyeli algıları üzerinden işyerinde öğrenme düzeyi algılarını dolaylı, olumlu ve anlamlı bir şekilde etkilemektedir.
- Genel olarak araştırma sonuçları, önerilen modelin hem işyerinde öğrenme potansiyeli hem de işyerinde öğrenme düzeyi değişkenlerine ilişkin varyansları istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde açıkladığını göstermiştir. Buna göre, önerilen model istatistiksel olarak doğrulanmış ve modelde yer alan her bir değişken, işyerinde öğrenme düzeyini doğrudan veya dolaylı olarak anlamlı bir şekilde etkilemiştir.

### **Öneriler**

Bu başlık altında çalışmanın bulgularına ve sınırlılıklarına dayalı olarak hem politika yapıcı ve akademik birim yöneticilerine yönelik hem de araştırmacılara yönelik çeşitli öneriler getirilmektedir.

#### **Politika Yapıcı ve Akademik Birim Yöneticilerine Yönelik Öneriler**

Araştırmada işyeri kimliği değişkenine ilişkin katılımcı ortalamalarının diğer kimlik türlerine göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle, işyerinin norm ve uygulamaları ile kişinin kendi benliği arasındaki algılanan uyumu ifade eden işyeri kimliğinin geliştirilmesine yönelik etkinlik ve ortamların oluşturulması önerilebilir.

Araştırma bulgularına göre bireylerin işyerinde öğrenme potansiyeli, işyerinde öğrenme düzeylerini anlamlı ve olumlu bir şekilde etkilemektedir. Buna göre, araştırma görevlilerine öğrenme olanağı sunacak eğitim programları, ortamlar ve etkinliklerin hazırlanması, bu tür program, ortam ve etkinliklere katılımın desteklenmesi ve teşvik edilmesi ile birlikte kaynak temini, akademik rehberlik ve veri tabanlarına erişim gibi konularda yaşanması muhtemel sorunların önüne geçilmesi önerilebilir.

Araştırma bulgularına göre, işyerinin norm ve uygulamaları ile kişinin kendi benliği arasındaki algılanan uyumu yüksek olan araştırma görevlileri ile işyerinde

gerçekleşen etkinliklerin iyileştirilmesi için daha fazla amaçlı çaba sarf eden araştırma görevlilerinin işyerinde öğrenme düzeyine yönelik algıları daha yüksektir. Bu durum çalışanların işyerleri ile olan uyumunun ve çaba göstermelerinin önemini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla araştırma görevlilerinin yaptıkları işlerin teşvik edilmesi, çalışma ve öğrenme heveslerinin kırılmaması ve aidiyet hislerinin pekiştirilmesi önerilebilir.

Arzuladıkları sonuçlara ulaşmak için kendi çaba ve yeteneklerini kullanan araştırma görevlilerinin işyerinde öğrenme düzeylerine yönelik algılarının daha yüksek olduğu bir diğer araştırma bulgusudur. Dolayısıyla kişisel eylemlilikleri yüksek olan çalışanlara sahip birim yöneticilerinin, ilgili çalışanların tercihlerine saygı göstermeleri ve bu çalışanların kendi bireysel çaba ve yeteneklerini kullanabilecekleri çalışma ortamları sağlamaları önerilebilir.

Hem mevcut araştırmanın bulguları hem de ilgili alanyazın işyerinde öğrenmede sosyal etkileşimlerin olumlu rolünü ortaya koymuştur. Ancak nitelikli ilişkiler çoğu zaman kendiliğinden oluşmamaktadır ve mevcut iş uygulamaları bu tür ilişkilerin gelişimini destekleme veya engelleme durumunda olabilmektedir (Carmeli ve diğerleri, 2009). Bu bağlamda, öğrenmeyi destekleyen bir işyeri ortamının oluşturulabilmesi için araştırma görevlilerinin kişilerarası etkileşim kurmasını sağlayacak eğitim programları, etkinlikler ve planlamaların gerçekleştirilmesi, tez izleme komitesi, tez savunmaları, seminerler gibi etkinliklere katılım açısından araştırma görevlilerinin teşvik edilmesi önerilebilir.

### **Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

Araştırmada yer alan katılımcıların mevcut öğrenim düzeyi, üniversite ve temel alanları dengeli bir dağılım göstermemiştir. Özellikle bazı gruplarda (örn. filoloji) herhangi bir analiz gerçekleştirmek için oldukça az sayıda katılımcı yer almıştır. Buna bağlı olarak katılımcı grupları arasında modelin değişmezliğini test etmek mümkün olmamıştır. Bu tür bir analiz, işyerinde öğrenmeye ilişkin söz konusu modelin öğrenim düzeyi, üniversite veya temel alan açısından değişmezlik durumunu ortaya koyma noktasında önemli görülmektedir. Bu nedenle gelecek çalışmalarda katılımcılara ilişkin her bir kategoride yeterli sayıda katılımcıya ulaşılarak model değişmezliğinin incelenmesi önerilebilir.

Bu araştırmada yapısal regresyon modeli kullanılarak değişkenler arasındaki nedensel ilişkiler incelenmiştir. Bir çalışmada nedensel ilişkilerin ortaya çıkarılabilmesi için çeşitli şartların sağlanması gerekmektedir. İlgili değişkenler arasında kovaryans olması, zaman sırası (nedenin etkiden önce ortaya çıkması) ve alternatif açıklamaların olmaması nedensellik şartlarını oluşturmaktadır (Christensen, Johnson ve Turner, 2014). Yapısal regresyon modelinin test edilmesinde ortaya çıkarılan ilişkiler birinci şartın sağlandığını göstermiştir. Ancak çalışmada kesitsel olarak toplanan verilerin kullanılması ikinci şartın sağlanması konusunda bir sınırlılık teşkil etse de test edilen modelin güçlü kuramsal temellere sahip olması bu sınırlılığı gidermekte ve unc şartın da yerine getirilmesini sağlamaktadır nk Bollen ve Pearl'a (2013) göre nedensellik için araştırmacının sahip olduğu kuramsal temeller daha önemlidir ve bu ilişkiyi yapılan analiz veya veri türünden ziyade araştırmacının kendisi kurar. Dolayısıyla güçlü kuramsal temeller bulunduğunda, kesitsel verilerle de nedensellikten bahsedilebilir. Ancak daha güçlü bir nedensellikten söz edebilmek için gelecek araştırmalarda boylamsal verilerin kullanılması önerilebilir.

Bu araştırmanın verileri evrimii bir şekilde potansiyel katılımcıların adreslerine e-posta gönderilerek toplanmıştır. Bu durum her ne kadar daha fazla ve çeşitlilik gösteren bir katılımcı grubuna ulaşmayı ve zaman ve maliyetten tasarruf etmeyi mümkün kılrsa da evrimii anketlerin doğasına uygun bir şekilde düşük bir geri dönüş oranı gerçekleşmiştir. Dolayısıyla evrimii veri toplamanın avantaj ve dezavantajları karşılaştırılarak çalışmaya katılım oranının artırılması için yüz yüze uygulamanın gerçekleştirildiği çalışmaların yürütülmesi önerilebilir.

Bu araştırma üniversitelerde görev yapmakta olan araştırma görevlileri bağlamında gerçekleştirilmiştir. Ancak İşyerinde ğrenme Kuramı herhangi bir işkolu veya alan fark etmeksizin daha bütüncül bir bakış açısına sahiptir. Bu kapsamda gelecek çalışmalarda hem akademik camiada yer alan ğretim yeleri hem de akademi dışındaki diğer çalışanların örneklemler olarak alınarak İşyerinde ğrenme Kuramının test edilmesi önerilebilir.

Bu araştırma Türkiye'de görev yapmakta olan araştırma görevlileri ile gerçekleştirilmiştir. Modelin test edilmesi ile ortaya çıkan ilişkiler üzerinde kültürel bağlamın etkileri de söz konusu olabilir. Dolayısıyla gelecek çalışmalarda önerilen modelin farklı kültürlerde de test edilmesi önemli görülmektedir.



Bu araştırmaya dâhil edilen değişkenler işyerinde öğrenme düzeyindeki varyansın önemli bir bölümünü (%73) açıklamıştır. Ancak araştırmada yer almayan ve işyerinde öğrenme düzeyindeki varyansı açıklayabilecek başka değişkenler de olabilir. Diğer bir ifade ile çalışmada test edilen yapısal model veriler ile iyi bir uyum göstermiş olsa da bu durum test edilen modelin işyerinde öğrenme düzeyini açıklamak için en iyi model olduğu anlamına gelmez. Bu nedenle gelecekteki araştırmalarda alternatif modellerin de incelenmesi önerilebilir.



## KAYNAKÇA

- Aguinis, H., Gottfredson, R. K. ve Joo, H. (2013). Best-practice recommendations for defining, identifying, and handling outliers. *Organizational Research Methods*, 16(2), 270-301. doi:10.1177/1094428112470848
- Anıl, D., Ertuna, L. ve Uysal, İ. (2015). Türkiye'de araştırma görevlilerinin mesleki sorunlarının ikili karşılaştırma yoluyla ölçeklenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 6(2), 279-292.
- Amundsen, C. ve McAlpine, L. (2009). 'Learning supervision': Trial by fire. *Innovations in Education and Teaching International*, 46(3), 331-342. doi:10.1080/14703290903068805
- Anderson, J. C. ve Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 103(3), 411-423.
- Aras, M. ve Karakiraz, A. (2013). Zaman temelli iş aile çatışması, düşük başarı hissi ve iş tatmini ilişkisi: Doktora yapan araştırma görevlileri üzerinde bir araştırma. *Siyaset, Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 1-14.
- Bakioğlu, A. ve Yaman, E. (2004). Araştırma görevlilerinin kariyer gelişimleri: Engeller ve çözümler. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20, 1-20.
- Barnett, R. (1999). Learning to work and working to learn. D. Boud, & J. Garrick içinde, *Understanding learning at work* (s. 29-44). New York: Routledge.
- Barrett, A. ve O'Connell, P. (2001). Does training generally work? The returns to in-company training. *Industrial and Labor Relations Review*, 54(3), 647-662.
- Bates, R. (2001). Public sector training participation: an empirical investigation. *International Journal of Training and Development*, 5(2), 136-152.
- Bayar, H. T. ve Öztürk, M. (2017). İş stresinin iş tatmini üzerindeki etkisi: Süleyman Demirel Üniversitesi araştırma görevlileri üzerine bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22(2), 525-546.
- Beckett, D. ve Hager, P. (2002). *Life, work and learning: Practice in postmodernity*. London: Routledge.
- Bentler, P. M. (1988). Causal modeling via structural equation systems. In J. R. Nesselroade ve R. B. Cattell (Ed.), *Handbook of multivariate experimental psychology (2<sup>nd</sup> Ed.)* (pp. 317-335). New York: Plenum.

- Berg, C. (2017). Zusammenhänge zwischen beruflicher: Identität, commitment und arbeitszufriedenheit. *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft*, 71(3), 169-178. doi:10.1007/s41449-017-0066-7
- Bierema, L. L. ve Eraut, M. (2004). Workplace-focused learning: Perspective on continuing professional education and human resource development. *Advances in Developing Human Resources*, 6, 52-68. doi:10.1177/1523422303260859
- Billett, S. (1996a). Constructing vocational knowledge: history, communities and ontogeny. *Journal of Vocational Education & Training*, 48(2), 141-154. doi:10.1080/1363682960480203
- Billett, S. (1996b). Towards a model of workplace learning: the learning curriculum. *Studies in Continuing Education*, 18(1), 43-58. doi:10.1080/0158037960180103
- Billett, S. (1998). Ontogeny and participation in communities of practice: A socio-cognitive view of adult development. *Studies in the Education of Adults*, 30(1), 21-34.
- Billett, S. (2000). Defining the demand side of VET: industry, enterprises, individuals and regions. *Journal of Vocational Education and Training*, 50(1), 5-30.
- Billett, S. (2001a). *Learning in the workplace: strategies for effective practice*. New South Wales: Allen & Unwin.
- Billett, S. (2001b). Learning through work: Workplace affordances and individual engagement. *Journal of Workplace Learning*, 13(5), 209-214.
- Billett, S. (2001c). Co-participation: Affordance and engagement at work. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 92, 63-72.
- Billett, S. (2002a). Workplace pedagogic practices : Co-participation and learning. *British Journal of Educational Studies*, 50(4), 457-481. doi:10.1111/1467-8527.t01-2-00214
- Billett, S. (2002b). Critiquing workplace learning discourses: Participation and continuity at work. *Studies in the Education of Adults*, 34(1), 56-67. doi:10.1080/02660830.2002.11661461
- Billett, S. (2006a). Relational interdependence between social and individual agency in work and working life. *Mind, Culture, and Activity*, 13(1), 53-69. doi:10.1207/s15327884mca1301\_5
- Billett, S. (2006b). Constituting the workplace curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 38(1), 31-48. doi:10.1080/00220270500153781

- Billett, S. (2008a). Learning through work: Exploring instances of relational interdependencies. *International Journal of Educational Research*, 47, 232–240. doi:10.1016/j.ijer.2008.07.006
- Billett, S. (2008b). Subjectivity, learning and work: sources and legacies. *Vocations and Learning*, 1(2), 149-171. doi:10.1007/s12186-008-9009-y
- Billett, S. (2009). Personal epistemologies, work and learning. *Educational Research Review*, 4, 210-219. doi:10.1016/j.edurev.2009.06.001
- Billett, S. (2010). Lifelong learning and self: work, subjectivity and learning. *Studies in Continuing Education*, 32(1), 1-16. doi:10.1080/01580370903534223
- Billett, S. (2014). Securing intersubjectivity through interprofessional workplace learning experiences. *Journal of Interprofessional Care*, 28(3), 206-211. doi:10.3109/13561820.2014.890580
- Billett, S. ve Boud, D. (2001). *Participation in and guided engagement at work: Workplace pedagogic practices*. Second International Conference'da sunuldu, Alberta.
- Billett, S. ve Pavlova, M. (2005). Learning through working life: self and individuals' agentic action. *International Journal of Lifelong Education*, 24(3), 195-211. doi:10.1080/02601370500134891
- Billett, S. ve Somerville, M. (2004). Transformations at work: identity and learning. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 309-326. doi:10.1080/158037042000225272
- Billett, S. ve Woerkom, M. V. (2008). Personal epistemologies and older workers. *International Journal of Lifelong Education*, 27(3), 333-348. doi:10.1080/02601370802047833
- Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. New York: Wiley Publications.
- Bollen, K. A. ve Pearl, J. (2013). Eight myths about causality and structural equation models. In S. L. Morgan (Ed.), *Handbook of causal analysis for social research* (pp. 301-328). Dordrecht: Springer.
- Borsa, J. C., Damásio, B. F. ve Bandeira, D. R. (2012). Cross-cultural adaptation and validation of psychological instruments: Some considerations. *Paidéia*, 22(53), 423-432. doi:10.1590/1982-43272253201314
- Boud, D. (2005). Work-based learning. In L. M. English (Ed.), *International encyclopedia of adult education* (pp. 669-673). New York: Palgrave Macmillan.
- Boud, D. ve Garrick, J. (1999). *Understanding learning at work*. New York: Routledge.

