

**ÇEVİRİMİÇİ MESLEKİ ÖĞRENME AĞLARININ ÖĞRETMEN
ADAYLARININ ARAŞTIRMACI KİMLİK EĞİLİMLERİ, SOSYAL
SORUMLULUK TEMELLİ LİDERLİK ALGILARI VE SOSYAL
AĞLARA DAYALI ÖĞRENME ALGILARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN
İNCELENMESİ: DİJİTAL ÖĞRETMEN TOPLULUĞU**

DOKTORA TEZİ

GÜROL YOKUŞ

**MERSİN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**MERSİN
EKİM-2018**

**ÇEVİRİMİÇİ MESLEKİ ÖĞRENME AĞLARININ ÖĞRETMEN
ADAYLARININ ARAŞTIRMACI KİMLİK EĞİLİMLERİ, SOSYAL
SORUMLULUK TEMELLİ LİDERLİK ALGILARI VE SOSYAL
AĞLARA DAYALI ÖĞRENME ALGILARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN
İNCELENMESİ: DİJİTAL ÖĞRETMEN TOPLULUĞU**

DOKTORA TEZİ

GÜROL YOKUŞ

**MERSİN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

Danışman

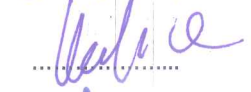
Prof. Dr. Tuğba YANPAR YELKEN

MERSİN

EKİM-2018

ONAY

Gürol YOKUŞ tarafından Prof. Dr. Tuğba YANPAR YELKEN danışmanlığında hazırlanan “Çevrimiçi Mesleki Öğrenme Ağlarının Öğretmen Adaylarının Araştırmacı Kimlik Eğilimleri, Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Algıları Ve Sosyal Ağlara Dayalı Öğrenme Algıları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi: Dijital Öğretmen Topluluğu” başlıklı bu çalışma aşağıda imzaları bulunan jüri üyeleri tarafından oy birliği/çokluğu ile Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Görevi	Ünvanı, Adı ve Soyadı	İmza
Başkan	Prof.Dr.Tuğba YANPAR YELKEN	
Üye	Doç.Dr. Işıl TANRISEVEN	
Üye	Doç.Dr. Hatice SANCAR TOKMAK	
Üye	Doç.Dr. Akın EFENDİOĞLU	
Üye	Dr. Öğrt. Üyesi Buket ASLANDAĞ SOYLU	

Yukarıdaki Jüri kararı Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 2.1/11/2018 tarih ve 37/07 sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Prof. Dr. Gülşen AVCI
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



Bu tezde kullanılan özgün bilgiler, şekil, tablo ve fotoğraflardan kaynak göstermeden alıntı yapmak 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu hükümlerine tabidir.

ETİK BEYAN

Mersin Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliğinde belirtilen kurallara uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- Tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlâk kurallarına uygun olarak sunduğumu,

- Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,

- Atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak kullandığımı,
- Kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- Bu tezin herhangi bir bölümünü Mersin Üniversitesi veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı,

- Tezin tüm telif haklarını Mersin Üniversitesi'ne devrettiğimi beyan ederim.

ETHIC DECLARATION

This thesis is prepared in accordance with the rules specified in Mersin University Graduate Education Regulation and I declare to comply with the following conditions,

- I have obtained all the information and the documents of the thesis in accordance with academic rules,

- I presented all the visual, auditory and written information and results in accordance with specified ethics,

- I refer in accordance with the norms of scientific works about the case of exploitation of the other's work,

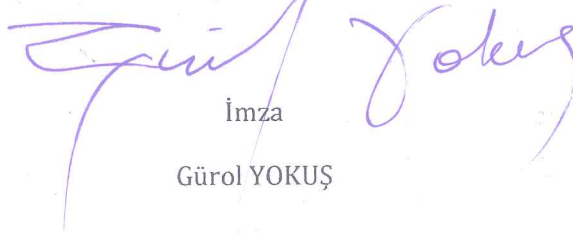
- I used all of the referred works as the references,

- I did not do any tampering in the used data,

- I did not present any part of this thesis as an another thesis at Mersin University or another university,

- I transfer all copyrights of this thesis to the Mersin University.

Ekim 2018/ November 2018


İmza
Gürol YOKUŞ

ÖZET

ÇEVİRİMİÇİ MESLEKİ ÖĞRENME AĞLARININ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ARAŞTIRMACI KİMLİK EĞİLİMLERİ, SOSYAL SORUMLULUK TEMELLİ LİDERLİK ALGILARI VE SOSYAL AĞLARA DAYALI ÖĞRENME ALGILARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ: DİJİTAL ÖĞRETMEN TOPLULUĞU

Bu çalışmanın amacı hizmet öncesi öğretmen adayları için bir çevrimiçi mesleki öğrenme ağı oluşturarak (Dijital Öğretmen Topluluğu), bu çevrimiçi mesleki öğrenme ağının onların araştırmacı kimlik eğilimi, sosyal sorumluluk temelli liderlikleri ve sosyal ağlara dayalı öğrenme algıları üzerindeki etkisini araştırmaktır. Bu çalışmada Web 2.0 araçları kullanılarak oluşturulan çevrimiçi mesleki öğrenme ağının öğretmen adayları tarafından nasıl algılandığı ve ilgili değişkenler açısından etkililiği üzerinde durulması planlanmıştır. Bu çalışmada karma araştırma yöntemlerinden eş zamanlı iç içe geçmiş deneysel desen tasarımı tercih edilmiştir. Bu çalışmada hem nicel hem nitel veriler toplanmıştır. Araştırmacı Kimlik Eğilimi Ölçeği ve Sosyal Ağlara Dayalı Öğrenme Algısı Ölçeği geliştirme aşamasında 675 öğretmen adayı; yarı deneysel işlem aşamasında deney grubunda 12, kontrol grubunda 12 olmak üzere toplam 24 öğretmen adayı; nitel aşamada ise deney grubunda yer alan 12 öğretmen adayı yer almıştır. Araştırmacı kimlik eğilimi, sosyal sorumluluk temelli liderlik ve sosyal ağlarda öğrenme ile ilgili deney grubuyla çevrimiçi mesleki öğrenme ağı içerisinde etkinlikler yapılırken; kontrol grubunda portfolyo kullanılmıştır. Nicel aşamada üç ölçekten elde edilen ön test ve son testler; nitel boyutta ise öğretmen adaylarının çevrimiçi tartışma duvarı kayıtları ve odak grup tartışması verileri incelenmiştir.

Çevrimiçi mesleki öğrenme ağının araştırmacı kimlik eğilimi, sosyal sorumluluk temelli liderlikleri ve sosyal ağlara dayalı öğrenme algısı üzerindeki etkisini araştırırken ilişkili örneklem t-testi, ilişkisiz örneklem t-testi, ANCOVA, MANOVA ve MANCOVA analizi yapılmıştır. Çevrimiçi mesleki öğrenme ağının etkililiğine yönelik katılımcı görüşlerinin incelenmesinde ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın verilerinden elde edilen nicel bulgular değerlendirildiğinde deney grubunda bulunan öğretmen adaylarının araştırmacı kimlik eğilimlerinin tüm alt boyutlarında –başka bir ifadeyle- “araştırmaya değer verme, araştırma yeterlilikleri, araştırmaya karşı direnç ve algılanan yararlılık” alt boyutlarında son test lehine anlamlı farklılık olduğu; kontrol grubunun ise sadece “araştırmaya değer verme” alt boyutunda son test lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Sosyal sorumluluk temelli liderlik değişkeni açısından bakıldığında, deney grubunda bulunan öğretmen adaylarının “kendini bilme, uyum, sorumluluk, iş birliği, ortak amaç, vatandaşlık, medeni tartışma ve değişim” alt boyutlarında son test lehine anlamlı farklılık meydana geldiği görülmüş; fakat kontrol grubunda her hangi bir boyutta ön test son testler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Sosyal ağlara dayalı öğrenme algısı değişkeni açısından bakıldığında, deney grubunun “etkileşime dayalı öğrenme, kullanım kolaylığı, paylaşım ve kişiselleştirme” alt boyutlarında son test lehine anlamlı bir farklılığın meydana geldiği görülmüş; kontrol grubunda ön test son testler arasında sadece “etkileşime dayalı öğrenme” alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarını kullanan öğretmen adayları, çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarında kalıcı öğrenmenin gerçekleştiğini, öğrenmenin çeşitlendiğini, bu ağların paylaşım ve öğrenmeyi artırdığını, , zengin kaynaklara erişimi, bilgi ve deneyimlerin paylaşımını sağladığını vurgulamışlardır. Ayrıca, bu ağların araştırmaya dayalı karar almayı, araştırmaya değer vermeyi, iş birliğine dayalı çalışmayı, bireysel ve toplumsal değişimi (kendini tanıma, uyum, grupla ortak amaç, medeni tartışma) desteklediğini belirtmişlerdir. Son olarak, bu çalışma kapsamında çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarıyla ilgili çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Öğretmenlerin Mesleki Kimliği, Çevrimiçi Mesleki Öğrenme Ağları, Araştırmacı Kimlik Eğilimi, Sosyal Ağlara Dayalı Öğrenme Algısı, Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Algısı, Web 2.0 araçları

ABSTRACT

ANALYSIS OF ONLINE PROFESSIONAL LEARNING NETWORKS' EFFECT ON PRE-SERVICE TEACHERS' RESEARCHERLY DISPOSITIONS, SOCIALLY RESPONSIBLE LEADERSHIPS AND SOCIAL NETWORKS-BASED LEARNING PERCEPTIONS: DIGITAL TEACHER COMMUNITY

This study aims to create an online professional learning network and to investigate the effect of this online professional learning network on pre-service teachers' researcherly dispositions and socially responsible leaderships. Concurrent embedded experimental mixed design is used as a research method in this study. Both quantitative and qualitative data are collected in this study. Researcherly Dispositions Scale and Socially Responsible Leadership Scale are used to collect quantitative data; pre-service teachers' online discussion wall posts and focus group discussion are used to collect qualitative data. Study group includes 12 pre-service teachers in experimental group and 12 pre-service teachers in control group.

In order to investigate the effect of this PLN on pre-service teachers' researcherly dispositions, socially responsible leadership and social networks-based learning perceptions, Related Samples T-Test, Unrelated Samples T-Test, ANCOVA, MANOVA and MANCOVA are used. Also, content analysis method is used to analyze the views of pre-service teachers about effectiveness of PLN. Firstly, findings from analysis of quantitative data show that there is a significant difference in all subscales of researcherly dispositions of pre-service teachers in experimental group –in other words, in subscales of “valueing research, research competences, resistance to research, perceived usefulness”; however, in control group, there is a significant difference only in subscale of “valueing research”. Secondly, it comes out that online professional learning networks increase all subscales of socially responsible leadership in experimental group at a significant level, namely “consciousness of self, congruence, commitment, collaboration, common purpose, controversy with civility, citizenship, change”. However, when it comes to control group, there is found no significant difference between pre-test and post-test scores of socially responsible leadership. Thirdly, in terms of social networks-based learning, it comes out that there is a significant difference in pre-test and post-test scores of experimental group in subscales of “interaction based learning, ease of use, sharing and customization”. However, when pre-test and post-test scores of control group are analyzed, there is found a significant difference only in subscale of “interaction based learning”.

Pre-service teachers who use online professional learning networks emphasize that permanent learning occurs and learning is diversified in PLNs. Also, these networks increase learning and sharing of knowledge and experiences, provide access to rich resources, contribute to research-based decisions, support valueing research, cooperative working, individual and societal change (consciousness of self, congruence, common purpose, controversy with civility). Lastly, there are some suggestions related to online professional learning networks.

Keywords: Teachers' Professional Identity, Online Professional Learning Networks, Researcherly Disposition, Social Networks-Based Learning, Socially Responsible Leadership, Web 2.0 tools

ÖNSÖZ

Doktora öğrenimim boyunca akademik birikimiyle, hoşgörüsüyle ve göstermiş olduğu sevgiyle üzerimde büyük emekleri olan, çalışkanlığını ve üretkenliğini her zaman örnek aldığım tez danışmanım, değerli hocam Prof.Dr. Tuğba YANPAR YELKEN'e içten teşekkürlerimi sunarım.

Tez İzleme Komitesinde yer alan, fikir ve görüşleriyle kaliteli bir danışmanlık süreci sağlayarak tezime değerli katkılar sunan Doç.Dr. Işıl TAVRISEVEN'e, Doç.Dr. Hatice SANCAR TOKMAK'a, Doç. Dr. Akın EFENDİOĞLU'na ve Dr. Öğrt. Üyesi Buket ASLANDAĞ SOYLU'ya,

Eğitim Programları ve Öğretim Anabilimdalı'nda görev yapan ve desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen Prof. Dr. Özler Çakır'a, Dr. Öğrt. Üyesi Cenk AKAY'a, Dr. Öğrt. Üyesi Figen KILIÇ'a, Dr. Öğrt. Üyesi Sedat KANADLI'ya, Dr. Öğrt. Üyesi Fazilet KARAKUŞ'a ve Dr. Öğrt. Üyesi Gamze YAVUZ KONOKMAN'a,

Saygıyı ve nezaketi kendisinden öğrendiğim, kendisine her zaman sağlık ve afiyet dilediğim manevi babam Abdulbaki Bey'e,

Kendileriyle tanıştığım için şahsımı şanslı hissettiğim ve kişiliklerini kendime örnek aldığım sayın valim Haluk Nuri BALLI'ya, Ankara İl Emniyet Müdür Yardımcısı Murat Esertürk'e ve 15 Temmuz Gazisi Mahmud İŞİ'ye,

Araştırma görevlisi olarak katıldığım akademik hayatta benim için çok özel yere sahip olan Muhammed Emin MISIR'a, İsmail Yavuz ÖZTÜRK'e ve Ufuk TUĞTEKİN'e,

Doktora tez sürecini benimle paylaşan, kıymetli dostum, kader arkadaşım Volkan Lütfi PAN'a, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde birlikte çalıştığım ve çok değerli zamanlar geçirdiğim Dr.Halil Erdem ÇOCUK'a, Aslı SARIŞAN'a, Ramazan KARATEPE'ye, Dr.Mehtap SEZGİN'e, Bilge BAKIR AĞYAR'a,

Hayatımın her safhasında benden şefkat ve dualarını esirgemeyen canım annem Zehra YOKUŞ'a, kıymetli ablalarım Birgül ÖZOĞUL'a ve Hatice Bahar SARIKAYA'ya,

Son olarak bu süreçte göstermiş olduğu fedakârlıkla hem maddi hem manevi destekçim olan, varlığıyla bana büyük mutluluk veren hayat arkadaşım Melike YOKUŞ'a, "ben de ödev yapcam" diyerek tezimi karıştırıp yazdığım yerleri tekrar bana yazdıran güzel kızım Zeynep'ime ve neşesiyle içimizi ferahlandıran ailemizin en küçük üyesi minik Muhammed Ali'ne teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
İÇ KAPAK	
ONAY	
ETİK BEYAN	
ÖZET	i
ABSTRACT	iii
TEŞEKKÜR	iv
İÇİNDEKİLER	v
TABLolar DİZİNİ	vii
ŞEKİLLER DİZİNİ	x
KISALTMALAR	xi
TANIMLAR	xii
1.GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Amacı	3
1.2. Araştırmanın Önemi	3
1.3. Problem ve Alt Problemler	4
1.4. Araştırmanın Sayıtları	5
1.5. Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları	5
2. ALAN YAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	6
2.1. Dijital Çağda Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi	6
2.2. Web 2.0 Araçlarının Ortaya Çıkışı	9
2.3. Öğretmen Yetiştirmede Web 2.0 araçlarının Kullanımı	12
2.4. Bağlantılı Öğrenme Kuramı	15
2.5. Ağa Dayalı Öğrenme Paradigması	19
2.6. Mesleki Öğrenme Toplulukları	23
2.7. Çevrimiçi Mesleki Öğrenme Ağlarının Kavramsallaştırılması	27
2.8. Çevrimiçi Mesleki Öğrenme Ağlarının Önemi	30
2.9. Çevrimiçi Mesleki Öğrenme Ağlarıyla İlgili Yapılan Araştırmalar	35
2.10. Araştırmacı Kimlik Eğilimi	40
2.11. Sosyal Ağlara Dayalı Öğrenme Algısı	43
2.12. Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Algısı	48
3.YÖNTEM	56
3.1. Araştırmanın Modeli	56
3.1.1. Karma Yöntemin Belirlenmesi	57

3.1.2. Eşzamanlı İç İçe Geçmiş Deneysel Karma Desen	59
3.2. Çalışma Grubu	70
3.3. Veri Toplama Araçları	73
3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları	74
Araştırmacı Kimlik Eğilimi Ölçeğinin Geliştirilmesi	75
Sosyal Ağlara Dayalı Öğrenme Algısı Ölçeğinin Geliştirilmesi	89
Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Algısı Ölçeği	101
3.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları	102
Çevrimiçi Tartışma Duvarı Kayıtları	102
Odak Grup Tartışması	103
3.4. Verilerin Analizi	105
4. BULGULAR	122
5. TARTIŞMA	160
6. SONUÇ	196
7. ÖNERİLER	200
KAYNAKLAR	204
EKLER	224
ÖZGEÇMİŞ	237

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1 Mesleki Öğrenme Ağı Zenginleştirme Çerçevesi	33
Tablo 2 Çevrimiçi Mesleki Öğrenme Ağı Kullanım Şeması.....	35
Tablo 3 Yarı Deneysel Desen Uygulama Süreci	63
Tablo 4 Çevrimiçi Mesleki Öğrenme Ağları Uygulama Programı.....	64
Tablo 5 Çalışma Gruplarına İlişkin Bilgiler	71
Tablo 6 Gruplararası Farklılığın İncelenmesi için Ön Testlere İlişkin Betimsel İstatistikler	72
Tablo 7 Üç değişkene ilişkin ön ölçümler için Bağımsız Örneklemeler için T-testi.....	72
Tablo 8 Deneysel İşlem Aşamasındaki Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler.....	73
Tablo 9 Nitel Boyutta Yer Alan Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler	73
Tablo 10 Ölçek geliştirmede yer alan öğretmen adaylarının demografik özellikleri	75
Tablo 11 AKE Ölçeği Maddelerine ilişkin Kapsam Geçerlilik İndeksinin Hesaplanması.....	78
Tablo 12 AKE Ölçeği KMO ve Bartlett Küresellik Testi	81
Tablo 13 Araştırmacı Kimlik Eğilimi Döndürülmüş Bileşen Matrisi	81
Tablo 14 Araştırmacı Kimlik Eğilimi Döndürülmüş Bileşen Matrisi-2	83
Tablo 15 Araştırmacı Kimlik Eğilimi Ölçeği Toplam Güvenirlik Katsayısı.....	85
Tablo 16 Araştırmacı Kimlik Eğilimi Ölçeği Alt boyutlarına İlişkin Güvenirlik Katsayısı.....	85
Tablo 17 Araştırmacı Kimlik Eğilimi Madde-Toplam Madde Korelasyonu	85
Tablo 18 Ölçek Geliştirme Aşamasında Yer Alan Çalışma Grubu.....	90
Tablo 19 Sosyal Ağlara Dayalı Öğrenme Algısı Ölçeği KMO ve Bartlett Küresellik Testi.....	94
Tablo 20 Sosyal Ağlara Dayalı Öğrenme Algısı Ölçeği Döndürülmüş Bileşen Matrisi.....	94
Tablo 21 Sosyal Ağlara Dayalı Öğrenme Algısı Ölçeği Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı	97
Tablo 22 Sosyal Ağlara Dayalı Öğrenme Algısı Ölçeğinin Alt boyutlarına İlişkin Güvenirlik Katsayısı.....	97
Tablo 23 Sosyal Ağlara Dayalı Öğrenme Algısı Madde-Toplam Madde Korelasyonu	98
Tablo 24 Doğrulamalı Faktör Analizi Model Uyum İndeksleri Sınır Değerleri	101
Tablo 25 SSTL ölçeğinin alt boyutlarının Cronbach alpha güvenirlik katsayıları.....	103
Tablo 26 Araştırmacı Kimlik Eğilimi, Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik ve Sosyal Ağlara Dayalı Öğrenme Algıları Ön test Puanlarına İlişkin Grup Türüne Göre Tekli Normallik Testi	108
Tablo 27 Araştırmacı Kimlik Eğilimi, Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik ve Sosyal Ağlara Dayalı Öğrenme Algıları Son test Puanlarına İlişkin Grup Türüne Göre Tekli Normallik Testi	109
Tablo 28 Üç Ölçekten Elde Edilen Ön test ve Son test Verilerine İlişkin Grup Türüne Göre Tekli Normallik Değerleri	110
Tablo 29 Ön Test ve Son Testlere İlişkin Mahalonobis Uzaklık Değerleri.....	110
Tablo 30 Ön testler için Box'ın Kovaryansların Eşitliği Matrisi.....	111
Tablo 31 Son testler için Box'ın Kovaryansların Eşitliği Matrisi.....	112
Tablo 32 Araştırmacı Kimlik Eğilimi Değişkeni Açısından Grup Türüne Göre Varyansların Eşitliği ve Bağımsız Örneklemeler T-testi Sonuçları.....	113
Tablo 33 Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Değişkeni Açısından Grup Türüne Göre Varyansların Eşitliği ve Bağımsız Örneklemeler t-testi Sonuçları	113
Tablo 34 Sosyal Ağlara Dayalı Öğrenme Algısı Değişkeni Açısından Grup Türüne Göre Varyansların Eşitliği ve Bağımsız Örneklemeler T-testi Sonuçları.....	113
Tablo 35 Araştırmacı Kimlik Eğilimi Altboyutlarında Ön Test ve Son Testlere İlişkin Normallik Dağılımı	114
Tablo 36 Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Altboyutlarında Ön Test ve Son Testlere İlişkin Normallik Dağılımı	115

Tablo 37 Sosyal Ağlara Dayalı Öğrenme Algısı Altboyutlarında Ön Test ve Son Testlere İlişkin Normallik Dağılımı	116
Tablo 38 Ön testlere İlişkin Gruplararası Ortalamaların Karşılaştırılmasını Gösteren Tek Yönlü Manova Testi.....	117
Tablo 39 Kodlayıcılar Tarafından Yapılan Puanlamaların Krippendorff Alfa Katsayısıyla Hesaplanan Güvenirlik Değerleri	120
Tablo 40 Deney Grubunun Araştırmacı Kimlik Eğilimi Ön Test- Son Test Korelasyon İstatistiği	124
Tablo 41 Deney Grubunun Araştırmacı Kimlik Eğilimleri Tekrarlı ölçümleri için Bağımlı Örneklem T-test Sonuçları	124
Tablo 42 Araştırma Yeterlilikleri ve Araştırmaya Karşı Direnç Alt Boyutları Deney Grubu Bağımlı Örneklem T-testi.....	125
Tablo 43 Araştırmaya Değer Verme ve Algılanan Yararlılık Alt Boyutları Deney Grubu Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi.....	125
Tablo 44 Kontrol Grubunun Araştırmacı Kimlik Eğilimi Ön Test- Son Test Korelasyon İstatistiği	127
Tablo 45 Kontrol Grubunun Araştırmacı Kimlik Eğilimleri Tekrarlı ölçümleri için Bağımlı Örneklem T-test Sonuçları	128
Tablo 46 Araştırma Yeterlilikleri ve Algılanan Yararlılık Alt Boyutları Kontrol Grubu Bağımlı Örneklem T-testi.....	128
Tablo 47 Araştırmaya Değer Verme ve Araştırma Yeterlilikleri Alt Boyutları Kontrol Grubu Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi	128
Tablo 48 Araştırmacı Kimlik Eğilimleri Son test Düzeltilmiş Ortalama Puanları	130
Tablo 49 Deney ve Kontrol Grubunun Ön Teste göre Düzeltilmiş Araştırmacı Kimlik Eğilimi Son Test Puanları ANCOVA Sonuçları	130
Tablo 50 AKE Düzeltilmiş Son Test Puanlarına Göre İkili Karşılaştırmalar Testi.....	131
Tablo 51 Deney Grubu Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Algısı Ön Test- Son Test Sonuçları	132
Tablo 52 Deney Grubu Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Tekrar Ölçümler için Bağımlı Örneklem T-testi	133
Tablo 53. Deney Grubunun "Kendini Bilme, Uyum, Sorumluluk, İş birliği, Ortak Amaç, Değişim" Alt Boyutları Bağımlı Örneklem T-testi.....	133
Tablo 54. Deney Grubunun "Medeni Tartışma, Vatandaşlık" Alt Boyutları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi	134
Tablo 55 Kontrol Grubu Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Ölçeği Ön Test- Son Test Sonuçları	135
Tablo 56 Kontrol Grubu Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Ön Test- Son Test Korelasyon İstatistiği	135
Tablo 57 Kontrol Grubu Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Tekrarlı Ölçümler için Bağımlı Örneklem T-testi.....	135
Tablo 58 Kontrol Grubu "Kendini Bilme, Uyum, Sorumluluk, İş birliği, Ortak Amaç, Vatandaşlık" Alt Boyutları Bağımlı Örneklem T-testi.....	136
Tablo 59 "Medeni Tartışma", "Değişim" Alt Boyutlarına İlişkin Ön Test- Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi.....	136
Tablo 60 Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Son test Düzeltilmiş Ortalamalar	137
Tablo 61 Ön teste göre düzeltilmiş Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Son test Puanları ANCOVA sonuçları	137
Tablo 62 SSTL Düzeltilmiş Son Test Puanlarına Göre İkili Karşılaştırmalar Testi	138

Tablo 63 Deney Grubu Sosyal Ağlara Dayalı Öğrenme Ön Test ve Son Test Sonuçları.....	139
Tablo 64 Deney Grubunun Sosyal Ağlara Dayalı Öğrenme Algısı Ön Test- Son Test Korelasyon İstatistiği.....	139
Tablo 65 Deney Grubunun Sosyal Ağlara Dayalı Öğrenme Algısı Tekrarlı ölçümler için Bağımlı Örneklem T-test Sonuçları	139
Tablo 66 “Etkileşime Dayalı Öğrenme”, “Kullanım Kolaylığı” ve “Paylaşım” Alt Boyutları Deney Grubu Bağımlı Örneklem T-testi Sonuçları.....	140
Tablo 67 “Kişiselleştirme” Alt Boyutu Deney Grubu Ön Test- Son Test için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi	140
Tablo 68 Kontrol Grubu Sosyal Ağlara Dayalı Öğrenme Algısı Ön Test – Son Test Sonuçları.....	141
Tablo 69 Kontrol Grubunun Sosyal Ağlara Dayalı Öğrenme Algısı Ön test- Son test Korelasyon İstatistiği	141
Tablo 70 Kontrol Grubunun Sosyal Ağlara Dayalı Öğrenme Algıları Tekrarlı ölçümler için Bağımlı Örneklem T-test Sonuçları.....	142
Tablo 71 Kontrol Grubunun Kullanım Kolaylığı, Paylaşım, Kişiselleştirme Alt Boyutları Bağımlı Örneklem T-testi.....	142
Tablo 72 Kontrol Grubunun Etkileşime Dayalı Öğrenme Alt boyutu Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi	143
Tablo 73 Sosyal Ağlara Dayalı Öğrenme Algısı Son test Düzeltilmiş Ortalama Puanları	144
Tablo 74 Deney ve Kontrol Grubunun Ön Teste göre Düzeltilmiş Sosyal Ağlara Dayalı Öğrenme Algısı Son Test Puanları ANCOVA Sonuçları	144
Tablo 75 SAD Düzeltilmiş Son Test Puanlarına Göre İkili Karşılaştırmalar Testi	145
Tablo 76 MANCOVA Testi için Box'ın Kovaryansların Eşitliği Testi	146
Tablo 77 Grup Türüne Göre Çok Değişkenli Testler.....	147
Tablo 78 MANCOVA Testi Öncesi Gruplararası Etkiler Testi.....	147
Tablo 79 Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test, Son Test ve Düzeltilmiş Son Test Puanları	148
Tablo 80 Düzeltilmiş Son Test Ortalamalarına göre Gruplararası Etkiler Testi	148
Tablo 81 Grup Türüne Göre Yapılan Çok Değişkenli Testlerin Sonuçları	149
Tablo 82 Fırsatlar ve Yararlılık Teması	152
Tablo 83 Öğrenmenin Zenginleşmesi ve Çeşitlenmesi Teması.....	153
Tablo 84 Sosyal Gelişim Teması.....	154
Tablo 85 Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Teması	155
Tablo 86 Araştırmacı Kimlik Eğilimi Teması.....	156
Tablo 87 Dijital Yetkinlik Teması	157
Tablo 88 Çevrimiçi Mesleki Öğrenme Ağlarında Yaşanan Sorunlar Teması.....	158
Tablo 89 Mesleki Öğrenme Ağı Zenginleştirme Çerçevesi.....	192

Şekil 1 Bilgi Kümeleme ve Sosyal Medya Bağlantıları	32
Şekil 2 Sosyal Değişim Modeli 8 C	49
Şekil 3 Eşzamanlı İç İçe Geçmiş Deneysel Karma Desen Tasarımı	57
Şekil 4 Seçkisizlik temelinde deneysel desen çeşitleri	62
Şekil 5 Ölçek Geliştirme Sürecinde İzlenen Basamaklar.....	74
Şekil 6 Doğrusallık kontrolü için çizilen saçılım grafiği	80
Şekil 7 AKE Ölçeğine İlişkin Yamaç Birikinti Grafiği	84
Şekil 8 AKE Ölçeği t değerine İlişkin Path Diyagramı	87
Şekil 9 AKE Ölçeği Standartlaştırılmış Çözüm Değerleri	88
Şekil 10 Sosyal Ağlara Dayalı Öğrenme Algısı Ölçeğine İlişkin Yamaç Birikinti Grafiği	96
Şekil 11 Sosyal Ağlara Dayalı Öğrenme Algısı Ölçeği T değerlerine İlişkin Path Diagramı	100
Şekil 12 Sosyal Ağlara Dayalı Öğrenme Algısı Ölçeği Standartlaştırılmış Çözüm Değerleri	101
Şekil 13 Deney Grubunun Araştırmacı Kimlik Eğilimleri Ön Test- Son Test Ölçümleri	124
Şekil 14 Kontrol Grubunun Araştırmacı Kimlik Eğilimleri Ön Test- Son Test Ölçümleri.....	127
Şekil 15 Deney Grubunun Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Algısı Ön Test- Son Test Sonuçları	132
Şekil 16 Kontrol Grubunun Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Ön Test- Son Test Değişimi.....	134
Şekil 17 Deney Grubunun Sosyal Ağlara Dayalı Öğrenme Algısı Ön Test- Son Test Ölçümleri ...	138
Şekil 18 Kontrol Grubunun Sosyal Ağlara Dayalı Öğrenme Algısı Ön test- Son Test Ölçümleri..	141
Şekil 19 Grup türüne göre Sosyal Ağlara Dayalı Öğrenme Algısı Ölçüm Eksenli Değişim	145
Şekil 20 Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Algılarında Grup Türüne Göre Değişim	150
Şekil 21 Araştırmacı Kimlik Eğilimlerinde Grup Türüne Göre Değişim	150
Şekil 22 Sosyal Ağlara Dayalı Öğrenme Algılarında Grup Türüne Göre Değişim	150
Şekil 23 Çevrimiçi Mesleki Öğrenme Ağları ile öğrenme arasındaki ilişki.....	180

KISALTMALAR DİZİNİ

Kısaltma/Simgesi	Tanım
ÇMÖA	Çevrimiçi Mesleki Öğrenme Ağı
AKE	Araştırmacı Kimlik Eğilimi
SSTL	Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik
SAD	Sosyal Ağlara Dayalı Öğrenme
ANCOVA	Kovaryans Analizi
MANOVA	Çok Değişkenli Varyans Analizi

TANIMLAR

Bu tez kapsamında yer alan aşağıdaki kavramlar araştırmacı tarafından tanımlanmıştır.

Araştırmacı kimlik eğilimi: Öğrenme, araştırma ve öğretim arasındaki bağı güçlendirme ve öğretime yön verme amacıyla bireyin belirli bağlamlarda mevcut araştırmaları takip etmesi, kendisinin araştırma üretiminde bulunması ve araştırmaları paylaşma konusundaki duyuşsal, zihinsel ve eylemsel yatkınlığı

Çevrimiçi mesleki öğrenme ağı: Bir meslek grubuna dâhil olan kullanıcıların diğer meslektaşlarıyla bağlantılar kurarak destek, öneri, işbirliği, paylaşım ve dönütlerde bulunabildiği, sürdürülebilir bir mesleki öğrenme olanağı sağlayan sanal topluluk ağları

Sosyal ağlara dayalı öğrenme: Sosyal ağ kullanıcılarının içerisinde bulundukları ağlarda etkileşim, paylaşım ve kişiselleştirme yoluyla gerçekleştirdikleri öğrenme biçimi

Sosyal sorumluluk temelli liderlik: Sosyal Değişim Modeli içinde yer alan, liderliğin sosyal yönüne vurgu yapan, kendini bilme, uyum, sorumluluk, işbirliği, ortak amaç, medeni tartışma, vatandaşlık ve değişim boyutlarını kapsayan liderlik stili

Web 2.0 araçları: Bağlantılılığın ve etkileşimin ön planda olduğu, dijital içeriklerin paylaşımlı bir şekilde üretilmesini ve tüketilmesi destekleyen ikinci nesil (Katılımcı Sosyal Web) internet temelli platformlar

1. GİRİŞ

Günümüzde bilgi ve iletişim teknolojilerinde gerçekleşen donanımsal, yazılımsal ve altyapı hizmetlerindeki gelişmeler, buna dayalı dijital öğrenme ortamlarının ortaya çıkması sadece bireysel yaşantımızı değil aynı zamanda toplumsal hayatımızı da büyük ölçüde etkilemiş; bu yenilikler eğitime ve öğrenmeye bakış açısında köklü değişimler meydana getirmiştir. Bilgi teknolojileri, temel olarak öğrencilerin ve eğitimcilerin sadece araştırma ve iletişim kurma biçimlerinde değil aynı zamanda öğrenme tercihlerinde de dönüşümlere yol açmıştır. İnternet ve teknolojik cihazların hızla yaygınlaşması ve erişilebilir hale gelmesi herhangi bir yerde üretilen en iyi kalitedeki ders ve içeriklerin en dezavantajlı dünya bölgelerine ulaşmasını kolaylaştırmış, böylelikle teknolojinin eğitimi dönüştürücü rolü kendini derinden hissettirmiştir. Dijital teknolojiler, sanal ağlara dayalı öğrenme ortamları, çevrimiçi etkileşim, dijital materyal ve kaynakların yaygınlaşması gibi gelişmeler karşısında eğitim sektörü yeni teknolojilerin potansiyel avantajlarından yararlanmak için çeşitli politikalar üretmek durumunda kalmıştır. Örneğin, Amerika Birleşik Devletlerinde devlet okullarında her 5 öğrenciden en az birine taşınabilir bilgisayar sağlanmış ve dijital içeriklerin üretimi konusunda ilgili devlet tarafından 3 milyar doların üzerinde yatırım gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, yüksek hızda internetin daha uygun hale getirilmesi ve ücretsiz çevrimiçi öğretim kaynaklarının en uzaktaki kırsal okullara ulaştırılması hükümetin üzerinde ciddiyle durduğu konulardan biri olmuştur (Herold, 2016). Benzer bir şekilde, Türkiye’de de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından FATİH projesi uygulamaya konularak akıllı sınıflar oluşturulmuş ve 2.5 milyondan fazla tablet öğrencilere ulaştırılmıştır. Bu proje kapsamında, 10,535’ten fazla okula da yüksek hızlı internet bağlantısı kurulmuş, ayrıca 150 binden fazla dijital içeriğe sahip olan Eğitim Bilişim Ağı oluşturularak, öğretmenlerin (EBA) e-kitaplar, sesli kitaplar, oyunlar, dijital sözlükler gibi webe dayalı içerik üretimleri teşvik edilmiştir (Cantürk, 2017).

Eğitimin dijitalleşmesiyle birlikte ilk ortaya çıkan gelişmeler ve sonraki dönemlerde gerçekleşen gelişmeler Banerjee ve Belson (2015) tarafından “ilk dalga” ve “ikinci dalga” olarak betimlenmiştir. Banerjee ve Belson’a göre dijital eğitimde ilk dalgayı “öğretimi yapılacak içeriğin dijital bir biçimde oluşturulması, paylaşılması ve erişilmesi hizmetleri” oluşturmuştur. Bu kapsamda eğitsel içeriğin dijitalleşmesi, okullara mobil cihazların getirilmesi, mobil uygulamaların oluşturulması gibi gelişmeler teknolojinin eğitimle ilk tanışmasının ürünleri olarak kendilerini göstermiştir. İkinci dalga ise “bağlantılı öğrenme”yle ilgilidir. 21. Yüzyılın başlarında eğitim teknolojilerinde içerikten ziyade bağlantılılık ön plana çıkmıştır. Hükümetler, eğitim sistemlerine yön veren yöneticiler, iş sektörü gibi çeşitli gruplar eğitimde ikinci dalgaya, yani bağlantılı öğrenme üzerinde odaklanmaya başlamıştır. Daha etkili bir öğretim hizmeti sağlamanın yollarından biri olan bağlantılı öğrenme için eğitim ekosistemi içerisinde bulunan tüm öğelerin güçlü bir iş birliği içerisinde bulunması gerekmektedir.

Küresel boyutta iletişimin sağlanmasında artık daha fazla ağ tabanlı teknolojiler kullanılmaktadır. Ağ tabanlı teknolojiler, kullanıcılar arasındaki etkileşimi ve iş birliğini olumlu olarak etkilemektedir. Gelecek Nesil Öğrenme (2010) [Next Generation Learning] raporunda yeni nesil öğrenme modellerinde öğrenci ve öğretmenlerin üst düzey kalitede konuyla doğrudan ilişkili merak uyandıran içeriğe pek çok değişik biçimde erişebilecekleri ifade edilmiştir. Sınıfta kullanılan öğretim zamanı ve öğretimin yapısının daha esnek bir hal alması, öğrenci ihtiyaçlarına uygun bir şekilde adapte edilebilecek bir forma dönüştürülmesi beklenmektedir. Bu çerçevede ortaya çıkan modellerden birisi “her zaman her yerde öğrenme” modelidir. Dijital teknoloji kullanıcıları artık öğrenilecek içeriğe her yerden ve istedikleri zamanda erişim sağlayabilmektedirler. Bu durum ise içeriğin iletimi ve içerikten faydalanma konusunda daha etkili bir iletim ve tüketim modelleri ortaya koyma ihtiyacını çıkarmıştır. Bu kapsamda farklılaştırılmış öğretim, esnek öğretim, kişiselleştirilmiş öğrenme ve bağlantılı öğrenme gibi eğitim modelleri ortaya konulmuştur; fakat bu modellerde –“İlk Dalga”da olduğu gibi- sadece teknolojinin sınıfa getirilmesi yetersiz kalmakta ve değişimi sağlamada başarısız kalmaktadır (Banerjee ve Belson, 2015).

Eğitimin her alanında olduğu gibi öğretmen yetiştirme alanında da dijital teknolojilerin çok önemli bir rolü bulunmaktadır. Dijital çağda mesleki gelişimin sağlanması için sosyal ağlardan yararlanma, mesleki öğrenme ağları oluşturma, sanal ortamlara dayalı etkinlikler gerçekleştirme gibi çeşitli yaklaşımlar ön plana çıkmaktadır. Örneğin, E-öğrenme sektöründe önemli yere sahip olan iNACOL uluslararası bir kurum olarak, sanal ortamlara dayalı etkili öğretim ve öğrenme modelini desteklemekte, çevrimiçi öğrenmeyle ilgili araştırma ve kaynakların paylaşılmasını ve yayılmasını kolaylaştırmayı hedeflemektedir. Bu kurum ayrıca mesleki gelişim için en iyi örneklerin paylaşıldığı, aylık web seminerlerinin verildiği bir mesleki öğrenme ağı ve topluluğu olarak hizmet vermektedir (Next Generation Learning, 2010). Mesleki gelişim için sosyal ağların kullanılması günümüzde popüler bir hale gelmiştir. Bir meslek grubuna ait bireyler, diğer meslektaşlarıyla bir ağ ve sanal topluluk içerisinde yer almayı ve mesleki gelişimleri bu şekilde sürdürmeyi tercih etmektedirler. Mesleki gelişim etkinlikleri, yüz yüze etkileşim içerisinde yapılmaktan ziyade artık sanal ağlarda çevrimiçi bir şekilde yapılmaktadır. Alan yazında bakıldığında bu durumun PLN (personal/professional learning network) terimi; diğer bir ifadeyle mesleki öğrenme ağı, çevrimiçi mesleki öğrenme ağı ya da kişisel öğrenme ağı kavramı altında tartışıldığı görülmektedir. Bu kavramlar sıklıkla birbirinin yerine kullanılmaktadır. Mesleki öğrenme ağı temel olarak “informal öğrenmeleri destekleyen kaynaklar ve kişilerarası bağlantıları içeren sistem” olarak tanımlanmıştır (Trust, 2012). Bu çalışmada PLN terimi için çevrimiçi mesleki öğrenme ağı (ÇMÖA) kavramı tercih edilmiştir. ÇMÖA’larda çeşitli meslek gruplarına ait bireyler meslektaşlarıyla, meslek odaklı paylaşım ve işbirliği için bir araya gelmekte

ve mesleki gelişimlerini çevrimiçi olarak sürdürmektedirler. Trust ve diğerleri (2016), dijital çağda öğretmenlerin mesleki gelişimlerdeki problemlere işaret etmiş ve eğitimcilerin giderek artan bir şekilde çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarını kurmak ve genişletmek için çeşitli dijital teknolojilerden yararlandıklarını belirtmişlerdir. Alan yazında yapılan çalışmalarda çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarının yararlarına ve etkililiğine vurgu yapılsa da çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarının etkililiğinin deneysel bir işleme tabi tutularak değerlendirilmesine ihtiyaç bulunmaktadır.

1. 1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarının öğretmen adaylarının “araştırmacı kimlik eğilimleri, sosyal sorumluluk temelli liderlikleri ve sosyal ağlara dayalı öğrenme algıları” üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda öğretmen adaylarına yönelik bir çevrimiçi mesleki öğrenme ağı oluşturulmuş ve bu ağ “Dijital Öğretmen Topluluğu” olarak adlandırılmıştır. Bu çevrimiçi mesleki öğrenme ağı içerisinde, hedeflenen kazanımlar doğrultusunda öğretmen adayları, Web 2.0 araçlarının kullanımına dayalı etkinlikler gerçekleştirmiş ve sonunda çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarının etkililiği hakkında öğretmen adaylarının görüşleri incelenmiştir. Ayrıca, bu tez kapsamında araştırmacı kimlik eğilimi ve sosyal ağlara dayalı öğrenme algısını belirlemeye yönelik alan yazında bir çalışmaya rastlanmadığı için bu değişkenlere ilişkin ölçek geliştirmek amaçlanmıştır.

1.2. Araştırmanın Önemi

Alan yazın incelendiğinde öğretmenlik mesleğine yönelik çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarıyla ilgili yapılmış deneysel çalışmalarının sınırlı olduğu görülmektedir. Özellikle ulusal yazında bu konu ile ilgili yapılan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ayrıca mesleki öğrenme ağlarının etkililiğine ilişkin bu çalışmada üzerinde durulan değişkenlerle ilgili yapılan çalışma sayısı da oldukça sınırlıdır. Veri toplama araçları açısından araştırmacı kimlik eğilimi ve sosyal ağlara dayalı öğrenme algısı ile ilgili bir ölçek çalışmasına rastlanmamış olup; sosyal sorumluluk temelli liderlikle ilgili ise sadece bir ölçek geliştirme çalışmasına ve geliştirilen ölçek kullanılarak yapılan birkaç betimsel araştırmaya rastlanmıştır. Müdahale aracının (çevrimiçi mesleki öğrenme ağları), çalışılan değişkenlerin (araştırmacı kimlik eğilimi, sosyal sorumluluk temelli liderlik, sosyal ağlara dayalı öğrenme) özgün olması ve ölçek geliştirme çalışmaları içermesi bakımından bu çalışma oldukça önemli görülmektedir. Ayrıca bu araştırma, öğretmen adaylarının edinmesi gereken becerilerin kazandırılmasında etkili olabilecek bir pilot çalışmanın tanıtılması ve uygulanabilmesi konusunda araştırmacılara ve karar vericilere öneri niteliği taşıması açısından

önemlidir. Bu araştırmadan elde edilecek sonuçların, öğretmen adaylarının araştırmacı kimlik eğilimleri, sosyal sorumluluk temelli liderlikleri ve sosyal ağlara dayalı öğrenme algılarına yönelik yürütülecek sonraki çalışmalar için öncül çalışma niteliğinde olacağı düşünülmektedir.

1. 3. Problem ve Alt Problemler

Bu çalışmanın amacı, çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarının öğretmen adaylarının “araştırmacı kimlik eğilimleri, sosyal sorumluluk temelli liderlikleri ve sosyal ağlara dayalı öğrenme algıları” üzerindeki etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırılan problem ve alt problemler aşağıda yer almaktadır:

1- Çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarının öğretmen adaylarının araştırmacı kimlik eğilimleri üzerindeki etkisi var mıdır?

1.1. Çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarına katılan deney grubundaki öğretmen adaylarının araştırmacı kimlik eğilimleri ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.2. Araştırmanın kontrol grubunda yer alıp portfolyo yöntemini kullanan öğretmen adaylarının araştırmacı kimlik eğilimleri ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.3. Deney ve kontrol grubunun ön testleri sabit tutulduğunda araştırmacı kimlik eğilimleri son test puanlarında grup türüne göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

2- Çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarının öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk temelli liderlik algıları üzerindeki etkisi var mıdır?

2.1. Çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarına katılan deney grubundaki öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk temelli liderlik algıları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2.2. Araştırmanın kontrol grubunda yer alıp portfolyo yöntemini kullanan öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk temelli liderlik ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2.3. Deney ve kontrol grubunun ön testleri sabit tutulduğunda sosyal sorumluluk temelli liderlik son test puanlarında grup türüne göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

3- Çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarının öğretmen adaylarının sosyal ağlara dayalı öğrenme algıları üzerindeki etkisi var mıdır?

3.1. Çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarına katılan deney grubundaki öğretmen adaylarının sosyal ağlara dayalı öğrenmeye ilişkin algıları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3.2. Araştırmanın kontrol grubunda yer alıp portfolyo yöntemini kullanan öğretmen adaylarının sosyal ağlara dayalı algıları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3.3. Deney ve kontrol grubunun ön testleri sabit tutulduğunda sosyal ağlara dayalı öğrenme algıları son test puanlarında grup türüne göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

4- Üç ölçeğe ilişkin ön testlerin etkisi birlikte kontrol altına alındığında, araştırmacı kimlik eğilimi, sosyal sorumluluk temelli liderlik ve sosyal ağlara dayalı öğrenme algısı ölçekleri düzeltilmiş son test puanları arasında grup türüne göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

5- Çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarının etkililiği hakkında öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?

5.1. Araştırmacı kimlik eğilimlerini artırması açısından, çevrimiçi mesleki öğrenme ağının etkililiği hakkında öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?

5.2. Sosyal sorumluluk temelli liderlik algılarını artırması açısından, çevrimiçi mesleki öğrenme ağının etkililiği hakkında öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?

5.3. Çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarında öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediği hakkında öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?

1. 4. Araştırmanın Sayıltıları

Bu araştırma aşağıdaki sayıltılar üzerine temellendirilmiştir:

- Öğretmen adaylarının geliştirilen ölçeklerle ilgili içten ve samimi bilgi verdikleri varsayılmıştır.
- Kontrol altına alınamayan değişkenlerin deney ve kontrol gruplarını aynı şekilde etkilediği varsayılmıştır.
- Öğretmen adayları yapılan görüşmelerde gerçek görüşleri doğrultusunda açıklama yapmışlardır.

1.5. Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları

- Bu tez kapsamında Dijital Öğretmen Topluluğu adlı çevrimiçi mesleki öğrenme ağının kapsamı; tezde ölçülmesi planlanan değişkenlere yönelik olarak sınırlandırılmıştır. Bu çalışmanın verileri, Akdeniz Bölgesindeki bir devlet üniversitesinde yer alan Eğitim Fakültesi öğretmen adayları ile sınırlıdır.
- Ayrıca, tez kapsamında toplanan veriler, kullanılan ölçme araçları ile sınırlıdır.

2. ALAN YAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, dijital teknolojilerin ortaya çıkışıyla beraber öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve mesleki öğrenmelerindeki meydana gelen değişimler, öğretmen yetiştirmede Web 2.0 araçlarının rolü, sosyal ağlar ve öğrenme arasındaki ilişki, bağlantılı öğrenme kuramı, ağa dayalı (ağsal) öğrenme paradigması, mesleki öğrenme toplulukları, çevrimiçi mesleki öğrenme ağları, araştırmacı kimlik eğilimi, sosyal sorumluluk temelli liderlik ve sosyal ağlara dayalı öğrenme hakkında bilgi verilmiştir.

2.1. Dijital Çağda Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi

Eğitim hizmetlerinin gerçek anlamda yerine getirilmesi ve eğitim politikalarının uygulanmasını sağlayan meslek grubu öğretmenler oldukları için bu meslek grubunun mesleki gelişimi oldukça önemli hale gelmektedir. Eğitimin bir sistem olarak başarıya ulaşması öğretmenlerin yeterliliklerine ve gelişimlerini sürdürülebilmelerine bağlıdır; dolayısıyla, öğretmenlerin işe alım süreçleri kadar mesleki/kariyer gelişim süreçlerinin de üzerinde durulması gerekmektedir. Bu konuda üzerinde çalışmalar yürüten Guskey'e (2000) göre mesleki eğitim, "öğrencilerini ilerletmek için, eğitimcilerin mesleki bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmek üzere düzenlenen süreç ve etkinlikler"dir. Mesleki gelişim planlaması konusunda geleneksel bakış ve yeni bakış olmak üzere temelde farklılık gösteren iki yaklaşım bulunmaktadır. Bümen ve diğerleri (2012) mesleki gelişime yönelik geleneksel bakışın "personale 3-4 günde verilen bir eğitim/kurs" iken; yeni bakış açısına göre mesleki gelişimin "personel merkezli, uzun bir sürede, işin içerisine gömülü (job-embedded) öğrenme deneyimleri" olduğunu belirtmektedirler. 21. Yüzyılda Matematik ve Fen Öğretimi Ulusal Komisyonunun (2000) hazırladığı raporda etkili bir öğretmenlik mesleki gelişiminin temel noktaları üzerinde odaklanılmıştır. Bu rapora göre mesleki gelişim kariyer boyu süren, bağlama duyarlı, standartları temel alarak sürdürülebilir bir çaba olan, öğretmenin kendi eylemlerine dayanan, öğrencilerin öğrenmesi üzerinde odaklanan bir kariyer gelişim aşamasıdır. Mesleki gelişimin amacı bütün öğrencilerin ihtiyaçlarına hitap eden deneyim, bilgi ve değerleri geliştirmek, uygulamak ve paylaşmaktır. Bu raporda ayrıca mesleki gelişim öğretmenlerin akran ağlarından, yerel yöneticilerden, öğretmen eğitimcilerinden ve dışarıdaki uzmanlardan destek alabileceği işbirlikçi bir çaba olarak değerlendirilmiştir.

21. yüzyılda öğretmenlerin mesleki gelişimleri ulusal standartlar ve öğretmen yeterlilikleri açısından daha da önemli hale gelmiştir; fakat öğretmenlik mesleğiyle ilgili yapılan çalışmalarda, mesleki gelişim konusunda pek çok eksikliklerin olduğu görülmektedir. Seferoğlu (2004) öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretmen adaylarının uygun bir şekilde yetiştirilmediklerini belirtmekte ve ihtiyaçları olan mesleki eğitimi tam olarak alamadan mezun

olduklarını vurgulamaktadır. Hatta öğretmenlik mesleğini yapan bireyler arasında öğretmen yetiştiren kurumlardan mezun olmamış olanların bulunduğunu, dolayısıyla mesleki eğitimin ve mesleki gelişimin oldukça acil bir gündem olması gerektiğini ifade etmiştir. Benzer şekilde, Bümen ve diğerleri (2012) Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının net olarak tespit edilmediğini ve pek çok mesleki gelişim faaliyetinden istenilen ölçüde yarar sağlanamadığını belirtmektedir. Mesleki gelişim etkinliklerinin “kuramsal ağırlıklı, bağlamdan koparılmış, izleme ve geribildirim sunmayan, didaktik bir tarzda” yapıldığını; öğretmenlerin mesleki gelişimi konusunda “ciddi ve köklü bir dönüşüme” ihtiyaç olduğunu vurgulamışlardır. Öğretmenlik meslek grubu için mesleki gelişim oldukça önemlidir; çünkü bu sayede bu mesleği yapan bireyler, konu alanı bilgilerini derinleştirebilir, alanıyla ilgili güncel gelişmeleri takip edebilir ve yeterliliklerini standartlarla uyumlu hale getirebilirler (Reese, 2010). Öğretmenlerin mesleki gelişime bakışını inceleyen Uştı, Taş ve Sever (2016)’nin yaptıkları bir çalışmada öğretmenlerin tamamının mesleki gelişimi gerekli gördükleri ortaya çıkmıştır. Mesleki gelişim kavramı öğretmenler tarafından “*yeniliklere ayak uydurma, kendini güncel tutma, değişimlere ayak uydurma, kendini yenileme*” olarak tanımlanmıştır. Öğretmen görüşleri analiz edildiğinde, öğretmenlerin en çok alanla ilgili yayınları okuyarak ve tecrübelerden yararlanarak mesleki gelişim sağlayabilecekleri görülürken, mesleki gelişimi en çok engelleyen faktörlerin ise; mesleki gelişime ayıracak maddi olanak yetersizliği ve zaman yetersizliği olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Mesleki gelişim konusunda pek çok araştırmacı bu deneyimlerin uzun dönemli, sürdürülebilir, sosyal, yapılandırmacı ve sınıf etkinliklerine dayalı olarak yürütülmesi gerektiğini düşünmektedirler (Desimone, 2009; Timperley ve Alton-Lee, 2008; Van den Bergh, Ros ve Beijaard, 2014). Alan yazında yapılan formal öğretmen mesleki gelişim faaliyetlerinin bu ölçütleri sağlamadığı ve öğretmenlerin karmaşık ihtiyaçlarından kopuk dar görüş çerçevesinde gerçekleştirildiğini eleştirileri dile getirilmiştir (Opfer ve Pedder, 2011). Mesleki öğrenmeler, öğretmenlere öğrenme üzerinde uzun süreli meşgul olmak için fırsatlar sunmalıdır. Bu durumda dijital teknolojilerin getirdiği erişim ve kullanım fırsatlarından yararlanmanın etkili olacağı düşünülmektedir. Bununla ilgili olarak Boyle, While ve Boyle (2004) işbirliğine dayalı ağların etkili olabileceğini çünkü bu ağların uzun zaman dilimleri içerdiğini ve öğretmenlere kendi öğretim uygulamaları üzerinde yansımalar yapabileceği fırsatlar sunduğunu belirtmişlerdir. Dijital araçların aynı ilgilere sahip bireyler arasında zaman ve mekân sınırlılıklarını azaltıp erişilebilirliği artırdığı ve bağlantı kurma fırsatının informal öğrenmeyi destekleyeceği ifade edilmiştir (Gee, 2004). Bağlantılılık, öğretmenlere yeni fikirlere ve uygulamalara erişim fırsatı vermekte ve öğretmen toplulukları oluşturarak pedagojinin geliştirilmesini sağlamaktadır (Huberman, 2001).

Öğretmenliğe ilişkin mesleki gelişimin geleneksel mesleki gelişim faaliyetleri ile yapılmasının artık mümkün olmadığı; çünkü bu ortamların öğretmenlerin ihtiyaçlarını

karşılama yetersiz kaldığı görülmektedir. Bu noktada pek çok öğretmenin hâlihazırda farklı informal mesleki gelişim biçimleriyle meşgul oldukları görülmektedir. Bu mesleki gelişim biçimleri, çeşitli çalışma gruplarını, sanal konferansları, sınıf gözlemlerini, meslektaşlarla oluşturulan sosyal grupları vb. faaliyetleri içermektedir (Carpenter & Linton, 2016; Desimone, 2009; Richter, Kunter, Klusmann, Lüdtke ve Baumert, 2011; Trust, 2015). Bu informal öğrenme fırsatları öğretmenlere öğretim için kullanacakları bilgiyi meslektaşlarıyla, akranlarıyla ve diğer bireylerle birlikte inşa etme fırsatı sağlamaktadır. Trust ve diğerleri (2016) son yıllarda pek çok eğitimcinin çevrimiçi ortamlara erişim sağlamaya başladığını ve informal öğrenme etkinliklerini dijital platformlara taşıdıklarını belirtmişlerdir. Çevrimiçi ortamlar bireylere kendi ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda mesleki öğrenme tecrübesi edinmelerini sağlamaktadır.

Riley (2014) mesleki gelişimin artık büyük gruplara bir mekân/sahne önünden bir uzmanın ders vermesi şeklinde gerçekleşemeyeceğini, ister ulusal bir konferans isterse aylık öğretmen toplantıları olsun, öğretmenlerin basit bir ders formatından daha fazlasını hak ettiklerini belirtmiştir. Ona göre, bu çağda sınıflarımızın nasıl olmasını istiyorsak mesleki gelişim biçimlerimizin de bu durumu yansıtması gerekmektedir. Öğrencileri hareket halinde, iş birliği içinde, araştırma-inceleme ve paylaşım yaparken görmek istiyorsak, öğretmenlerin mesleki gelişimleri de benzer durumları içermelidir. İletişim teknolojileri, meslektaşlar arasındaki kolektif dayanışmayı ve sürdürülebilir öğrenmeyi sağlamada en önemli araçlardan biridir. Çevrimiçi derslerin, informal destek gruplarının ve diğer ağ destekli kaynakların, okulun veya herhangi bir kurumun sağlayabileceği mesleki gelişim fırsatlarından daha etkili olabileceği düşünülmektedir. Bununla ilgili olarak, Öğretmen ve Amerika'nın Geleceği Ulusal Komisyonu (2003) ağa dayalı iletişim teknolojilerinin öğretmenleri öğrenme topluluklarında desteklemekte ve onların kendi öğrenmelerini sürdürmelerini sağlamaktadır. Ağ tabanlı öğrenme toplulukları bir okul içerisinde yerleştirilerek, öğretmenlere yansıtma yapacak ve meslektaşlarıyla iş birliği yapacak ortam sağlayabilmektedirler. Aynı zamanda bu topluluklar okulları, bölgeleri hatta ulusları bile aşarak daha geniş kapsamlı uygulama topluluklarına dönüşebilmektedir. Bu toplulukların değeri özellikle yeni öğretmenler için oldukça yüksektir; çünkü kendi okullarda veya yakın bölgelerdeki okullarda sürekli destek bulmakta zorluk yaşamaktadırlar. Ağ tabanlı öğrenme topluluklarına katılarak, meslektaşlarıyla ve meslek içerisindeki diğer liderlerle düzenli etkileşimlere girerek uzmanlıklarını genişletebilmekte ve kendi uzmanlıklarını da bu ortamlarda paylaşabilmektedirler. Uygulamalarını sürekli olarak geliştirmek isteyen öğretmenlerin geniş, bütüncül ve esnek olan bu mesleki öğrenme ağlarından yararlanmaları önerilmektedir (Trust ve diğerleri, 2016). Geniş bir tabana yayılmış olan mesleki öğrenme ağlarının her zaman ve her yerde kullanılabilirliği, bu ağların eğitimcilerin çeşitli ilgi ve ihtiyaçlarına karşılık verebilme kapasitesi, öğretmenlerin bütüncül mesleki gelişimi için elverişli fırsatlar sunmaktadır.