- Boyd, P. (2010). Academic induction for professional educators: supporting the workplace learning of newly appointed lecturers in teacher and nurse education. *International Journal for Academic Development*, 15(2), 155-165. doi:10.1080/13601441003738368
- Boylu, Y., Pelit, E. ve Güçer, E. (2007). Akademisyenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri üzerine bir araştırma. *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar*, 44(511), 55-74.
- Büyüköze, H. ve Gün, F. (2015). Araştırma görevlilerinin kendini sabotaj eğilimlerinin incelenmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 689-704.
- Bryson, J., Pajo, K., Ward, R. ve Mallon, M. (2006). Learning at work: organisational affordances and individual engagement. *Journal of Workplace Learning*, 18(5), 279-297. doi:10.1108/13665620610674962
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. New York: Routledge.
- Byrne, B. M. (2012). *Structural equation modeling with mplus: Basic concepts, applications, and programming*. New York: Routledge.
- Cacciattolo, K. (2015). Defining workplace learning. *European Scientific Journal*, 1, 243-250.
- Carmeli, A., Brueller, D. ve Dutton, J. (2009). Learning behaviours in the workplace: The role of high-quality interpersonal relationships and psychological safety. *Systems Research and Behavioral Science*, 26, 81-98. doi:10.1002/sres.932
- Chan, S. (2016). Belonging to a workplace: first-year apprentices' perspectives on factors determining engagement and continuation through apprenticeship. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 16(1), 9-27. doi:10.1007/s10775-014-9282-2
- Choi, W. ve Jacobs, R. (2011). Influences of formal learning, personal learning orientation, and supportive learning environment on informal learning. *Human Resource Development Quarterly*, 22(3), 239-257. doi:10.1002/hrdq.20078
- Christensen, L., Johnson, B. ve Turner, L. (2014). *Research methods: Design and analysis*. Upper Saddle River: Pearson.
- Clarke, N. (2005). Workplace learning environment and its relationship with learning outcomes in healthcare organizations. *Human Resource Development International*, 8(2), 185-205. doi:10.1080/13678860500100228
- Coetzer, A. (2007). Employee perceptions of their workplaces as learning environments. *Journal of Workplace Learning*, 19, 417-434. doi:10.1108/13665620710819375.

- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2<sup>nd</sup> ed.)*. Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2005). *Research methods in education (5<sup>th</sup> ed.)*. USA: Taylor & Francis.
- Colley, H., Hodkinson, P. ve Malcolm, J. (2002). *Non-formal learning: Mapping the conceptual terrain, a consultation report*. Leeds: University of Leeds Lifelong Learning Institute.
- Collin, K., Paloniemi, S., Virtanen, A. ve Eteläpelto, A. (2008). Constraints and challenges on learning and construction of identities at work. *Vocations and Learning*, 1(1), 191-210. doi:10.1007/s12186-008-9011-4
- Çankır, B. (2016). Geri bildirim araştırma görevlilerinin öz-yeterlikleri üzerindeki etkisi. *İş ve İnsan Dergisi*, 3(1), 21-30. doi: 10.18394/iid.98446
- Çinemre, S. (2014). Araştırma görevlilerinin sorun ve beklentileri: İlahiyat fakülteleri örneği. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 14(1), 261-289.
- Devlin, M. (2006). Challenging accepted wisdom about the place of conceptions of teaching in university teaching improvement. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 18(2), 112-119.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: Free Press.
- Dilalla, L. F. (2000). Structural equation modeling: Uses and issues. In H. E. Tinsley ve S. D. Brown (Ed.), *Handbook of applied multivariate statistics and mathematical modeling* (pp. 440-456). San Diego: Academic Press.
- Donohue, R. (2013). Holland's constructs in relation to career persistence and career change: A study of Australian managerial and professional workers. *Australian Journal of Management*, 39(2), 167-189. doi:10.1177/0312896213501179
- Doornbos, A. J., Simons, R. J. ve Denessen, E. (2008). Relations between characteristics of workplace practices and types of informal work-related learning: A survey study among Dutch Police. *Human Resource Development Quarterly*, 19(2), 129-151. doi:10.1002/hrdq.1231
- Dornan, T., Boshuizen, H., King, N. ve Scherpbier, A. (2007). Experience-based learning: a model linking the processes and outcomes of medical students' workplace learning. *Medical Education*, 41(1), 84-91. doi:10.1111/j.1365-2929.2006.02652.x

- Ellinger, A. D. (2005). Contextual factors influencing informal learning in a workplace setting: the case of "Reinventing Itself Company". *Human Resource Development Quarterly*, 16(3), 389-415.
- Ellström, E., Ekholm, B. ve Ellström, P.-E. (2008). Two types of learning environment: Enabling and constraining a study of care work. *Journal of Workplace Learning*, 20(2), 84-97. doi:10.1108/13665620810852250
- Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 113-136.
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247-273.
- Eraut, M., Alderton, J., Cole, G. ve Senker, P. (2002). The impact of the manager on learning in the workplace. In F. Reeve, M. Cartwright ve R. Edwards (Ed.), *Supporting lifelong learning, Volume 2: Organizing learning* (pp. 91-108). London: Routledge.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. ve Paloniemi, S. (2014). Identity and agency in professional learning. In S. Billett, C. Harteis ve H. Gruber (Ed.), *International handbook of research in professional and practice-based learning* (pp. 645-672). Dordrecht: Springer.
- Evans, J. R. ve Mathur, A. (2005). The value of online surveys. *Internet Research*, 15(2), 195-219. doi:10.1108/10662240510590360
- Evans, K., Hodkinson, P., Rainbird, H. ve Unwin, L. (2006). *Improving workplace learning*. New York: Routledge.
- Fenwick, T. (2005). Workplace learning. In L. M. English (Ed.), *International encyclopedia of adult education* (pp. 673-677). New York: Palgrave Macmillan.
- Fenwick, T. (2008). Workplace learning: Emerging trends and new perspectives. *New Directions for Adult and Continuing Education*(119), 17-26. doi:10.1002/ace.302
- Ferm, L., Thunqvist, D. P., Svensson, L. ve Gustavsson, M. (2018). Students' strategies for learning identities as industrial workers in a Swedish upper secondary school VET programme. *Journal of Vocational Education & Training*, 70(1), 66-84. doi:10.1080/13636820.2017.1394357
- Flora, D., LaBrish, C. ve Chalmers, P. (2012). Old and new ideas for data screening and assumption testing for exploratory and confirmatory factor analysis. *Frontiers in Psychology*, 3, 1-21. doi:10.3389/fpsyg.2012.00055

- Fuller, A. ve Unwin, L. (2003). Fostering workplace learning: looking through the lens of apprenticeship. *European Educational Research Journal*, 2(1), 41-55.
- Garrick, J. (1998). *Informal learning in the workplace: Unmasking human resource development*. New York: Routledge.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society*. Cambridge: Polity Press.
- Gijbels, D., Raemdonck, I., Vervecken, D. ve van Herck, J. (2012). Understanding work-related learning: The case of ICT workers. *Journal of Workplace Learning*, 24(6), 416-429. doi:10.1108/13665621211250315
- Grace, J. B. (2006). *Structural equation modeling and natural systems*. New York: Cambridge University Press.
- Gravetter, F. J. ve Forzano, L. B. (2012). *Research methods for the behavioral sciences (4<sup>th</sup> ed.)*. USA: Wadsworth Cengage Learning.
- Guskey, T. (1996). Exploring the relationship between staff development and improving student learning. *Journal of Staff Development*, 17(4), 34-38.
- Hagen, R. (2002). Globalization, university transformation and economic regeneration: A UK case study of public/private sector partnership. *International Journal of Public Sector Management*, 15(3), 204-218. doi:10.1108/09513550210423370
- Hager, P. (1998). Understanding workplace learning: General perspectives. In D. Boud (Ed.), *Current issues and new agendas in workplace learning* (pp. 30-42). Springfield: National Centre for Vocational Education Research.
- Hager, P. (2005). Current theories of workplace learning: A critical assessment. In N. Bascia, A. Cumming, A. Datnow, K. Leithwood ve D. Livingstone (Ed.), *International handbooks of education* (pp. 829-847). Dordrecht: Springer.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. ve Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis (7<sup>th</sup> ed.)*. Upper Saddle River: Pearson Prentice Hall.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. ve Tatham, R. L. (2006). *Multivariate data analysis*. Upper Saddle River: Pearson Prentice Hall.
- Halse, C. (2011). 'Becoming a supervisor': The impact of doctoral supervision on supervisors' learning. *Studies in Higher Education*, 36(5), 557-570. doi:10.1080/03075079.2011.594593



- Harrison, J. ve McKeon, F. (2008). The formal and situated learning of beginning teacher educators in England: Identifying characteristics for successful induction in the transition from workplace in schools to workplace in higher education. *European Journal of Teacher Education*, 31(2), 151-168. doi:10.1080/02619760802000131
- Harteis, C. ve Billett, S. (2008). The workplace as learning environment: Introduction. *International Journal of Educational Research*, 47, 209–212. doi:10.1016/j.ijer.2008.07.002
- Henze, N. ve Zirkler, B. (1990). A class of invariant consistent tests for multivariate normality. *Communications in Statistics - Theory and Methods*, 19(10), 3595-3617.
- Hicks, E., Bagg, R., Doyle, W. ve Young, J. (2007). Canadian accountants: Examining workplace learning. *Journal of Workplace Learning*, 19(2), 61-77. doi:10.1108/13665620710728457
- Hodkinson, p. ve Hodkinson, H. (2004). The complexities of workplace learning: Problems and dangers in trying to measure attainment. In H. Rainbird, A. Fuller ve A. Munro (Ed.), *Workplace learning in context* (pp. 259-275). London: Routledge.
- Hodkinson, P., Hodkinson, H., Evans, K., Kersh, N., Fuller, A., Unwin, L. ve Senker, P. (2004). The significance of individual biography in workplace learning. *Studies in the Education of Adults*, 36(1), 6-24. doi:10.1080/02660830.2004.11661484
- Holliday, R. ve Retallick, J. (1995). *Workplace learning: Module 2 - The workplace as a place of learning*. Wagga Wagga: Charles Sturt University.
- Hoyle, R. H. (1995). The structural equation modeling approach: Basic concepts and fundamental issues. In R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (pp. 1-15). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Hökkä, P., Rasku-Puttonen, H. ve Eteläpelto, A. (2005). Teacher educators' workplace learning: The interdependency between individual agency and social context. In S. Billett, C. Harteis ve A. Eteläpelto (Ed.), *Emerging perspectives in workplace learning* (pp. 51-65). Rotterdam: Sense Publishers.
- Hulsbos, F. A., Evers, A. T. ve Kessels, J. W. (2016). Learn to lead: Mapping workplace learning of school leaders. *Vocations and Learning*, 9(1), 21-42. doi:10.1007/s12186-015-9140-5
- Hum, G. (2015). Workplace learning during the science doctorate: what influences research learning experiences and outcomes? *Innovations in Education and Teaching International*, 52(1), 29-40. doi:10.1080/14703297.2014.981838

- İzci, Ç. (2018). Akademik kurumlarda örgütsel adalet ve dışlanma ilişkisi: Araştırma görevlilerin üzerine bir araştırma. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 177-194. doi: 10.26468/trakyasobed.502209
- Jacobs, R. L. ve Park, Y. (2009). A proposed conceptual framework of workplace learning: Implications for theory development and research in human resource development. *Human Resource Development Review*, 8(2), 133-150. doi:10.1177/1534484309334269
- Jaramillo, J. (1996). Vygotsky's sociocultural theory and contributions to the development of constructivist curricula. *Education*, 117(1), 133-140.
- Jawitz, J. (2009). Learning in the academic workplace: the harmonization of the collective and the individual habitus. *Studies in Higher Education*, 34(6), 601-614. doi:10.1080/03075070802556149
- Jonassen, D. (1991). Objectivism versus constructivism: Do we need a new philosophical paradigm? *ETR&D*, 39(3), 5-14.
- Karagözoğlu-Aslıyürek, M. (2017). Türkiye'deki bilgi ve belge yönetimi bölümlerinde çalışan araştırma görevlilerinin iş doyumunu düzeyleri. *Bilgi ve Belge Araştırmaları Dergisi*, 7, 1-29.
- Karlsson, J., Anderberg, E., Booth, S., Odenrick, P. ve Christmansson, M. (2008). Reaching beyond disciplines through collaboration: Academics' learning in a national multidisciplinary research programme. *Journal of Workplace Learning*, 20(2), 98-113. doi:10.1108/13665620810852269
- Kasalak, G. ve Bilgin Aksu, M. (2014). The relationship between perceived organizational support and organizational cynicism of research assistants. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(1), 125-133. doi: 10.12738/estp.2014.1.1765
- Kısa, N. (2013). Araştırma görevlilerinin metaforik algıları: Kim onlar? Kim olmalılar? *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 47-66.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Publications.
- Klotz, V. K., Billett, S. ve Winther, E. (2014). Promoting workforce excellence: formation and relevance of vocational identity for vocational educational training. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 6(6), 1-20.
- Korkmaz, S., Göksülük, D. ve Zararsız, G. (2014). MVN: An R package for assessing multivariate normality. *The R Journal*, 6(2), 151-162.