2.2. Web 2.0 araçlarının ortaya çıkışı

Web 2.0 araçları kavramı, World Wide Web olarak nitelendirilen dijital dünyanın güncel bir versiyonu olarak karşımıza çıkmakta, teknik olarak herhangi belirli bir güncellemeye işaret etmemekte, bunun yerine yazılım geliştiricilerin ve web kullanıcıların interneti nasıl kullandığı ile ilgili süregelen eğilimlerini ifade etmektedir (Verdier, 2009). Web 2.0 kavramının terim olarak ilk kez kullanımı Tim O'Reilly'e (2005) atfedilmektedir. Daha sonra Web 2.0 kavramı öğrenme ve öğretme süreçlerinin de içerisinde olduğu geniş bir kullanıma ulaşmıştır. Conole ve Alevizou'a (2010) göre, Web 2.0 ile birlikte ortaya çıkan yeni uygulamalar şunlardır:

- Görseller, videolar ve dokümanların paylaşımı (Flickr, YouTube ve Slideshare gibi)
- İçerik üretimi, iletişim ve iş birliği sağlayan mekanizmalar (bloglar, wikiler, Twitter gibi mikro blog hizmetleri, Facebook, Elgg ve Ning gibi sosyal ağlar)
- Second Life gibi kapsayıcı sanal dünyalar sayesinde yeni etkileşim biçimleri

Bower (2015) Web 2.0 araçları üzerine yaptığı detaylı çalışmada öğrenme ve öğretme amaçlı kullanıma uygun 200'ün üzerinden Web 2.0 teknolojileri bulunduğunu belirtmiş ve Web 2.0 teknolojileriyle ilgili 14 küme altında yer alan 37 türden oluşan bir tipoloji geliştirmiştir. Çalışmasının sonucunda eğitimcilerin Web 2.0 teknolojileriyle ilgili çok dar bir algılayışlarının olduğunu; hâlbuki eğitimciler ve öğretim tasarımcıları tarafından gerçek anlamda kullanılmayı bekleyen ve çok geniş bir yelpazeye dağılan Web 2.0 araçları bulunduğu belirtmiştir. Bower'ın geliştirmiş olduğu 14 kümeli tipoloji "Metin temelli araçlar, görsel temelli araçlar, blog araçları, dijital hikâye araçları, sosyal etiketleme araçları, sosyal ağ araçları, wiki araçları, veri analizi araçları, zaman çizelgesi araçları, 3d modelleme araçları, ses temelli araçlar, video araçları, çoklu mod araçları, ölçme ve değerlendirme araçları, bilgi toplama araçları, yeniden yayımlama araçları"ndan oluşmaktadır.

Dijital çağ olarak adlandırılan 21. Yüzyılda, Web 2.0 araçlarının kullanımının eğitsel ortamlarda arttığı ve bu araçların içerisinde barındırdığı eğitsel değerlerin daha kolay fark edildiği görülmektedir. Web 2.0 araçlarının eğitsel değeriyle ilgili, Moll ve Nielsen (2017) öğretmenler için çeşitli kitap ve yayınların basıldığını belirtmektedir. İngiltere'de bulunan Education Foundation (Eğitim Vakfı) tarafından öğretmenlere yol göstermek için basılan Eğitimciler için Facebook Rehberi: Öğrenme ve Öğretim için bir Araç (Fordham ve Goddard, 2013); Sosyal Sınıf: Eğitime Sosyal Ağların Entegre Edilmesi (Mallia, 2014); Yükseköğretimde Sınıflarda Sosyal Medyanın Rolü: Literatür Taraması (Tess, 2013); Conole ve Alevizou (2010) ve Bosch (2009)'un çalışmaları Web 2.0 araçları olarak kategorize edilen sosyal ağların eğitim içerisinde oldukça köklü bir yer tuttuğunu göstermektedir.

An ve Williams (2010), Web 2.0 teknolojilerinin öğrencilerin yaşamında daha etkin hale geldiğini; fakat eğitimcilerin Web 2.0 araçlarına ilişkin sınırlı deneyimlerinin çok az olduğunu ve

genellikle bu araçların potansiyelini sonuna kadar kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, Web 2.0 araçlarının eğitimi dönüştürücünü tartışan pek çok çalışma olduğunu; fakat yine veriye dayalı çok az yayının olduğunu vurgulamışlardır. Bu kadar yaygınlık ve popülerlik kazanan sosyal ağların kullanımı ve popülerliği için gerekçe olarak Selwyn (2010) üç ilişkili kavramdan söz etmektedir. Bu kavramlar, öğrencinin değişen doğası (artık daha çok bağlantı içerisinde, yüksek düzeyde kolektif ve yaratıcı); bugünün üniversiteleri ve bilgi tüketimi, oluşumu; son olarak örgün eğitim ve kullanıcı odaklı eğitimin ortaya çıkışıdır.

Web 1.0 araçlarında sadece okuyucu/ bilgiyi pasif alıcı olarak konumlanan kullanıcılar, Web 2.0 araçlarıyla birlikte daha etkin katılımcılar ve içerik üreticileri haline gelmiştir. Tompson (2007), katılımcıların artık internette bilgi bulmakla yetinmediğini, ayrıca içeriğin paylaşımı ve üretimi sürecine de katıldıklarını bildirmektedir. Costa, Alvelos ve Teixeira (2016), Web 2.0 araçlarının “yüksek düzeyde etkileşim sağlayan, dijital içeriklerin paylaşımını ve yaratıcı işbirliğini destekleyen, her zaman ve her yerde erişime açık olan sistemler” yönüne vurgu yapmaktadır. Diğer bir deyişle, Web 2.0 araçları internet kullanıcılarının paylaşımlı olarak birlikte oluşturdukları ve kolaylıkla paylaşımına sokulabilen ortamları ve araçları tanımlar. Web 2.0 araçları sosyal ağlar, bloglar, vloglar, podcast, RSS, XML, web tabanlı özgür bilgi kaynakları (elektronik ansiklopediler), haberleşme araçları gibi çevrimiçi araçları içermektedir. Downes (2005), Web 2.0 araçlarının ortaya çıktıktan sonra bilginin iletildiği ve tüketildiği bir araç olmaktan çıkıp içeriğin oluşturulduğu, paylaşıldığı, yeniden harmanlandığı, yeniden tasarlandığı ve iletme sokulduğu bir platform haline geldiğini belirtmiştir. Downes, Web 2.0 araçlarının “teknik bir devrim” olmadığını, fakat açık uygulamalar ve hizmetlerle katılımı artıran “sosyal bir devrim” olduğunu vurgulamaktadır.

An ve Williams (2010), Web 2.0 araçlarına blogları, wikileri, podcastleri, sosyal imlemeleri ve sosyal ağları örnek olarak vermekte; bu yeni teknolojilerin kullanıcılara içeriği kolaylıkla çevrimiçi olarak yayınlamalarına ve aynı ilgileri paylaşan bireylerle aynı fiziksel mekâna gerek olmadan bağlantı ve ağ kurmalarına izin verdiğini belirtmektedir. An ve Williams, etiketlemeler sayesinde, özellikle “içeriğin işbirlikli bir şekilde var olması ve kategorize edilmesinin” sağlandığını ifade etmişlerdir. Schneckenberg, Ehlers ve Adelsberger’e (2011) göre, Web 2.0 teknolojilerinin genel kullanımlarından birini farklı öğrenen grupları için çevrimiçi işbirlikli öğrenme toplulukları oluşturmaktır. Wikiler, bloglar, sosyal ağlar ve etiketleme sistemleri ve benzeri Web 2.0 araçları, çevrimiçi içeriklerin işbirlikli oluşturulması ve düzenlenmesi için bireylerin kişisel görüş, fikir ve yansıtma yapabilmelerini sağlamaktadır. Scheckenberg ve diğerleri Web 2.0 teknolojilerini çevrimiçi işbirlikli öğrenme için uygun hale getiren iki temel özelliğin bulunduğunu, bunların birincisinin Web 2.0 araçlarının çevrimiçi öğrenme topluluklarında kolayca katkı yapmaya imkân veren basit ve sezgisel kullanımı olduğunu,

ikincisinin ise Web 2.0 teknolojilerinin bilginin inşasında kullanıcıların rolünü pasif alıcılardan etkin katılımcılara dönüştürmesi olarak açıklamaktadır.

Costa ve diğerleri (2016), öğrenciler tarafından Web 2.0 araçlarının öğrenme ve boş zaman etkinliklerinde kullanımını incelemişler ve öğrenme amaçlı en çok kullanılan araçların video paylaşımı, sosyal ağlar ve wikiler olduğu; boş zamanlar için en çok kullanılan araçların sosyal ağlar ve bloglar olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Wikiler özellikle öğrenciler tarafından öğrenmeye en uygun Web 2.0 araçları olarak görülmüştür. Johnson, Levin ve Smith (2009, s.12), Google Docs, Voicethread, Twitter, Facebook ve Wordle gibi çevrimiçi araçların, bulut hizmeti gibi yeniliklerle beraber- çoğalmasının eğitsel ortamları doğrudan etkilediğini ifade etmiştir. Tess (2013) ise Web 2.0 araçlarından olan sosyal ağlar içerisinde en yaygın kullanılan sosyal ağın Facebook olduğunu belirtmektedir.

Anderson (2007), kullanıcılara etkileşim ve veri paylaşımı konusunda izin veren sosyal yazılımların öğrenme ve öğretme açısından hangi fırsatları içerdiğini incelemekte ve sosyal yazılımların ana akım eğitimle bütünleşmesinde avantajların mı yoksa dezavantajların mı fazla olduğu konusunda anlaşmazlık olduğunu ileri sürmektedir. Anderson wikiler, bloglar, görsel paylaşımı, etiketlemeler ve imlemelerin akademik anlamda başarılı kullanımlarının nasıl olabileceği ile ilgili yol göstermektedir. Web 2.0 uygulamalarıyla ilgili bireysel çalışmalar olsa, teorik altyapısı ve eğitim içerisindeki konumu konusunda herkes tarafından kabul edilen bir çerçeve ortaya konulamamıştır. Aynı şekilde, alan yazında sosyal ağların öğrenci başarısıyla ve öğrenme ürünleriyle ilgili olumlu sonuçları olduğu belirtilmesine rağmen farklı bulgulara sahip çalışmalar da bulunmaktadır. Bununla ilgili, Costa ve diğerleri (2016) Web 2.0 araçlarının hızlı bir şekilde yaygınlaşmasının ve toplumda meydana getirdiği dinamiklerin öğrenme alanında benzer sonuçlar doğuracağı anlamına gelmediğini belirtmektedir. Jones, Blackey, Fitzgibbon ve Chew (2010) öğrencilerin sosyal ağları eğitsel amaçla nadiren kullandığını belirtmektedir. Aynı şekilde, sosyal ağ kullanımı ile öğrenci başarısı arasında negatif ilişki bulan çalışmalarda mevcuttur (Kirschner ve Karpinski, 2010). Alan yazına bakıldığında Web 2.0 araçlarının kullanımı ile ilgili yapılan çalışmaların çoğunun dil öğretimi ile ilgili olduğu görülmektedir (Harrison ve Tomas, 2009; Manca ve Ranierit, 2014; Saykili ve Kumtepe, 2014; Stevenson, Liu, 2010). Web 2.0 araçlarının diğer disiplin alanlarında kullanımıyla ilgili daha fazla çalışmalara ihtiyaç bulunmakta olup, sosyal ağlarla ilgili nihai ve kesin yargılara varmak yerine öğrenciler için destekleyici bir araç olarak sosyal ağların kullanımına ilgili perspektifi genişletmeye çalışmak ve bu ağları çeşitli bağlamlarda işe yarayacak şekilde tasarlamak daha önemlidir.

2.3. Öğretmen Yetiştirme Alanında Web 2.0 Araçlarının Kullanımı

UNESCO (2008) raporunda 21. yüzyılda sorumlu ve bilgili vatandaşların teknolojik/dijital açıdan donanımlı olmaları gerektiğine vurgu yapılmaktadır. Rapora göre dijital çağ olarak adlandırılan 21. Yüzyılda, bilgili bireylerin aşağıda belirtilen nitelikleri elde etmeleri önerilmektedir:

- a) bilgi teknolojileri konusunda becerisi yüksek kullanıcılar olmak
- b) bilgiyi arayan, çözümleyen ve değerlendiren kullanıcılar olmak
- c) problem çözen ve karar veren kullanıcılar olmak
- d) üretim araçlarını yaratıcı ve etkili kullanan kullanıcılar olmak
- e) iletişim kuran, işbirliği yapan, yayın yapan ve üretim gerçekleştiren kullanıcılar olmak

Raporda ifade edilen niteliklere bakıldığında, bireylerin artık okul öncesi dönemden başlayarak erken yaşta bu kazanımları elde etmeye başladıkları görülmektedir. Dolayısıyla, bu bireylere eğitim hizmeti verecek olan öğretmenlerin de benzer yeterliliklere sahip olması gerektiği görülmektedir. Dijital çağda öğretmenlerden Web 2.0 araçlarının kolaylığı ve sağladığı bağlantılılık sayesinde öğretim uygulamalarında çeşitli iyileştirmeler yapmaları ve bu araçları etkili şekilde kullanmayı öğrenmeleri beklenmektedir. Mevcut duruma bakıldığında okul yönetimlerinin de eğitim hedeflerini zenginleştirmek ve gerçekleştirmek için sınıf düzeyinde, bölge düzeyinde çeşitli Web 2.0 araçlarının kullanımını, sanal ortamlar ve ağların oluşturulmasını destekledikleri görülmektedir.

21. yüzyılda ortaya çıkan yeni dijital ortamları eğitim ortamlarında hızlı bir şekilde kabul görmektedir. Johnson, Levine ve Smith (2009) hazırladıkları Horizon (Ufuk) Raporunda, Google Dokümanlar, Vociethread, Twitter, Facebook ve Wordle gibi çevrimiçi ortamların ve araçların sayısında bir patlama yaşandığını, bunun yanında çevrimiçi bulut gibi inovasyonların da ortaya çıktığını belirtmişlerdir. Bu rapor kapsamında “eğitsel kurumların dinamik yapıya sahip ve gittikçe artan bulut temelli hazır uygulamalardan yararlanmaya başladıkları” vurgulanmaktadır. Ayrıca bu raporda gelecek 5 yıl içerisinde, kullanıcı tarafından oluşturulan içeriklerin, sosyal ağların, mobil cihazların, sanal dünyaların, yeni yayın türlerinin ve çoklu oyunculu eğitsel oyunların kolej ve üniversite kampüslerini önemli derecede etkileyeceği vurgulanmıştır.

McLoughlin ve Lee (2010), sosyal temelli Web 2.0 araçlarının ve teknolojilerinin informal konuşma, yansıtıcı diyalog, işbirlikli içerik üretimini desteklediği ve pek çok fikir ve sunumlara erişim sağladığını belirtmişlerdir. Uygun kullanıldığında bu araçların, öğrenen ögesini destekleyerek, özerklik ve sosyal ağlara katılım sayesinde asıl kontrolü öğrenene verdiği vurgulanmıştır. Web 2.0 araçları öğrenenleri fiziksel, coğrafi, kurumsal ve organizasyonel sınırlardan bağımsız kılmaktadır. McLoughlin ve Lee’e göre, bu Web 2.0 temelli öz-düzenlemeli öğrenmenin verimli olabilmesi için öğrenenlerin hangi araçları/içeriği seçebileceğini ve

kişiselleştirebileceğini öğrenmeleri ve hangi yerlerden/kaynaklardan yardım alabileceklerini öğrenmeleri gerekmektedir. Sosyo-teknolojik temelli ortaya çıkan dijital uygulamalar daha kişiselleştirilmiş, daha sosyal ve daha katılım temelli eğitsel anlayışlara olan ihtiyacı gözler önüne sermektedir. Kişisel, sosyal ve katılım temelli eğitsel anlayış öncelikle öğretmen yetiştirmede programlarında kendini göstermelidir. Öğretmen adayları eğitim verecekleri kurumun düzeyine göre ve kendi ihtiyaçları doğrultusunda Web 2.0 araçlarını nasıl kişiselleştirebileceklerini ve hangi kaynaklardan yardım alabileceklerini öğrenmelidirler. Öğretmen yetiştirme programları, dijital alandaki gelişmelerine kapalı kalmadan, mevcut ihtiyaçlara cevap verebilecek nitelikte öğrenen talepleri doğrultusunda yeniden tasarlanmalıdır. Öğretmen adayları birer öğrenen olarak bu platformları etkili bir şekilde kullanıp kendi mesleki gelişimlerini sürdürmeli, aynı zamanda kendi sınıflarında öğrenme ortamlarını düzenlerken öğrencileri de birer Web 2.0 kullanıcısı olarak düşünüp daha sosyal ve daha katılımcı bir öğretim gerçekleştirmelidirler. Öğretmenlere verilen hizmetçi eğitim ve seminerlerde de bu konu üzerinde özenle durulmalıdır.

İlköğretim ya da ortaöğretim hangi düzeyde olursa olsun, öğretmenlikle ilgili tasarlanan mesleki gelişim programları eğitimin bütün boyutlarında öğretmenlere teknoloji açısından zengin deneyimler yaşatmalıdır (Woodbridge, 2004). Web 2.0 uygulamalarında ortaya çıkan dört özellik bulunmaktadır: herkese açık doğası, ara yüz tanınırlığı, kolektif ürün/çaba, bireyler arası etkileşim ortamı. Bu özellikler Web 2.0 uygulamalarına eğitim açısından zengin bir potansiyel kazandırmakta, öğrenme alanında da bilginin nasıl edinildiğine dair bakış açısını genişletmekte, kişiye özgü daha sosyal öğrenme türlerine kapı aralamaktadır. Web 2.0 uygulamalarıyla ilgili eğitsel fırsatların neler olduğu ile ilgili durumları D'Sousa (2007) şöyle özetlemektedir: “a) statik olarak kabul edilen içeriğin bireylerin ilgi ve ihtiyaçlarını gerçekleştirmek amacıyla yeniden farklı yollarla üretilebilmesi, b) içeriklerin işbirlikli olarak ve çevrimiçi üretilmesi ve kalabalık kullanıcı grupların ilgilerine karşılık gelecek şekilde üretilmesi c) yeni bir sosyal topluluğun ortaya çıkması: bu yeni toplulukta üye/kullanıcı bir sosyal/fikir ağı içerisinde bağlantılar edinmekte, içerik alışverişinde bulunmakta, yeni bir şey üretmekte ve bu döngüyü tekrardan deneyimlemektedir.

Web 2.0 teknolojilerinin öğretmen yetiştirmede alanında kullanımıyla ilgili yapılan çalışmalar bulunmaktadır. Kalathaki (2016) yaptığı çalışmada fen öğretmenliği programında kullanılan okul eğitimine inanılmaz bir genişleme imkânı veren Web 2.0 teknolojilerinin altını çizmiştir. Öğretmen yetiştirmede Web 2.0 kullanımının 4 temel alanda avantajlar sağladığı bulgusuna ulaşmıştır. Web 2.0 teknolojileri kapsamında 1. Oluşturulan ağlar, öğretmenlerin öğrenmesini desteklemektedir 2. Bilgi paylaşımı için bir ağın yapılandırılmasını sağlamakta 3. Öğretmenlerin mesleki gelişimi için bağlantılılık sunma 4. Fen öğretiminde dijital eğitsel materyal ve yöntemin iletilmesi. Çalışma sonucunda, katılımcıların fen eğitimine ilişkin yeni teknikler ve yöntemler öğrendiği ve bunu sınıfta öğrencileriyle uyguladığı görülmüştür. Ayrıca, eğitimle ve

öğretim etkinlikleriyle ilgili değerlendirme ve yansıtma yazıkları, Facebook duvarında 200'e yakın fikir, duygu ve yorumlarını yayınladıkları görülmüştür.

Coutinho (2008), öğretmenlerin öğrenme ve öğretme amaçlı Web 2.0 araçlarını nasıl daha etkili kullanılabilecekleri konusunda öğretmen yetiştirme programları kapsamında bir proje yürütmüşlerdir. Projede, öğretmen adaylarının yeni ortaya çıkan Web paradigmasının ve bunun öğretim potansiyelinin ne kadar farkında olduklarını görmek için bütüncül bir inceleme yapmışlardır. İletişimi ve öğrenmeyi artırmayı amaçlayan araçların öğretmen yetiştirme programlarında kullanımını gösteren yeni bir program tasarlamışlardır. Bu yeni programın amaçları kapsamında öğretmen adaylarından: a) çeşitli Web 2.0 araçlarıyla ve bu Web teknolojilerinin sınıfta kullanımını destekleyen pedagojik yaklaşımlarla tanışmaları b) bu yeni web paradigmasının kullanımına ilişkin deneyimlerinden bir seçki hazırlayıp yaşam boyu öğrenme açısından çıkarımlarda bulunmaları ve c) bir ya da birden fazla Web 2.0 aracını kullanarak öğrencileri için sınıf içi öğrenme etkinliği tasarlamaları istenmiştir. Araştırma sonucunda, Web 2.0 araçlarının bireysel ve grup e-portfolyoları için kullanıldığı, akranlar arasında işbirliğini ve dayanışmayı artırdığı, web kaynaklarına ilişkin araştırma, düzenleme ve paylaşma becerilerini artırdığı, etkileşim ve iletişim becerilerini kolaylaştırdığı bulgusu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, her Web 2.0 aracının kullanımının uygun olduğu farklı bağlamlar olduğu ve kendilerine özgü amaçlarla tercih edildiği görülmüştür. Örneğin, blogların bireysel/grup e-portfolyoları oluşturmada ve tartışma forumu görevi görmede etkili olduğu, Google Sayfaların bireysel siteler ve grup ödevleri için mükemmel bir araç olduğu, wikilerin işbirliği/dayanışma temelli öğrenme etkinliklerinde ve işbirlikli yazım etkinliğinde oldukça etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Archambault, Wetzel, Foulger ve Williams (2010) Arizona Üniversitesi Öğretmen Yetiştirme Programında uyguladıkları mesleki gelişim projesinde, eğitimcilere gelişen teknolojiler hakkında yardımcı olmak ve pedagojiyi Web 2.0 araçlarını entegre ederek güçlendirmeyi amaçlamışlardır. Öğretim yapılacak ünitelerden birini sosyal ağları içerecek şekilde yeniden tasarlanmış ve eğitimciler bu duruma ilişkin çok olumlu sonuçlar deneyimlemişlerdir. Çalışmanın bulguları, sosyal ağ araçlarının anlamlı bir şekilde entegre edilmesinin yararlarını, içerik alanlarına ve öğretim yöntemlerine dikkatli bir şekilde uyum sağlaması için çaba gösterilmesini, bu durumun öğrenciler için artan geri dönüt ve daha öğrenci merkezli bir yaklaşımı beraberinde getirdiğini göstermektedir. Archambault ve diğerleri, bunların 21. Yüzyılda öğretmen yetiştirme programlarında çok önemli hususlar olduğunu belirtmekte ve fakülteler pedagojik uygulamalarını dönüştürürken etkin öğrenme toplulukları oluşturma & sürdürmenin önemini ve Web 2.0 teknolojilerini kullanma konusunda yol gösterici çalışmaların yapılması gerektiğini vurgulamaktadırlar.

Geleneksel öğretmen yetiştirme programlarında, öğretmenlerin dijital yeterliliklerini artıracak Web 2.0 araçlarını içeren zengin teknoloji deneyimleri boyutu ihmal edilmektedir. Öğrenme ortamları geleneksel anlayış ve tasarı biçimlerinden ayrılıp dijital çağda yeniden düzenlendiği gibi, öğretmen yetiştirme programları üzerinde de aynı şekilde yeniden bir düzenleme gerekmektedir. Öğretmen adayları mesleğe hazırlanırken, yeni teknolojileri öğretimle birleştirme, sınıflarında daha sosyal, bağlantılı ve etkileşimli bir öğrenme ortamı oluşturma konusunda eğitilmeli ve dijital okur-yazar bireyler olarak yetiştirilmelidir. Ayrıca, öğretmen yetiştirme programlarında Web 2.0 araçlarının kullanımı sadece teknolojik araç/dijital ortam veya uygulama kullanımı olarak değerlendirilmemelidir. Web 2.0 araçları, eğitimde teknolojiden ziyade sosyal temelli bir yaklaşımdır. Öğretmen yetiştirmede Web 2.0 denildiği zaman içerisinde medya araçlarının kullanıldığı zengin katılımcı kültüre sahip ilgi odaklı topluluklar da göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca, öğretmen yetiştirmede Web 2.0 araçları bilgiye erişme ve bilgiyi bireysel hedeflerin için saklamak gibi geleneksel amaçlarla değil; içerik üretmek, içerik alışverişinde bulunmak ve paylaşımda bulunmak amacıyla kullanılmalıdır. Web 2.0 platformları öğretmen yetiştirme konusunda oldukça zengin fırsatlar sunma potansiyeline sahiptir; çünkü içerik üretimi, paylaşımı, içeriğin kullanıcılar arasında dolaşıma girmesi ve geri dönüt imkânları oldukça basit ve zahmetsiz bir şekilde kullanıcıya sunulmaktadır. Sık sık güncellenen sosyal ağlar, sürekli akış içerisinde olan kanallar, Rss beslemeleri ve benzeri araçlar sayesinde, öğretmen adayları rahatça bir topluluğa dâhil olabilmektedir. Öğretmenlerin kendileri için bu araçları kullanmasının yanı sıra bu dijital teknolojilerin sınıf içi uygulamalara başarılı bir şekilde entegre edilmesini öğrenmek için de öğretmen yetiştirme programlarının yeniden tasarlanması gerekmektedir.

2.4. Bağlantılı Öğrenme Kuramı

21. yüzyıl başlarından itibaren eğitimciler öğrenme eylemini bireye özgü ve kişiselleştirebilir hale getirmeye çabalamaktadırlar. Bununla ilgili olarak ortaya konmuş en etkili modellerden biri bağlantılı öğrenme kuramıdır. Bağlantılı öğrenme, dijital çağın gelişmelerini bireylerle buluşturmakta, olanaksız sanılan durumları bireylerin dünyalarına indirmekte ve akademik ihtiyaçları bireyin ilgileriyle bir araya getirmektedir. Öğrenenler, hayalini kurdukları kişi, akran veya önde gelen uzmanlarla kendi ilgileri doğrultusunda bağlantı kurmakta ve öğrenmelerini bağlantı yoluyla gerçekleştirmeyi tercih etmektedirler.

Ito ve diğerleri'ne (2013) göre, bağlantılı öğrenme, birbirine ağla bağlanmış bir toplumda eğitimdeki eşitsizliği gidermeye yönelik bir yaklaşımdır ve dijital medyanın potansiyelini kullanarak öğrenmeye erişim yollarını genişletmeyi amaçlamaktadır. Burada öğrenme, sosyal olarak içe içe geçmiş, ilgi temelli, eğitsel, ekonomik ve politik fırsatlara yönelik bir durum olarak

kabul edilmektedir. Bağlantılı öğrenme sayesinde, birey arkadaşları ve ilgili yetişkinlerin desteğiyle, kişisel ilgi ve isteklerini takip etmekte, böylece öğrenmeleri ve ilgisi ile akademik başarı, kariyer başarısı ve sivil katılım arasında bağlantı kurmaktadır. Ito ve diğerleri, bu modelin bir kanıtı dayandığını belirtir. Bu kanıtı göre, en dirençli, uyarlanabilir ve etkili öğrenmeler bireysel ilgileri ve güçlüklerin üstesinden gelip tanınırlığı sağlayan sosyal desteği de içeren öğrenmelerdir. Etkin ve iyi bir destek grubuna sahip olan öğrenenler, günümüzde sosyal, etkileşimli ve çevrimiçi olan medyayı öğrenmelerini genişletmek için kullanmaktadırlar. Bağlantılılık ve katılım için daha fazla destek sunulup, davet mekanizması ve altyapı hazırlanırsa, daha çok sayıda genç öğrenci bağlantılı öğrenmenin avantajlarını deneyimleyebilirler.

Siemens (2005) ve Killion'a (2011) göre bağlantılılık, bir öğrenme teorisidir; bu öğrenme teorisi öğrenmenin ve bilginin fikirlerin farklılığında yatan bağlantıların oluşturulması yoluyla gerçekleştiğini vurgulamaktadır. Kumpulainen ve Sefton-Green (2012), bağlantılı öğrenme teorisini, son yıllarda popülerleşen ve öğrenmeyi formal ve informal toplulukların ötesinde geçen holistik bir deneyim olarak gören bir model olarak ele almaktadırlar. Kumpulainen ve diğerlerinin çalışmasında bağlantılı öğrenme, "öğrenenleri anlama, izleme, keşfetme, zaman-mekan ikilisi, sınırı geçme, metinlerarasılık ve öğrenen yaşamlar" bağlamında tartışılmıştır. Kumpulainen ve Sefton-Green'e göre eğitim, edebiyat ve medya çalışmaları gibi alanlardan pek çok çalışma öğrenme üzerinde odaklanmakta ve bu çalışmalarda öğrenme; sosyal mekanlar (ev, okul ve akran kültürü) ve epistemik uygulamalar (formal, informal) içinde ve arasında yapılan bir dizi geçiş olarak görülmektedirler.

Tüm öğrenme bağlamları – derslikler, sınıflar, yerel topluluklar ve sanal topluluklar dahil- çok yönlü ve karmaşık etkinliklerin merkezleridir. Bu ortamlar yoğun sosyal, bilişsel ve kültürel aracılık etkinliklerinin meydana geldiği ortamlardır ve bu ortamlarda bilgi, göreceli bakışlar çerçevesinde bir araya gelmekte, birbirleriyle iç içe geçmekte veya bazen de birbirine direnç göstermektedir (Rex, Steadman ve Graciano, 2006). Bağlantılı öğrenme perspektifinden bakıldığında, öğrenmenin doğası gereği çoklu topluluklar, bağlamlar, ortamlar ve araçlarla gerçekleştiği kabul edilmektedir. Ito ve diğerleri'ne (2013) göre en etkili ve anlamlı öğrenme biçimleri, öğrenenlerin zengin sosyal desteğe erişebildiği, konu alanının ilgili olduğu ve etkileşime izin verdiği öğrenme durumlarıdır. Bağlantılı öğrenme, farklı bilgi, kültür ve sosyal uygulama alanları arasındaki birleşim üzerinde odaklanmaktadır; yani sosyal, ilgi temelli ve formal eğitim alanıyla motivasyon ve içeriği bir araya getirerek anlamlı ve sürdürülebilir öğrenmeyi sağlamaktadır. Ito ve diğerlerine göre bağlantılı öğrenme teorisinin en dikkat çekici yanı da genellikle birbirinden kopuk ve bağımsız olan üç öğrenme alanının birbirine entegre edilmesidir; bu alanlar "akran kültürü, kişisel ilgiler ve akademik içerik"tir. Okullar, kişinin yaşadığı evi, okul sonrası gittiği kulüpler, dini veya kültürel kurumlar, topluluk merkezleri, aileler, öğretmenler, arkadaşlar, danışmanlar ve koçlar; bu aktörlerin hepsi de potansiyel olarak bireylerin bağlantılı

öğrenmeleri üzerinde önemli role sahiptirler. Bağlantılı öğrenme “ağ düğümü (bireyler, bilgi, veri, görseller vb.)” ve “düğümler arası bağlantılılık” kavramı üzerinde yoğunlaşmaktadır. Öğrenme, bağlantı oluşturma ve bir ağ inşa etme sürecidir, bu yüzden çevrimiçi bilgi ağı ve bağlantılarından genişletme yoluyla faydanılmalıdır. Bağlantılı öğrenme teorisiyle ilgili temel varsayım insanların bilgiyi sadece tüketmediği, aynı zamanda mümkün olduğunca paylaştığı düşüncesidir (Bitter Rijpkema ve Verjans, 2010). Bağlantılılık ayrıca öğrenme ortamlarının tasarımına da etki etmektedir (Siemens, 2005).