- Korkut, H., Yalçinkaya, M. ve Muştan, T. (1999). Araştırma görevlilerinin sorunları. *Eğitim Yönetimi*, 17, 19-36.
- Kovač, J. (2000). Dimensions of organizational change. *Management*, 5(1), 73-81.
- Köse, S., Oral, L. ve Türesin, H. (2012). İş yaşamında sosyal kolaylaştırma kavramı ve sanal kaytarma ile ilişkisi: Araştırma görevlileri üzerinde bir araştırma. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 4(1), 287-295.
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19, 149-170.
- Kyndt, E., Vermeire, E. ve Cabus, S. (2016). Informal workplace learning among nurses: Organisational learning conditions and personal characteristics that predict learning outcomes. *Journal of Workplace Learning*, 28(7), 435-450. doi:10.1108/JWL-06-2015-0052
- Lauder, H. ve Mehralizadeh, Y. (2001). Globalization, multinationals, and labor market. In P. Brown, A. Green ve H. Lauder (Ed.), *High skills: Globalization, competitiveness, and skill formation* (pp. 204-234). New York: Oxford University Press.
- Lave, J. ve Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lea, M. ve Stierer, B. (2009). Lecturers' everyday writing as professional practice in the university as workplace: new insights into academic identities. *Studies in Higher Education*, 34(3), 417-428. doi:10.1080/03075070902771952
- Lee, S.-Y. (2007). *Structural equation modeling*. West Sussex: John Wiley & Sons Ltd.
- Leontyev, A. N. (1981). *Problems of the development of the mind*. Moscow: Progress Publishers.
- Leslie, B., Aring, M. K. ve Brand, B. (1997). Informal learning: The new frontier of employee & organizational development. *Economic Development Review*, 15(4), 12-18.
- Levine, S. (2017). Not learning in a modern world? Think again. CUIinsight: Web: <https://www.cuinsight.com/not-learning-modern-world-think.html> adresinden alındı
- Liljedahl, M., Björck, E., Kalén, S., Ponzer, S. ve Laksov, K. B. (2016). To belong or not to belong: Nursing students' interactions with clinical learning environments – an observational study. *BMC Medical Education*, 16(197), 1-10. doi:10.1186/s12909-016-0721-2

- Lohman, M. (2009). A survey of factors influencing the engagement of information technology professionals in informal learning activities. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 25(1), 43-53.
- Lohman, M. C. (2005). A survey of factors influencing the engagement of two professional groups in informal workplace learning activities. *Human Resource Development Quarterly*, 14(4), 501-527.
- MacCallum, R. C. (1995). Model specification: Procedures, strategies, and related issues. In R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (pp. 16-36). Thousand Oaks: Sage Publications.
- MacCallum, R. C., Browne, M. W. ve Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods*, 1(2), 130-149.
- Malle, B. F., Moses, L. J. ve Baldwin, D. A. (2001). Introduction: the significance of intentionality. In B. F. Malle, L. J. Moses ve D. A. Baldwin (Ed.), *Intentions and Intentionality: Foundations of Social Cognition* (pp. 1-26). Cambridge: MIT Press.
- Mallon, M., Bryson, J., Pajo, K. ve Ward, R. (2005). Learning at work, organisational opportunities and individual engagement: A case study of a New Zealand wine company. 8<sup>th</sup> Conference on International Human Resource Management'da sunuldu, Cairns, Australia.
- Manninen, K., Henriksson, E. W., Scheja, M. ve Silén, C. (2013). Authenticity in learning – nursing students' experiences at a clinical education ward. *Health Education*, 113(2), 132-143. doi:10.1108/09654281311298812
- Manuti, A., Pastore, S., Scardigno, A. F., Giancaspro, M. L. ve Morciano, D. (2015). Formal and informal learning in the workplace: a research review. *International Journal of Training and Development*, 19(1), 1-17. doi:10.1111/ijtd.12044
- Marcus, B., Bosnjak, M., Lindner, S., Pilischenko, S. ve Schütz, A. (2007). Compensating for low topic interest and long surveys: A field experiment on nonresponse in web surveys. *Social Science Computer Review*, 25(3), 372-383. doi:10.1177/0894439307297606
- Mardia, K. V. (1970). Measures of multivariate skewness and kurtosis with applications. *Biometrika*, 57(3), 519-530.
- Marsh, H. W., Hau, K. T. ve Wen, Z. (2004). In search of golden rules: Comment on hypothesis testing approaches to setting cutoff values for fit indexes and dangers in overgeneralizing Hu and Bentler's (1999) findings. *Structural Equation Modeling*, 11(3), 320-341.

- Marsick, V. J. (2009). Toward a unifying framework to support informal learning theory, research and practice. *Journal of Workplace Learning*, 21(4), 265-275.
- Marsick, V. J. ve Volpe, M. (1999). The nature of and need for informal learning. In V. J. Marsick ve M. Volpe (Ed.), *Informal learning on the job*. San Francisco: Berrett Koehler.
- Marsick, V. J. ve Watkins, K. (1990). *Informal and incidental learning in the workplace*. New York: Routledge.
- Marsick, V. J. ve Watkins, K. (1997). Lessons from informal and incidental learning. In J. Burgoyne ve M. Reynolds (Ed.), *Management learning: Integrating perspectives in theory and practice* (pp. 295-311). Thousand Oaks: Sage.
- Marsick, V. J. ve Watkins, K. (2001). Informal and incidental learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89, 25-34.
- Marsick, V. J. ve Watkins, K. (2003). Demonstrating the value of an organization's learning culture: The dimensions of the learning organization questionnaire. *Advances in Developing Human Resources*, 5, 132-151. doi:10.1177/1523422303005002002
- Maruyama, G. (1988). *Basics of structural equation modeling*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Matthews, P. (1999). Workplace learning: developing an holistic model. *The Learning Organization*, 6(1), 18-29. doi:10.1108/09696479910255684
- McAlpine, L. ve Mitra, M. (2015). Becoming a scientist: PhD workplaces and other sites of learning. *International Journal of Doctoral Studies*, 10, 111-128.
- Mertens, F., Groot, E. d., Meijer, L., Wens, J., Cherry, M. G., Deveugele, M., . . . Pype, P. (2018). Workplace learning through collaboration in primary healthcare: A BEME realist review of what works, for whom and in what circumstances: BEME Guide No. 46. *Medical Teacher*, 40(2), 117-134. doi:10.1080/0142159X.2017.1390216
- Milligan, C., Fontana, R. P., Littlejohn, A. ve Margaryan, A. (2015). Self-regulated learning behaviour in the finance industry. *Journal of Workplace Learning*, 27(5), 387-402. doi:10.1108/JWL-02-2014-0011
- Moon, S. Y. ve Na, S. I. (2009). Psychological and organizational variables associated with workplace learning in small and medium manufacturing businesses in Korea. *Asia Pacific Education Review*, 10(3), 237-336. doi:10.1007/s12564-009-9040-1

- Muthen, L. K. (2008). Mplus discussion.  
Web:<http://www.statmodel.com/discussion/messages/9/3008.html?1236817441>  
adresinden alındı.
- Muthen, L. K. ve Muthen, B. O. (2007). *MPlus user's guide*. Los Angeles: Muthen & Muthen.
- Nägele, C. ve Neuenschwander, M. P. (2016). Apprentice–trainer relationship and work group integration in the first months of an apprenticeship. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 8(4), 1-18. doi:10.1186/s40461-016-0030-3
- Nikolova, I., Ruysseveldt, J. V., Witte, H. D. ve Syroit, J. (2014). Work-based learning: Development and validation of a scale measuring the learning potential of the workplace (LPW). *Journal of Vocational Behavior*, 84, 1-10. doi:10.1016/j.jvb.2013.09.004
- Özkal, F. M. (2010, 16-18 Nisan). *Akademik personel yetiştirme sürecini baltalayan sabıkalı istihdam maddesi: 50/d*. Cumhuriyetimizin Yüzüncü Yılına Doğru Üniversite Vizyonumuz Sempozyumu'nda sunuldu, Ankara.
- Palesy, D. ve Billett, S. (2017). Learning manual handling without direct supervision or support: a case study of home care workers. *Social Work Education*, 36(3), 273-288. doi:10.1080/02615479.2016.1218457
- Phillips, M. (2016). *Digital technology , schools and teachers' workplace learning*. London: Macmillan Publishers.
- Prokesch, S. (1997). Unleashing the power of learning: An interview with British Petroleum's John Browne. *Harvard Business Review*, Web:<https://hbr.org/1997/09/unleashing-the-power-of-learning-an-interview-with-british-petroleums-john-browne> adresinden alındı
- Pylväs, L., Nokelainen, P. ve Rintala, H. (2018). Finnish apprenticeship training stakeholders' perceptions of vocational expertise and experiences of workplace learning and guidance. *Vocations and Learning*, 11(1), 223-243. doi:10.1007/s12186-017-9189-4
- Raelin, J. A. (1997). A model of work-based learning. *Organization Science*, 8, 563-578.
- Reeve, J. ve Tseng, C.-M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 257-267. doi:10.1016/j.cedpsych.2011.05.002
- Reio, T. ve Wiswell, A. (2000). Field investigation of the relationship among adult curiosity, workplace learning, and job performance. *Human Resource Development Quarterly*, 11(1), 5-30.

- Remmik, M., Karm, M., Haamer, A. ve Lepp, L. (2011). Early-career academics' learning in academic communities. *International Journal for Academic Development*, 16(3), 187-199. doi:10.1080/1360144X.2011.596702
- Resnick, L. B. (1987). Learning in school and out. *Educational Researcher*, 16, 13-20.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking—cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Rowden, R. W. (2007). *Workplace learning: principles and practice*. Malabar: Krieger Publishing Company.
- Royston, J. P. (1982). An extension of Shapiro and Wilk's W test for normality to large samples. *Applied Statistics*, 31(2), 115-124.
- Royston, J. P. (1983). Some techniques for assessing multivariate normality based on the Shapiro-Wilk W. *Applied Statistics*, 32(2), 121-133.
- Sambrook, S. (2005). Factors influencing the context and process of work-related learning: synthesizing findings from two research projects. *Human Resource Development International*, 8(1), 101-119.
- Saroyan, A. ve Trigwell, K. (2015). Higher education teachers' professional learning: Process and outcome. *Studies in Educational Evaluation*, 46, 92-101. doi:10.1016/j.stueduc.2015.03.008
- Schumacker, R. E. ve Lomax, R. G. (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling (3<sup>rd</sup> Ed.)*. New York: Routledge.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya (15. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Silverman, M. (2003). *Supporting workplace learning: A background paper for IES research network members*. Brighton: The Institute for Employment Studies.
- Smith, G., Kohn, S., Savage-Stevens, S., Finch, J., Ingate, R. ve Lim, Y. O. (2000). The effects of interpersonal and personal agency on perceived control and psychological well-being in adulthood. *The Gerontological Society of America*, 40(4), 458-468.
- Solomon, N., Boud, D., Leontios, M. ve Staron, M. (2001). Researchers are learners too: collaboration in research on workplace learning. *Journal of Workplace Learning*, 7(8), 274-282. doi:10.1108/13665620110411058

- Somerville, M. (2006). Subjected bodies, or embodied subjects: Subjectivity and learning safety at work. In S. Billett, T. Fenwick ve M. Somerville (Ed.), *Work, subjectivity and learning* (pp. 37-52). Dordrecht: Springer.
- Sop, S. A. (2017). Turizm alanındaki araştırma görevlilerinin yayın performansı ve yayın yapmaya yönelik görüşleri. *Turizm Akademik Dergisi*, 4(1), 17-31.
- Stromquist, N. P. (2007). Internationalization as a response to globalization: Radical shifts in university environments. *Higher Education*, 53(1), 81-105. doi:10.1007/s10734-005-1975-5
- Swager, R., Klarus, R., van Merriënboer, J. ve Nieuwenhuis, L. (2015). Constituent aspects of workplace guidance in secondary VET. *European Journal of Training and Development*, 39(5), 358-372. doi:10.1108/EJTD-01-2015-0002
- Tabachnick, B. ve Fidell, L. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Taverniers, J. (2011). *Learning reduces stress? Stress inhibits learning? It depends: Occupational research combining survey studies, field experiments, and cortisol assessments*. Heerlen: Proefschrift Open Universiteit.
- Teo, T., Tsai, L. T. ve Yang, C.-C. (2013). Applying structural equation modeling (SEM) in educational research: An introduction. In M. S. Khine (Ed.), *Application of structural equation modeling in educational research and practice* (pp. 3-22). Rotterdam: Sense Publishers.
- Terzi, Y. ve Sağlam, V. (2008). Araştırma görevlilerinin mesleki tükenmişlik durumu. *E-Journal of New World Sciences Academy: Natural and Applied Sciences*, 3(1), 52-58.
- Toom, A., Pietarinen, J., Soini, T. ve Pyhältö, K. (2017). How does the learning environment in teacher education cultivate first year student teachers' sense of professional agency in the professional community? *Teaching and Teacher Education*, 63, 126-136. doi:10.1016/j.tate.2016.12.013
- Turhan, M. ve Erol, Y. C. (2017). Araştırma görevlilerinin eylem kimlikleme biçimleri. *Turkish Journal of Educational Studies*, 4(3), 105-121.
- Türk, E. (Editör). (2015). *Türk eğitim sistemi ve ortaöğretim*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü.
- Tüzel, E. (2009, 1-3 Mayıs). *Araştırma görevlilerinin maruz kaldıkları yıldırma (mobbing) davranışlarının araştırma görevlilerinin sahip oldukları çeşitli değişkenlere göre*



*incelenmesi (gazi eğitim fakültesi örneği)*. I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sunuldu, Çanakkale.

- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3(2), 130-154. doi:10.1016/j.edurev.2007.12.001
- Valsiner, J. ve Van der Veer, R. (2000). *The social mind: The construction of an idea*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Daal, T., Donche, V. ve De Maeyer, S. (2014). The impact of personality, goal orientation and self-efficacy on participation of high school teachers in learning activities in the workplace. *Vocations and Learning*, 7(1), 21-40. doi:10.1007/s12186-013-9105-5
- Van Selm, M. ve Jankowski, N. W. (2006). Conducting online surveys. *Quality & Quantity*, 40(1), 435-456. doi:10.1007/s11135-005-8081-8
- van Veelen, R., Slegers, P. ve Endedijk, M. (2017). Professional learning among school leaders in secondary education: The impact of personal and work context factors. *Educational Administration Quarterly*, 53(3), 365-408. doi:10.1177/0013161X16689126
- Vaughan, K. (2008). *Workplace learning: A literature review*. Auckland: New Zealand Council for Educational Research.
- Virtanen, A., Tynjälä, P. ve Eteläpelto, A. (2014). Factors promoting vocational students' learning at work: study on student experiences. *Journal of Education and Work*, 27(1), 43-70. doi:10.1080/13639080.2012.718748
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society-the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1997). Interaction between learning and development. In B. Stierer ve J. Maybin (Ed.), *Language, literacy and learning in educational practice* (pp. 45-58). Clevedon: Multilingual Matters.
- Warhurst, R. (2006). "We really felt part of something": Participatory learning among peers within a university teaching-development community of practice. *International Journal for Academic Development*, 11(2), 111-122. doi:10.1080/13601440600924462
- Watkins, K. E. (1995). Workplace learning: Changing times, changing practices. In W. F. Spikes (Ed.), *Workplace learning* (pp. 3-16). San Francisco: Jossey-Bass.
- Watkins, K. E. ve Marsick, V. J. (1992). Towards a theory of informal and incidental learning in organizations. *International Journal of Lifelong Education*, 11(4), 287-300.

- Watkins, K. E. ve Marsick, V. J. (1993). *Sculpting the learning organization: Lessons in the art and science of systemic change*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.
- West, S. G., Taylor, A. B. ve Wu, W. (2012). Model fit and model selection in structural equation modeling. In R. H. Hoyle (Ed.), *Handbook of structural equation modeling* (pp. 209-231). New York: The Guilford Press.
- Westbrook, T. S. ve Veale, J. R. (2001). Work-related learning as a core value: An Iowa perspective. *Human Resource Development Quarterly*, 12, 301-318. doi:10.1002/hrdq.16
- Yalçın, M. Aydoğdu Özoğlu, E. ve Dönmez, A. (2016). Öğretim elemanlarının araştırma görevlisi kavramına ilişkin metaforik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 41(185), 19-32. doi: 10.15390/EB.2016.4435
- Yalçınkaya, M., Koşar, D. ve Altunay, E. (2014). Araştırma görevlilerinin bilim insanı yetiştirme sürecine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 1009-1034.
- Yaya, D. ve Atanur Başkan, G. (2012). Opinions of research assistants working in the faculties of education regarding their workload and workload qualifications. *Contemporary Educational Researches Journal*, 2, 29-43.
- Yaya, D. ve Atanur Başkan, G. (2013). The opinions of research assistants in education faculties regarding their working lives. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 1355-1361. doi:10.1016/j.sbspro.2013.10.043
- Yeo, R. K. (2008). How does learning (not) take place in problem-based learning learning activities in workplace contexts? *Human Resource Development International*, 11(3), 317-330.
- Yılmaz, K. ve Şahin, T. (2016). Eğitim fakültelerindeki araştırma görevlilerinin mesleki deneyimlerinin incelenmesi: Araştırma görevlisi olmanın anlamına ilişkin fenomenolojik bir çalışma. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 44q, 143-168. doi:10.15285/maruaebd.286491
- Yükseköğretim Kanunu (1981). Resmi Gazete (6.11.1981). Sayı: 17506.
- Yükseköğretim Kurulu. (2017). Üniversite bazında öğretim elemanı sayıları. Web: <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden alındı
- Yükseköğretim Kurulu. (2018). Türlerine göre birim sayıları raporu. Web: <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden alındı

**EKLER****Ek 1. Telif Gerektiren İçerik için Alınan İzinler****Tablo 2 İzin Yazısı**

**From:** Tynjälä, Päivi <paivi.a.tynjala@jyu.fi>  
**Sent:** Tuesday, October 9, 2018 2:43 PM  
**To:** Fatih ALKAN  
**Subject:** RE: Asking for permission

Dear Fatic Alkan,

I am sorry about the delay in answering to your request. I got lots of emails, and this one was lost in the chaos. I just accidentally found it when looking for something else. Yes, you are welcome to use the table with the citation. Thank you very much for your interest in my work.

All the best with your doctoral thesis

Päivi

\*\*\*\*\*

Päivi Tynjälä

Professor

Finnish Institute for Educational Research

PO Box 35, 40014 University of Jyväskylä, Finland

tel: + 358 50 400 9464

email: [paivi.tynjala@jyu.fi](mailto:paivi.tynjala@jyu.fi)

skype: patynjala

<https://ktl.jyu.fi/en/staff/tynjala-paivi>

\*\*\*\*\*

## Ek 2. Ölçek Uyarlamaları için Alınan İzinler

### Kişisel ve Kişilerarası Eylemlilik Ölçeği İzin Yazısı

From: SMITH, GREGORY <[gsmith2@kent.edu](mailto:gsmith2@kent.edu)>

Date: Mon, Apr 10, 2017 at 9:13 PM

Subject: RE: asking for permission to use 'personal and interpersonal agency scales'

To: esma emmioglu <[esma.emmioglu@gmail.com](mailto:esma.emmioglu@gmail.com)>

Dear Esma

You definitely have my permission to use this scale. Also, its development is described in the Method section of the main paper available at the below link.

<https://academic.oup.com/gerontologist/article/40/4/458/641848/The-Effects-of-Interpersonal-and-Personal-Agency>

Please let me know if I can help further. And, I'd be interested in learning more about your research.

Best

Greg

### Mesleki Kimlik Ölçeği İzin Yazısı

**From:** Viola Klotz <[viola.klotz@bwl.uni-mannheim.de](mailto:viola.klotz@bwl.uni-mannheim.de)>

**Sent:** Monday, April 17, 2017 8:10 PM

**To:** Fatih ALKAN

**Subject:** Re: vocational identity scale

Dear Mr. Alken,

thank you for your interest in your scale. You are welcome to translate and use it.

I hope to hear from your research results.

Many greetings

**İşyerinde Öğrenme Potansiyeli Ölçeği İzin Yazısı****From:** Irina Nikolova (NBS) <I.Nikolova@uea.ac.uk>**Sent:** Friday, April 14, 2017 11:18 AM**To:** Fatih ALKAN**Subject:** Re: Learning Potential of the Workplace Scale

Dear Muhammet,

Of course you can use the scale for your thesis (published scales can be used for research purposes with correct referencing) and of course you can translate it in Turkish if this is needed for your project. The scale was indeed developed in Dutch and data was collected for our study with the Dutch version of the items. However, our English translation as offered in the article is working well, I think - I believe there were a few researchers who already used it and published with the English version (it might be worth for you to check this by searching to see who published with them). I think it will be suitable for you to use the English items for your translation to Turkish.

I hope this helps.

Best,

Irina

### Ek 3. Veri Toplama Araçları

#### Kişisel ve Kişilerarası Eylemlilik Ölçeği Örnek Maddeler

Aşağıda verilen ifadelerin size uygunluk durumunu 1 (Asla) ve 4 (Sıklıkla) arasında değişen ölçek üzerinde işaretleyiniz.	Asla	Nadiren	Bazen	Sıklıkla
1. İstedğim veya ihtiyaç duyduğum şeyleri kendi çaba ve yeteneklerime dayanarak elde ederim.	1	2	3	4
2.	1	2	3	4
3.	1	2	3	4
4. Hedeflerime ulaşmak için gerektiğinde yeni beceriler öğrenirim.	1	2	3	4
5.	1	2	3	4
6.	1	2	3	4
7.	1	2	3	4
8.	1	2	3	4
9. İstedğim veya ihtiyaç duyduğum şeyleri başkalarının tavsiyelerini alarak elde ederim.	1	2	3	4
10. İstedğim veya ihtiyaç duyduğum şeyleri başkalarıyla işbirliği yaparak elde ederim.	1	2	3	4
11.	1	2	3	4

### Mesleki Kimlik Ölçeği Örnek Maddeler

Bu bölümde yer alan sorulara yanıt verirken araştırma görevlisi olarak mesleğinizi ve görev yapmakta olduğunuz kurumu göz önünde bulundurunuz. Aşağıda verilen ifadelerin size uygunluk durumunu 1 (Kesinlikle Katılmıyorum) ve 5 (Kesinlikle Katılıyorum) arasında değişen ölçek üzerinde işaretleyiniz.	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne katılıyorum ne de katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1. Mesleğimle gurur duyuyorum.	1	2	3	4	5
2.	1	2	3	4	5
3.	1	2	3	4	5
4.	1	2	3	4	5
5.	1	2	3	4	5
6. Bu işyerinde çalıştığım için gurur duyuyorum.	1	2	3	4	5
7.	1	2	3	4	5
8.	1	2	3	4	5
9.	1	2	3	4	5
10.	1	2	3	4	5
11. Yaptığım işin, çalıştığım yerin başarısına katkıda bulunması için çabalarım.	1	2	3	4	5
12.	1	2	3	4	5
13.	1	2	3	4	5
14.	1	2	3	4	5

### İşyerinde Öğrenme Potansiyeli Ölçeği Örnek Maddeler

Bu bölümde yer alan sorulara yanıt verirken çalışmakta olduğunuz kurumu göz önünde bulundurunuz. Aşağıda verilen ifadelerin size uygunluk durumunu 1 (Kesinlikle Katılmıyorum) ve 5 (Kesinlikle Katılıyorum) arasında değişen ölçek üzerinde işaretleyiniz.	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne katılıyorum ne de katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. İş yerimde, farklı çalışma yöntemleri üzerine düşünmem için bana fırsatlar sunulur.	1	2	3	4	5
2.	1	2	3	4	5
3.	1	2	3	4	5
4. İş yerimde, işimle ilgili farklı yöntemleri (her seferinde iyi sonuçlar vermese bile) denemem için bana fırsatlar sunulur.	1	2	3	4	5
5.	1	2	3	4	5
6.	1	2	3	4	5
7. Eğer işimle ilgili bir hata yaparsam, meslektaşlarım bunu bana söyler.	1	2	3	4	5
8.	1	2	3	4	5
9.	1	2	3	4	5
10. İş yerimdeki hocalarım, hatalarımı birer öğrenme deneyimi olarak görmeme yardımcı olurlar.	1	2	3	4	5
11.	1	2	3	4	5
12.	1	2	3	4	5



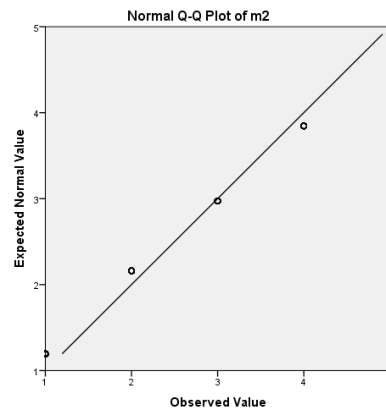
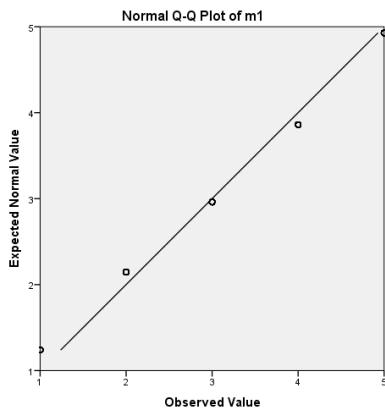
### İşyerinde Öğrenme Düzeyi Ölçeği Örnek Maddeler

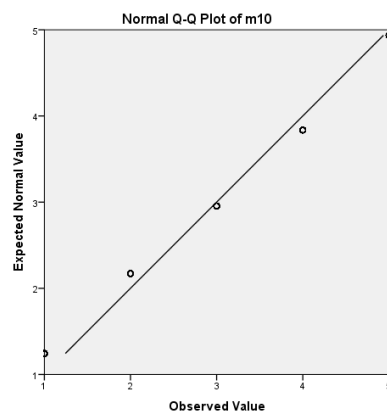
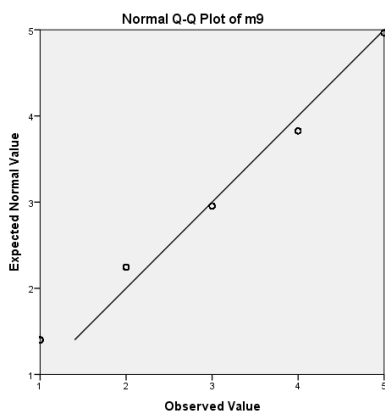
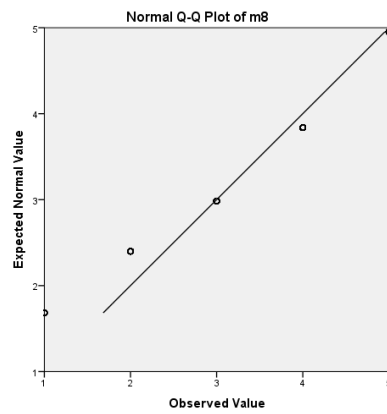
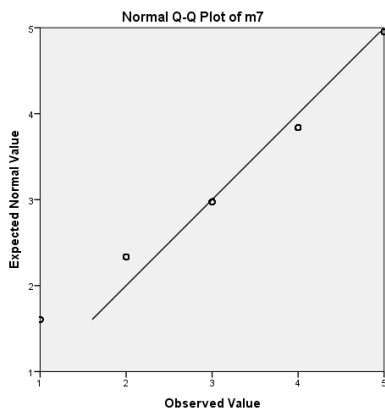
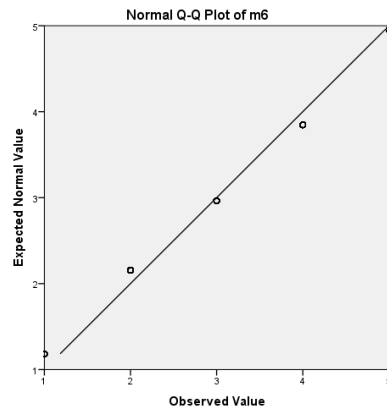
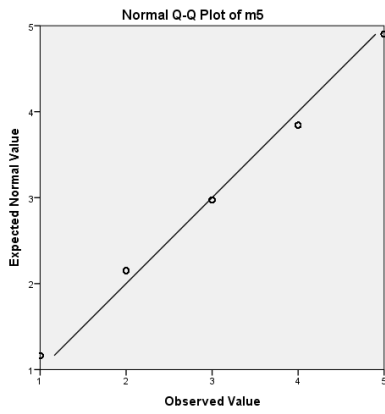
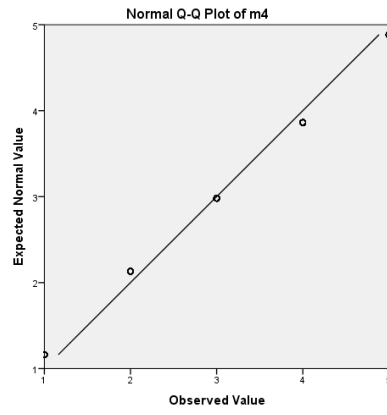
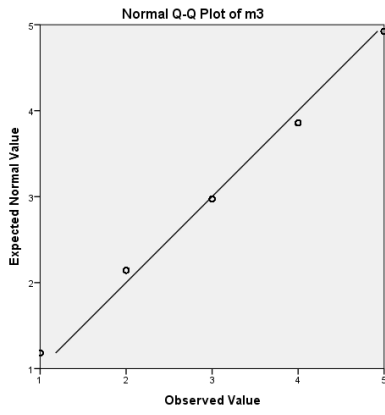
Bu bölümde yer alan sorulara yanıt verirken görev yapmakta olduğunuz kurumu göz önünde bulundurunuz. Aşağıda verilen ifadelerin size uygunluk durumunu 1 (Kesinlikle Katılmıyorum) ve 5 (Kesinlikle Katılıyorum) arasında değişen ölçek üzerinde işaretleyiniz.	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne katılıyorum ne de katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. İş yerimde, işimi nasıl yapacağıma dair farklı çalışma yöntemlerini düşünerek bulurum.	1	2	3	4	5
2.	1	2	3	4	5
3.	1	2	3	4	5
4. İş yerimde, işimle ilgili farklı yöntemleri (her seferinde iyi sonuçlar vermese bile) deneyerek öğrenirim.	1	2	3	4	5
5.	1	2	3	4	5
6.	1	2	3	4	5
7. İş arkadaşlarımla hatalarımla ilgili verdiği dönütlerden bir şeyler öğrenirim.	1	2	3	4	5
8.	1	2	3	4	5
9.	1	2	3	4	5
10. İş yerindeki hocalarımla sayesinde, hatalarımla aslında bir öğrenme tecrübesi olduğunu öğrenirim.	1	2	3	4	5
11.	1	2	3	4	5
12.	1	2	3	4	5