Kumpulainen ve diğerleri’ne (2012) göre bağlantılı öğrenme hakkında anlamlı veri elde edebilmek için üç tür bağlantılılığın bulunması gerekmektedir. 1. Tür bağlantılılık, zaman ve süreci içerisinde barındıran araştırma yöntemleridir. Diğer bir deyişle, çeşitli mekan-zaman konfigürasyonlarında meydana gelen değişimi gözlemleme yollarıdır. 2. Tür bağlantılılık, sınırlar-mekanlar arasındaki & destekleyici sosyal mekanlar arasındaki hareketliliği barındıran araştırma yöntemleridir. Diğer bir deyişle, metinler arasılık sayesinde, durumlu uygulamalar içerisinde bağlantı kurmak için bireylerin diyalog ve gönderme yapma süreci üzerinde durulur. 3. Tür bağlantılılık ise bireylerin öğrenen yaşamlarını inceleyen araştırmadır. Diğer bir deyişle, bireyler büyüdükçe, değiştikçe, yaşam boyu ve yaşam çapında öğrenmeyi de içeren farklı deneyimleri bir araya getirdikçe, bireylerin holistik (bütüncül) olarak ölçülüp değerlendirilmesidir. Kumpulainen ve diğerleri, bu bağlantılılık türlerini detaylı bir şekilde şöyle açıklamaktadır:

1- Zaman, “Olgunlaşma”, İlerleme ve Epistemik Uygulamalar

Bağlantılı öğrenme, çeşitli zaman katmanlarına erişim gerektirmektedir. Bu değişen güç statüsü meselesidir. Yüksek motivasyon ve katılımı izlemeden zaman faktörünün izlenmesi imkânsızdır. Zaman faktörünün diğer boyutları “deneyimin yoğunluğu”, “hafıza”, “tekrar ziyaret edilen olay, serüven ve anlar” zamandaki değişimi izlemek için kullanılabilir. Geleneksel eğitim paradigması, sadece sınıfta geçirilen olay ve anlara odaklanırken, bağlantılı öğrenme bu anları ve olayları daha geniş ve uzun soluklu hikayelere dönüştürmektedir. Aynı zamanda eskiden sınırlı olan öğrenme deneyimleri, blog ve sosyal medya ile (Dijital İkincil Yaşam’da olduğu gibi) sonsuz zamanda ve sezgisel gerçekleşmektedir.

Zaman ve Mekan İkilişi/İlişkisi

Bu kavram öğrenenlerin eylemliliğini açıklamak için kullanılmaktadır. Öğrenenlerin eylemliliği kavramı “kolektif keşif, süregiden katılım, istek ve amaç temelli ilişkiler, deneyimler ve anlamlandırmaların uzlaşması” ile ilgili eylemlerdir. Zaman-mekan ikilişi, öğrenenlerin fiziksel ve psikolojik olarak farklı ortam ve zaman katmanlarında hareket ettikçe, hem eylemliliklerini hem de kimliklerini uzlaştırdıkları ortamlar olarak tanımlanmaktadır.

2- Bağlamlar, Sınırlar ve Konumlar

Bağlantılı Öğrenme, özellikle bir alandan gelen bilginin diğer bir alana uygulanmasıyla gerçekleşen anlara ve deneyimlere dayanmaktadır. “Deneyimler arasında bağlantılar kurabilme

kapasitesi” oldukça önemlidir. Bağlantı öğrenme “özerklik, eylemlilik ve sosyal etkileşimler” arasındaki bir modele dayanmaktadır. Ayrıca, bağlantılı öğrenmede epistemik uygulamaların ve bilgi alanlarının bir bağlamdan diğerine aracılığına ve çevirisine vurgu yapılmaktadır.

Metinlerarasılık

Metinlerarasılık, konuşmacıların iletişim eylemi esnasında diğer metinlere yaptıkları referanslardır (Bloome ve Egan-Robertson 1993). Metinlerarasılık, öğrenenlerin yerel amaçları etkileşimli dünyalarında, anlamlandırma eyleminde bulunmak için sınırlar arası hareketlilik yaşarken gerçekleştirdikleri bağlantılı öğrenmeleri incelemeyi ve anlamayı sağlamaktadır.

3-Öğrenen Yaşamlar

Bu tanımlama bireylerin, toplulukların ve nesillerin öğrenme ve deneyimleme serüvenlerini keşfetme yollarının kendi kişisel derinliklerinde çalışılabilmesine vurgu yapmaktadır. Öğrenenlerin esnek olması, kişilerarası ilişki ve sunum becerilerini geliştirmesi, uyarlanabilir, dirençli, oportunist ve girişimci olmaları gerektiği farklı bir disiplin türüne işaret etmektedir; fakat bu açıklama, belirtilen becerilerin geleneksel akademik bilgi ve becerilerin yerini aldığı ve değerini azalttığı anlamına gelmemektedir.

Ito ve diğerleri (2013) bağlantılı öğrenme ortamlarının, ideal olarak “eşitlik, sosyal aidiyet ve katılım değerlerini” temsil ettiğini ve -içerisinde dijital medyayı da içererek- 6 temel karakteristik özelliğe sahip olduğunu belirtmektedir. Bağlantılı öğrenme ortamlarının karakteristik özellikleri şunlardır:

- Üretim merkezlidir: Dijital araçlar, bir dizi medya, bilgi ve kültürel içeriği deneyimsel ve etkin yollarla oluşturma ve üretme fırsatları sunmaktadır.
- Paylaşımlı amaç: Sosyal medya ve web-temelli oluşturulan topluluklar, ortak amaçlar ve ilgiler etrafında gelişmekte ve kültürlerarası öğrenme için fırsatlar sunmaktadır.
- Açık erişim bağlantısı: Çevrimiçi platformlar ve dijital araçlar, öğrenme kaynaklarını tüm öğrenenler ortamları için bol, erişilebilir ve görünür hale getirmektedir.
- Herkese açık katılım: Deneyimler bireyi katılıma davet etmekte; bireyler ve grupların katkı sağlaması için çeşitli yollar sunmaktadırlar.
- Yapararak yaşayarak öğrenme: Öğrenme deneyimseldir ve anlamlı etkinlikler uğraşısının bir parçasıdır.
- Sürekli uğraş ve mücadele: Bir ilgi sahibi olma ya da yeni bir ilgi alanı geliştirme hem “bilme ihtiyacı” hem de “paylaşma ihtiyacı” yaratmaktadır.
- Arabağlantılılık: Bireyler, gelişimleriyle ilgili anlık dönüt aldıkları, planlama ve yansıtma için çeşitli araçlara erişim sağladıkları ve uzmanlaşma fırsatları edindikleri çoklu öğrenme bağlamlarına erişmektedirler.

2.5. Ağa Dayalı (Ağsal) Öğrenme Paradigması

Bilgi birikiminde ve bilgi üretim hızında meydana gelen artış, bilgi işçileri olarak tanımlanan bireylerin mesleki öğrenmeleri için önemli yenilikleri beraberinde getirmiş ve bilgi paylaşımının geleneksel olarak derslerle, eğitim seminerleri ve çalıştaylarla yapıldığı yöntemde değişikliğe yol açmıştır. Ryberg, Buus ve Georgsen'e (2012) göre Web 2.0 uygulamalarının popülerleşmesiyle birlikte işbirliği, paylaşım, diyalog, katılım, öğrenci merkezli öğrenme, öğrencilerin bilginin üreticileri haline gelmesi gibi terimler de kendi Rönesans dönemlerini yaşamaya başlamıştır; fakat idealize edilen bu kavramlar Ağa Dayalı Öğrenme (Networked Learning) alanında daha farklı bir önem kazanmışlardır. Bitter Rijpkema ve Verjans'a (2010) göre de öğrenme alanında artık yeni öğrenme yollarına veya destekleyici öğrenme yollarına gereksinim duyulmaktadır; çünkü geleneksel mesleki öğrenme materyallerini ve etkinliklerini geliştirenler bilgideki değişimle baş etme başarısız kalmaktadır. Ayrıca, mesleki bilgi ve uzmanlık artık çoklu ürünler, çoklu topluluklar ve çoklu organizasyonlar arasında dağıtılmıştır. Karmaşık görevleri yerine getirirken, her bir bilgi işçisi kendi bilgi düzeyini artırmak için ilgili alanlardaki diğer profesyonellere ve kaynaklara erişim ihtiyacı hissetmektedirler. Önceden uzman-uzmana ya da akran-akrana ayarlanan öğrenme ortamları yüz yüze çalıştaylar ya da eğitim seminerleri ile sınırlanmakta iken, günümüzde bu durum gitgide daha da sanal hale gelmekte ve bireyler çevrimiçi ve işbirlikli teknolojileri daha fazla kullanmaktadırlar (Bitter Rijpkema ve Verjans, 2010). Bu ihtiyaca dayalı olarak ortaya çıkan öğrenme modellerinden biri de ağa dayalı öğrenme paradigmasıdır. Ağa dayalı öğrenme, 1990'lardan itibaren mesleki öğrenmelerde alternatif bir çalışma alanı olarak kendine önemli bir yer edinmiştir. Ağa dayalı öğrenme, içerisinde etkin bir öğrenen araştırmacılar topluluğu barındırmaktadır. Dijital ağlar, sosyal ağlar ve sanal topluluklar ağa dayalı öğrenme paradigmasını desteklemektedir. Kullanıcı etkileşimi, sosyal destek, içeriğin yeniden üretilmesi ve dolaşıma sokulması, işbirlikli öğrenme gibi faktörler ağa dayalı öğrenmeyi kullanıcılar arasında popüler hale getirmektedir. Ağa dayalı öğrenme küçük gruplar ya da büyük topluluklar içerisinde gerçekleştirilebilir; fakat grup büyüklüğü ne olursa olsun işbirliği ve grup desteği etmenleri kesin olarak sağlanmalıdır.

Jones ve Steeples'e (2002) göre ağa dayalı öğrenme, içerisinde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanıldığı ve bağlantıların desteklendiği öğrenme türüdür: bu öğrenme türü, öğrenen- öğrenenler arasında; öğrenenlerle öğreticiler arasında; öğrenme topluluğu ile öğrenme kaynakları arasında gerçekleşmektedir. Ağa dayalı öğrenme, pratik ve teorik öneme sahip olan bir alandır. Ağa dayalı öğrenme kavramı ile ilgili çeşitli tanımlar yapılmıştır. Ağa dayalı öğrenme "öğrenenlerin birbirine bağlanması için (kendi aralarında, öğretmenleriyle, değerli öğrenme kaynaklarıyla) teknolojinin kullanıldığı işbirlikli çevrimiçi öğrenme biçimi" (Goodyear ve Yang, 2009); "Web üzerinde ve Web'in imkânları kullanılarak gerçekleşen öğrenme" (Delfino ve

Persico, 2009); “öğrenenler, öğrenen-öğreticiler ve öğrenen-kaynaklar arasındaki bağlantılara odaklanan ve araştırmacı-uygulayıcı bir topluluk tarafından desteklenen ilişkisel bir yaklaşım” olarak (Parchoma, 2010) tanımlamışlardır. Bu çalışmada ise ağa dayalı öğrenme, Web teknolojilerine dayalı olarak öğrenme topluluklarındaki bireyler arasında karşılıklı güven, paylaşım ve uzmanlaşmaya dayalı bir bağlantılılık inşa edildiği ve bağlantıların çeşitli aktörlerle zenginleştirildiği sosyal öğrenme biçimi olarak tanımlanmaktadır.

Ryberg, Buus ve Georgsen (2012) ağa dayalı öğrenmeyi, bağlantılılık teorisiyle ilişkilendirmektedir. Bağlantılılık teorisini 21. Yüzyıl öğrenme teorisi olarak sunmanın bir eğilim haline geldiğini, bu durumun son teknolojik değişimlerle yakından ilgili olduğunu ve çeşitli ağa dayalı teknolojilerin yaygınlaşmasının bu teoriyi desteklediğini vurgulamışlardır. Ağa dayalı teknolojiler arasında özellikle e-posta, web, sosyal ağ siteleri, bloglar, RSSler ve çeşitli bilgi toplama ve filtreleme mekanizmalarını saymaktadır. Bitter Rijpkema ve Verjans (2010) ise ağ teknolojilerine odaklanmaktan ziyade, oluşturulan bağlantının kendisine odaklanmaktadır. Onlara göre, ağa dayalı öğrenme paradigması öğrenmenin çoğunlukla bireyler arasında bağlantı oluşturularak gerçekleştiği varsayıma dayanmaktadır.

Ağa dayalı öğrenme teorisinde bireyler organizasyonlar ve kurumlara bilgi akışı sağlamakta, ağ düğümleri bilgi değiş-tokuşunda geri dönüşüm olarak bireye akış sağlamakta ve sürdürülebilir öğrenmeyi sağlamaktadır (Siemens, 2005). Ryberg, Buus ve Georgsen (2012), ilişki ve bağlantı kurma eylemi ve öğrenmenin, bireyin zihniyle ya da öğrenenlerin kendisiyle sınırlandırılmayacağını iddia etmektedir. Öğrenme ve bilginin inşası, öğrenenler-öğreticiler-kaynaklar arasında oluşturulan bağlantı ve etkileşimlerde yatmakta; eleştirel diyalog ve sorgulamadan doğmaktadır. Aynen bu durumda olduğu gibi, ağa dayalı öğrenme teorisi de öğrenmeyi “sosyal & ilişkisel olgu, etkileşim ve diyalog yoluyla inşa edilen bilgi anlayışı ve kimlik” olarak kabul etmektedir (Ryberg ve diğerleri, 2012).

Sosyal ağlar, ağa dayalı öğrenme ortamlarına katılım sağlayan eğitimciler için büyük bilgi rezervleri ve yeni öğrenme türleri sağlamaktadır. Zaman sınırlılığı olmaması, anlık dönüt imkanı olması ve istediğin zamanda öğrenme imkanı sunması sayesinde, bu ağların kişiselleştirilebilir, işbirlikli ve öğrenci-merkezli öğrenme yapısı üzerinde vurgu yapmaktadır (Demski, 2012). Mesleki gelişimi sağlama değişkeni düşünüldüğünde, mesleki öğrenmelere sosyal ağlar yoluyla erişim sağlamak öz düzenlemeli, gönüllü ve informal öğrenmelere kapı aralamakta, soyutlanmış öğrenme deneyimlerini reddetmekte ve çevrimiçi mesleki gelişime özgü dinamik işbirliği ve diyalog sürecini benimsemektedir (King, 2011, s.40). Ağa dayalı öğrenmeyi çevrimiçi öğrenme ile aynı kabul etmek hatalı bir anlayışa işaret etmektedir. Ağa dayalı öğrenme, bağlantıların kalitesinden, ilişkinin gücünden ve sosyal etkileşimden doğrudan etkilenmektedir. Ryberg ve diğerleri (2012) ağa dayalı öğrenmenin sadece çevrimiçi ya da e-öğrenmeye karşılık geldiği fikrini reddetmektedir. Onlara göre, ağa dayalı öğrenme “öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ve nasıl

tasarlanması gerektiği ile ilgili teorik varsayımlar” içermektedir. Birey-diğer bireyler-kaynaklar arasındaki bağlantılılığa vurgu yapmakta ve aynı zamanda bu aktörler arasında sosyal organizasyonun belirli bir düzeyde olması gerektiğine (öğrenme topluluklarında olduğu gibi) işaret etmektedir.

Margolis ve Parboosingh (2015) ağların bir bağlam içerisinde (bir organizasyon, topluluk, meslek gibi) ve belirli amaçlar doğrultusunda (sürdürülebilir mesleki gelişim gibi) var olduğuna vurgu yapmakta; ağ yapılarının belirli olası amaçlar doğrultusunda farklılaşabileceği belirtmektedir. Örneğin, kardioloji topluluğu ile başka herhangi bir alan ile ilgili oluşturulmuş bir dersin ağ yapısı aynı olmayabilir. Margolis ve diğerlerine göre (2015) ortak ilgi ve uygulamalara sahip mesleki uzmanlar -aynı karmaşık uyumsal sistemlerde aktörlerin davrandığı gibi- ağlar oluşturabilir, bu ağlarda kolektif bir biçimde çeşitli amaçlar edinebilir; bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde bir yönetim süreci sergileyebilir, ağlarının istikrarını sağlayabilir, amaçları doğrultusunda önemli olan organizasyonlar ve topluluklarla uygun bağlantılar kurabilir, güvene ve katılıma dayalı olmak koşuluyla üyeler arası etkileşimi teşvik edebilirler. Ağa dayalı öğrenmenin güçlü yönleri Goodyear (2001) tarafından şöyle özetlenmektedir:

Etkileşimli fakat esnek: Ağa dayalı öğrenme, öğrenenle diğer öğrenenler arasında, öğrenenle öğretici arasında çevrimiçi öğrenme kaynaklar yoluyla üst düzey etkileşimi desteklemektedir.

Etkin Katılımı Destekleme: Öğretmenler iyi tasarlanmış ödevler veya kaliteli çevrimiçi danışmanlık hizmetleri sayesinde etkileşim olasılığından en iyi şekilde faydalanabilirler.

Derinlemesine Bilgi İşlemeyi Sağlayan Yansıtıcılık: Senkronize olmayan ağa dayalı öğrenmelerde, diğerlerinin neyi ifade ettiğini değerlendirmek ve kişilerin bireysel katkılarını ortaya koyabilmeleri için öğrenenlerin kitaplara ya da diğer kaynaklara başvuru yapabilecekleri zamanları vardır.

Kalıcı Kayıt İşlemi: Seminerlerde ya da eğitimlerde söylenenler buharlaşıp gitmektedir. Belleklerde bir tür iz olarak kalmaktadır; fakat öğrenenlerin sonraki yansıtımları açısından elverişli değildirler. Buna karşın, ağa dayalı öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen tartışmalar kalıcı izler bırakmaktadır.

Sosyal Etkileşim: Öğrencilerin akranlarıyla etkileşimini kolaylaştırmaktadır.

Evrensel Kaynaklara Erişim Kolaylığı: Öğrenciler, ağsal öğrenme ortamı kullanımının Web kullanımı içinde akıp gittiğini ve bu ikisinin sorunsuz bir şekilde birleştiğini hissedeceklerdir.

Yetersiz Temsil Edilen Gruplar: Ağa dayalı öğrenmenin barındırdığı esneklik, bazı grupların kendi başlarına deneyimledikleri durumlara oranla yükseköğretime daha iyi erişim

sağlamasına izin vermektedir. Örneğin, yıllarca çocuk bakıcılığı yapmış olan bir anne akademik ortama daha rahat dönebilir. Azınlık gruplara ait olan bireylerin yüz yüze olaylarda iştirak etmeme ve katılımdan uzak durma durumları çevrimiçi ortamlarda tekrarlanmamaktadır.

Öğrenmede Değişen İlişkiler: Ağa dayalı öğrenme (ağsal öğrenme), öğrenme ilişkilerinde demokratikleşmeyi desteklemektedir. Öğretmenler, artık sahnedeki hâkim rolünden sahne yanında yer alan rehber rolüne doğru geçiş yapmaktadırlar.

Özetlemek gerekirse, ağa dayalı öğrenme kuramı öğrenmeyle aktörler arasında bağlantı oluşturmayı ve bu bağlantıyı desteklemeyi öğrenme açısından gerekli görmektedir. Ağa dayalı öğrenme, insanlar-bilgi-etkileşim üçgeni arasında bağlantılar geliştirmeyi ve sürdürmeyi aktörlerin karşılıklı öğrenmesi açısından önemli görmektedir. Bu paradigmada “ilişkiler” ön plana çıkmaktadır. Ağa dayalı öğrenme paradigması çerçevesinde oluşturulan etkili ağlar, kullanıcılar için vizyon geliştirme ve mesleki gelişimi sürdürmede bir araç kullanılabilir. Bireylerin karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelebilmesi, kendisine mesleki gelişimde izleyebileceği bir yol çizebilmesi, ihtiyacı olduğu anda sosyal destek alabilmesi için mevcut oluşturulmuş ağlardan yararlanmak etkili bir strateji olabilir. Ağa dayalı öğrenme sadece bir öğrenme biçimi değil, aynı zamanda kullanıcıların aidiyet ve değerler geliştirdiği, birbirleriyle etkileşim fırsatları edindiği ve güvene dayalı ilişkiler kurduğu sosyal temelli bir öğrenme bağlamıdır.

2.6. Mesleki Öğrenme Toplulukları (Professional Learning Communities):

1990'ların sonundan itibaren öğretmenlerde mesleki gelişim ile ilgili bir anlayış değişikliği olduğu görülmektedir. Öğrenme ve öğretimin karmaşıklığı, mesleği yürüten öğretmenlerden beklenen sorumluluk ve hesap verebilirlik gibi faktörlerle ortaya çıkan bu yeni anlayış, mesleki gelişimi sadece yeni bilgi ve beceriler edinimiyle sınırlamayıp daha kapsamlı boyutlara taşımaktadır (Vescio, Ross ve Adams, 2008). Bununla ilgili olarak, özellikle öğretmenlik mesleğini yakından ilgilendiren gelişmelerden biri olarak mesleki öğrenme toplulukları olarak adlandırılan mesleki öğrenme stilleri önem kazanmaya başlamıştır. Eğitim çevrelerinde, çeşitli eğitici etkinliklerde veya eğitim araştırmaları kongrelerinde mesleki öğrenme toplulukları kavramı sık sık kullanılmaktadır. Mesleki öğrenme toplulukları çalışan üyelerin toplantı yapmasından ya da bir grup öğretmenin bir konu hakkında bir araya gelmesinden daha fazla şeyi içermektedir. Aslında mesleki öğrenme toplulukları, öğretmen performansını iyileştirme konusunda sürdürülebilir bir gelişim modeli sunmaktadır.

Mesleki öğrenme topluluklarıyla ilgili alan yazında pek çok farklı tanımlamanın yapıldığı görülmektedir. Huffman ve Hipp'e (2003) göre mesleki öğrenme toplulukları "bir okulun profesyonel çalışanlarının sürekli olarak sorgulama yoluyla cevaplar araması ve öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmek için kendi öğrenmeleri üzerinde eylemde bulunmaları" olarak tanımlamaktadır. Hord, Roussin ve Sommers (2009) mesleki öğrenme topluluklarını "içerisinde öğretmenlerin işbirliği yapma, paylaşma, yansıtma ve öğretim ve öğrenme uygulamaları ihtiyaçları konusunda evrensel fikirler edindiği bir takım işi" olarak açıklamaktadır. Cochran-Smith ve Lytle (1999) mesleki öğrenme topluluklarının, öğretmenlerin resmi bilgiyi pratik bilgiyle birleştirmesini sağladığını, bağlama dayalı bilgi ve uygulama arasında yakın bir bağ oluşturacak diyalog imkânı sunduğunu vurgulamaktadır. Onlara göre mesleki öğrenme toplulukları şu şekilde tanımlanmaktadır: Öğretmenler kendi öğretimleri ile öğrenmeleri arasında sık sık etkileşimler yaşamaktadırlar. İçerikleri, formları, öğretim yöntemlerini ve meslektaş gözlemleriyle ilgili bütün etkinlikleri planlayıp tartışabilmekte, ayrıca öğretmenler yeni bilgileri keşfetmek amacıyla araştırma yapıp yayınlayabilmektedirler. Stoll ve Louis (2007) Okullarda Mesleki Öğrenme Toplulukları adı altında bir yayın yapmışlar ve esas olarak bu toplulukların dört temel faktöre sahip olduklarını belirlemişlerdir. Bu faktörler: "mesleki öğrenme; paradigma grubu/takımı; kolektif bilgi; liderler, öğretmenler, öğrencilerle etik üzerine kurulu bir atmosfer oluşturmak" olarak sıralanmıştır. DuFour, DuFour, Eaker ve Many (2006) mesleki öğrenme toplulukları kavramını "eğitimcilerin hizmet verdikleri öğrencilerin daha iyi sonuçlar elde edebilmesi için kolektif sorgulama ve eylem araştırması sürecinde işbirlikli çalışması" olarak tanımlamaktadır. Onlara göre, mesleki öğrenme topluluklarının başarılı olması kolektif sorgulama, öğretmenler arasında yabancılaşmayı azaltma, mevcut kurumsal uygulamalar

üzerinde yansıtma yapma, öğrencilerin öğrenmesi için sorumluluğu paylaşma ve öğrenme kapasitesi oluşturmaya bağlıdır. Öğrenci başarısı kurumun tek önceliği olmalı ve odak noktası mazeret ve suçlamalar değil, öğrenenlerin bireysel ihtiyaçları olmalıdır. Vescio ve diğerleri (2008) mesleki öğrenme topluluğu kavramının organizasyonların öğrenme kapasitesi ile ilgili olarak doğrudan iş sektöründen geldiğini, eğitim dünyasına adapte edildiğinde ise öğretmenler için işbirlikli çalışma kültürü anlamına geldiğini belirtmektedir. Öğrenme toplulukları iki varsayım üzerinde durmaktadır. Birincisi, bilginin öğretmenlerin yaşam tecrübelerinde saklı olduğu ve aynı deneyime sahip diğerleriyle birlikte eleştirel yansıtma yaparak ortaya çıkartılabileceğidir (Buysse, Sparkman ve Wesley, 2003); ikincisi ise öğretmenleri etkin bir şekilde mesleki öğrenme topluluklarına katmanın onların mesleki bilgilerini ve dolayısıyla öğrencilerin öğrenmelerini artıracığıdır.

Vescio ve diğerleri (2008) öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına katılımıyla öğrenci başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen altı farklı çalışmayı incelemiş ve tüm çalışmalarda öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına katıldığında öğrencilerin öğrenmelerinin arttığını belirlemişlerdir. Bazı çalışmalarda mesleki öğrenme toplulukları en güçlü mesleki gelişim ve değişim stratejisi olarak kabul edilmiştir (Huffman ve Hipp, 2003). Detaylı bir şekilde incelendiğinde mesleki öğrenme topluluklarının, öğretim uygulamaları, istenilen öğrenci düzeyleri ve çıktılarının izlenmesi üzerinde yapılan yansıtmalarda bütün çalışanların katılımını içerdiği görülmektedir. Bu topluluklarda özellikle öğretmenler birbirlerinden sürekli öğrenme içerisinde bulunmakta ve öğrenci başarısını destekleyen uygulamalar hakkında farkındalık kazanmaktadırlar. Mesleki öğrenme topluluklarıyla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde mesleki öğrenmeye ilişkin bu informal öğrenme biçiminin nasıl destekleneceği ve geliştirileceğine ilişkin bir düzenlemeye ihtiyaç bulunduğu görülmektedir (Kyndt, Gijbels, Grosemans ve Donche, 2016). Burada dikkat edilmesi gereken nokta, mesleki öğrenme topluluklarının etkili şekilde işlemesi için birtakım protokoller geliştirmektir. Bir topluluktaki grup üyelerinin işbirlikli plan, meslektaş gözlemi gibi birtakım deneyimlerde bulunurken bu eylemlerini yönlendirecek birtakım protokoller kullanmaları önerilmektedir. Bu protokoller yansıtıcı düşünme ve eleştirel diyalogları destekleyecek şekilde tasarlanmalıdırlar.

Hord (1997) etkili okul yapılanmasının, bilginin gerçekliğe dönüşmesini sağlama konusunda öğretmenlerin motivasyon ve eylemini gerektirdiğini belirtmektedir. Okul çalışanlarının öğrencilerin öğrenmelerini artırma konusunda kolektif bir şekilde çalışıp, plan yapıp eyleme geçtiğinde neler olabileceği ile ilgili çeşitli bulgulara ulaşmıştır. Çalışan için mesleki öğrenme topluluğunun parçası olmak öğretmenin yabancılaşmasını azaltma, misyon ve amaçlara katılımını artırmakta, paylaşımlı sorumluluk duygusu yaratmakta, iyi öğretim ve sınıf uygulaması tanımının oluşmasını sağlamakta, ders içeriğinin ve öğretmen rollerinin kavranmasını kolaylaştırmaktadır. Bunun yanında yüksek doyum düzeyi, moral ve işe devamsızlıkta azalmayı

sağlamaktadır. Hord'a göre mesleki öğrenme topluluğu demek ilgili, istekli insanların bir araya geldiği, paylaşılan bir vizyonun inşa edildiği, güven ve yakın ilişki tesis edildiği, sürekli öğrenme programının geliştirildiği bir öğrenenler topluluğu demektir. Topluluk odaklı olması, karşılıklı destekleyici ilişkilerin kurulması ve paylaşılan norm ve değerlerin geliştirilmesi anlamına gelmektedir; fakat uzmanlar ve mesleki uzmanlık üzerinde odaklanmak bilgi ve becerilerin edinimi noktasında, müşteri ve mesleki özerklik üzerinde odaklanma olarak işlediği için bu durum öğretmen davranışlarının düzene girmesine değil, gerilimlere sebep olabilmektedir (McMahon, 2001a). Fullan (2001), etkili okulların mesleki olarak işbirlikli kültürler geliştirdiğini ve asıl odak noktasının bireyler üzerinde değil okulların mesleki öğrenme toplulukları olarak gelişimi üzerinde olması gerektiğini vurgulamaktadır. Hord ve Sommers (2008) mesleki öğrenme toplulukları ile ilgili ortaya konulan alan yazını beş temel öge içerisinde düzenlemişlerdir. Dinamik ve etkili okul reformu için mesleki öğrenme topluluklarının gelişiminin yöneticilere ve öğretmenlere avantajlar sağlayacağını belirtip, okulların planlama sürecini takip etmelerini önermişlerdir.

Paylaşılan Görüşler, Değerler ve Vizyon: Mesleki öğrenme topluluklarındaki katılımcılar bireysel sürdürülebilir öğrenmeleri üzerinde odaklanırsa, öğrenci öğrenmeleri üzerinde odaklanmaları daha da kolaylaşmaktadır. Ortak bir amaca sahip olmak, okul vizyonu inşa etme ve bu toplulukların birlikte nasıl çalışacağını belirleme açısından önemli bir ögedir. Bu vizyon, bireyler birbirleriyle çalıştıkça daha da genişlemektedir. Öğretmenler, öğretim kararlarına rehberlik edecek, birlikte çalışmalarını kolaylaştıracak davranış normları oluştururlar.