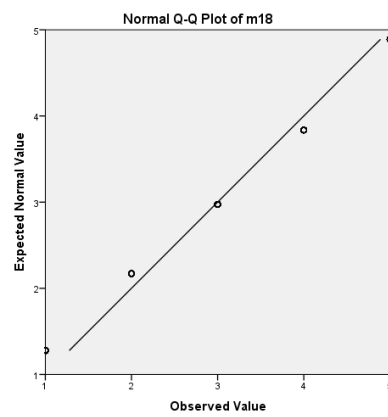
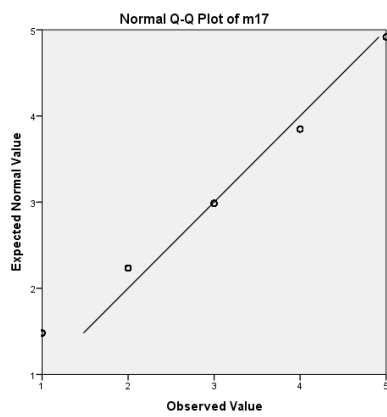
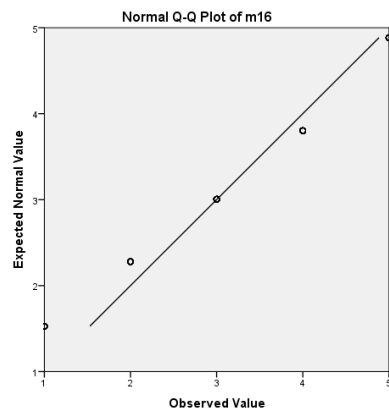
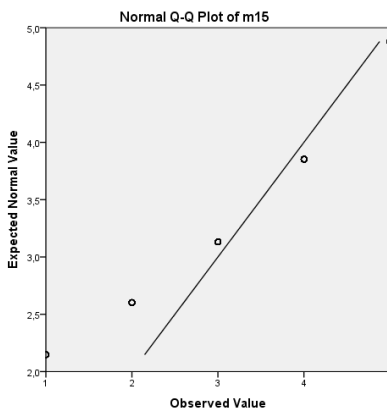
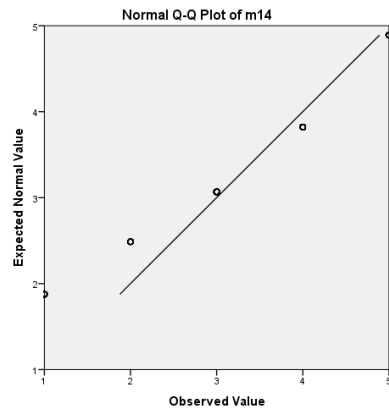
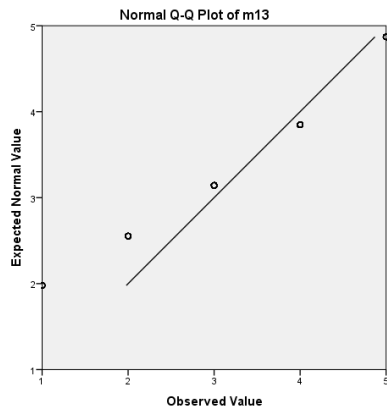
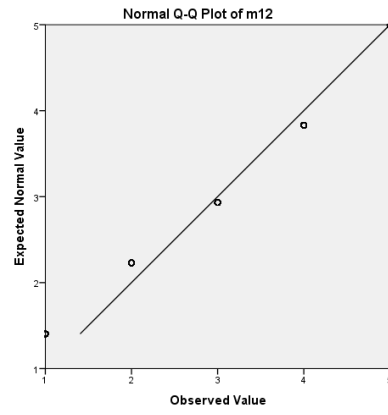
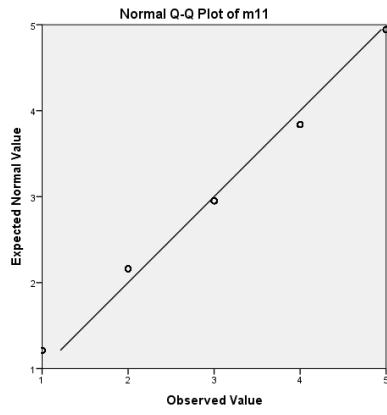
### Ek 4. Tek Değişkenli ve Çok Değişkenli Normallik Bulguları

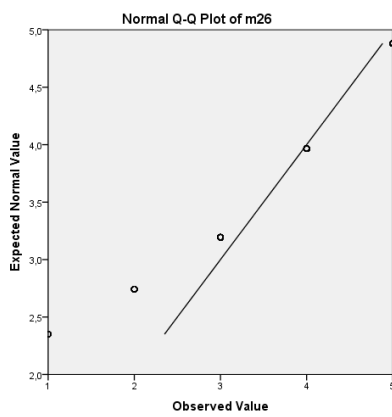
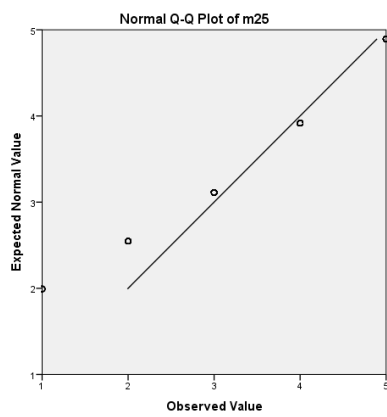
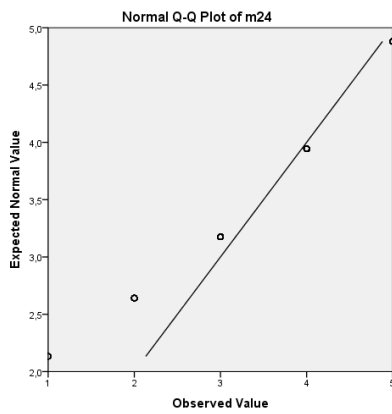
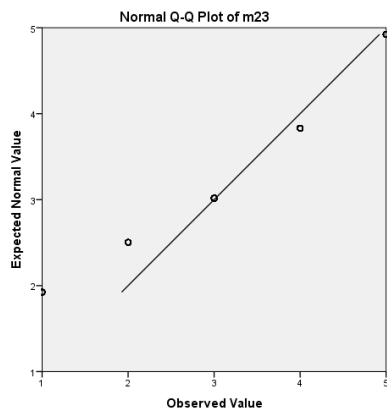
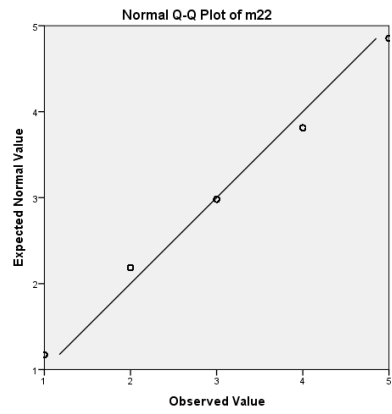
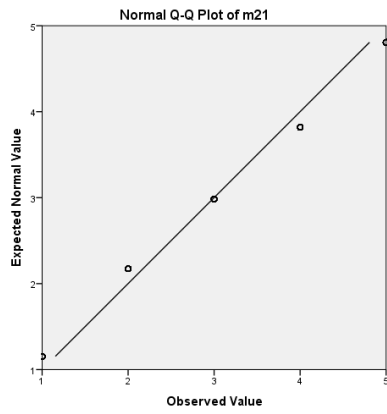
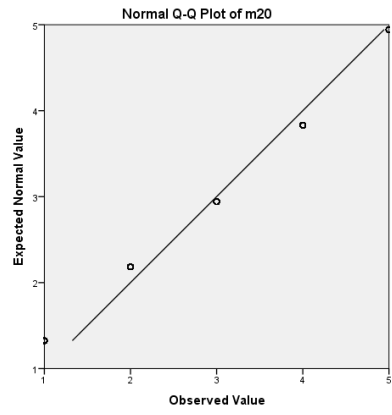
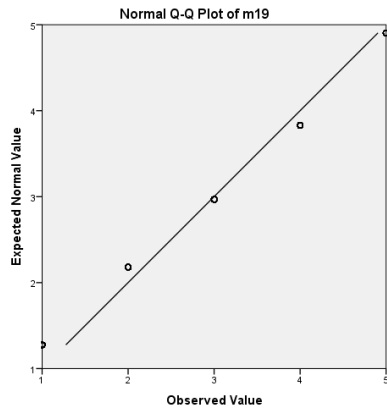
#### Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları ile Q-Q Grafikleri

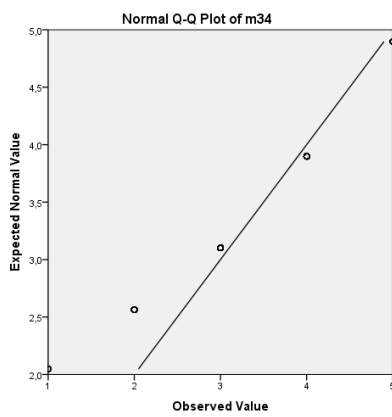
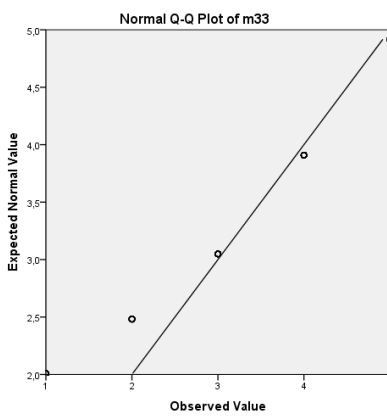
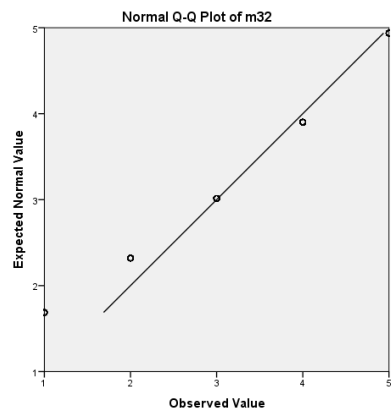
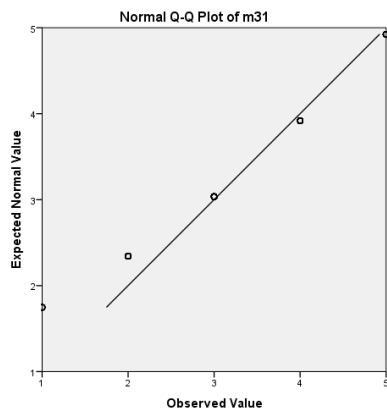
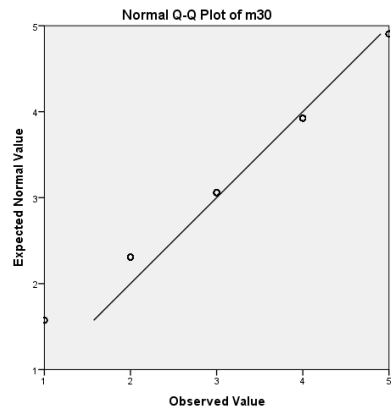
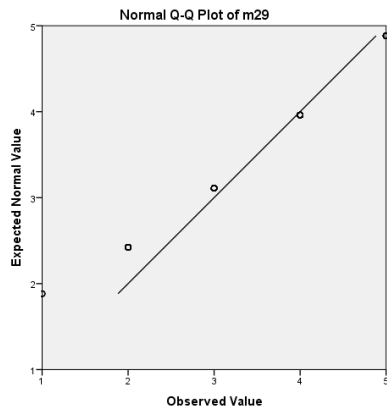
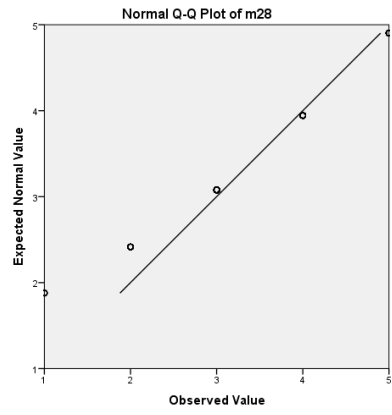
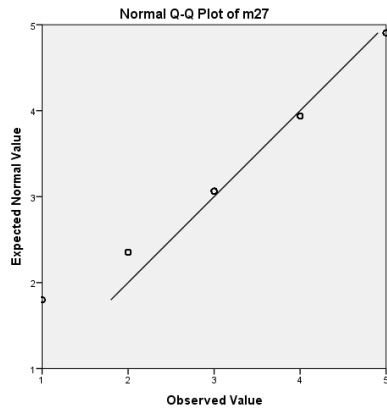
	Çarpıklık		Basıklık			Çarpıklık		Basıklık	
	Standart		Standart			Standart		Standart	
	Değer	Hata	Değer	Hata		Değer	Hata	Değer	Hata
m1	-,173	,070	-,844	,140	m25	-1,114	,070	1,322	,140
m2	-,120	,070	-,921	,140	m26	-1,395	,070	2,714	,140
m3	-,083	,070	-,846	,140	m27	-,708	,070	,759	,140
m4	-,002	,070	-,828	,140	m28	-,792	,070	,969	,140
m5	-,004	,070	-,932	,140	m29	-,692	,070	,782	,140
m6	-,111	,070	-,883	,140	m30	-,585	,070	,171	,140
m7	-,828	,070	,114	,140	m31	-,769	,070	,667	,140
m8	-,947	,070	,418	,140	m32	-,769	,070	,492	,140
m9	-,561	,070	-,519	,140	m33	-1,109	,070	1,539	,140
m10	-,203	,070	-,932	,140	m34	-1,226	,070	1,594	,140
m11	-,104	,070	-,967	,140	m35	-1,152	,070	1,251	,140
m12	-,544	,070	-,520	,140	m36	-,423	,070	-,685	,140
m13	-1,274	,070	1,212	,140	m37	-,349	,070	-,732	,140
m14	-1,177	,070	,894	,140	m38	-,578	,070	-,477	,140
m15	-1,447	,070	1,991	,140	m39	-,964	,070	,423	,140
m16	-,722	,070	-,354	,140	m40	-,799	,070	,289	,140
m17	-,616	,070	-,338	,140	m41	-,559	,070	-,348	,140
m18	-,261	,070	-,909	,140	m42	-1,040	,070	,591	,140
m19	-,273	,070	-,916	,140	m43	-,878	,070	,037	,140
m20	-,350	,070	-,831	,140	m44	-,578	,070	-,562	,140
m21	,177	,070	-1,011	,140	m45	-,760	,070	-,225	,140
m22	,038	,070	-1,095	,140	m46	-,336	,070	-,615	,140
m23	-1,225	,070	1,217	,140	m47	-,024	,070	-,667	,140
m24	-1,213	,070	1,678	,140	m48	-,072	,070	-,523	,140
					m49	,054	,070	-1,097	,140