Paylaşılan ve Destekleyici Liderlik: Yönetimden sorumlu kişilerin mesleki öğrenme topluluğu içerisinde, okuldaki herhangi bir değişimi kabul etmesi, takdir etmesi ve desteklemesi gerekmektedir. Etki, otorite ve karar verme süreci mesleki öğrenme topluluklarında paylaşımlı olarak yapılmaktadır. Gücün paylaşımı okul çalışanları açısından zorlu bir süreç olabilir çünkü yöneticilere ayrılmış bir alandan bahsedilmektedir. Karşılıklı saygıya dayalı bir kültür oluşturulursa topluluk üyeleri de diyalog ve gözlem yoluyla deneyimleri paylaşabilmektedirler.

Kolektif öğrenme ve uygulama: Mesleki öğrenme topluluğu olarak birlikte öğrenmek sonrasında öğrenilen şeyin uygulanmasını gerektirmektedir. Hord ve Sommers (2008), toplulukların başarısını sadece sorgulama ve yansıtmaya bağlı olmadığını, bunun yanında yansıtma hakkında diyalog yapılmasının da gerektiğini vurgulamaktadır. Stratejik bir model ve plan geliştirme, benimsenen yaklaşımın revize edilmesi veya ona devam edilmesi için önemlidir.

Destekleyici Koşullar: Hord ve Sommers'e (2008) göre iki tür destek koşulu bulunmaktadır. Zaman sorunu okulları mesleki öğrenme toplulukları konusunda zorlayan en problemi faktördür. Mesleki öğrenme toplulukları, okul zamanı içerisinde yapılabilirse bir değer kazanmaktadır. Ayrıca, bireyleri karşılıklı saygı ve güven olmadan bir araya getirmek sorun

yaratabilmektedir. Sosyal ağlar kurmak, okulda bir saygı kültürü oluşturmak ve çalışanlar için bir yakınlaşma yolu sağlamak bu sorunları aşmada yardımcı olabilmektedir.

Paylaşılan Kişisel Uygulamalar: Diğer öğretmenlerin öğretimsel uygulamalarını, ölçme değerlendirmeye yönelik tutumlarını ve yönetsel davranışlarını incelemek, mesleki öğrenme topluluklarının düzenli bir parçası olmalıdır. Birbirleri ile uygulamaları değiş-tokuş yapma eylemini mümkün hale getirmek için öğretmenler birlikte çalışmalıdırlar. Zaman içerisinde, öğretmenlerin başarılarını paylaştıkları kadar yaşadıkları zorlukları ve hayal kırıklıklarını paylaşmakta da kendilerini rahatlamış hissettikleri görülmektedir.

Mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin yapılan çalışmalarla ilgili Vescio ve diğerleri (2008) tarafından alan yazın incelemesi gerçekleştirilmiştir. Vescio ve diğerleri, inceledikleri 11 çalışmanın çoğunda pedagojik açıdan belirli değişimlerin meydana geldiği ile ilgili bulguların bulunmadığını; fakat mesleki öğrenme topluluğu oluşturmanın öğretmenlerin girip çıktıkları sınıflarda kendi zihinsel alışkanlıklarda bir değişikliğe yol açtığı için okulun mesleki kültürüyle ilgili değişimin meydana geldiğini gösteren önemli bulgular olduğunu vurgulamaktadır. 11 çalışmanın hepsinde de okulun mesleki kültürüyle ilgili değişim meydana geldiğini gösteren deneysel veriler bulunmaktadır. Vescio ve diğerleri, öğrenme topluluklarında dört temel kategori bulunduğunu, bunların “işbirliği, öğrenci öğrenmeleri üzerine odaklanma, öğretmen otoritesi ve öğretmenlerin sürekli öğrenmeleri” olduğunu belirtmektedir. Öğrenme topluluklarına katılım, öğretmenlerin amaçlarını gerçekleştirmede doğal olarak hissettikleri ihtiyaçlarına cevap verdiği için mesleki gelişimi kolaylaştırmaktadır. Bolam ve diğerleri (2005) kendi çalışmalarında mesleki öğrenme topluluklarının sabitten ziyade değişken birimler olduğunu ve biriken kolektif deneyimle birlikte evrildiğini belirtmektedirler. Bununla ilgili olarak, Stoll ve diğerleri (2006) mesleki öğrenme toplulukları oluşturmanın okul içinde ve dışında birtakım süreçlere bağlı olduğunu belirtmekte ve bu süreçlerin “öğrenme süreçlerine odaklanma, insan ve sosyal kaynakların en etkili şekilde kullanımı, yönetsel kaynakların yönetilmesi ve dış aktörlerle etkileşime girme” olarak açıklamaktadırlar.

2.7. Çevrimiçi Mesleki Öğrenme Ağlarının Kavramsallaştırılması

20. yüzyılın ortalarından itibaren internetin ortaya çıkışı ve zaman içerisinde çeşitli sosyal ağların gelişmesi, iletişim ve haberleşme alanında olduğu kadar eğitim sektöründe de köklü değişimlere yol açmıştır. Web 2.0 araçları olarak anılan sosyal medya platformlarının yaygınlaşması eğitim sektöründe yer alan bireylerin mesleki gelişim ve öğrenmelerini de kolaylaştırmıştır. Eğitimciler, kişisel ve mesleki gelişimleri için çevrimiçi mesleki öğrenme ağları kurma ve genişletme amacıyla dijital ortamları kullanmaya başlamışlardır (Trust, Krutka ve Carpenter, 2016). Çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarının ortaya çıkması Web 2.0 araçlarının yaygınlaşmasıyla başlamıştır.

Çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarıyla ilgili alan yazında üç kavramın birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Alana yazına bakıldığında bunların Kişisel Öğrenme Ağı (Personal Learning Network), Mesleki Öğrenme Ağı (Professional Learning Network) veya Çevrimiçi Mesleki Öğrenme Ağı (Online Professional Learning Network) olarak ifade edildiği görülmektedir. Tarihsel açıdan bu kavram ilk kez Tobin (1998) tarafından Kişisel Öğrenme Ağı (Personal Learning Network) olarak kullanılmış ve “sürdürülebilir bir öğrenmeyi sağlayan bireyler ve kaynaklar ağı” olarak tanımlanmıştır. Tobin, bu kavramın çok önemli olduğunu, çünkü kişisel öğrenme ağı içerisinde sadece bilginin kaynağına işaret edilmediğini, aynı zamanda soruların cevaplandığı, doğal akışında bir rehberlik hizmetinin sunulduğu ve öğrenmenin kolaylaştırıldığı bir etkileşim ortamının oluştuğunu belirtmiştir. Bu ağlara dâhil olacak kişilerle ilgili olarak, aynı iş yerinden ya da aynı sektörden olan kişiler olmak zorunda olmadığını; uzmanlaşmak istenilen alanda bilgi sahibi olan, deneyimlerini ve uzmanlığını paylaşmaya istekli her bireyin kişisel öğrenme ağı üyesi olabileceğini ifade etmiştir. Alan yazına bakıldığında Kişisel Öğrenme Ağı yerine daha çok Mesleki Öğrenme Ağı ya da Çevrimiçi Mesleki Öğrenme Ağı kavramlarının kullanıldığı görülmektedir (Flanigan, 2012; Krutka ve Carpenter, 2017; Trust, 2012). Bu kavramın özünde öğretmenlerin meslekleriyle ilgili öğrenmeleri üzerinde odaklanmasından dolayı mesleki öğrenme ağı tanımlamasının daha doğru olduğu kanısında olan araştırmacılar vardır (Trust ve diğerleri, 2016). Bu çalışmada ise çevrimiçi mesleki öğrenme ağının daha uygun bir tanımlama olduğu kabul edilmiştir. Bu çalışmada tanımlama açısından çevrimiçi mesleki öğrenme ağının tercih edilmesinin temelinde üç gerekçe bulunmaktadır. Bu gerekçeler şunlardır:

- Mesleki öğrenmelerin çoğunlukla internet temelli olarak gerçekleşmesi
- Mesleki öğrenmelerin sosyal amaçlarla veya gelişigüzel değil; mesleki gelişime yönelik olarak gerçekleşmesi
- Mesleki öğrenmelerin gerçekleşmesinde Web 2.0 araçlarının yaygın kullanımı

Bu gerekçeler çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarının (ÇMÖA) temel üç ögesiyle ilişkilidir:

1. Mesleki gelişim (professional): Çevrimiçi mesleki öğrenme ağları öğretmenlere yerel ve küresel düzeyde kişisel bağlantılar kurma imkânı tanımaktadır. Bu bağlantılar, gelişigüzel değil öğretmenlik mesleğiyle ilgili olacak şekilde oluşturulmaktadır. Dolayısıyla, çevrimiçi mesleki öğrenme ağları içerisinde potansiyel aktörler olarak “öğretmenler, okul yöneticileri, öğretmenlik mesleğine yönelik çalışmalar yapan araştırmacılar, alan uzmanları, öğretmenlere yönelik kurulmuş sivil veya resmi kurum ve kuruluşlar” yer almaktadır. Çevrimiçi mesleki öğrenme ağları öğretmenlere dünyanın neresinde olursa olsun bağlantı kurma, soru sorma, bireylerin sahip olduğu uzmanlığı paylaşma veya sınıf içerisinde neler olduğuyla ilgili tartışma yapma fırsatı vermektedir.
2. Öğrenme topluluğu (learning community): Çevrimiçi mesleki öğrenme ağı, fikir ve kaynakların paylaşılması, işbirliği yapma ve mesleki öğrenmeleri artırma üzerine kuruludur. Öğretmenler veya daha geniş kapsamlı olarak eğitimciler, fikirlerini, uzmanlıklarını ve öğrendiklerini farklı sosyal medya platformlarında çeşitli ağlarla paylaşabilmektedirler; fakat işin temelinde yatan amaç hep öğrenmeyi desteklemektir. Öğrenme, bireyin dahil olduğu topluluklar içerisinde gerçekleşmektedir.
3. Ağ tabanlı (networked): Çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarının en karakteristik özelliği ağ bağlantılı olmasıdır. Ağ tabanlı olması internet temelli “bağlantılılık” kavramıyla, hem de bir network (topluluk ağı) içerisinde yer almak kavramıyla ilişkilidir. Çevrimiçi mesleki öğrenme ağları, kapalı ağlar değil açık ağlardır. Bu sayede mesleki öğrenmelerde kapalı ağlardan açık ağlara doğru bir geçiş gerçekleşmekte; bu açık ağlar öğretim stratejileri, eğitsel konular ve öğretim teknolojileri gibi konularda farklı küresel perspektiflerin bilinmesini ve paylaşılmasını sağlamaktadır.

Ronkowitz (2016), çevrimiçi ağlarda kullanıcıların diğer eğitimcilerle bloglar, Twitter, Facebook, LinkedIn ve diğer platformları kullanarak bağlantılar kurduklarını ifade etmektedir. Ronkowitz, aylık gerçekleşen NCTE Twitter sohbetlerini ([#nctechat](#)), çevrimiçi mesleki öğrenme ağının iyi bir örneği olarak göstermektedir. Bu kısımda, meslektaşlarının sosyal medyada kişisel hesaplarının yanı sıra mesleki ağlar için kullanmak üzere yeni hesaplar oluşturduklarını belirtmektedir. Çevrimiçi Mesleki Öğrenme Ağlarının yaygınlaşmasının altında teknoloji olarak Web 2.0 teknolojileri/araçları yatmaktadır. Bu araçlar, fiziksel mekân ve zamanların sanal ortama taşınmasına, değişik topluluklar ve sosyal ağlara dayalı mesleki öğrenme ağları oluşturulmasına olanak sağlamıştır. Teorik anlamda etkileşime geçilen her birey –ister sosyal ağlardan tanıdık kişiler olsun, isterse aynı meslekteki akranlar ya da konu alanı uzmanları olsun fark etmeksizin- mesleki öğrenme ağına dâhil olmaktadır. 21. yüzyılda artık mesleki öğrenmeler sıklıkla çevrimiçi gerçekleştiği için, bireyler küresel boyutta aynı ilgililere sahip başka uzmanları bulmak ve onlarla bağlantı içerisinde olmak istemektedirler.

Çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarla ilgili alan yazında bu kavramın çeşitli boyutlarını odaklanılarak yapılan çeşitli tanımlar bulunmaktadır. Mesleki öğrenme ağı temel olarak “kişilerarası bağlantılara ve kaynaklara dayanan ve informal öğrenmeyi destekleyen sistem” olarak tanımlanmaktadır (Trust, 2012). Mesleki öğrenme ağının farklı boyutları üzerinde odaklanan başka araştırmacıların tanımları da bulunmaktadır. Crowley (2014) mesleki öğrenme ağını “hareketli, durmadan değişip duran bağlantı grupları” olarak tanımlarken bu ağların sürekli değişim boyutuna, Flanigan (2011) ise “ders planlarının, öğretim stratejilerinin, öğrenci ürünlerinin paylaşımına ve bölümler arası işbirliğine izin veren çevrimiçi topluluklar” diyerek eğitsel işlevselliği boyutuna vurgu yapmaktadır. Lautenbach ve Batchelor (2015) ise bu kavramı “fikirleri, kaynakları ve uzmanlığı paylaşan ve etkileşim halinde olan bireyler ya da gruplar topluluğu” olarak açıklamaktadır. Benzer şekilde McCorkle (2015) bu ağı “potansiyel etkileşimde bulunabilecek organize olmuş gruplar ve tercih edilen bir konu alanı hakkında sürekli öğrenmeyi sağlayan kullanışlı kaynaklar” olarak tanımlamaktadır. Çevrimiçi mesleki öğrenme ağı ile ilgili yapılan bu tanımlar her ne kadar alan yazında kullanılsa da daha kapsayıcı bir tanıma ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Bu çalışmada çevrimiçi mesleki öğrenme ağları “bir meslek grubuna dahil olan kullanıcıların diğer meslektaşlarıyla bağlantılar kurarak destek, öneri, işbirliği, paylaşım ve dönütlerde bulunabildiği, sürdürülebilir bir mesleki öğrenme olanağı sağlayan sanal topluluk ağları” olarak tanımlanmıştır. Çevrimiçi mesleki öğrenme ağında en önemli öğelerin “bireylerarası bağlantılık, kaynakların ve deneyimlerin paylaşımı, sürdürülebilir gelişim modeli ve sosyal etkileşime dayalı öğrenme” olduğu düşünülmektedir.

Çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarının, kişisel bağlantı ağları oluşturmaktan daha çok özellikle mesleki gelişimi sağlamaya yönelik bir sistem olduğu göz ardı edilmemelidir. Bu sistem içerisinde, ağların yapısı gereği hem katılımcı boyutunun hem de ağın oluşturulma amaçlarının oldukça değişkenlik gösterdiği görülmektedir. Bununla ilgili olarak, Trust ve diğerleri (2016), mesleki öğrenme ağlarında alana yönelik belirli hedefler yerine gönüllü katılım kavramına odaklanılması gerektiğini, mesleki öğrenme ağları içerisinde çeşitli katılımın biçimlerinin olduğunu, kendini adanmış katılımcılar bulunduğu gibi, çevreden sessiz takibi tercih eden üyelerin de bulunduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca, Trust ve diğerleri sosyal medya araçlarını insanların birbiriyle bağlantı kurmak ve iletişime geçmek için kullandıkları dijital araçlar olarak değerlendirirken, çevrimiçi toplulukları aynı amaca sahip bir grup insanın birbiriyle bağlantı kurmasına izin veren çoklu topluluklar, çoklu ağlar ve çoklu araçları içeren hem çevrimiçi hem çevrimdışı öğrenmeyi destekleyen bir sistem yaklaşımı olarak kabul etmişlerdir.

Çevrimiçi mesleki öğrenme ağları bireylerin ilgi ve ihtiyaçlarına dayalı olduğu için her ağın kendine özgü ve benzersiz olduğu görülmektedir. Mesleki öğrenme ağları içerisinde kullanılan bağlantılar, deneyimleri zenginleştirmek ve birbirinden öğrenmeleri artırmak amacıyla çeşitli araçlar ve platformlar yoluyla düzenlenir (Lautenbach ve Batchelor, 2015). Mesleki öğrenme

ağlarının düzenlenmesine ilişkin Ivanova (2009) kullanışlı bir öneri getirmektedir. Ivanova, öğrencilerin öncelikle kişisel öğrenme ağı ile başlaması gerektiğini, daha sonra daha profesyonel ve mesleğe yönelik olan gruplar ya da konu alanı uzmanlarından oluşan bir ağa geçiş yapması gerektiğini belirtmektedir. McCorkle (2015) aynı sosyal bağlantılılıkta olduğu gibi, bu ağların da içeriğin tüketilmesi ya da bilginin sosyal paylaşımına açılması için destek sağladığını ifade etmektedir. Sosyal ağda başarıya ulaşmak için öğrenciler sosyal paylaşımına girebilecek bilgi açısından değerli kaynaklardan gelen içeriğe ihtiyaç duymaktadırlar. Bu değerli kaynaklar, Feedly, Google Reader gibi RSS besleme okuyucuları tarafından düzenlenen favori blogların toplanması olabileceği gibi özgün olarak oluşturulan içeriğin yer aldığı kişisel bloglar da olabilir. McCorkle burada dikkat edilmesi gereken bir hususun olduğunu, kaliteli bir çevrimiçi mesleki öğrenme ağı öğrencilere sadece içerik paylaşımı değil aynı zamanda kariyer alanlarıyla ilgili (1) bilginin yapılandırılması ve öğrenme (2) güncel gelişmelerden haberdar olma ve gündemi takip etme (3) düşünce liderlerinden bir şeyler öğrenme (4) kişisel marka kimliğini güçlendirme için bir konuyla ilgili uzmanlık geliştirmek (5) potansiyel işverenlere bir kariyere odaklandığını gösteren kanıtlar sunma gibi faydalar da sağlaması gerektiği belirtmektedir.

2.8. Çevrimiçi Mesleki Öğrenme Ağlarının Önemi

Mesleki öğrenme ağı kavramı, çevrimiçi mesleki öğrenme ağından daha önce ortaya çıkmış ve daha çok öğretmenlik mesleğiyle ilgili olarak ortaya konulmuş bir kavramdır. En temel anlamda mesleki ağının, “öğretmenlerin, öğrencilere verdikleri hizmeti iyileştirmek amacıyla mesleki uzmanlık edinmesine ve bu uzmanlığı paylaşmasına izin veren öğretmenler arasındaki isteğe bağlı ve karşılıklı etkileşimler” olarak açıklandığı görülmektedir (Adams, 2000, s.19). Öğretmenlerin uygulamalarını iyileştirmek amacıyla geleneksel hizmet içi seminerlere dayalı bir mesleki gelişim yerine kendi çabalarıyla sosyal ağlar üzerinden mesleki gelişimlerini sağlayabilecek kişiler ve topluluklarla etkileşime geçmeye çalıştıkları gözlemlenmektedir. National Planning Commission (Ulusal Planlama Komisyonu) (2012) hazırladığı Ufuk Raporu’nda mesleki öğrenme ortamlarının öğretmenler tarafından benimsenen önemli bir eğilim olduğu ve mesleki gelişimlerinin sorumluluğunu bu şekilde üstlenmek istedikleri belirtilmiştir. Lautenbach ve Batchelor (2012) bu rapordan çok daha önce mesleki öğrenme ağlarını öğretmen yetiştirme programlarına dâhil ettiklerini çünkü bu ağların öğretmenler açısında barındırdığı mesleki öğrenme potansiyelini öngördüklerini belirtmişlerdir. İnfomal öğrenme biçimini destekleyen sosyal ağlar, öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarını ve isteklerini karşılamak için uygun ortamlar sunmaktadırlar. Sosyal ağların yararı öğretmenlerin nerede yaşadığından veya çalıştığından bağımsız olarak öğretmenlere sürekli erişim imkânı sağlamasıdır (Thomas, 2004). Öğretmenler bu öğrenme durumunu “bir tık uzağında” olarak değerlendirmektedirler. Fiziksel engeller bu

şekilde ortadan kalkmakta ve “istediğin zamanda, istediğin yerde ve istediğin zaman” öğrenme meydana gelmektedir (Maher, Sanber, Cameron ve Vallance, 2013).

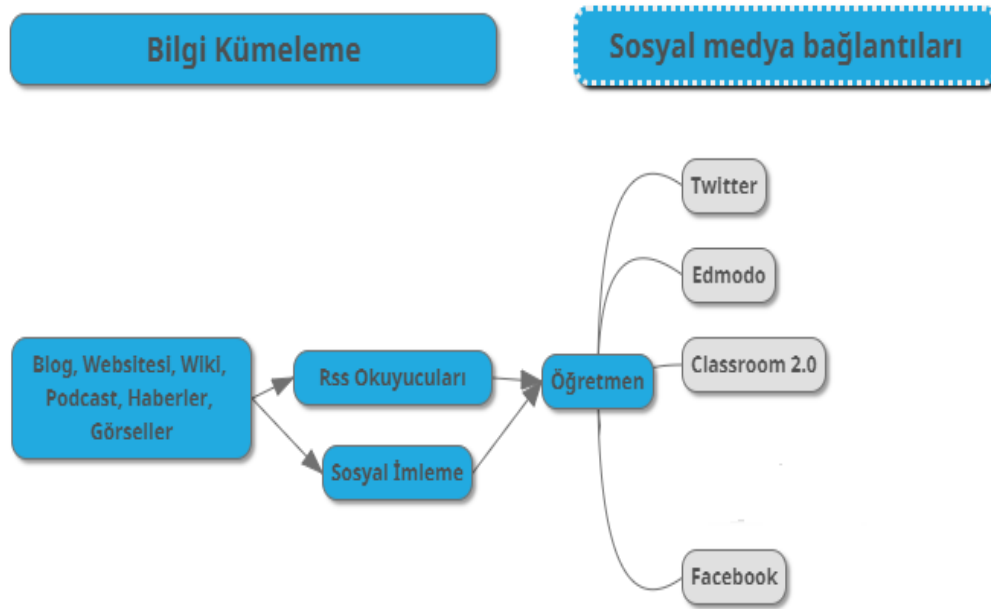
Çevrimiçi mesleki öğrenme ağları, içerisinde barındırdığı olanaklar sayesinde hem kişilerin bireysel öğrenmelerini hem de grupların öğrenmelerini desteklemektedir. Bu ağlarda, bireyler bir yandan öz düzenlemeli öğrenmeler gerçekleştirirken, bir yandan da topluluk destekli bir ortamda birbirlerinin öğrenmelerini sağlamaktadırlar. Bu öğrenmeler çoğunlukla mesleki gelişimi artırmaya yönelik olmaktadır. Bireyin toplumsal rolünden (iş kadını, yarı zamanlı çalışan vb.) bağımsız olarak, çevrimiçi mesleki öğrenme ağları herkesin kullanımına açıktır. Bu ağlar, kişilerin birbirleriyle çevrimiçi olarak bağlantı kurmasına ve başkalarından dönüt almasına olanak sağlamaktadır. Bu bağlantılar sayesinde bilgiye erişim, bilginin paylaşılıp yaygınlaşması kolaylaşmaktadır. Eğitimciler genellikle bu ağları kısa zaman diliminde öneri/yardım isteme, dönüt alma, fikir paylaşımı ve deneyim paylaşımı amaçlarıyla kullanmaktadırlar. Örneğin, özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler için blog siteleri önerisi almak için bir mesleki öğrenme ağına başvurduğunuzda, kısa zaman içerisinde çeşitli sosyal ağ grup tavsiyeleri, en iyi podcastler, ilgili siteler ve bunları kullanmada dikkat edilmesi gereken noktalar gibi meslektaşlardan öneriler ve deneyim paylaşımları gelmektedir.

Çevrimiçi mesleki öğrenme ağının en önemli özelliklerinden birisi özelleştirilebilir bir yapıya sahip olmasıdır. Her birey, kendi öğrenme tecrübesinin akışını kendi belirlemektedir. Özelleştirme konusuna araçlar açısından bakıldığında ise çevrimiçi mesleki öğrenme ağına birey sadece tek bir sosyal ağ platformu tercih edebileceği gibi çoklu platformları deneyimlemeyi de tercih edebilir. Bireyler açısından bakıldığında ise kullanıcı sadece güvendiği küçük bir topluluğa dâhil olmayı seçebildiği gibi tanımadığı on binlerce üyeden oluşan bir çevrimiçi mesleki öğrenme ağına bulunmayı da seçebilmektedir. Çevrimiçi mesleki öğrenme ağına dâhil ettiği ve aynı zamanda dâhil etmediği her faktör, bireyin mesleki öğrenmesini etkilemektedir. Çevrimiçi mesleki öğrenme ağları içerisinde bireyler birbirlerine çeşitli hizmetler vermektedirler. Başkaları için danışman rolü gören bir kullanıcı aynı zamanda başkalarından danışmanlık hizmeti alabilmektedir. Çevrimiçi mesleki öğrenme ağına önemli olan esas nokta mesleki gelişimi sağlayacak en iyi tecrübelerin, fikirlerin, uygulamaların etkileşimli olarak değiş-tokuş edilmesidir; dolayısıyla, bu ağlarda kullanıcının düzenli katılımı ve etkileşime girmek için çaba göstermesi önemlidir. Trust (2012), bu ağlar sayesinde, öğretmenlerin çeşitli birey ve kaynak ağlarından aldıkları destekle kendilerini mesleklerinde bir profesyonel olarak yetiştirebileceklerini, teknolojiye son gelişmeler sayesinde, öğretmenlerin yüz yüze iletişimin çok daha ötesinde bağlantı ağlarını genişletebileceklerini, yardım ve psikolojik destek alabileceklerini, meslekleriyle ilgili büyük miktarda bilgileri toplayabileceklerini ifade etmiştir.

Flanigan (2011) çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarının soyutlanmayı azaltıp, özerkliği teşvik ettiğini ve öğretmen-odaklı küresel destek ağları olarak görev gördüğünü açıklamaktadır.

Çevrimiçi mesleki öğrenme ağları geleneksel zaman ve mekân sınırlılığı bulunan mesleki veya kişisel gelişim modellerine göre daha esnek, kişiselleştirilmiş, deneyime odaklı, hızlı ve zaman/mekân sınırlılığı olmayan bir sistemdir. Çevrimiçi Mesleki Öğrenme Ağları kullanan bireyler, hangi networklere katılacağına, kimlerle bağlantı kuracağına, nerede ne kadar zaman geçireceğine ve hangi tür tartışma etkinliklerinde bulunacağına kendileri karar vermektedir. Örneğin, farklılaştırılmış öğretim konusuyla ilgilenen bir öğretmen bununla ilgili bir blog yazısı okuyabilir, twitter üzerinden #differentiatedlearning hashtagını takip edebilir ve Edmodo üzerinden Special Education Teachers grubuna katılabilir.

Mesleki öğrenmeler için bir ağ oluşturmada temelde iki tür araç bulunmaktadır. Bunlar, Bilgi Toplama/Kümeleme araçları ve Sosyal Medya bağlantılarıdır (Trust, 2012). Bu araçlara ilişkin örneklerden oluşturulan şema, Şekil 1’de görülmektedir:



Şekil 1. Bilgi Kümeleme ve Sosyal Medya Bağlantıları

Bilgi Kümeleme Araçları

Çevrimiçi mesleki öğrenme ağının bilgi kümeleme fonksiyonu, öğretmenlere RSS okuyucuları veya sosyal imleme yoluyla çoklu websitelerini ve kaynakları takip ederek yeni bilgiler ve gelişmeler konusunda güncel kalmalarını sağlamaktadır. Sosyal imlemeden daha ön planda olarak RSS okuyucuları öğretmenlerin değerli bulduğu sitelerden yeni gönderiler, makaleler ve güncellemeleri toplamak için RSS beslemelerini kullanmakta ve bu bilgiyi okuyuculara iletmektedir. RSS okuyucuları öğretmenleri her siteyi tek tek ziyaret etme ve güncelleme olup olmadığını takip etme zahmetinden kurtararak onların zamandan tasarruf

etmelerini sağlamaktadır. Bilgi kümeleme araçları, öğretmenlere binlerce makaleyi hızlıca inceleme ve aralarından tamamını okumak istediklerini seçebilme olanağı sağlamaktadırlar (Trust, 2012).

Sosyal Medya Bağlantı Araçları

Çevrimiçi Mesleki Öğrenme Ağlarında sosyal medya bağlantı araçları, öğretmenlerin dünyadaki diğer bireylerle bağlantı kurmak için kullandıkları sosyal medya araçlarını içermektedir. Bu araçlar içerisinde sosyal ağ siteleri (Facebook, Twitter), ilgi gruplarına dayalı siteler (Ning, Wikispace) ve gerçek zamanlı etkileşim araçları (çevrimiçi sohbet odaları, anlık mesajlaşma, Skype, Second Life) yer almaktadır. Öğretmenler, bu araçları genellikle eş zamanlı olmayan öğrenmeler (topluluk tartışma duvarına bir soru sorma ya da bir bireye mesaj gönderip bir süre sonra cevabını kontrol etme) için kullanmaktadırlar. Bu platformlar, ayrıca kolektivist bilgi üretimi ve paylaşımı için öğretmenlerin geniş insan topluluklarından destek bulabildiği ve en iyi çözüm önerilerine ulaşabildikleri ortamlardır (Trust, 2012).

Çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarını etkili bir şekilde kullanmak ve bu ağlardan en iyi şekilde yararlanmak için Krutka, Carpenter ve Trust (2017) tarafından bir Mesleki Öğrenme Ağı Zenginleştirme Çerçevesi hazırlanmıştır. Bu çerçevede dikey ve yatay boyut olmak üzere iki boyut bulunmaktadır. Yatay boyutta bireyler, ortamlar, araçlar; dikey boyutta ise betimleme, yansıtıcı düşünme ve amaç üzerinde odaklanmaktadır. Bu çerçeve esnek ve yenilenebilen bir yapıya sahiptir. Bu çerçeve, eğitimcilere mesleki öğrenme ağı tecrübelerinde mevcut durumda neyin olduğu; fakat aslında nelerin olmasını istedikleriyle ilgili esnek bir araç sunmayı amaçlamaktadır. Mesleki Öğrenme Ağı Zenginleştirme Çerçevesine ilişkin detaylı bilgi Tablo 1’de sunulmaktadır:

Tablo 1.

Mesleki Öğrenme Ağı Zenginleştirme Çerçevesi

	Bireyler (eğitimciler, bilim insanları, yazarlar, kurumlar vb.)	Ortamlar (yüz-yüze, çevrimiçi, harmanlanmış vb.)	Kaynaklar (materyaller, beceriler, fikirler, öğretim stratejileri, websiteler, eğitim alışkanlıkları vb.)
Betimleme	Mesleki Öğrenme Ağı’ndaki kişiler kimlerdir?	Mesleki Öğrenme Ağı etkinlikleri için hangi ortamları kullanmaktayım?	Mesleki Öğrenme Ağına katıldığında hangi kaynakları elde etmekteyim?
Yansıtıcı Düşünme	Mesleki gelişimime en çok katkısı olan kişiler kimlerdir? - Kimlerle, kaç kişiyle ve ne sıklıkla paylaşım yapmaktayım? - Mesleki Öğrenme Ağı’nda olmasını	Mesleki gelişimimi en iyi sağlayan ortamlar hangileridir? Anlamli ilişkiler ve topluluklara ev sahipliği yapan en iyi ortamlar hangileridir?	Mesleki Öğrenme Ağından edindiğim kaynaklar mesleki gelişimime nasıl katkı sağlamaktadır? Bu ağ sayesinde öğrendiğim kaynakları nasıl değerlendirmekte ve düzenlemekteyim?

	istediğim ama eksik olan kimler var? Ağımdaki bireylerle nasıl etkileşime geçiyorum?	- Henüz dâhil olmadığım fakat gelişimime katkı sağlayabilecek ortamlar nelerdir? - Bu ortamların tasarımı, etkileşim ve ilerlemeyi nasıl engeller ya da iyileştirir?	- Bu ağdan edindiğim kaynaklarla nasıl etkinlikler yapmaktayım? - Bu kaynaklarla öğrencilerin öğrenmesine nasıl katkı sağlamaktayım?
Amaç	Mesleki gelişimimi iyileştirmek için kimlerle temas kurmalıyım? - Kimlerle etkileşimimi ve ilişkimi derinleştirmeli veya azaltmalıyım? - Öğrenmemi zenginleştirmek için farklı perspektiflerden kimleri ağıma eklemeliyim?	Mesleki gelişimimi iyileştirmek için hangi ortamlarda bulunmalıyım? - Zaman ve enerjimi artırmam ya da azaltmam gereken ortamlar nelerdir? - Kendimin ve öğrencilerimin öğrenmelerini artırmak için hangi ortamlara ulaşmalıyım?	Mesleki gelişimime katkı sağlayacak en iyi kaynaklar hangileridir? - Öğrenmemi ilerletmek için keşfetmem gereken araçlar hangileridir? - Öğrencilerimin öğrenmelerini artırmak için hangi yeni araçlara ulaşmalıyım?

Çevrimiçi mesleki öğrenme ağları ilk bakışta sadece mesleğe yeni başlayan öğretmenler için yararlı olabilecek bir sistem gibi görülse de Trust (2013) bu ağların tecrübeli/kıdemli öğretmenler için de oldukça uygun olduğunu belirtmiş ve yıllardır öğretim yapan pek çok öğretmenin yeni teknolojiler hakkında yardım isteme, daha önce karşılaşmadığı bir soruna çözüm arama gibi konularda yeni öğretmenlerden uzman olarak görüş istediklerini ifade etmiştir. Ona göre bu toplulukların amacı, sorunlara en uygun çözümler bulmak amacıyla bireylerin bilgilerini bir araya getirebilmesi, bilginin kolektif bir şekilde inşası ve paylaşımı için bir ortam sağlamaktır. Çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarında yer alan teknolojiler, temel fonksiyonlar olduğu kadar üst düzey karmaşık fonksiyonlar da sunmaktadırlar. Bu fonksiyonlar arama, içeriğe erişim, içeriğin sınıflandırılmasının kullanıcı tarafından yapılması, bilginin bireye özgü yapılandırılması, sunumu ve diğerleriyle iletişim gibi özellikler içermektedir (Attwell ve diğerleri, 2009). Bu fonksiyonlar öğrenenlere, kendi tercihleri doğrultusunda etrafındaki içerik ve bireylerle ilgili karmaşık olan ortamı düzenleme ve yapılandırma fırsatı vermektedir (Rajagopal ve diğerleri, 2012). Ayrıca, çevrimiçi mesleki öğrenme ağları, bireysel yeterlilikler için bir temel oluşturarak mesleki gelişimi doğrudan desteklemektedir. Bu alanda yapılan çalışmaların az olması sebebiyle henüz bu konunun önemi yeterince anlaşılamamıştır. Bu ağlarda devam eden sürekli bilgi akışı, bu ağların

değerini daha da önemli hale getirmektedir; fakat henüz tecrübesiz olan ve nereden başlayacağını bilmeyen kullanıcılar için çevrimiçi mesleki öğrenme ağı oluşturmaya ilgili şematik bir yapı önerilmektedir. Bu tez çalışması kapsamında geliştirilen çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarının kullanımına ilişkin şematik yapı Tablo 2’de gösterilmektedir:

Tablo 2.

Çevrimiçi Mesleki Öğrenme Ağı Kullanım Şeması

İlk aşama	İkinci Aşama	Üçüncü Aşama	Dördüncü Aşama
Nasıl bir Çevrimiçi Mesleki Öğrenme Ağı istediği yanıtının üzerinde odaklanmak	Çevrimiçi Mesleki Öğrenme Ağıyla ilgili bir bağlam oluşturmak	Bir akış oluşturmak	Mesleki Öğrenme Ağının Güçlendirmek
İlgilendiğin temel konuların ne olduğuna karar vermek Mesleki gelişimine katkı sağlayacak bireylerin kimler olabileceği ile ilgili araştırma yapmak	Kendi öğrenme stiline en uygun olan ortamların hangileri olduğuna karar vermek Bilgi transferini ve paylaşımı sağlamak Kullanıcılarla bağ kurmak	Çevrimiçi Mesleki Öğrenme Ağında akışın nasıl olması gerektiğiyle ilgili kişisel bir yol haritası oluşturmak	Çevrimiçi Mesleki Öğrenme Ağını daha da iyi hale getirmek ve en etkili şekilde yararlanmak için 1) bireylerde 2) ortamlarda 3) araçlarda devamlı düzenlemelere gitmek

Tablo 2’de yer alan şemayı kullanarak kullanıcılar bireyselleştirilmiş mesleki öğrenme ağlarını düzenleyerek genişletebilirler. Çevrimiçi mesleki öğrenme ağı kullanım şemasında ilk aşamada bu ağlardan beklentilerin belirlenmesi, ikinci aşamada uygun ortam, etkileşime girilecek aktörler ve paylaşım durumlarının belirlenmesi, üçüncü aşamada kişisel bir akış tipinin benimsenmesi, dördüncü aşamada ise kişisel mesleki öğrenme ağının güçlendirilmesi yer almaktadır.

2.9. Çevrimiçi Mesleki Öğrenme Ağı ile İlgili Yapılmış Çalışmalar

Çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarıyla ilgili alan yazında yapılan çalışmalara bakıldığında çoğu araştırmanın birbirine benzer bir şekilde yürütüldüğü gözlemlenmektedir (Trust ve diğerleri, 2016). Trust ve diğerlerine göre, yapılan bu çalışmaların çoğunda, ya öğretmenlerin tek bir topluluktaki, tek bir sitedeki (genellikle Twitter) öğrenme deneyimlerine (Carpenter & Krutka, 2014; Kelly & Antonio, 2016; Visser, Evering, & Barrett, 2014) ya da mesleki kimliğe (Luehmann & Tinelli, 2008) odaklanılmaktadır. Alan yazında çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarının etkililiği konusunda yapılacak deneysel araştırmalara ihtiyaç bulunmaktadır.

Rajagopal, Joosten-ten Brinke, Van Bruggen ve Sloep (2011) mesleki öğrenme ağlarını etkileyen ve ağ kurma biçimlerine ilişkin tutumları etkileyen durumlar hakkında bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışmada yapılan görüşmeler sonucunda mesleki öğrenme ağı kurmanın

birtakım karmaşık becerileri içerdiği ortaya çıkmıştır. Örneğin, (i) başkalarının yeterliliklerini fark etme ve teşhis etme ve (ii) öğrenenlerin birisiyle etkileşime geçerken bu yeterliliklerle kendi yeterlilikleri arasında bağlantılar kurma bu beceriler arasında yer almaktadır. Ağ kullanıcıları, mesleki konferanslar, seminerler ve çevrimiçi sosyal ağ siteleri gibi bağlantılılığın ön planda olduğu belirli olayları ve ortamları değerli bağlantılar kurmak için kullanmaktadırlar. McCorckley ise, mesleki öğrenme ağlarıyla ilgili gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin kişisel markalarını yaratmak için Twitter, WordPress ve LinkedIn gibi sosyal medya kullanım becerilerini ve mesleki öğrenme ağı geliştirmede Feedly'nin kullanımını incelemişlerdir. 65 katılımcının verileri analiz edildikten sonra ortaya çıkan bulgular, mesleki öğrenme ağı olarak Feedly'nin "sosyal öğrenme, uzmanlık geliştirme, pratiklik, yararlılık, beceri geliştirme, gereklilik ve teşvik edicilik" yönünden oldukça başarılı olduğunu göstermiştir.

Lautenbach ve Batchhelor (2015) mesleki öğrenme ağıyla ilgili nicel bir çalışma gerçekleştirmiş ve bu kapsamda 465 katılımcının görüşlerini incelemiştir. Çalışma sonucunda katılımcıların yüzde 67'sinin sınıfta odaklanma problemi yaşadıkları ve kendilerini meşgul edecek stratejiler bulma konusunda zorlandıkları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin çoğunun yeni teknolojileri deneme konusunda heyecanlandığı görülmüştür. Katılımcıların yüzde 84'ü teknolojilerle öğrenme deneyimi yaşamanın eğlenceli olduğunu, yüzde 78'i modern yaşamda teknolojinin mutlaka olması gerektiğini, yüzde 71'i ise yeni teknolojilerin konu alanını daha iyi öğrenmeyi sağladığını, yüzde 64'ü ise yeni teknolojiler öğrenmenin konu alanı uzmanlığını daha ilgili çekici hale getirdiğini belirtmiştir. Mesleki öğrenme ağıyla ilgili olarak, öğrencilerin bu ağların değerini anlamakta hiçbir zorluk çekmediklerini, bu ağların fazladan çabaya değdiğini belirttikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Katılımcıların yüzde 71'inin eğitim sonrasında da mesleki öğrenme ağlarını genişletmeye devam ettikleri görülmüştür. Lautenbach ve Batchhelor (2015) bu durumu, bu ağların katılımcılara profesyonel anlamda istedikleri gibi görünme fırsatı vermesi ve ağların kendilerini profesyonel anlamda temsil etmesi olarak açıklamaktadır. Genel olarak, öğrencilerin yüzde 80'i teknolojilerin öğrenme ve öğretme sürecini daha etkili hale getirdiğini; yüzde 70'i ise mesleki öğrenme ağı geliştirmeyi mesleki eğitimin zorunlu bir parçası olarak gördüklerini belirtmişlerdir; fakat açıkça görülen bu motivasyona karşın öğrencilerin neredeyse yarısı mesleki öğrenme ağları oluşturma konusunda desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

Deyamport III (2013), yürüttüğü tez çalışmasında Twitter destekli mesleki öğrenme ağının bireylerin mesleki öğrenme ihtiyaçlarını karşılamadaki kullanışlılığını incelemiştir. Analiz sonucunda Twitter-destekli mesleki öğrenme ağının genel olarak katılımcıların ihtiyaçlarını karşıladığını; fakat birtakım kullanıcılar için bunun geçerli olmadığı ortaya çıkmıştır. Çalışma kapsamında, Twitter ağının bir mesleki öğrenme ağı oluşturmada öğretmenlerin çeşitli kaynaklara ve öğrenme fırsatlarına erişiminde nasıl kullanılabileceği, öğretmenlerin mesleki öğrenme ağının değeriyle ilgili algılarının mesleki öğrenme hedeflerini destekleyip

desteklemediği, kişiye özgü bir mesleki gelişim için Twitter'in etkililiği ve daha etkili bir mesleki öğrenme ağının nasıl oluşturulabileceği incelenmiştir. Sonuç olarak, Twitter'in oldukça etkili bir mesleki öğrenme ağı oluşturma aracı olduğu, öğretmenlerin Twitter destekli mesleki öğrenme ağını, kişiye özgü mesleki gelişim ihtiyaçları açısından oldukça değerli buldukları ortaya çıkmıştır; fakat çalışma sürecinde sekiz katılımcının üçü mesleki gelişimlerinde doğrudan bir ilerleme kaydetmiş olup, diğer üç katılımcı sadece sınırlı sayıda tweet atmış ve genellikle Twitter'da belirledikleri bireyleri takip etmişlerdir. Bu bireyler pasif katılımcılar olmalarına rağmen, mesleki gelişim hedefleriyle ilgili bu ağ içerisinde yararlı bağlantı ve linkler bulabildiklerini ifade etmişlerdir. Geriye kalan iki katılımcı ise mesleki gelişimlerini Twitter destekli mesleki öğrenme ağı yoluyla geliştirememişlerdir. Bunun sebebi olarak, tweet atacak zamanlarının olmadığını, tweet atan kullanıcıların itibarı ve güvenilirliği konusunda bir güvensizlik yaşadıklarını ve Twitter sosyal ağına karşı bir ilgilerinin bulunmadığını belirtmişlerdir.

Maher, Sanber, Cameron ve Vallance (2013) çevrimiçi mesleki ağların kullanımı konusunda bir çalışma gerçekleştirmiş, öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri becerilerini desteklemeyi amaçlamışlardır. Bu çalışma kapsamında PLANE adlı bir web sitesi tasarlanmıştır. Çalışma sonucunda, bütün öğretmenlerin PLANE kapsamında edinilen mesleki öğrenmelerin resmi kurumlarca akredite edilmesini umdukları, kırsal kesimlerdeki öğretmenlerin mesleki gelişim çalıştaylarına bizzat katılamadıkları için PLANE'de gerçekleşen mesleki öğrenme fırsatları karşısında oldukça heyecanlandıkları ortaya çıkmıştır. Şehirde çalışan öğretmenlerin çoğu, okullarında yeterince mesleki gelişim fırsatları elde ettiklerini, dolayısıyla bu web sitesini çok da değerli bulmadıklarını; fakat yeni başlayan öğretmenler için iyi bir fırsat olabileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca, bu çalışmada çevrimiçi mesleki ağlarda bir topluluk hissi oluştuğu, öğretmenlerin birbiriyle rahatça bağlantı kurabildiği, bu kullanım kolaylığının bir öğrenme topluluğu oluşturmada oldukça yararlı olduğu ortaya çıkmıştır. PLANE adlı çevrimiçi mesleki ağ, öğretmenlerin mesleki kariyerlerinde hizmet-öncesi öğretmenlikten liderliğe giden yolda birbiriyle etkileşim içerisinde olmasına olanak sağladığı görülmüştür.

Trust (2013) yapmış olduğu araştırmada, öğretmenlerin küresel ölçekte diğer eğitimcilerden yardım almak için mesleki öğrenme ağlarını kullanma durumunu incelemiştir. Çalışmada, 14 öğretmen gönüllü olarak diğer eğitimcilerden yardım almak amacıyla mesleki öğrenme ağlarının nasıl kullanılacağı ile ilgili çevrimiçi bir derse katılmayı kabul etmişlerdir. Bu şekilde, öğretmenlerin okul duvarlarının dışında yardım arama davranışını genişletmeleriyle ilgili çevrimiçi dersin etkililiğini incelemiştir. Çalışmanın bulguları, ders sonrasında katılımcıların dünyanın dört bir yanındaki eğitimci ve uzman bireylerden yardım istemede mesleki öğrenme ağlarını kullanmak için daha fazla istekli olduklarını göstermiştir. Katılımcı öğretmenler, küçük ölçekli olarak yerel ağlarında kolayca ulaşabildikleri bilgi ve uzmanlık düzeyini desteklemek amacıyla, yani bilgi ve uzmanlık için yardım arama davranışını küresel ölçekte genişletmek için

bu ağları tercih etmişlerdir. Ayrıca, katılımcılar mesleki öğrenme ağlarını kullandıktan sonra hissettikleri rahatlık düzeyi ve kullanım sıklığı açısından bir artış olduğunu belirtmişlerdir.

Carr ve Chambers (2006), pilot bir çalışmada mesleki öğrenmeleri desteklemek amacıyla tasarlanan çevrimiçi uygulama topluluğuna katılan öğretmenlerin ve okul liderlerinin deneyimlerini incelemiş; çevrimiçi ortamların kullanımını zorlaştıran faktörleri belirlemişlerdir. Mesleki öğrenme modeli olarak çevrimiçi toplulukların kullanımını engelleyen üç kritik koşul olduğu ortaya çıkmıştır. Bu engeller; “algılanan amaç birliği konusundaki eksiklikler, öğretmen uygulamalarıyla ilgili paylaşım ve yansıtma kültürünün gelişmemesi, öğretmenler arasında tanışıklığın az olması ve bilgisayar destekli iletişim araçlarındaki deneyimin az olması” olarak ifade edilmiştir. Bu çalışmanın bulgularına bakıldığında NQSF Pilot Proje kapsamındaki çevrimiçi toplulukta, bireylerin çok fazla paylaşım veya katkı yapmadıkları görülmüştür. Forum kısmında altı ayda sadece 17 tartışma gerçekleştirilmiş, tartışmaların çoğu başka katılımcılar tarafından açılmış ve tartışma kapsamında 58’i başka katılımcılardan olmak üzere toplamda 91 ileti üretilmiştir. Tartışmaların çoğu, devam eden sürdürülebilir konuşmalarla sonuçlanmamış, 17 tartışmanın 10’unda sadece dört ya da beş ileti üretilmiştir. Carr ve Chambers, NQSF çevrimiçi topluluğa yapılan katkı her ne kadar düşük düzeyde olsa da araştırmada yer alan neredeyse bütün katılımcıların proje boyunca çevrimiçi topluluğu düzenli aralıklarla ziyaret ettiğini belirtmiştir. Bu durum, aktif katılım yok gibi görünen çevrimiçi topluluklarda bile tartışmaya katılmadan sessizce takip etmeyi tercih eden yüksek düzeyde gizli katılımın olduğunu göstermektedir.

Fucoloro (2012), uygulamalarını iyileştirmek ve öğrencilerin öğrenmelerini artırmak için informal çevrimiçi mesleki gelişim ağlarını kullanan eğitimciler üzerinde bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışma, informal çevrimiçi mesleki gelişim arayışında olan eğitimcilerin özelliklerini incelemeyi amaçlamaktadır. Öncelikle, öğretmenlerin geleneksel mesleki gelişim ve teknoloji entegrasyonu hakkındaki görüşlerini incelemişler ve öğretmenler beklentilerini “gizli katılım (zaman sorunu, geleneksel modelin ihtiyaçları karşılamaması), informal öğrenme (farklılaştırılmış, öz düzenlemeli ve kendi başına öğrenme), erişim (destekleyici yönetim, finansal destek), öğrenme (yaşam boyu öğrenme, mesleki gelişim) ve topluluk (küresel ölçekte, paylaşımcı ve sosyal)” olmak üzere beş kategoride açıklamışlardır. Çalışmadaki katılımcılar mesleki gelişim için Twitter ağını diğer sosyal ağlar ve içerik paylaşım araçlarından (Facebook, sosyal imleme, wiki, bloglar, RSS ve Ning) anlamlı derecede daha fazla kullandıklarını bildirmişlerdir. Eğitimciler teknoloji araçları, sosyal medya ve mobil uygulamaların eğitsel amaçlı kullanımları ile ilgili konuları, ölçme ve değerlendirme konusundan daha ilgi çekici bulduklarını ifade etmişlerdir. “Sosyal medyanın informal mesleki gelişim sağladığı ve normalde imkânsız olan pek çok mesleki bağlantıyı sosyal medya sayesinde kurabildikleri” şeklindeki ifadeye katılımcıların büyük çoğunluğu katıldıklarını ya da oldukça katıldıklarını (yüzde 98) bildirmişlerdir. Eğitimcilerin yüzde 89’u yeni bir şeyler deneme konusunda kendilerinden artık daha fazla emin olduklarını;

yüzde 88'i ise mesleki gelişim için sosyal medya kullanımı sayesinde teknoloji destekli ders planlama ve projeler tasarlama konusundaki becerilerinin arttığını belirtmişlerdir.

Bitter-Rijkema ve Verjans (2010) bir meslek içerisindeki profesyonel bireylerin belirli öğrenme ihtiyaçlarının nasıl karşılanabileceği ile ilgili özgün bir çalışma yürütmüş ve çalışma sonunda çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarının daha gelişmiş bir versiyonu olan hibrid mesleki öğrenme ağlarını önermiştir. Bitter-Rijkeman ve Verjans, var olan öğrenme teknolojilerinin - ister kurumsal olarak yönetilen öğrenme ortamları isterse Web 2.0 temelli ortamlar olsun- mesleki öğrenme arayışındaki bireylerin ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz olduğunu; her iki yaklaşımın da bağlama yüksek duyarlı grup çalışmaları için eksik yönlerinin bulunduğunu, bu yüzden iki yaklaşımın en iyi taraflarını birleştiren hibrid mesleki öğrenme ağı kavramını ortaya koyduklarını dile getirmişlerdir. Hibrid mesleki öğrenme ağları yönetilebilir açık esneklik ve bağlantılılık sunmanın yanı sıra mesleki bilgi işçilerinin ihtiyaçlarına uygun olan güvenlik ve kontrol imkanı da sunmaktadır. Diğer bir deyişle, yönetilebilir öğrenme ortamının güvenlik, erişim kontrolü ve tahmin edilebilir yapısının belirli kısımlarıyla; mesleki öğrenme ağlarının açıklık ve esneklik kısımlarının birleştirilerek, bilgi işçilerinin ihtiyaçlarına ve sınırlılıklarına tamamen uygun hale getirmeyi amaçlamışlardır. Hibrid öğrenme ağlarında çevrimiçi öğrenme ağı, sosyal bir ağ olarak inşa edilmektedir. Ayrıca, bu ağlar öğrenmeyi en mükemmel hale getirmek ve meslek sahiplerinin gerçek yaşam uygulamalarındaki sürekli değişen öğrenme ihtiyaçlarını desteklemek için istenildiği gibi tasarlanabilirler; çünkü esnekliklerini sınırlayacak önceden belirlenen sabit yapılarla ilişkilendirilmemişlerdir. Bu ağlar, katılımcıların kendi isteklerini göre kendini ifade etmelerine ve özdüzenlemelerine olanak sağlayacak ortamlardır.

Edwards (2015), doktora tezi kapsamında çevrimiçi mesleki gelişimin, öğretmen uygulamaları (yabancı dil öğretmenleri) üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmanın bulguları, mesleki öğrenmenin etkili olması için, içeriğin öğrenilmesi, pedagojinin öğrenilmesi ve teknolojinin nasıl öğretimsel uygulamaları iyileştirebileceğinin öğrenilmesi üzerinde durulması gerektiğini göstermiştir. Çevrimiçi sosyal öğrenme ağının en sık kullanılan özelliklerinin, yazma eğitimiyle ilgili öğretmenlerin hedeflerini iyileştirmeye yarayan özellikler olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, uygulama topluluklarının birçok yönünün çevrimiçi sosyal öğrenme ağı içerisinde yer aldığı, bu durumun ise çevrimiçi sosyal öğrenme ağlarının öğretimsel amaçlar için entegrasyonunu ve sürdürülebilir kullanımını olası hale getirdiği belirtilmiştir. Elverişlilik, esneklik, kaynaklara ve akranlara her zaman ve her yerde erişim gibi faktörler, mesleki gelişim hibrid modeline katılımın yararları olarak sayılmıştır. Ayrıca, çevrimiçi mesleki gelişim etkinliklerinin içerikle ilgili uzun süreli etkileşim için artan fırsatlar sunsa da öğretmenlere sadece bu topluluklara katılım sağlayacak araçlar sunup bırakmanın değil, bu çevrimiçi mesleki gelişimin yüz yüze öğelerle desteklemenin daha yararlı olduğu vurgulanmıştır. Gerçek bir topluluk

oluşturma ve güven inşa etme için, topluluklardaki sanal katılımın ötesine geçen bir işbirliği ortamı oluşturmak gerekmektedir.

Son olarak, Trust ve diğerlerinin (2016) çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarının nasıl algılandığı ile ilgili yaptıkları çalışmada katılımcıların yüzde 90'ı mesleki öğrenme ağlarını çok yönlü sistemler olarak tanımlamaktadır. Bu çalışmanın bulguları incelendiğinde, çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarının öğretmen gelişimini duygusal, sosyal, bilişsel ve kimlik oluşturma açısından desteklediği, neredeyse her katılımcının mesleki öğrenme ağı sonucu öğretim uygulamalarını değiştirdiği, öğretim konusunda katılımcıların düşüncelerini değiştirdiği görülmüştür. Trust ve diğerleri, birtakım akademisyenlerin çevrimiçi toplulukların ve çevrimiçi ağların potansiyelini, uygulama konusundaki değerini fark ettiğini belirtmiş; fakat bu ağların öğrenme açısından etkililiği ve değeri konusunda çeşitli araştırmalara ihtiyaç duyulduğunu, bu konuda alan yazında ciddi bir ihtiyaç bulunduğunu vurgulamışlardır.

2.10. Araştırmacı Kimlik Eğilimi

Öğretim hizmetinin kaliteli hale gelmesinde en büyük rolü üstlenen öğretmenlerin araştırmacı kimlik edinmeleriyle ilgili alan yazında bu konunun üzerinde yeterince durulmadığı, öğretmenlik mesleki gelişiminin bir boyutu olan araştırmacı-öğretmen kavramının ihmal edildiği görülmektedir. Araştırma ve öğretim kavramları arasındaki ilişki bilgi ve eylem kavramları arasındaki ilişkiyle benzerlik göstermektedir. Edward (2001), teori ve uygulama arasında ayırım yapmak nasıl gereksizse; bilgi ve eylem arasında; araştırma ve uygulama arasında bir ayırım yapmanın gereksiz olduğunu ve bu yaklaşımın yararsız bir yaklaşım olduğunu, öğretmen eğitiminin genelde bu düalizmler üzerine kurulduğunu; fakat gerçekte gereken şeyin bu olmadığını belirtmiştir. Teorinin uygulamayla ilişkili olduğu, en iyi öğretim uygulamalarının sürekli teoriyle ilgilenenler olduğu; bunun yanında öğretmenin araştırmacı rolünün de oldukça önemli olduğunu belirtmiştir. Bu açıklama araştırma yapmanın eğitim topluluğunda teorik bir çaba olarak kabul edildiğini, öğretimin ise uygulama olarak daha değerli görüldüğünü göstermektedir. Edward'a göre ortaya konulan en büyük rahatsızlıklar araştırmaya ilişkin yapılan eleştirilerdir. Araştırmaya ilişkin yapılan bu eleştiriler arasında "araştırmaların öğretimle ilgisiz yapıldığı; alıcıya yetersiz bir şekilde ulaştırıldığı ve önemli olanın araştırma değil sadece uygulama olduğu" şeklinde görüşler yer almaktadır. Öğretmenlik mesleğini yürüten bireylerde araştırmacı kimlik eğilimini geliştirirken yapılan bu eleştiriler göz önünde bulundurulabilir; fakat esas nokta Lingard ve Gale'nin (2010) da vurguladığı gibi tüm eğitimcilerin, politika belirleyicilerinin ve öğretmenlerin araştırmacı kimlik eğilimine sahip olması gerektiğidir. Ona göre bu aktörlerin hepsi araştırmayla ilgilenmek, bilgi üretimine destek olmak ve kendilerini

eğitim araştırmaları olarak tanımlanan alanda etkin katılımcılar olarak görmek zorundadırlar. Edward (2001), öğretimi sadece tek uygulamadan (öğretimden) ibaret görmenin oldukça endişe verici sonuçları olduğunu vurgulamaktadır. Bu konudaki endişelerini şöyle sıralamaktadır:

- Bu tutum, bilgi ekonomisi için gerekli olan yaratıcı ve işbirlikçi bireyler yetiştirmez.
- Yaşam boyu öğrenme eğilimi geliştirmede ve karmaşık bir problem olan sosyal katılımı sağlamada etkisiz kalır.
- İşbirliğine önem veren ve sorumluluk sahibi vatandaş kimliği geliştirmede başarısız kalmaktadır.

Edwards'e (2001) göre, "bilimsel bilgi-araştırma-öğretmen eğitimi" arasındaki ilişkiye sosyokültürel açıdan bakıldığında okullardaki uygulama toplulukları modelinin işe yaradığı görülmektedir. Uygulama topluluklarında, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının araştırmayla yakından ilgilenmesi hususunda bir beklenti oluşmaktadır. Bu beklentiler okulların söylemini, öğretmenlerin araştırmacı kimliklerini ve araştırmanın uygulama üzerindeki etkisini biçimlendirmektedir. Uygulama toplulukları ayrıca öğretmenlerin varsayımları alt üst edecek bilgiyi üretebilmelerini önermektedir. Örneğin, Roche (2014) ilköğretim sonrası sektörde kalmayla ilgili bir konu hakkında araştırma yapmanın bazı öğrencilerin okulu bırakma sebebi hakkında önermeli bilgi üretebileceğini belirtmektedir. Bu araştırma sürecinin sonunda değişimin kişinin kendisinde başlaması gerektiği sonucu ortaya çıkmakta ve öğretmenler bu araştırma sayesinde "bir çocuğu marjinalize etmemek ve onu dışlamamak için öğretimimi nasıl değiştirebilirim?" sorusunu kendilerine sorabilmektedirler.