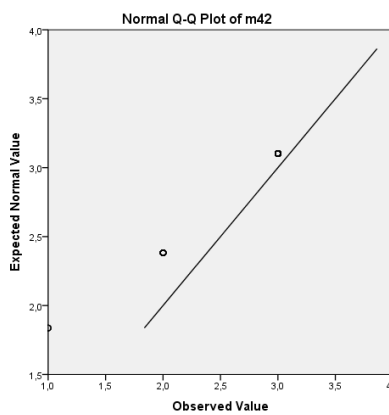
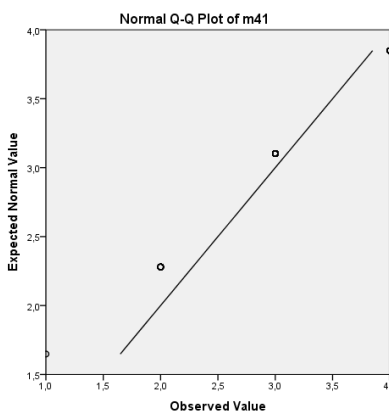
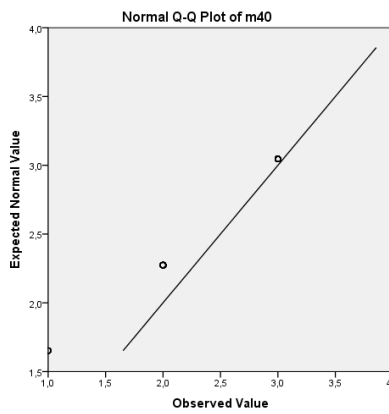
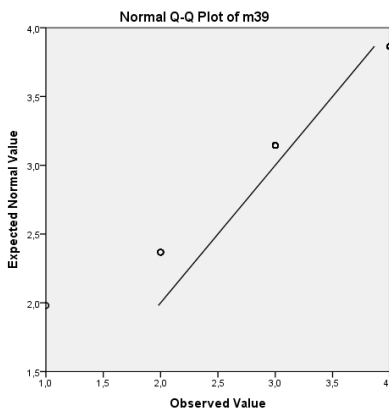
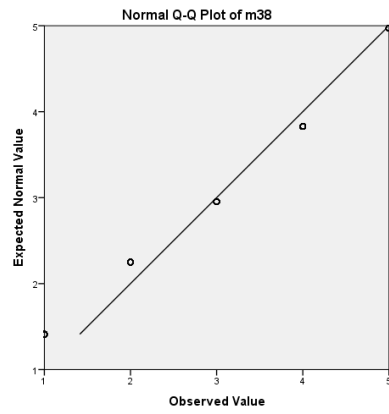
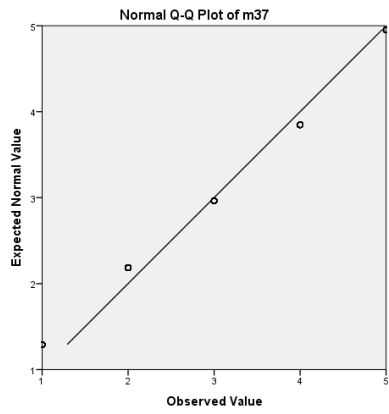
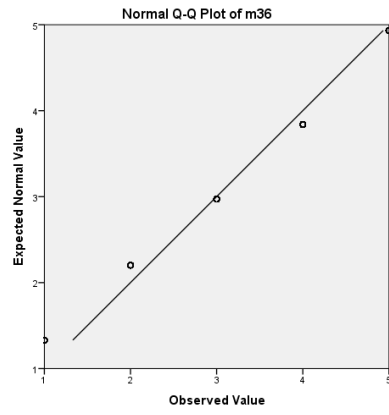
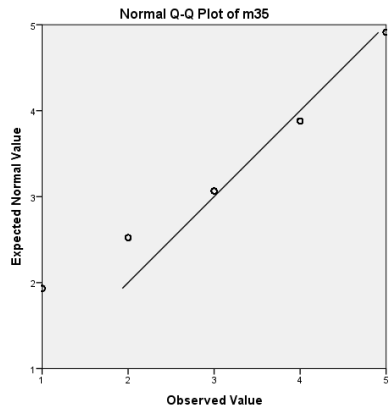


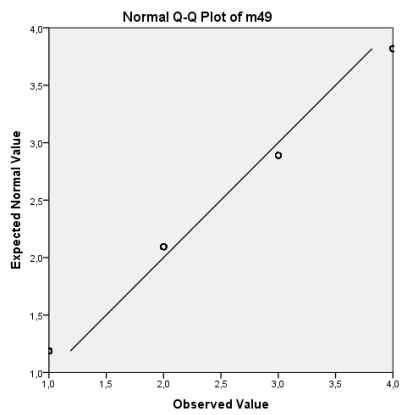
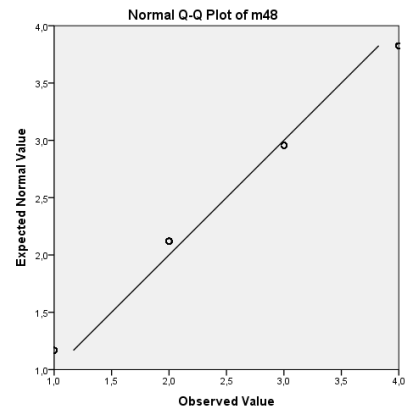
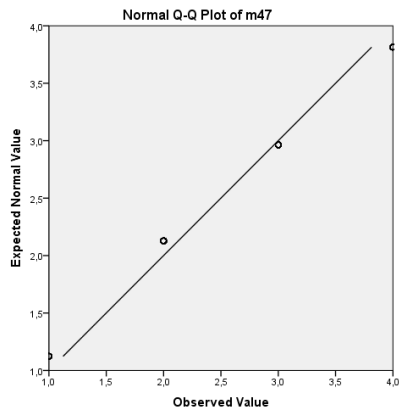
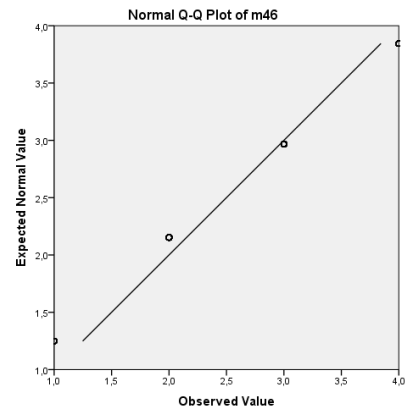
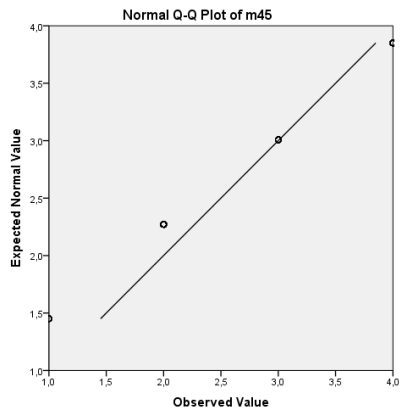
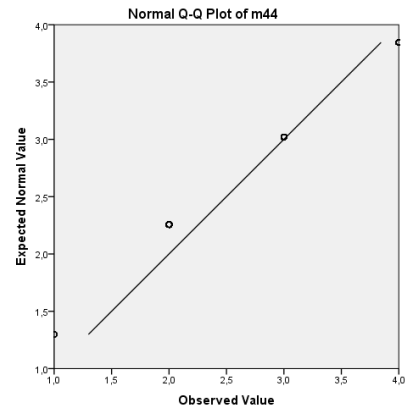
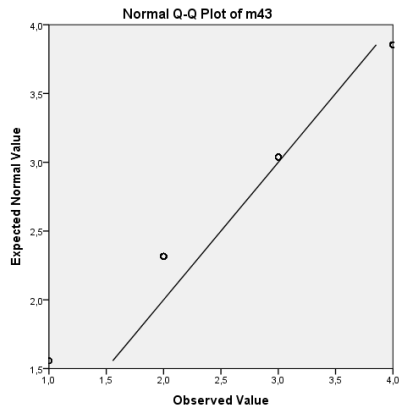










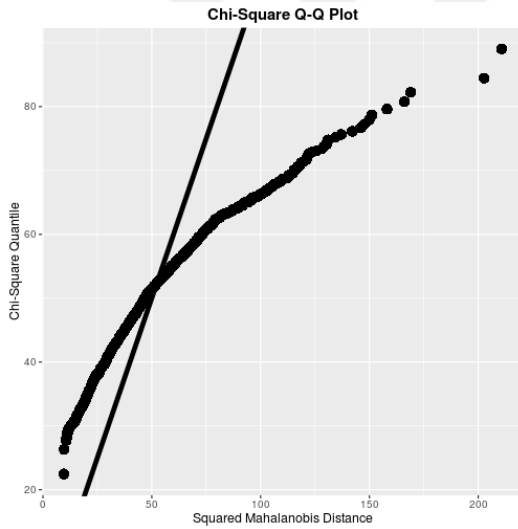




## Çok Değişkenli Normallik Testleri

Mardia's Multivariate Normality Test		Henze-Zirkler's Multivariate Normality Test		Royston's Multivariate Normality Test	
g1p	229.0872	HZ	1.043396	H	6857.988
chi.skew	46504.7	p-value	0	p-value	0
p.value.skew	0				
g2p	3042.798				
z.kurtosis	134.2249				
p.value.kurt	0				
Result	Data is not multivariate normal.	Result	Data is not multivariate normal.	Result	Data is not multivariate normal.

NOTE: For multivariate normality, both p-values of skewness and kurtosis statistics should be greater than 0.05.



## Ek 5. Çoklu Doğrusal Bağlantı Varsayımına İlişkin Bulgular

### Maddeler Arası Korelasyon Değerleri

	m1	m2	m3	m4	m5	m6	m7	m8	m9	m10	m11	m12	m13	m14
m1	1													
m2	,861**	1												
m3	,758**	,809**	1											
m4	,729**	,776**	,776**	1										
m5	,605**	,659**	,631**	,644**	1									
m6	,677**	,721**	,718**	,708**	,691**	1								
m7	,174**	,210**	,232**	,212**	,222**	,248**	1							
m8	,314**	,335**	,341**	,319**	,323**	,348**	,511**	1						
m9	,342**	,365**	,375**	,360**	,365**	,353**	,422**	,745**	1					
m10	,511**	,543**	,565**	,551**	,503**	,553**	,314**	,433**	,476**	1				
m11	,546**	,581**	,611**	,594**	,503**	,567**	,267**	,406**	,452**	,768**	1			
m12	,513**	,552**	,546**	,513**	,442**	,514**	,352**	,503**	,456**	,652**	,717**	1		
m13	,240**	,257**	,250**	,272**	,259**	,250**	,116**	,156**	,134**	,245**	,229**	,211**	1	
m14	,303**	,314**	,305**	,316**	,281**	,304**	,131**	,183**	,176**	,291**	,268**	,245**	,708**	1
m15	,175**	,184**	,201**	,219**	,172**	,198**	,093**	,109**	,099**	,191**	,164**	,145**	,621**	,730**
m16	,161**	,170**	,181**	,221**	,152**	,204**	,048	,092**	,094**	,206**	,173**	,164**	,618**	,648**
m17	,153**	,160**	,177**	,198**	,135**	,182**	,047	,058*	,075**	,177**	,155**	,134**	,576**	,597**
m18	,449**	,472**	,468**	,448**	,390**	,448**	,182**	,288**	,274**	,439**	,416**	,428**	,508**	,501**
m19	,508**	,534**	,525**	,518**	,454**	,496**	,207**	,327**	,333**	,502**	,481**	,473**	,414**	,528**
m20	,507**	,531**	,512**	,510**	,447**	,507**	,206**	,339**	,350**	,508**	,482**	,474**	,406**	,498**
m21	,456**	,483**	,477**	,476**	,399**	,451**	,191**	,259**	,277**	,445**	,456**	,433**	,370**	,437**
m22	,481**	,517**	,494**	,502**	,437**	,502**	,190**	,294**	,293**	,499**	,489**	,457**	,377**	,450**
m23	,255**	,278**	,265**	,285**	,208**	,297**	,148**	,161**	,131**	,264**	,248**	,276**	,343**	,371**
m24	,143**	,158**	,155**	,185**	,130**	,180**	,097**	,130**	,098**	,194**	,179**	,200**	,336**	,386**
m25	,131**	,146**	,159**	,161**	,146**	,170**	,127**	,153**	,123**	,226**	,170**	,219**	,286**	,283**
m26	,157**	,142**	,162**	,168**	,100**	,163**	,155**	,166**	,128**	,189**	,175**	,182**	,299**	,309**
m27	,270**	,273**	,275**	,301**	,225**	,279**	,131**	,132**	,115**	,212**	,229**	,218**	,328**	,334**
m28	,286**	,289**	,304**	,288**	,231**	,287**	,127**	,155**	,113**	,221**	,243**	,236**	,322**	,337**
m29	,194**	,197**	,221**	,201**	,193**	,214**	,122**	,129**	,084**	,155**	,155**	,172**	,271**	,301**
m30	,195**	,199**	,218**	,283**	,202**	,227**	,102**	,108**	,098**	,195**	,202**	,164**	,281**	,304**
m31	,257**	,267**	,275**	,287**	,275**	,276**	,105**	,143**	,103**	,192**	,193**	,198**	,311**	,354**
m32	,305**	,303**	,321**	,336**	,291**	,314**	,099**	,172**	,146**	,270**	,260**	,235**	,271**	,328**
m33	,193**	,237**	,216**	,219**	,200**	,242**	,353**	,478**	,464**	,285**	,263**	,327**	,191**	,219**
m34	,164**	,227**	,222**	,208**	,207**	,225**	,364**	,565**	,514**	,274**	,272**	,362**	,133**	,181**
m35	,222**	,269**	,268**	,259**	,233**	,252**	,351**	,593**	,559**	,310**	,294**	,397**	,163**	,220**
m36	,463**	,487**	,505**	,478**	,433**	,468**	,232**	,358**	,379**	,672**	,626**	,583**	,252**	,300**
m37	,530**	,560**	,587**	,551**	,475**	,536**	,238**	,375**	,397**	,676**	,724**	,659**	,253**	,314**
m38	,507**	,543**	,544**	,506**	,440**	,506**	,258**	,426**	,410**	,645**	,682**	,706**	,256**	,298**
m39	-,054	-,073*	-,078**	-,061*	-,069*	-,050	,004	-,104**	-,088**	-,106**	-,143**	-,111**	,092**	,076**
m40	,060*	,059*	,062*	,055	,105**	,058*	,091**	,030	,035	,050	,020	,035	,194**	,186**
m41	,128**	,133**	,123**	,136**	,152**	,108**	,120**	,092**	,096**	,135**	,076**	,081**	,272**	,262**
m42	,120**	,104**	,098**	,114**	,060*	,099**	,096**	,062*	,022	,095**	,064*	,068*	,210**	,242**
m43	,058*	,066*	,041	,060*	,073*	,087**	,067*	,018	,000	,072*	,049	,034	,218**	,205**
m44	,099**	,105**	,100**	,108**	,131**	,114**	,091**	,042	,033	,103**	,094**	,068*	,272**	,258**
m45	,044	,038	,054	,091**	,063*	,055	,070*	,029	,060*	,091**	,048	,034	,227**	,219**
m46	,049	,074*	,077**	,082**	,099**	,088**	,063*	,141**	,149**	,111**	,081**	,068*	,140**	,140**
m47	,101**	,127**	,139**	,126**	,130**	,080**	,107**	,182**	,197**	,159**	,131**	,136**	,112**	,126**
m48	,149**	,173**	,183**	,184**	,179**	,145**	,122**	,215**	,279**	,226**	,202**	,184**	,116**	,160**
m49	,067*	,082**	,086**	,059*	,086**	,090**	,054	,096**	,099**	,069*	,091**	,096**	,020	,073*