Munn (2008) öğretmenlik mesleği ile araştırma arasında kritik bir ilişkinin bulunduğunu ve bu ilişkinin en az iki farklı şekilde yorumlanabileceğini belirtmektedir. Öncelikle, yeni başlayan stajyer öğretmenler bir konu hakkında yapılan bir araştırmanın bulgularını anlayabilir, araştırmanın güçlü yönleri ve zayıf yönlerini belirleyebilir ve araştırmanın bulgularını öğretim uygulamaları için nasıl kullanacaklarını öğrenirler. Burada araştırma ve uygulama arasındaki ilişki doğrusaldır ve etkinin yönü araştırmadan uygulamaya doğrudur. İkinci kritik ilişki, yeni başlayan öğretmenlerde "araştırmacı kimlik eğilimi"nin geliştirilmesi anlamına gelmektedir. Burada araştırmacı kimlik eğilimi yeni başlayan öğretmenlerin çalıştıkları bağlamda okulların nasıl düzen ve işleyiş içerisinde olması gerektiği, eğitim programının nasıl verilmesi gerektiği ve cinsiyet/ırk farklılıkları gibi konuların nasıl çözülmesi gerektiği gibi konularda rutin sorgulama yapma konusundaki zihinsel alışkanlığı ifade etmektedir. Bu zihinsel alışkanlığın geliştirilmesi için Carr ve Kemmis'in (2005) de önerip desteklediği gibi okul temelli sorgulamalar ve araştırma eylemi, okul kültürünün içerisine yerleştirilmelidir. Cochran-Smith (2005) eğitimciler ve araştırmacılar konusunda üzerinde görüş birliğine varılamamış bir hususa dikkat çekmektedir. Cochran-Smith, araştırma eylemlerinde araştırmacının ve eğitimcinin rolünün bulanık olduğu konusuna vurgu yapmakta ve uygulamaya dayalı araştırmaların "ne

araştırmayı öncelemesi ne de de uygulamayı ayrıcalıklı hale getirmesini; bunun yerine bu ikisi arasında bir diyalektik kurması gerektiğini” belirtmektedirler.

Araştırmacı kimlik eğilimi kavramı alan yazında öncelikle öğretmen eğitimcilerinin araştırmacı kimlik eğilimleri olarak ortaya çıkmıştır. Araştırmacı kimlik eğilimi, mesleki gelişimin ilerlemesini destekleyecek bir kavram olarak alan yazına tanıtılmıştır. Tack ve Vanderline bu kavramı “uygulamaları iyileştirme ve bilgi düzeyini artırma amacıyla bireyin -hem üretici hem tüketici olarak- araştırmayla yakın ilişki kurmaya yönelik zihinsel alışkanlığı” olarak tanımlamıştır. Araştırmacı kimlik eğiliminin teorik yapısının “duyuşsal, bilişsel ve davranışsal” olmak üzere birbiriyle ilişkili üç boyuttan oluştuğunu vurgulamıştır. Duyuşsal boyutta bireyin eğitimci-araştırmacı olmaya yönelik yatkınlığı, eğitimci-araştırmacı rolüne değer vermesi ve araştırmayı meslek açısından vazgeçilmez görmesi; bilişsel boyutta bireyin öğretmen-eğitimcisi olma konusundaki yeterlilik algısı, bilginin hem tüketicisi hem üreticisi olarak araştırmayla içli dışlı olması, araştırma konusunda yeterince bilgi sahibi olması ve eylem planında gerekli yeterliliklere sahip olması; davranışsal boyutta bireyin öğretmen-eğitimci olma konusundaki duyarlılığı/hassaslığı, uygulamalarına yön vermede mevcut yapılmış araştırmaları okuma ve kullanma, aynı zamanda kendi uygulamalarına yön vermek için kendisinin araştırma yapması ve bilgi üretmesi yer almaktadır. Özetlemek gerekirse, Tack ve Vanderline araştırmacı kimlik eğilimiyle ilgili üç tipten oluşan bir tipoloji önermektedir: Tip-1 sorgulayıcı öğretmen-eğitimcisi, Tip-2 çok okuyan/bilgili öğretmen-eğitimcisi ve Tip-3 araştırmacı öğretmen-eğitimcisini ifade etmektedir.

Araştırmacı kimlik eğilimi denildiğinde alan yazında yapılan çoğu çalışmanın öğretmenlerle değil öğretmen eğitimcileriyle gerçekleştirildiği görülmektedir. Loughran (2014) öğretmen eğitimcilerinin kendi uygulamalarına ilişkin araştırma yapma yeterliliğine sahip olması gerektiğini belirtmektedir. Ona göre, öğretmen eğitimcilerinin araştırma konusunda “akıllı tüketiciler” olmaları (mevcut araştırmaları kullanma ve aynı şekilde onları eleştirel bir şekilde değerlendirme); öğretmen eğitimcisi mesleği açısından araştırmanın gerekliliğini fark etmeleri ve araştırmaya değer vermeleri gerekmektedir. Lingard ve Gale (2010), eğitimde politika belirleyicilerin, eğitim liderlerinin ve öğretmenlerin (yani öğretimi uygulayanların) da araştırmacı kimlik eğilimi konusunda sorumluluk taşıdıklarını ifade etmiştir. Tüm bu aktörlerin, araştırma bulgularına ve eğitim araştırmalarının eleştirel okumasından ortaya çıkan anlama yetisine ve aydınlanmaya açık olmaları gerektiğini vurgulamıştır. Lingard ve Gale, araştırmacı kimlik eğilimine sahip olmanın yanı sıra, eğitim araştırmalarının eleştirel okumasından doğan aydınlanmanın önemli bir başlangıç noktası olabileceğini vurgulamaktadırlar.

Araştırmacı kimlik eğilimi kavramı içerisinde tartışılan konulardan biri de “eğitim üzerine araştırma/eğitim için araştırma ikilemi”dir; fakat eğitim araştırmalarının bu ikilemi aşması gerekmektedir. Eğitsel araştırmalar denildiğinde, bu araştırmaların eğitsel ya da eğitici amaçlar

taşıdığını, bu araştırmaların eğitim politikalarını ve eğitimdeki uygulamaları iyileştirmek için değerli olduğu kastedilmektedir. Lingard ve Gale'e göre araştırmacı kimlik eğilimi konusunda, politika belirleyiciler ve öğretmenler hem araştırmaya dayalı bilgilenme hem de bilgilendirme amaçlı araştırma yapmak durumundadırlar. Lingard ve Renshaw (2010), öğretmen-egitimcilerine kıyasla öğretmenlerin daha az bir sorumluluğa sahip olduğunu belirtip bu şekilde bir tutum takınmakta ve öğretmenleri başkaları tarafından yapılan eğitim araştırmalarını tercüme eden ya da yorumlayan, pasif alıcılar ve araştırma hakkında bilgi verilenler olarak kabul etmektedir. Bu durumda öğretmenler, araştırmacı kimlik açısından sadece başkaları tarafından yapılan araştırmaların sonuçlarını uygulayan kişiler olmaktadır. Bu çalışmada öğretmenlerin araştırmacı kimlik eğilimi bu dar kapsamda tutulmamakta ve öğretmenlik mesleğini yapan veya mesleğe hazırlanan bireylerin "tam ve bütüncül" bir şekilde araştırmacı kimlik eğilimine sahip olmaları gerektiği, araştırmayla yakın ilişki kurması ve problem çözümünde araştırma sonuçlarına değer vermesi gerektiği görüşü savunulmaktadır. Bütün bu değerlendirmeler göz önüne alındığında bu çalışmada araştırmacı kimlik eğilimi "öğrenme, araştırma ve öğretim arasındaki bağı güçlendirme ve öğretime yön verme amacıyla bireyin belirli bağlamlarda mevcut araştırmaları takip etmesi, kendisinin araştırma üretiminde bulunması ve araştırmaları paylaşma konusundaki duyuşsal, zihinsel ve eylemsel yatkınlığı" olarak tanımlamıştır.

Sonuç olarak, öğretmenlik mesleğini yapmak isteyen bireyler bu mesleği aynı zamanda araştırmacı kimlik eğilimi geliştirme süreci olarak görmelidirler. Eğitim sektöründe çeşitli paydaşlar tarafından öğretmenlerin araştırmacı kimlik sahibi olmaları gerektiğiyle ilgili bir talep bulunmaktadır; ama en önemlisi öğretmenlik mesleğiyle ilgili bilgi ve yeterliliklerini geliştirmek ve iyileştirmenin araştırmaya değer vermekle doğrudan ilgili olduğu gerçeğidir. Öğretmenlik mesleğini yapan bireyler için araştırmaya değer vermek ve araştırma eyleminin doğrudan içerisinde bulunmak mesleki gelişimin sürdürülebilmesi ve öğretimsel uygulamaların iyileştirilmesi için gereklidir. Bu durum ise öğretmenlerin ya mesleğe geçtikten sonra kendi çabalarıyla gerçekleştirebileceği bir durumdur; ya da öğretmen yetiştirme kurumlarında öğretmen adaylarına hizmet öncesi eğitim kapsamında araştırmacı kimlik eğilimi kazandırılabilir. Öğretmen yetiştirme kurumları, bu gerekliliği kazandırmaya yönelik; eğitim araştırmaları ile öğretmen toplulukları arasındaki ilişkiyi tesis etme ve bağlantıları zenginleştirme amaçlı çalışmalar yürütebilirler.

2.11. Sosyal Ağlara Dayalı Öğrenme Algısı

Günümüzde oldukça yaygınlık kazanan sosyal ağların öğrenme amaçlı kullanılması informal öğrenme açısından bakıldığında oldukça önemli ve değerli görülmektedir. Sosyal ağlar bir topluluğun bir amaç doğrultusunda bir araya gelmesini içerdiği için topluluğun ihtiyaç ve amaçlarının belirgin bir şekilde ortaya konulması sosyal ağların öğrenme üzerindeki etkililiği açısından oldukça kritik rol oynamaktadır. Sosyal ağlar içerisinde topluluklar kendilerine ait değerler ve dil geliştirebilmekte ve topluluk üzerinden üretilen katma değerleri ve kültürü bu dil ve platform aracılığı ile diğer yeni sosyal ağ üyelerine iletebilmektedirler. Kaplan ve Haenlein (2010) sosyal ağlar kavramının artık bireylerin gündeminin başına oturduğunu, danışmanlardan karar verme konumundaki yöneticilere kadar herkesin Wikipedia, YouTube, Facebook, Second Life, Twitter gibi uygulamalardan en etkin şekilde nasıl yararlanılabileceğini araştırdığını ifade etmektedirler. Aynı şekilde, Jovanovic, Chiong ve Weise (2012) günümüzde öğrencilerin ve eğitimcilerin artık Facebook, Twitter, Wikipedia ve YouTube dünyalarında yaşadıklarını, bunlar ve diğer sosyal ağların ve sosyal medya uygulamalarının artık Sosyal Web (Web 2.0) olarak adlandırılan bir dünyanın parçası haline geldiklerini belirtmektedir. Onlara göre, sosyal ağlar ve sosyal medya uygulamaları yani Sosyal Web, “sosyal etkileşim”, “içerik paylaşımı” ve “kolektif akıl” kavramlarıyla temsil edilmektedir. Jovanovic ve diğerleri, sosyal ağların eğitim açısından ne derecede etkili araçlar olduğu konusunda hala alan yazında çalışmaların eksik olduğunu belirtmektedir. Çeşitli çalışmalarda bu endişe dile getirilmektedir (Ala-Mutka ve diğerleri, 2009; Christensen, Johnson ve Horn, 2008; Horizon Project, 2017; Minocha, 2009). Örneğin, Armstrong (2012) sosyal ağların öğrenciler açısından birtakım dezavantaj ve riskler içerdiğini vurgulamaktadır. Ona göre, öğrenciler belirli bir konuyu öğrenmek ve bilgiyi uzun süreli belleklerinde tutmak yerine sosyal medya platformlarında erişilebilir halde olan bilgi kolayca erişebilmekte ve öğrenme deneyimi yerine bunun erişimin kolaylığını yaşamayı tercih etmektedirler. İkinci risk, öğrencilerin çoklu görevleri birarada yapmaya çalışmalarıdır. Ders çalışma etkinliği sırasında çeşitli sosyal medya araçlarının kullanımı akademik performansta azalmaya yol açmakta, konsantrasyon eksikliği ve dikkat dağınıklığı sorunları ortaya çıkmaktadır. Üçüncü risk, öğrencilerin sosyal ağlarda fazla zaman geçirirken, insanlarla sosyalleşmek için daha az zaman ayırmasıdır. Dördüncü risk ise sosyal ağların popülerleşmesiyle bilginin hızlı bir şekilde yayınlanmasıdır. Bu ise dil bilgisi, noktalama, yazım kuralları gibi etkili yazma becerilerinin olumsuz etkilenmesine yol açmaktadır. Bu dördüncü riskte göz önünde bulundurulması gereken başka noktalar da vardır. Aslında yazma becerilerinin olumsuz etkilenmesine yol açan, bilginin hızlı bir şekilde yayınlanmasından ziyade kontrolsüz bir şekilde yayınlanması ve ağların

kullanıcıya imkân tanıdığı araçların sınırlılığı olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, sosyal ağlarda bilginin hızlı bir şekilde yayınlanmasının yol açtığı başka sorunlar bulunmaktadır. O da bilginin hızla değersizleşmesi, alan yazının yıpratılması ve hangi bilginin değerli olduğu ve değerli bilgiye nasıl erişilebileceği sorusunun anlamını yitirmeye başlamasıdır. Sosyal ağların kendine özgü dezavantajlarını göz önünde bulundurup çeşitli önlemler almak mümkündür. Hung ve Yuen (2010)'un da belirttiği gibi öğrenmenin gerçekleşmesi için ideal/uygun ve doğal ortamlar oluşturabilmeleri için eğitimcilerin, Web 2.0 platformunun öğretimsel amaçlı kullanımını öğrenmeleri ve etkin şekilde faydalanmaları gerekmektedir.

Sosyal ağlar ve sosyal medya uygulamaları, içerisinde milyonlar kullanıcının yer aldığı ve özellikle öğrencilerin etkin bir şekilde çeşitli çevrimiçi topluluklarda vakit geçirdiği platformlardır. Sosyal ağlar ve sosyal medya uygulamaları kullanıcılarına birtakım araçlardan yararlanma ve bir arada olma duygusu sağlamaktadır. Örneğin, Brindley, Walti ve Blaschke (2009) sosyal ağların öğrenme amaçlı kullanılmasının çok önemli fırsatlar sağlayacağını vurgulamaktadır. Onlara göre, öğrenciler sosyal ağlar üzerinde başka fikirlerle tanışıp düşüncelerini ifade etmekte, bir tartışma deneyimi yaşamakta, bir problemin grup tarafından çözümünde ekiple birlikte çalışma fırsatları elde etmektedir. Bu fırsatlar ise öğrencilerde eleştirel düşünme becerilerinin, öz-yansıtma becerilerinin gelişmesini sağlamakta, bilgi ve anlamın işbirlikli inşa edilmesini artırmaktadır. Gafni ve Deri (2012) yükseköğretimde lisans öğrencileriyle yaptıkları çalışmada öğrencilerin en popüler sosyal ağ olan Facebook'u akademik amaçlı kullanımları incelemişlerdir. Çalışmanın sonucunda, üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin Facebook ağını sadece sosyalleşme amacıyla kullanmadıklarını, aynı zamanda akademik amaçlar doğrultusunda kullandıkları ortaya çıkmıştır. Sınıf düzeyi arttıkça sosyal etkinliklerin oranı daha fazla artmaktadır. Okul ödevleri ve ders görevleri için Facebook üzerinden yardım alma ya da öğrenme kaynakları bulmada Facebook ağının kullanımının sanıldığı kadar etkili ve başarılı kullanılmadığı görülmüştür. Çalışmada, bölümler tarafından yürütülen Facebook sayfalarının oldukça pasif, öğrencilerin kendileri tarafından işletilen sayfaların ise oldukça aktif olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Çalışmada her ne kadar Facebook ağının öğrenme üzerinde etkisinin düşük olduğu vurgulansa da lisans öğrencileri Facebook ağının sosyal çevrelerini genişlettiğini, düşünce ve fikirlerini ifade etme yeri açısından son derecede değerli olduğunun altını çizmişlerdir. Benzer bir çalışma, yükseköğretimde lisans öğrencileriyle Buzzetto-More (2012) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada lisans öğrencilerinin derse özgü oluşturulan Facebook sayfalarını etkin bir şekilde kullandıkları, dersteki konularla ilgili soru sormak için bu ağın sıklıkla kullanıldığı, zaman ilerledikçe öğrenciler tarafından başlatılan gönderi sayısının da önemli derecede arttığı görülmüştür. Lisans öğrencilerinin yarısından fazlası sosyal ağlardaki öğrenme ortamlarında bir topluluk duygusunun geliştiğini, öğrenme sürecinin kolaylaştığını, sınıf tartışmalarının destek gördüğünü ve sınıfların daha ilgi çekici hale geldiğini

belirtmektedirler. Son olarak, Efendioğlu (2018) da çoklu işlevleriyle Facebook'un etkili bir pedagojik bilgi paylaşım aracı olabileceğini, Facebook'un eğitimcilerin öğrencileri hakkında daha fazla bilgi edinecekleri bir platform olduğunu, kültürel değerlerin yanı sıra ulusal ve uluslararası etkinliklere de erişim sağlayabileceklerini, Facebook'un eğitimcilerin kalitesini etkileyebileceğini vurgulamış ve "Facebook'un öğretmen kalitesi üzerinde etkililiği"ni belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirmiştir. Geliştirilen FESTQ ölçeğinde "sınıfiçi uygulamalar için öğretim bilgisi, genel kültür bilgisi, bireysel özellikler, öğrenci özellikleriyle ilgili öğretim bilgisi, ölçme aracı geliştirmeye yönelik öğretim bilgisi ve özel alan bilgisi" olmak üzere toplam altı boyut ortaya çıkmıştır.

Alan yazında genel olarak çevrimiçi etkileşim sağlayan sosyal ağların eğitsel kullanımlarının pek çok araştırmacı tarafından desteklendiği görülmektedir (Barbour & Plough, 2009; Holmes ve O'loughlin, 2014; Jovanovic ve diğerleri, 2012; Luehmann ve Tinelli, 2008; Veletsianos, 2011; Webb, 2009). Sosyal ağlar kullanıcılarına yüksek düzeyde katılım ve grup işbirliği imkanları sağladığı etkileşime dayalı öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Greenhow (2011) sosyal ağların eğitsel platformlar olarak kullanılmasını çok değerli bulmaktadır. Ona göre öğrenenlerin diğerleriyle sosyal bağlantılar kurması, fikirlerin paylaşılması, anlık geri dönüt imkanları, bu ağlarda çeşitli ürünlerin oluşturulması ve bir kimlik inşası sürecinin yer alması gibi faktörler bireylerin öğrenmesini desteklemektedir. Veletsianos ve Navarrete (2012) çevrimiçi sosyal ağların formal öğrenme ortamları olarak kullanılması konusunda bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışma kapsamında "çevrimiçi öğrenme deneyiminin sosyal nitelikleri", "sosyal ağlara ilişkin öğrenci algıları" ve "sosyal ağlarda öğrenme sürecinin yönetimi" temaları ortaya çıkmıştır. İlk tema içerisinde "etkileşim, iletişim, sosyal bağlantılılık, sosyal buradalık, eğitsel farkındalık" kodları yer almaktadır. İkinci tema içerisinde "endişeden olumlu öğrenmeye geçiş, sosyal ağların başka platformlarla karşılaştırılması, öğrenmenin önündeki teknolojik engeller" kodları yer almaktadır. Bu tema içerisinde öğrenciler sosyal ağ platformlarını, diğer ders yönetim sistemlerine tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Üçüncü tema içerisinde "bilginin yönetimi ve katılımın yönetimi" kodları yer almaktadır. Bu tema içerisinde öğrenciler sosyal ağlarda geçerli ve doğru bilgiyi bulma ve etkili katılımı nasıl sağlayacakları konusunda yönetsel desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Temalar kısaca özetlendikten sonra bu çalışmada kapsamında ortaya çıkan önemli bulgulara yer verilmiştir. Öncelikle, çevrimiçi sosyal ağların ve eğitim bilimlerinin harmanlanması sonucu ortaya çıkan sosyal öğrenme deneyiminin öğrenenler tarafından oldukça beğenildiği ve değerli bulunduğu görülmüştür. Öğrenenler sosyal ağlarda birbirlerinin öğrenmelerine destek olmuş ve öğrenme deneyimlerinin bu etkileşimler sayesinde daha kaliteli hale geldiğini ifade etmişlerdir. Öğrenenlerin sosyal katılım ve eğitsel katılımı birbirine karıştırmak istemedikleri, sosyal ağlardaki bilgi akışının düzenlenmesi ve zamanın planlanması konularında desteğe ihtiyaç duydukları bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğrenenlerin

öğrenme etkinlikleri ve ders görevlerini tamamlamak için sosyal ağların kullanımı konusunda kendi bireysel stratejilerini geliştirdikleri görülmektedir.

Hung ve Yuen (2010) öğrencilerde topluluk aidiyeti geliştirme ve yükseköğretim düzeyinde sınıf içi uygulama topluluklarını iyileştirme amacıyla sosyal ağ teknolojilerinin nasıl kullanılabilecekleri ile ilgili bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışmada öğrencilerin sınıf topluluğu duygularının geliştiği ve bu ağlarda öğrenmenin sosyal doğasının ortaya çıktığı belirtilmiştir. Sosyal ağların, topluluk üyelerinin arasında sosyal bağlantılılığın güçlendirilmesi açısından oldukça kullanışlı olduğu, öğrencilerin ilgi ve katılımlarını artırdığı ve sınıfta bireylerarası karşılıklı öğrenme desteği sağladığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu çalışma kapsamında, sosyal ağların sınıf üyelerinin sınıf duvarları dışında etkileşime girme olanaklarını, dolayısıyla ek öğrenme fırsatlarını artırdığı ve sınıfta öğrencilerde bir topluluk duygusunun gelişmesini sağladığı görülmüştür. Çalışma kapsamında sosyal ağların olumlu öğrenme deneyimleri için kullanımının, yüksek oranda sosyal ağların bilgi-paylaşım özelliği ve teknolojinin etkileşimli fonksiyonu ile ilişkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin çoğunluğunun bilgi-paylaşım özelliğini merak uyandırma, ilgi çekme, öğrenmeyi kolaylaştırma açısından değerli bulduğu, kişisel ilgi ve öğrenmelerini paylaştıkları için heyecan duydukları; fakat bu ağlarda bilgi olarak neyin sayılıp neyin sayılamayacağı/neynin değerli olduğu konusunda tereddütleri olduğu görülmüştür.

Sonuç olarak, sosyal ağlar içerdikleri risk ve dezavantajlar göz önünde bulundurularak alınacak birtakım kararlar ve düzenlemeler sayesinde etkili öğrenme ortamlarına dönüşebilmektedirler. Potansiyel olarak sosyal ağların içerisinde barındırdığı etkileşim, dönüt, grup aidiyeti, bilgiye erişim kolaylığı, içeriğin yeniden üretilebilmesi, içeriğin paylaşım kolaylığı gibi öğrenme deneyimleri sayesinde sosyo-kültürel açıdan çok önemli fırsatlar sağlamaktadır. Sosyal ağlardan etkili bir şekilde yararlanmak için bu ağlar gelişigüzel kullanıma bırakılmamalı, eğitsel olarak anlamlı deneyimlere izin verecek şekilde etkinlikler tasarlanmalı ve kullanıcılar sosyal ağları akademik ve mesleki öğrenme amaçlı nasıl kullanabilecekleri konusunda bilinçlendirilmelidirler.

2.12. Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik

21. yüzyılda sosyal yeterlilikler ve liderlik becerilerinin ön plana çıktığı çalışma ortamları göz önüne alındığında, öğrenenlerin sosyal sorumluluk temelli liderlik becerilerine sahip bireyler olarak yetişmeleri ve sosyal gelişimlerini amaçlı bir şekilde sürdürmelerinin önemi daha iyi anlaşılmaktadır. Günümüzde okullar sosyal açıdan karmaşık ortamlarda hizmetlerini sunmaktadırlar; dolayısıyla öğretimin hedeflerinin gerçekleştirilmesinde öğretmenler ve okul yöneticilerinin sadece öğretim hizmetleri yapmaları yeterli olmamakta, ayrıca liderlik becerilerini geliştirmeleri beklenmektedir. Okulların yerel, bölgesel veya ulusal düzeyde değişimi gerçekleştirebilmeleri, öğretmen ve okul yöneticilerinin liderlik becerilerine sahip olmasıyla mümkündür.

Liderlik kavramı çeşitli araştırmacılar tarafından farklı boyutlarına vurgu yapılarak tanımlanmıştır. Burns (1978, s.19) liderleri “hem kendilerinin hem de kendilerini izleyen destekçilerinin değerlerini, motivasyonlarını, isteklerini, ihtiyaçlarını, arzularını ve beklentilerini temsil eden amaçlar için destekçilerini hareket etmeye ikna eden kişiler” olarak tanımlayarak liderlik kavramını bu şekilde açıklamaktadır. Astin ve Astin (2000, s.3) liderliği “bir durumu veya meseleyi önemseyen, bu meseleyi tutku haline getirmiş, herkesin yararına ve ortak iyinin yararına değişim için çalışan bireylerin kolektif çabası” olarak tanımlamaktadır. Northouse (2013) ise liderliği “bireylerin bir ekibi yönlendirerek ortak hedeflere başarıyla ulaşma yeterliliği” olarak açıklamaktadırlar.

Özellikle yükseköğretimde eğitim gören öğrencilerin problem çözme, etkili iletişim ve farklı gruplarla çalışma becerileri kazanması ve sosyal sorumluluk temelli liderlik becerileri kazanmaları eğitim alanında faaliyet gösteren kurumların görevidir (Musil, 2009). Bu kavramlar arasında sosyal sorumluluk temelli liderlik kavramı yükseköğretimde daha fazla ön plana çıkmaktadır; çünkü yükseköğretimden mezun bireylerin günümüzün küreselleşen toplumunda kendini tanıma, işbirliği, ortak amaç, değişim gibi sosyal sorumluluk temelli liderlik becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Sosyal sorumluluk temelli liderlik becerileri olan bireyler diğerleriyle açık fikirli ve değerlere dayalı bir yapı içerisinde işbirliği halinde çalışabilmektedirler (Candiff, 2016).

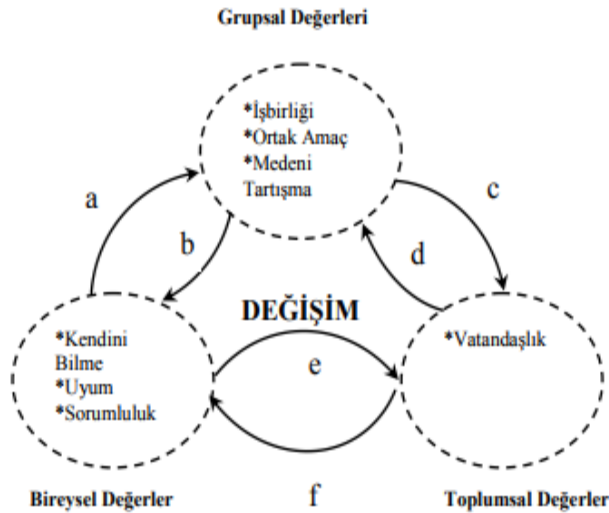
Sosyal sorumluluk temelli liderlik kavramının altında yatan ve bu kavramı tanımlamada kullanılan model, sosyal değişim modelidir. Üniversiteler tarafından liderlik gelişim programları oluşturmada sosyal değişim modelinden sık sık yararlanılmaktadır (Dugan ve Komives, 2007). Özgan ve Öztuzcu'ya (2016) göre günümüzde liderlik alanıyla ilgili en çok kabul gören yaklaşımlar çağdaş liderlik yaklaşımlarıdır ve bu çağdaş liderlik yaklaşımlardan biri de Sosyal Değişim Modelidir. Bu model, değişimi merkeze almakta; bireylerin başkalarına karşı sorumluluk hissine

sahip olmasını ve bir bütün olarak daha iyi bir toplum için faaliyette bulunmalarını vurgulamaktadır (Wagner, 2009). Sosyal değişim modelinin varsayımları şunlardır:

- (a) liderlerin sosyal sorumluluğu bulunmaktadır.
- (b) liderlik iş birliği gerektirmektedir.
- (c) liderlik bir pozisyon değil, süreçtir.
- (d) liderlik kapsayıcıdır ve tüm bireyler için erişilebilirdir.
- (e) tüm öğrenciler potansiyel birer liderdir.
- (f) hizmet, öğrencilerin liderliklik becerilerini geliştirmede güçlü bir araçtır.

(Higher Education Research Institute, 1996, s. 10)

Sosyal değişim modeli, öğrencilerin yükseköğrenim deneyimleri sayesinde bireysel, grupsal ve toplumsal olmak üzere üç alanda becerilerini geliştirdiklerini kabul etmektedir. Bu model bireysel, grupsal ve toplumsal olmak üzere üç liderlik değerinden oluşmaktadır. Bu değerler, sosyal değişim modelinin 8 C'sini oluşturan yapıları (conscious of self, congruence, commitment, collaboration, common purpose, controversy with civility, citizenship, change) içermektedir. Sosyal değişim modeli Şekil 2'de gösterilmektedir:



Şekil 2. Sosyal Değişim Modeli 8 C

Kaynak: HERI, 1996; Cilente, 2009:52

Şekil 2'de görülen sosyal değişim modelinde yer alan 7 C, değişime yol açmakta ve bu değişim sosyal değişim modelinin sekizinci C'si olarak adlandırılmaktadır (Cilente, 2009; HERI, 1996). Bu seviyeler "kendini bilme, uyum sağlama, sorumluluk alma, işbirliği yapma, ortak amaçlarla uğraşmak, medeni tartışma ve vatandaşlık" boyutlarından oluşmaktadır. Bireysel seviye düzeyinde, "kendini bilme, sorumluluk ve uyum" yer almaktadır. Grupsal seviyede, "işbirliği, ortak amaç ve medeni tartışma" yer almaktadır. Toplumsal seviyede ise "vatandaşlık" yer almaktadır. Tüm bu boyutlar, en son sekizinci C (change) olan "değişim" boyutuna hizmet

etmektedir (Külekçi, 2015). Bu yapılar birbirinden ayrı ya da bağımsız değil, birbiriyle ilişkili yapılardır. Bu yapılar aşağıda açıklanmıştır:

Bireysel seviye

Kendini bilme; eyleme geçmesi sağlayan değerleri, tutumları ve inançları hakkında bireyin farkındalık sahibi olmasıdır. Sorumluluk alma; bireyin değerleri, tutumları ve inançları ile uyum içinde davranması, düşünmesi ve hissetmesidir. Uyum; bireyin değerleri, tutumları ve inançlarıyla uyumlu olan sonuç ve neticeleri takip etme derecesidir.

Grupsal seviye

İşbirliği; bireyin kendine güven ve başkalarına güven duygusu geliştirerek ortak bir sonuç için çalışabilme kapasitesidir. Ortak amaç; bireyin ulaşılması gereken sonuçları anlaması ve amaçlar doğrultusunda kolektif bir biçimde çalışma becerisidir. Medeni tartışma; bireyin kendisinden farklı düşünenlerin görüşlerini anlaması, yapıcı olması, diğerleriyle aynı fikirde uyuşmasa da saygı çerçevesinde tartışmasıdır.