	m15	m16	m17	m18	m19	m20	m21	m22	m23	m24	m25	m26	m27	m28
m15	1													
m16	,735**	1												
m17	,645**	,790**	1											
m18	,372**	,408**	,416**	1										
m19	,392**	,369**	,361**	,814**	1									
m20	,385**	,381**	,363**	,807**	,889**	1								
m21	,344**	,360**	,345**	,711**	,745**	,770**	1							
m22	,340**	,379**	,377**	,686**	,741**	,761**	,755**	1						
m23	,389**	,385**	,422**	,451**	,438**	,451**	,397**	,440**	1					
m24	,431**	,425**	,468**	,317**	,307**	,310**	,288**	,302**	,542**	1				
m25	,272**	,313**	,355**	,324**	,286**	,291**	,277**	,283**	,577**	,525**	1			
m26	,325**	,323**	,332**	,283**	,264**	,261**	,234**	,257**	,483**	,517**	,560**	1		
m27	,334**	,340**	,344**	,295**	,280**	,296**	,283**	,310**	,387**	,456**	,389**	,419**	1	
m28	,332**	,323**	,345**	,292**	,290**	,300**	,289**	,305**	,386**	,473**	,389**	,434**	,839**	1
m29	,341**	,301**	,325**	,205**	,221**	,223**	,210**	,232**	,332**	,438**	,358**	,421**	,703**	,739**
m30	,290**	,307**	,308**	,214**	,191**	,216**	,209**	,231**	,297**	,378**	,282**	,281**	,585**	,556**
m31	,346**	,317**	,355**	,300**	,288**	,294**	,273**	,288**	,374**	,424**	,371**	,339**	,596**	,608**
m32	,302**	,286**	,293**	,304**	,312**	,313**	,274**	,282**	,342**	,364**	,346**	,323**	,537**	,531**
m33	,167**	,165**	,148**	,219**	,215**	,244**	,210**	,221**	,254**	,282**	,282**	,344**	,298**	,304**
m34	,154**	,104**	,078**	,222**	,227**	,250**	,220**	,209**	,228**	,216**	,235**	,277**	,230**	,248**
m35	,179**	,136**	,107**	,264**	,280**	,297**	,247**	,243**	,242**	,217**	,218**	,253**	,246**	,259**
m36	,218**	,231**	,217**	,458**	,493**	,491**	,456**	,464**	,294**	,217**	,257**	,219**	,251**	,264**
m37	,222**	,242**	,196**	,464**	,526**	,535**	,500**	,511**	,317**	,236**	,250**	,232**	,284**	,298**
m38	,198**	,197**	,165**	,476**	,530**	,538**	,474**	,493**	,320**	,211**	,229**	,225**	,279**	,296**
m39	,165**	,140**	,159**	-.033	-.062*	-.064*	-.051	-.052	,076**	,168**	,144**	,162**	,165**	,162**
m40	,230**	,218**	,214**	,099**	,099**	,087**	,128**	,115**	,116**	,152**	,153**	,150**	,202**	,187**
m41	,303**	,287**	,295**	,159**	,134**	,149**	,124**	,150**	,201**	,265**	,226**	,259**	,299**	,294**
m42	,257**	,242**	,281**	,099**	,087**	,092**	,086**	,093**	,205**	,306**	,260**	,303**	,322**	,317**
m43	,236**	,248**	,248**	,090**	,045	,081**	,098**	,095**	,176**	,263**	,223**	,238**	,276**	,285**
m44	,290**	,316**	,329**	,185**	,157**	,169**	,177**	,160**	,220**	,269**	,259**	,228**	,282**	,295**
m45	,280**	,328**	,322**	,114**	,086**	,096**	,122**	,127**	,194**	,243**	,237**	,219**	,219**	,200**
m46	,161**	,133**	,147**	,099**	,115**	,102**	,106**	,094**	,130**	,152**	,161**	,159**	,122**	,121**
m47	,116**	,094**	,077**	,117**	,132**	,131**	,137**	,109**	,127**	,104**	,140**	,112**	,126**	,128**
m48	,123**	,109**	,115**	,150**	,186**	,195**	,168**	,173**	,150**	,107**	,156**	,134**	,120**	,133**
m49	,086**	,045	,030	,055	,107**	,094**	,115**	,086**	,073*	,020	,054	,037	,027	,033

	m29	m30	m31	m32	m33	m34	m35	m36	m37	m38	m39	m40	m41	m42
m29	1													
m30	,561**	1												
m31	,613**	,578**	1											
m32	,556**	,533**	,715**	1										
m33	,307**	,294**	,361**	,383**	1									
m34	,222**	,226**	,264**	,294**	,676**	1								
m35	,228**	,242**	,304**	,318**	,667**	,809**	1							
m36	,201**	,251**	,296**	,354**	,381**	,371**	,449**	1						
m37	,223**	,266**	,290**	,361**	,339**	,353**	,426**	,788**	1					
m38	,224**	,221**	,273**	,328**	,385**	,412**	,458**	,762**	,856**	1				

m39	,258**	,199**	,208**	,148**	,098**	,019	,010	-,066*	-,091**	-,096**	1			
m40	,259**	,225**	,248**	,209**	,122**	,083**	,072*	,090**	,068*	,045	,481**	1		
m41	,336**	,289**	,360**	,293**	,229**	,166**	,189**	,195**	,161**	,141**	,371**	,520**	1	
m42	,349**	,277**	,332**	,279**	,213**	,142**	,164**	,145**	,120**	,104**	,389**	,396**	,554**	1
m43	,290**	,239**	,334**	,280**	,176**	,120**	,117**	,120**	,124**	,102**	,273**	,347**	,460**	,474**
m44	,325**	,237**	,364**	,309**	,132**	,086**	,119**	,147**	,138**	,099**	,317**	,419**	,496**	,426**
m45	,225**	,205**	,241**	,197**	,147**	,115**	,104**	,104**	,118**	,085**	,288**	,336**	,384**	,375**
m46	,121**	,123**	,137**	,147**	,206**	,204**	,197**	,143**	,136**	,118**	,097**	,143**	,178**	,181**
m47	,101**	,145**	,109**	,159**	,224**	,280**	,281**	,245**	,245**	,238**	,028	,115**	,123**	,069*
m48	,123**	,141**	,134**	,175**	,257**	,273**	,308**	,291**	,299**	,283**	-,002	,110**	,145**	,097**
m49	,026	,017	,013	,033	,020	,093**	,087**	,112**	,138**	,126**	-,010	,089**	,006	-,016

	m43	m44	m45	m46	m47	m48	m49
m43	1						
m44	,615**	1					
m45	,436**	,506**	1				
m46	,201**	,218**	,308**	1			
m47	,153**	,123**	,186**	,485**	1		
m48	,150**	,172**	,203**	,443**	,655**	1	
m49	,051	,094**	,075**	,218**	,426**	,482**	1

### Ek 6. Ölçüm Modeline İlişkin Standart Olmayan Değerler

Gizil Değişkenler	Gösterge Değişkenler	Yol Katsayısı	Standart Hata
Kişisel Eylemlilik	m39	1.000	0.000
	m40	1.469*	0.090
	m41	1.485*	0.095
	m42	1.382*	0.096
	m43	1.541*	0.123
	m44	1.742*	0.123
	m45	1.553*	0.120
Kişilerarası Eylemlilik	m46	1.000	0.000
	m47	1.402*	0.071
	m48	1.422*	0.086
	m49	1.199*	0.097
Mesleki Kimlik	m13	1.000	0.000
	m14	1.150*	0.038
	m15	1.087*	0.048
	m16	1.418*	0.061
	m17	1.277*	0.059
İşyeri Kimliği	m18	1.000	0.000
	m19	1.080*	0.020
	m20	1.075*	0.020
	m21	0.964*	0.025
	m22	0.978*	0.026
İşyeri Çabası	m23	1.000	0.000
	m24	0.809*	0.044
	m25	0.858*	0.042
	m26	0.715*	0.048
Yansıtma Yoluyla Öğrenme	m1	1.000	0.000
Potansiyeli	m2	1.065*	0.016
	m3	0.947*	0.023
Deneme-Yanımla Yoluyla	m4	1.000	0.000
Öğrenme Potansiyeli	m5	0.912*	0.026
	m6	0.971*	0.023
Meslektaşlardan Öğrenme	m7	1.000	0.000
Potansiyeli	m8	1.582*	0.091
	m9	1.645*	0.112
Öğretim Üyelerinden	m10	1.000	0.000
Öğrenme Potansiyeli	m11	1.060*	0.023
	m12	0.879*	0.029
Yansıtma Yoluyla Öğrenme	m27	1.000	0.000
Düzeyi	m28	1.013*	0.022
	m29	0.827*	0.031
Deneme-Yanımla Yoluyla	m30	1.000	0.000
Öğrenme Düzeyi	m31	1.273*	0.065
	m32	1.281*	0.082
Meslektaşlardan Öğrenme	m33	1.000	0.000
Düzeyi	m34	1.181*	0.055
	m35	1.236*	0.056
Öğretim Üyelerinden	m36	1.000	0.000
Öğrenme Düzeyi	m37	1.112*	0.027
	m38	1.053*	0.027
İşyerinde Öğrenme	YANPOT	1.000	0.000
	DENPOT	0.990*	0.023
	MESPOT	0.299*	0.026
	OGRPOT	0.818*	0.032
İşyerinde Öğrenme Düzeyi	YANOGR	1.000	0.000
	DENOGR	0.867*	0.043
	MESOGR	0.596*	0.100
	OGROGR	1.003*	0.214

\* $p < .05$

### Ek 7. Standardize Edilmiş Artık Değerler

Standardized Residuals (z-scores) for Covariances/Correlations/Residual Corr

	<u>M1</u>	<u>M2</u>	<u>M3</u>	<u>M4</u>	<u>M5</u>
M1	0.000				
M2	999.000	0.000			
M3	-2.915	-1.915	0.000		
M4	2.428	11.088	999.000	0.000	
M5	-2.476	-0.675	1.664	-1.770	0.000
M6	-1.653	-1.094	999.000	-2.079	999.000
M7	-2.698	-1.720	0.157	-1.262	0.468
M8	-4.590	-6.353	-2.567	-5.206	-1.479
M9	-1.466	-2.186	3.225	-0.262	3.199
M10	-3.567	-3.314	2.209	-1.380	0.181
M11	-3.915	-3.807	3.293	-1.083	-2.351
M12	-0.675	0.295	3.671	-1.644	-1.942
M13	1.864	2.331	2.583	3.429	3.803
M14	4.587	5.316	5.494	5.816	4.509
M15	-2.747	-3.668	-1.107	-0.599	-1.644
M16	-3.915	-4.356	-2.331	-0.841	-2.874
M17	-3.275	-3.639	-1.650	-1.136	-2.947
M18	-1.995	-2.375	-0.236	-2.849	-2.590
M19	-0.968	-1.324	1.386	-1.217	-1.155
M20	-1.396	-2.050	-0.213	-2.238	-1.862
M21	-0.330	-0.183	1.740	0.306	-0.920
M22	1.537	2.518	3.171	2.225	1.432
M23	2.923	4.047	3.709	4.694	1.487
M24	-2.813	-3.013	-1.915	-0.986	-2.409
M25	-3.027	-3.035	-1.608	-2.015	-1.539
M26	-1.332	-2.524	-0.885	-1.049	-3.315
M27	-16.238	999.000	-7.827	-7.924	-9.314
M28	999.000	999.000	999.000	999.000	999.000
M29	-7.296	-10.403	-4.985	-7.741	-5.230
M30	-5.115	-6.427	-3.110	-0.402	-2.829
M31	999.000	999.000	999.000	999.000	999.000
M32	999.000	999.000	999.000	999.000	999.000
M33	999.000	999.000	999.000	999.000	999.000
M34	999.000	999.000	999.000	999.000	999.000
M35	999.000	999.000	999.000	999.000	999.000
M36	999.000	999.000	999.000	999.000	999.000
M37	999.000	999.000	999.000	999.000	999.000
M38	999.000	999.000	999.000	999.000	999.000
M39	-4.490	-5.590	-5.651	-5.210	-5.163
M40	-0.516	-0.746	-0.369	-0.793	1.732
M41	2.152	2.318	2.068	2.670	3.641
M42	1.998	1.149	1.099	1.758	-0.368
M43	-0.710	-0.544	-1.328	-0.687	0.312
M44	0.963	1.127	1.076	1.316	2.656
M45	-1.100	-1.516	-0.549	0.911	0.042

M46	-2.340	-1.594	-1.064	-1.057	0.199
M47	-2.657	-1.826	-0.390	-1.537	-0.264
M48	-0.441	0.703	1.972	1.613	2.043
M49	-1.325	-0.987	-0.466	-1.741	-0.179
	<u>M6</u>	<u>M7</u>	<u>M8</u>	<u>M9</u>	<u>M10</u>
M6	0.000				
M7	0.725	0.000			
M8	-2.195	999.000	0.000		
M9	0.215	-2.625	0.512	0.000	
M10	0.378	5.093	8.151	14.055	0.000
M11	-1.614	2.791	5.921	22.210	3.226
M12	0.000	6.409	10.819	11.402	-1.875
M13	2.642	1.591	1.571	1.110	3.642
M14	5.158	1.849	2.227	2.319	5.124
M15	-1.498	0.598	-0.475	-0.531	0.624
M16	-1.427	-0.987	-1.318	-0.884	1.039
M17	-1.714	-0.854	-2.168	-1.244	0.222
M18	-1.770	0.785	1.061	1.385	3.438
M19	-1.501	1.221	2.070	3.488	6.355
M20	-0.970	1.116	2.530	4.498	7.233
M21	-0.269	1.431	0.299	2.159	4.878
M22	3.344	1.392	2.076	3.058	8.551
M23	5.376	2.621	1.849	1.120	4.650
M24	-0.892	0.990	0.698	-0.109	1.603
M25	-1.270	2.010	1.496	0.842	2.905
M26	-1.004	2.840	2.041	1.178	1.674
M27	999.000	0.511	-2.504	-2.767	-4.925
M28	999.000	0.234	-1.925	-3.547	-6.934
M29	-6.387	0.654	-1.587	-3.138	-4.755
M30	-3.164	0.235	-1.887	-1.894	-1.498
M31	999.000	-0.563	-3.071	-4.112	-19.659
M32	999.000	-0.564	-0.808	-1.347	999.000
M33	999.000	8.700	12.704	13.718	999.000
M34	999.000	8.430	16.822	18.048	999.000
M35	999.000	8.540	18.905	21.109	999.000
M36	999.000	7.532	999.000	999.000	999.000
M37	999.000	9.842	999.000	999.000	999.000
M38	999.000	9.600	999.000	999.000	999.000
M39	-4.739	-0.596	-5.286	-4.456	-6.150
M40	-0.550	2.310	-0.309	-0.040	-0.254
M41	1.334	3.191	1.744	1.938	2.913
M42	1.159	2.342	0.656	-0.567	1.406
M43	0.662	1.544	-0.843	-1.401	0.577
M44	1.733	2.381	-0.055	-0.254	1.692
M45	-0.519	1.675	-0.316	0.901	1.421
M46	-0.646	0.960	2.926	3.380	1.052
M47	-3.523	1.891	3.696	4.540	1.718
M48	-0.511	2.317	4.648	7.509	4.798
M49	-0.391	0.667	1.445	1.674	-0.393

	<u>M11</u>	<u>M12</u>	<u>M13</u>	<u>M14</u>	<u>M15</u>
M11	0.000				
M12	0.750	0.000			
M13	2.610	2.383	0.000		
M14	4.084	3.288	999.000	0.000	
M15	-1.375	-0.962	-1.753	999.000	0.000
M16	-1.101	-0.306	-3.007	-5.706	999.000
M17	-1.344	-1.145	-3.127	-5.720	-5.092
M18	0.425	4.077	9.436	8.368	-1.715
M19	3.065	5.843	2.644	8.759	-2.868
M20	3.203	6.065	1.418	6.866	-4.179
M21	4.066	5.611	2.390	7.255	-2.959
M22	6.528	7.249	3.158	7.785	-2.442
M23	3.877	5.170	0.571	0.685	1.131
M24	0.512	2.118	0.157	1.417	2.895
M25	0.118	2.883	-1.896	-3.399	-5.096
M26	-0.779	1.609	-0.519	-1.160	-0.969
M27	-7.363	-2.370	2.595	5.535	3.297
M28	999.000	-2.381	1.576	1.659	999.000
M29	-6.741	-2.685	0.878	2.236	5.101
M30	-2.048	-2.037	2.555	4.581	7.010
M31	999.000	-6.184	0.751	2.452	1.919
M32	999.000	-2.350	-0.693	1.094	-1.092
M33	999.000	999.000	1.061	1.776	-0.583
M34	999.000	999.000	-2.665	-1.033	-2.886
M35	999.000	999.000	-1.260	0.572	-1.727
M36	999.000	999.000	999.000	999.000	999.000
M37	999.000	999.000	999.000	999.000	999.000
M38	999.000	999.000	999.000	999.000	999.000
M39	-7.901	-6.243	-3.467	-4.534	-1.529
M40	-1.712	-0.694	-1.050	-2.243	-0.708
M41	0.282	0.765	0.829	-0.452	1.135
M42	-0.017	0.447	-0.842	-0.340	-0.078
M43	-0.548	-0.836	-0.261	-1.723	-0.619
M44	1.194	0.365	1.363	-0.077	1.141
M45	-0.400	-0.660	0.761	-0.331	2.139
M46	-0.314	-0.358	2.486	2.369	3.161
M47	0.186	1.018	0.169	0.482	-0.326
M48	3.430	2.966	0.154	2.335	-0.163
M49	0.199	0.780	-2.246	-0.210	0.233
	<u>M16</u>	<u>M17</u>	<u>M18</u>	<u>M19</u>	<u>M20</u>
M16	0.000				
M17	999.000	0.000			
M18	0.237	2.152	0.000		
M19	-4.201	-3.038	2.748	0.000	
M20	-3.834	-3.236	-1.073	999.000	0.000
M21	-1.564	-0.998	0.102	-3.046	-0.981
M22	-0.220	0.906	-2.131	-2.508	-1.534
M23	0.329	3.821	9.031	7.645	9.028



M24	2.729	7.410	-0.143	-2.243	-2.313
M25	-3.313	-0.010	0.418	-3.224	-3.062
M26	-1.945	-0.193	-0.851	-2.942	-3.678
M27	999.000	999.000	-2.231	-6.020	-5.651
M28	999.000	999.000	-4.198	-12.423	-26.796
M29	999.000	11.017	-4.365	-5.196	-5.656
M30	999.000	6.165	-2.608	-5.174	-4.101
M31	-3.882	2.993	-3.944	-14.841	999.000
M32	-2.585	-0.752	999.000	999.000	999.000
M33	-1.016	-1.109	999.000	999.000	999.000
M34	-7.242	-6.365	999.000	999.000	999.000
M35	-5.429	-5.096	999.000	999.000	999.000
M36	999.000	999.000	999.000	999.000	999.000
M37	999.000	999.000	999.000	999.000	999.000
M38	999.000	999.000	999.000	999.000	999.000
M39	-3.083	-1.549	-4.596	-6.125	-6.410
M40	-1.706	-1.094	0.366	0.031	-0.616
M41	-0.160	1.300	2.756	1.092	1.917
M42	-1.245	1.617	0.126	-0.812	-0.618
M43	-0.462	0.333	-0.154	-2.750	-1.012
M44	2.362	3.802	4.159	2.613	3.254
M45	4.141	4.406	1.157	-0.369	0.039
M46	1.999	2.719	-0.100	0.238	-0.389
M47	-1.864	-2.063	-1.444	-1.541	-1.696
M48	-1.196	-0.313	-0.041	1.906	2.617
M49	-1.620	-1.955	-1.644	0.080	-0.486

	<u>M21</u>	<u>M22</u>	<u>M23</u>	<u>M24</u>	<u>M25</u>
M21	0.000				
M22	999.000	0.000			
M23	8.326	11.376	0.000		
M24	-0.995	-0.026	-0.533	0.000	
M25	-1.478	-0.914	1.465	-1.842	0.000
M26	-2.736	-1.382	-2.176	-0.246	4.551
M27	-2.156	-0.126	0.515	999.000	999.000
M28	-3.322	-1.436	-1.786	999.000	-2.351
M29	-3.719	-2.259	999.000	999.000	999.000
M30	-2.378	-1.180	999.000	999.000	999.000
M31	-6.721	-3.208	-1.922	27.922	-3.225
M32	999.000	-7.240	-1.859	-1.185	-1.863
M33	999.000	999.000	2.228	3.107	3.757
M34	999.000	999.000	-1.870	-2.130	-0.978
M35	999.000	999.000	-0.854	-3.243	-4.212
M36	999.000	999.000	999.000	999.000	999.000
M37	999.000	999.000	999.000	999.000	999.000
M38	999.000	999.000	999.000	999.000	999.000
M39	-5.044	-5.079	-4.049	-0.382	-1.305
M40	1.846	1.264	-3.917	-2.709	-2.407
M41	1.241	2.561	-2.191	1.423	-0.763

M42	-0.292	0.056	-0.842	3.865	1.652
M43	0.384	0.307	-1.744	2.344	0.382
M44	4.042	3.292	-0.537	2.223	1.419
M45	1.716	1.937	-0.300	1.910	1.574
M46	0.373	-0.096	1.514	2.342	2.758
M47	-0.076	-1.439	-0.222	-1.486	0.419
M48	1.367	1.669	0.730	-1.845	0.962
M49	0.839	-0.242	-0.624	-2.932	-1.382

	<u>M26</u>	<u>M27</u>	<u>M28</u>	<u>M29</u>	<u>M30</u>
M26	0.000				
M27	999.000	0.000			
M28	999.000	1.035	0.000		
M29	27.829	999.000	999.000	0.000	
M30	999.000	999.000	999.000	999.000	0.000
M31	999.000	999.000	999.000	999.000	999.000
M32	-1.858	999.000	999.000	999.000	-2.008
M33	5.403	0.926	0.784	3.086	2.774
M34	1.759	-4.541	-4.221	-3.045	-2.044
M35	0.902	-4.869	-5.173	-3.456	-1.506
M36	999.000	-14.234	999.000	-7.231	-2.109
M37	999.000	999.000	999.000	-11.065	-3.923
M38	999.000	-25.683	999.000	-8.699	-5.586
M39	-0.165	999.000	999.000	8.942	2.556
M40	-1.917	-10.760	-32.249	6.315	3.782
M41	1.384	999.000	999.000	999.000	999.000
M42	3.149	999.000	999.000	999.000	999.000
M43	1.555	999.000	999.000	999.000	999.000
M44	0.539	999.000	999.000	999.000	999.000
M45	1.498	999.000	999.000	999.000	2.161
M46	2.572	-0.186	-0.429	0.421	0.779
M47	-0.581	-3.458	-5.127	-3.083	-0.149
M48	0.287	-6.248	-9.659	-2.558	-0.593
M49	-2.015	-3.965	-4.015	-3.297	-3.106

	<u>M31</u>	<u>M32</u>	<u>M33</u>	<u>M34</u>	<u>M35</u>
M31	0.000				
M32	999.000	0.000			
M33	3.227	4.192	0.000		
M34	-3.670	-1.324	-0.156	0.000	
M35	-2.035	-0.434	-1.297	999.000	0.000
M36	999.000	999.000	999.000	999.000	999.000
M37	999.000	999.000	999.000	999.000	999.000
M38	999.000	999.000	999.000	999.000	999.000
M39	0.163	-3.243	-0.478	-4.778	-4.458
M40	999.000	-1.664	-0.460	-3.029	-3.992
M41	999.000	999.000	3.061	-0.664	0.348
M42	999.000	2.993	2.493	-0.909	-0.142

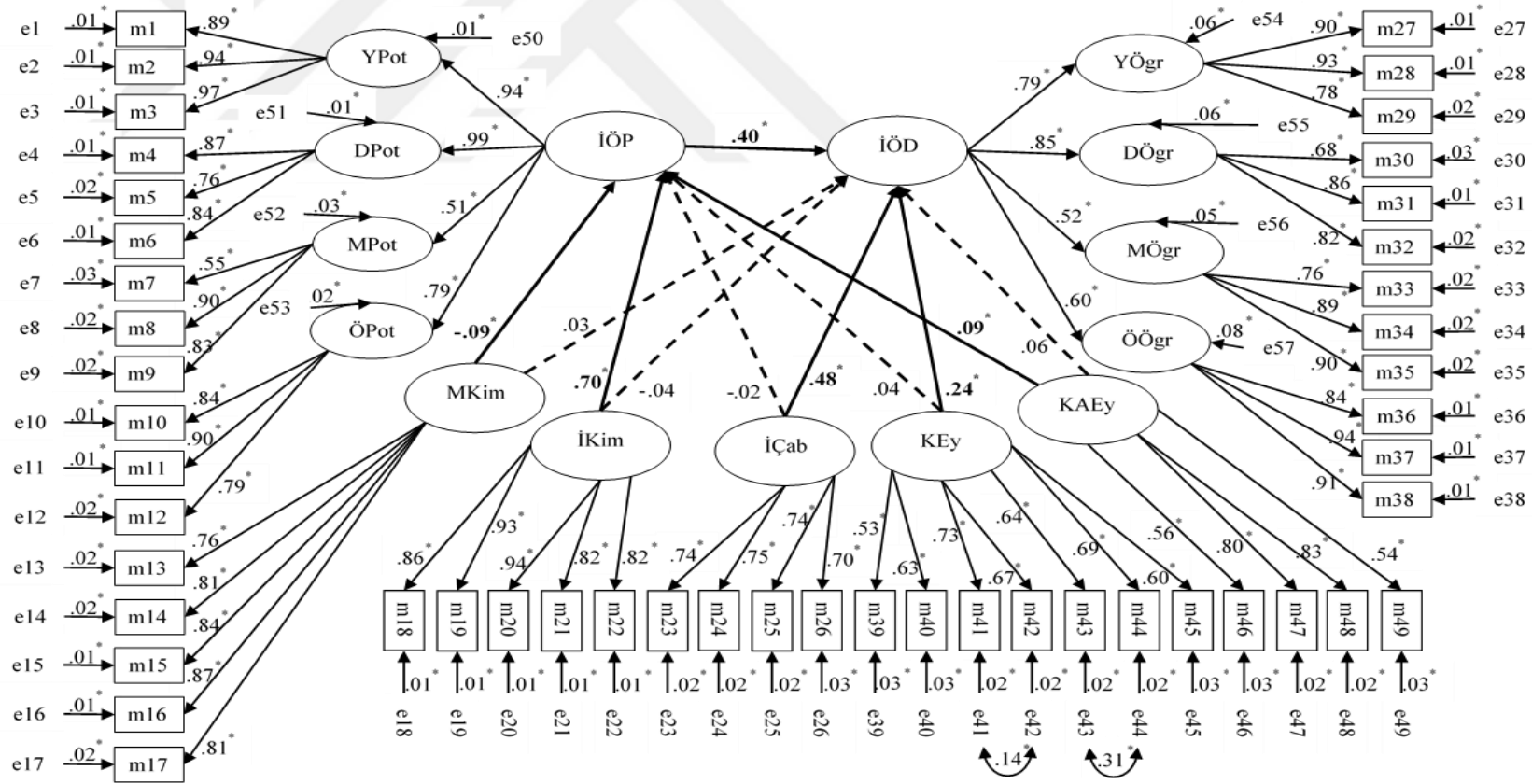
M43	999.000	4.466	1.857	-1.775	-2.357
M44	999.000	15.160	-0.573	-4.050	-2.450
M45	1.381	-1.695	0.807	-1.384	-1.914
M46	0.328	0.990	5.184	5.238	5.233
M47	-5.803	-1.354	7.830	33.437	999.000
M48	-6.576	-1.042	10.691	999.000	999.000
M49	-4.798	-3.639	-1.994	0.595	0.297

	<u>M36</u>	<u>M37</u>	<u>M38</u>	<u>M39</u>	<u>M40</u>
M36	0.000				
M37	-0.471	0.000			
M38	-0.382	2.149	0.000		
M39	-9.939	-13.160	-13.754	0.000	
M40	-4.453	-7.712	-7.836	999.000	0.000
M41	0.112	999.000	-14.927	-0.941	8.563
M42	-2.418	-7.344	-6.544	3.893	-1.468
M43	-3.415	-6.717	-6.408	-3.827	-3.596
M44	-2.584	-6.891	-8.537	-2.815	-1.229
M45	-2.931	-3.535	-4.907	-1.504	-2.845
M46	5.419	999.000	999.000	0.949	2.387
M47	999.000	999.000	999.000	-3.462	-0.512
M48	999.000	999.000	999.000	-4.811	-1.054
M49	1.827	5.498	3.341	-3.301	0.163

	<u>M41</u>	<u>M42</u>	<u>M43</u>	<u>M44</u>	<u>M45</u>
M41	0.000				
M42	0.000	0.000			
M43	-0.385	3.548	0.000		
M44	-0.501	-2.349	0.000	0.000	
M45	-3.564	-1.479	3.140	40.488	0.000
M46	3.339	3.439	4.354	5.069	8.668
M47	-1.257	-3.263	1.191	-0.863	2.971
M48	-0.361	-2.171	0.802	1.459	3.676
M49	-3.779	-4.268	-1.410	0.045	-0.223

	<u>M46</u>	<u>M47</u>	<u>M48</u>	<u>M49</u>
M46	0.000			
M47	999.000	0.000		
M48	-1.919	-1.339	0.000	
M49	-4.081	-0.216	999.000	0.000

Ek 8. Göstergeleri İçeren Yapısal Regresyon Modeli Standart Değerler



Not: —► istatistiksel olarak anlamlı doğrudan etkileri temsil etmektedir, -----► istatistiksel olarak anlamlı olmayan doğrudan etkileri temsil etmektedir, \* $p < .05$ , m1-m12: İşyeri öğrenme potansiyeli maddeleri, m13-m17: Mesleki kimlik maddeleri, m18-m22: İşyeri kimliği maddeleri, m23-m26: İşyeri çabası maddeleri, m27-m38: İşyerinde öğrenme düzeyi maddeleri, m39-m45: Kişisel eylemlilik maddeleri, m46-m49: Kişilerarası eylemlilik maddeleri, İÖP=İşyerinde öğrenme potansiyeli, MKim=Mesleki kimlik, İKim=İşyeri kimliği, İÇab=İşyeri çabası, KEy=Kişisel eylemlilik, KAEy=Kişilerarası eylemlilik, İÖD=İşyerinde öğrenme düzeyi.