Toplumsal seviye

Bu seviyede vatandaşlık yer almaktadır. Vatandaşlık, kişinin topluma birey olarak katılma ve grubun bir üyesi olarak kolektif bir biçimde ortak iyiyi geliştirme kapasitesidir.

Son C ise değişimdir (change). Değişim, sürekli değişim halinde olan ortamlara uyum sağlama becerisine sahip olurken aynı zamanda sosyal ilerlemeyi destekleme becerisidir.

(HERI, 1996; Cilente, 2009)

Tyree (1998), sosyal sorumluluk temelli liderliğin bu sosyal değişim modelinin bir ürünü olduğunu belirtmektedir. Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik konusunda yapılan ilk araştırma Tyree'nin "Designing An Instrument To Measure Socially Responsible Leadership Using The Social Change Model Of Leadership Development" adlı doktora tezidir. Bu tezde, Tyree sosyal değişim modelini işlevsel hale getiren bir ölçek geliştirilmiştir. DePaul Üniversitesi tarafından yayınlanan bir rapora göre, günümüz dünyasının karmaşık, küresel ve sürekli değişen dünyasında sosyal sorumluluk sahibi liderlerin gelişmesi, öğrencilerin bütüncül ve tümleşik öğrenmelerinin fakülte topluluğu, çalışanlar ve üniversite paydaşları tarafından desteklenmesi ile mümkündür. Ayrıca, üniversite eğitimi lisans düzeyindeki öğrencilerde neyin gelişmesini talep ediyorsa, o konuda kendisi etkili bir danışma topluluğu ve danışma ortamı görevi görmesi gerekmektedir. Bu raporda sosyal sorumluluk sahibi liderlerin özellikleri beş kategoride ele alınmıştır:

1. Kendini Anlama ve Kendini Tamamlama

Sosyal sorumluluk sahibi liderler kendi kendini tanıyan öz-yönlendirme ve özerklik becerileri kazanmış bireylerdir. Kişisel yeteneklerinin, kaynaklarının ve becerilerinin, daha geniş bir insanlık topluluğuna en iyi şekilde nasıl katkı sağlayacağını eleştirel olarak değerlendirmekte ve sezgisel olarak anlamaktadır. Özerklik, amaçlılık ve etik olgunluk duygularını dile getirmekte ve bu anlayışla yaşamaktadırlar.

2. Başka Görüşleri Ciddiye Almak

Sosyal sorumluluk sahibi liderler samimi bir biçimde alternatif, farklı perspektifleri ve bireyleri dinler ve ilgilenirler. Her insan tekinin kutsal saygınlığını çok hassas bir biçimde tanır ve değer verirler.

3. Daha Geniş Topluluklara Katkı Sağlamak

Sosyal sorumluluk sahibi liderler kendilerinin ötesinde bir topluluğa (yerel, ulusal veya küresel) katkı sağlamak için dile getirdiklerini yaşamlarında yansıtırlar; yaşamlarını özveri ve sorumluluk içinde sürdürürler. Kararlarının ve eylemlerinin sosyal ve çevresel etkilerini göz önünde bulundurdıkları için amaç, misyon ve görev duyguları genişlemiştir.

4. Bilgi ve Entelektüel Yeterlik

Sosyal sorumluluk sahibi liderler eleştirel düşünme becerisine sahiptir. Deneyimledikleri ya da karşılaştıkları somut durumlarla ilgili tarihsel ve bağlamsal bilgi ararlar ve çeşitli kaynaklardan farklı perspektifleri değerlendirerek bilgiyi sentezlerler.

5. Mükemmellik Arayışı

Sosyal sorumluluk sahibi liderler yaşamları veya kariyerleri boyunca dikkatlerini çeken konularda özveri ve bağlılıklarını sürdürürler. Sürekli olarak kişisel gelişimleri ilerletmek ve daha yüksek standartlara erişmek için çabalarlar; eylemleri ve söylemleriyle diğer bireylere bu şekilde kendi gelişimlerini sağlamak için ilham verirler.

Külekçi (2015) bu tanımlardan yola çıkarak sosyal sorumluluk temelli liderlikle ilgili şu hususları vurgulamaktadır:

- SSTL, bireyin diğer insanları anlayıp onlar yararına çalışabilmesi için kendini tanımasını ve farkında olmasını zorunlu kılmaktadır.
- SSTL, bireyin işbirliği halinde diğer insanlarla birlikte çalışmasını öngörür.
- SSTL, toplum yararına etkinlikler tasarlayıp bu etkinliklere liderlik yapmayı gerektirmektedir.
- SSTL, grup içerisinde uyumlu bir şekilde çalışmayı ve grup üyelerine güven vermeyi gerektirmektedir.
- SSTL, yerel, ulusal veya küresel boyutta toplum yararına değişim oluşturan bireylerin yetiştirilmesini öngörmektedir.

Sonuç olarak, sosyal sorumluluk temelli liderlik değişimi teşvik eden, gerek bireyin gerekse diğer grup üyelerinin değerlerini önemseyen, işbirliğine dayanan, bireylerin sorumluluk üstlenmelerini gerektiren bir süreçtir (Külekçi, 2015). Alan yazın incelendiğinde Sosyal Değişim Modeli ve sosyal sorumluluk temelli liderlik konusuyla ilgili yurtiçinde (Külekçi, 2015; Külekçi ve Özgan, 2015; Özgan ve Öztuzcu, 2016) ve yurt dışında (Dugan, 2006; Dugan, Komives ve Segar (2009); Dugan ve diğerleri, 2011; Humphreys, 2007; Karp, 2003; Lee (2010); Ricketts ve Bruce (2008); Tyree, 1999; Waldman ve Siegel, 2008;) çeşitli araştırmaların yapıldığı görülmektedir.

Yapılan bu çalışmalarda genellikle üniversite öğrencilerinin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik algılarının belirlenmeye çalışıldığı veya liderlik becerilerinin geliştirilmesine yönelik eğitim programlarının hazırlandığı görülmektedir.

Ayrıca bu çalışmalarda Sosyal Değişim Modeli ve Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik konularıyla mentörlük, sosyal bakış kazanma, sosyal katılım gibi değişkenlerle aralarındaki ilişkilerin incelendiği görülmektedir (Külekçi, 2015). Dugan (2006) yapmış olduğu “Involvement and Leadership: A Descriptive Analysis of Socially Responsible Leadership” isimli çalışmasında Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Ölçeğini kullanarak liderlik gelişim düzeylerini incelenmiştir. Çalışmanın sonunda, sosyal değişim modeli içerisinde yer alan toplam 8 boyut için ortalama puanın oldukça yüksek olduğu görülmüştür. Katılımcıların puanlarının en yüksek olduğu boyutun sorumluluk alma boyutu olduğu; en düşük puanların ise medeni tartışma boyutunda olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrenciler bireysel düzeyde daha yüksek puanlar alırken (kendini tanıma, uyum ve sorumluluk alma); grupsal (işbirliği yapma, ortak amaçlarla uğraşmak, medeni tartışma) ve toplumsal düzeylerde (vatandaşlık) daha düşük puanlar almışlardır. Bu durumun altında yatan neden olarak grupsal ve toplumsal düzeylerin daha karmaşık düşünme ve anlamlandırma düzeyleri gerektirmesi olarak açıklanmıştır.

Dugan, Komives ve Segar (2009) Amerika Birleşik Devletlerinde 52 üniversitede okuyan toplam 50.378 katılımcıdan aldıkları cevaplar doğrultusunda, öğrencilerin en yüksek puanları SSTL boyutlarından sorumluluk alma boyutunda aldıkları, en düşük puanları ise değişim boyutunda aldıkları görülmüştür. Bu çalışmanın bulguları, kadın öğrencilerin erkeklere göre 8 boyuttan 7’sinde anlamlı derecede daha yüksek puanlara sahip olduğunu; ırk değişkeni açısından en yüksek puanları Afrika kökenli Amerikalıların, en düşük puanları ise Asya-Pasifik kökenli Amerikalıların aldığını göstermektedir.

Ricketts ve Bruce (2008) nicel olarak yürüttüğü çalışmada üniversite öğrencilerinin sosyal sorumluluk temelli liderlik algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma kapsamında, Ziraat Fakültesinde öğrenim gören 791 lisans öğrencisi ile çalışılmıştır. Analiz sonucunda, lisans öğrencilerinin kendi liderlik becerileri hakkında olumlu algılara sahip olduğu; en yüksek puanları bireysel düzeyde (kendini bilme, uyum sağlama ve sorumluluk alma boyutlarında) aldığı, geri kalan diğer boyutlarda ise ortalamalarının daha düşük düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca, vatandaşlık ve değişim algılarına ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin sivil sorumluluklarını üstlenme konusunda eksiklikleri olduğunu ve değişimi başlatmak konusunda istekli olmadıkları göstermiştir. Lee (2010), lisans ikinci sınıf öğrencilerinin yurtdışı deneyimlerinin sosyal sorumluluk temelli liderlik gelişimlerine katkılarını incelediği tez çalışmasında 99 enstitüden 31,000 öğrencinin verilerini kullanmıştır. Yapılan regresyon analizi sonucunda, lisans ikinci sınıf öğrencilerinin yurt dışı deneyimi ile üniversite öncesi liderlik gelişimlerinin; Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik algılarını %21 oranında açıkladığı bulgusuna

ulaşmıştır. Ayrıca yurtdışı deneyimi olan öğrencilerin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik algılarının diğer öğrencilere göre az da olsa anlamlı derecede daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Wright (2013) sosyal sorumluluk temelli liderlik algılarını araştırdığı çalışmasında nicel bir yöntem izlemeden sosyal değişim modelini kullanmıştır. Sosyal Bilimler Sosyal Sorumluluk Temelli Liderliği Nasıl Geliştirmektedir? başlıklı tezinde nitel bir yöntem izlemiş ve öğrenciler, fakülte ve yöneticiler başta olmak üzere 59 kişisel ve odak grup görüşmesi yapmıştır. Çalışmanın sonucunda, “kasıtlı ve amaçlı katılım”ın sınıf dışı öğrenme ortamında anahtar rol oynadığı ortaya çıkmıştır. “Yurtdışı deneyimi” ve “toplumsal hizmet-odaklı etkinliklerin” sosyal sorumluluk temelli liderliği artırmada hayati önem taşıdığı belirtilmiştir. Külekçi (2015) ise yürüttüğü tez çalışmasında Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik (SSTL) Eğitim Programı geliştirmiş ve bu programın üniversite öğrencilerinin sosyal sorumluluk, liderlik, vatandaşlık, değişim meydana getirme, ortak amaç etrafında işbirliği halinde uyumlu bir şekilde çalışma, kendini tanıma gibi davranışlarına etkisini incelemiştir. Çalışmanın bulguları incelendiğinde, öğrencilerin SSTL algı ve alt boyutlarına yönelik algılarının cinsiyet, fakülteye, anne-baba eğitim düzeyine, öğrenci topluluklarına üyelik durumuna, öğrenim durumuna, sınıf düzeyine, yaşanan yer ve bölgeye göre anlamlı farklılık gösterdiği; fakat yaş grupları değişkenine göre herhangi bir anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, liderlik eğitim programını alan öğrencilerde eğitimi almayan öğrencilere göre Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik algıları ve alt boyutlardan “Medeni Tartışma, Değişim, Uyum, İşbirliği, Sorumluluk ve Vatandaşlık” boyutlarında anlamlı farklılaşma meydana gelmiştir. Çalışmanın nitel verileri analiz edildiğinde, verilen liderlik programının öğrencilerde “işbirliği halinde daha etkin çalışma”, “bir gruba liderlik etme”, “yaşadıkları toplum için bir farklılık oluşturma” becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Özgan ve Öztuzcu (2016) Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik ve altboyutlarına ilişkin öğretmenlerin algılarını belirlemeye çalıştığı araştırmasında Gaziantep il merkezinde görev yapan 380 öğretmenden veri toplamıştır. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderliğe ilişkin algıları yaş, mesleki kıdem ve çalıştıkları okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermezken; cinsiyet ve medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılaşma gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre medeni tartışma ve vatandaşlık altboyutları hariç kadın öğretmenlerin bütün altboyutlarda erkekler öğretmenlerden daha yüksek SSTL algısına sahip olduğu görülmektedir. Medeni durum değişkenine ise öğretmenlerin toplam SSTL algılarında ve bütün boyutlarda anlamlı farklılaşma meydana geldiği; bu farklılığın evli öğretmenler lehine olduğu belirlenmiştir. Evli öğretmenlerin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik algılarının yüksek; evli olmayan öğretmenlerin ise orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Altboyutlara göre bakıldığında; evli öğretmenler kendini bilme, medeni tartışma ve vatandaşlık alt boyutlarında yüksek; uyum, sorumluluk, işbirliği, ortak

amaç ve değişim alt boyutlarında orta düzeyde algılara sahipken; evli olmayan öğretmenler sorumluluk ve değişim alt boyutlarında yüksek, işbirliği alt boyutunda düşük, diğer boyutlarda ise orta düzeyde algılara sahip oldukları tespit edilmiştir.

Sonuç olarak, çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarıyla ilgili çalışmalar incelendiğinde yapılan bu çalışmaların çoğunda öğretmenlerin tek bir topluluktaki (genellikle Twitter) öğrenme deneyimlerine (Carpenter ve Krutka, 2014; Kelly ve Antonio, 2016; Visser, Evering ve Barrett, 2014), mesleki kimliğe (Luehmann ve Tinelli, 2008), mesleki öğrenme ağlarında ilişki kurma biçimlerine (Rajagopal ve diğerleri, 2011) veya öğretimsel uygulamaları iyileştirme (Fucoloro, 2012) konusuna odaklanılmaktadır. Yapılan bu çalışmaların çoğunda araştırma yöntemi olarak nitel ya da betimsel modelin tercih edildiği görülmektedir. Bu tez çalışmasında ise çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarının etkililiğini ortaya koyacak deneysel bir çalışma yürütülmüştür.

Araştırmacı kimlik eğilimiyle ilgili çalışmalar incelendiğinde bu çalışmaların doktora öğrencileriyle (Coryell ve diğerleri, 2013), öğretmenlerle (Goodnough, 2011), öğretmen eğitimcileriyle (Loughran, 2014) veya öğretmen adayları ile ilgili (Kotsopoulos ve diğerleri, 2012) gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu çalışmalarda ise genellikle nitel yolla verilerin toplandığı görülmektedir. Bu tez kapsamında araştırmacı kimlik eğilimi artırmaya yönelik deneysel bir çalışma yürütülmüş ve müdahale aracı olarak sosyal ağlara dayalı bir mesleki öğrenme ortamı kullanılmıştır.

Sosyal sorumluluk temelli liderlikle ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde üniversite öğrencilerinin liderlik gelişim düzeyleri (Dugan, 2006; Ricketts ve Bruce, 2008), eğitim deneyimleri ile öğrencilerin liderlik kapasiteleri arasındaki korelasyon (Adelman, 2007; Lee, 2010), sosyal sorumluluk temelli liderlik algısına ilişkin regresyon çalışması (Dugan ve Komives, 2011), topluma hizmet programları ile sosyal sorumluluk temelli liderlik arasındaki ilişki (McCurtis, 2012; Skendall, 2012), liderlik-odaklı danışmanlık programına katılan bireylerin sosyal sorumluluk temelli liderlikleri (Barnes, 2014) üzerinde durulduğu görülmektedir. Öğretmenler veya öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk temelli liderlik algıları ile ilgili yapılan sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır (Külekçi, 2015; Özgan ve Öztuzcu, 2016). Bu tez kapsamında öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk temelli liderlik algılarının mesleki öğrenme ağları ile artırılması amaçlanmış ve deneysel bir çalışma yürütülmüştür.

Sosyal ağlara dayalı öğrenme ile ilgili çalışmalar incelendiğinde, çevrimiçi etkileşim sağlayan sosyal ağların eğitsel kullanımlarının pek çok araştırmacı tarafından desteklendiği görülmektedir (Barbour & Plough, 2009; Holmes ve O'loughlin, 2014; Jovanovic ve diğerleri, 2012; Luehmann ve Tinelli, 2008; Veletsianos, 2011; Webb, 2009). Yapılan çalışmalar incelendiğinde, lisans öğrencilerinin Facebook'u öğrenme amaçlı kullanımı (Buzzetto-More, 2012, Gafni ve Deri, 2012), yükseköğretim düzeyinde sınıf içi uygulamaları iyileştirme ve

öğrencilerde topluluk aidiyeti geliştirme amacıyla sosyal ağ teknolojilerinin kullanımı (Hund ve Yuen, 2010), formal öğrenme ortamları olarak sosyal ağların uygunluğu (Veletsianos ve Navarrete, 2012), öğrenme, öğretme ve hizmetiçi eğitim alanında yeni teknolojilerin kullanımı (Morris, 2012) konusu üzerinde odaklanıldığı görülmektedir. Bu tez çalışmasında mesleki öğrenme amaçlı sosyal ağların kullanımı incelenmiştir. Müdahale aracının (çevrimiçi mesleki öğrenme ağları) ve üzerinde durulan değişkenlerin (araştırmacı kimlik eğilimi, sosyal sorumluluk temelli liderlik, sosyal ağlara dayalı öğrenme) özgün olması bakımından bu tez çalışmasının alana katkı getirici olduğu düşünülmektedir.

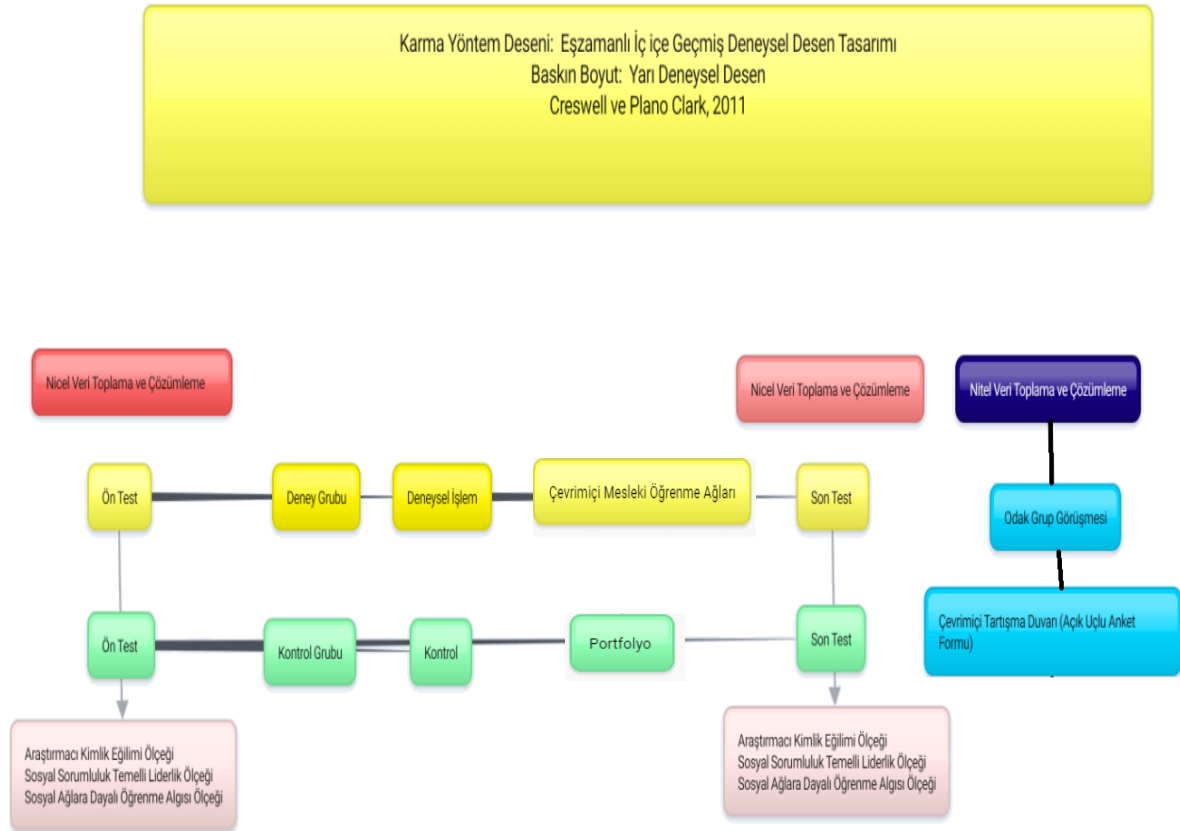
3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma problemi kapsamında araştırma modelinin belirlenmesi, araştırma süreci, deney ve kontrol grubunda uygulanan işlemler, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analiz edilmesi ile ilgili bilgiler alt başlıklarla verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada araştırma modeli olarak “karma araştırma” yöntemlerinden Creswell ve Plano Clark (2011) tarafından önerilen *eş zamanlı iç içe geçmiş deneysel karma desen* tercih edilmiştir. Bu tasarım, eşzamanlı uygulanan iki aşamadan oluşmaktadır ve baskınlık açısından bir boyut (nicel boyut) daha ön plandadır. Creswell ve Plano Clark (2011), birtakım zorlukların üstesinden gelmek amacıyla esas olarak nicel olan çalışmaya nitel aşamanın dâhil edilmesi ve bu şekilde çalışmanın nicel aşamasındaki bulgularının daha iyi yorumlanabileceğini belirtmişlerdir. Bu tez çalışmasında, daha sağlam bir veri toplama sürecinin yürütülmesi için, yarı deneysel olan nicel boyuta, nitel boyut dâhil edilmiştir. Bu çalışmanın nicel boyutu için veriler, yarı deneysel olarak yürütülen aşamada müdahale öncesinde ve müdahale sonrasında ölçekler yoluyla toplanmıştır. Yarı deneysel desende veri toplama sürecinde üç ölçek kullanılmıştır. Nitel boyuttaki veriler, müdahalenin içeriği ve odak konusu ile ilgili olarak katılımcılardan müdahale esnası ve sonrasında toplanmıştır. Nitel aşamada veri toplama araçları olarak çevrimiçi tartışma kayıtları ve odak grup görüşmesi kullanılmıştır.

Araştırmacının karma yöntem tasarımlarından hangisini kullanacağına karar vermesi araştırmacının belirlemiş olduğu araştırma problemi ile doğrudan ilgilidir. Karma yöntem kapsamında yer alana araştırma desenlerini daha anlaşılır hale getirmek için Creswell ve Plano Clark (2011) bir tipoloji geliştirmişlerdir. Bu tipolojide altı temel karma desen bulunmaktadır. Bu altı temel desen “yakınsak paralel desen, sıralı açıklayıcı desen, sıralı keşfedici desen, dönüşümlü desen, çoklu tasarım ve iç içe geçmiş desen”dir. Bu çalışmada Creswell ve Plano Clark’ın (2011) karma yöntem tipolojisi içerisinde yer alan iç içe geçmiş karma desen tercih edilmiştir. İç içe geçmiş karma desen türlerinden ise, en sık kullanılan desenlerden biri olan “iç içe geçmiş deneysel karma desen” kullanılmıştır. Çevrimiçi Mesleki Öğrenme Ağının etkisini incelemek amacıyla bu çalışmada uygulanan eş zamanlı iç içe geçmiş deneysel karma desen tasarımı ve bu tasarımın aşamaları Şekil 3’te sunulmaktadır:



Şekil 3'te görüldüğü üzere bu çalışmada öncelikle nicel boyut kapsamında yarı deneysel bir çalışma yürütülmüştür. Bu yarı deneysel çalışma kapsamında, müdahale öncesinde ve müdahale sonrasında öğretmen adaylarının gelişimini ölçmek için üç farklı ölçek uygulanmıştır. Bu ölçekler araştırmacı tarafından geliştirilen 1) Araştırmacı Kimlik Eğilimi Ölçeği, 2) Sosyal Ağlara Dayalı Öğrenme Algısı Ölçeği ve Külekçi (2015) tarafında uyarlama çalışması yapılan 3) Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik ölçekleridir. Nitel boyutta ise, öğretmen adaylarının Dijital Öğretmen Topluluğu ağında çevrimiçi tartışma duvarındaki yansıtıcı görüşlerine ve müdahale sonrasında yapılan odak grup görüşmesine ilişkin içerik analizi yapılmıştır. Nitel veriler, nicel verileri desteklemek amacıyla toplanmıştır. Çalışmada nitel veriler, son nicel verilerle yaklaşık aynı zaman diliminde toplanmıştır.

3.1.1. Karma Yöntemin Belirlenmesi

Karma yöntem araştırması, derin ve kapsamlı bir kavrama ve işbirliği için araştırmacı ya da bir araştırmacı takımı tarafından nicel ve nitel araştırma yaklaşımının öğelerinin birleştirildiği araştırma türü (veri toplama, analiz ve çıkarım teknikleri vb.) olarak tanımlanmıştır (Burke Johnson, Onwueegbuzie ve Turner, 2007, s.123). Creswell ve Plano Clark (2011) bu yaklaşımın

tek bir yaklaşıma kıyasla daha güçlü bir kavrama düzeyi sağladığını ifade etmişlerdir. Wisdom ve Creswell (2013)'e göre iyi tasarlanmış karma bir araştırmanın temel özellikleri şunlardır:

- 1- Hem nicel (genellikle kapalı uçlu) hem nitel verilerin (genellikle açık uçlu) toplanması ve analiz edilmesi,
- 2- Verileri iki yöntemin de doğasına uygun toplamak ve analiz etmek için belirli prosedürleri kullanma, (örneğin nicel ve nitel analiz için uygun örneklem büyüklüğü seçme)
- 3- Toplama, çözümleme ya da tartışma esnasında verileri birleştirme,
- 4- Nicel ve nitel öğelerin eş zamanlı mı yoksa sıralı mı uygulanacağı ile ilgili bir prosedürü takip etme, (aynı örneklemin mi yoksa farklı örneklemelerin mi kullanılacağını belirleme)
- 5- Felsefi/teorik araştırma modelleri kapsamında izlenecek prosedürlerin çerçevesini çizmek, (örneğin, sosyal yapılandırmacı bir modelde tek bir konu üzerinde çoklu perspektifleri anlamaya çabalamak)

(Wisdom ve Creswell, 2013)

Karma yöntem araştırmaları ile ilgili alan yazında pek çok tipoloji bulunmaktadır. Bu tipolojilerin sayısı 12'den fazladır; fakat Onwubguzie ve Collins (2007) bunların bazılarının gereğinden fazla karmaşık olduğu, bazılarının tutarlı olmadığı, bazılarının ise karma yöntem araştırmalarının ihtiyacı olan ölçütleri içermeyecek kadar basit veya tutarlı bir sistemi temsil etmediğini ifade etmişlerdir. Karma yöntem araştırmaları kullanırken dikkat edilmesi gereken noktalar bulunmaktadır. Karma yöntem araştırmaları gelişigüzel tercih edilmemeli ve karma yöntem olarak tasarlanan çalışmalar tercih edilen tipolojiye uygun bir şekilde yürütülmelidir. Collins, Onwuegbuzie ve Sutton (2006) karma yöntem araştırmalarının 13 aşamadan oluştuğunu belirtmişlerdir. Bu aşamalar şunlardır:

1. Çalışmanın amacını belirleme
2. Çalışmanın amaçlarını formüle etme
3. Karma yöntemin gerekçesini belirleme
4. Araştırmanın/Karma yöntemin amacını belirleme
5. Araştırma sorularını belirleme
6. Örneklem seçimi
7. Karma Yöntem araştırma deseninin seçimi
8. Veri setinin toplanması
9. Veri setinin analiz edilmesi
10. Veri setinin ve analizinin geçerlilik çalışmasının yapılması
11. Verilerin yorumlanması
12. Final raporunun yazımı
13. Araştırma sorularının yeniden formüle edilmesi

Karma yöntemi, araştırma yöntemi olarak kullanmaya karar veren araştırmacılar için birtakım zorluklar ortaya çıkabilmektedir. Bunların en önemlisi araştırmacının karma yöntem tasarımlarından hangisini kullanacağına karar vermesidir. Bu araştırmacının belirlemiş olduğu araştırma problemi ile doğrudan ilgilidir. Seçilen karma yöntem deseni hangisi olursa olsun tercih edilen desenin gereklilikleri, güçlü ve zayıf yönleri bulunmaktadır. Karma yöntem araştırma desenleri daha anlaşılır hale getirmek için Creswell ve Plano Clark (2011) bir tipoloji geliştirmişlerdir. Bu çalışmada Creswell ve Plano Clark (2011)'in karma yöntem tipolojisi içerisinde yer alan iç içe geçmiş karma desen tercih edilmiştir. İç içe geçmiş karma desen

türlerinden ise, en sık kullanılan desenlerden biri olan “içe içe geçmiş deneysel karma desen” kullanılmıştır.

Karma yöntemi kullanan araştırmalarda desen seçimi örneklem seçimini etkilemektedir. Hangi karma yöntem tercih edilirse edilsin örneklem tasarımıyla ilgili planlama aşaması bulunmaktadır. Seçilen karma yöntem araştırma deseni, örneklem seçimini de etkilemektedir. Lincoln ve Guba (2007) örneklem tasarımının uygun olmaması durumunda, yorumlamaların “güvenirlilik, özgünlük, inanırlılık, transfer edilebilirlik, doğrulanabilirlik” açısından olumsuz sonuçlar doğuracağını belirtmektedir. Karma yöntemlerde örneklem seçimi diğer araştırma yöntemlerinde olduğundan daha fazla bir çaba gerektirmektedir; fakat karma yöntemlerde örneklem seçimi ile ilgili şu ana kadar yayınlanmış az sayıda çalışma bulunmaktadır. Karma yöntem araştırmalarında örneklemin rolünün henüz yeterince anlaşılamadığı görülmektedir. Karma yöntemlerde örneklem seçimiyle ilgili temel alınabilecek modellerden biri Onwuegbuzie ve Collins (2007)’e ait olan modeldir. Bu model kapsamında örneklem seçimi tasarımı ilk olarak zaman ögesi (nicel ve nitel ögelerin aynı zamanda mı yoksa ardışık olarak mı seçildiği) ve ikinci olarak da nicel ve nitel aşamadaki örneklemin ilişkisi (eş, paralel, içiçe geçmiş ya da çoklu) ile ilgilidir. Burada hem nicel hem nitel aşamada aynı örneklem grubu yer almış olup, zaman ögesi açısından “eş zamanlı” örneklem ilişkisi açısından “eş örneklem” tasarımı kullanılmıştır.

Bu çalışmada araştırma yöntemi olarak tercih edilen Creswell ve Plano Clark (2011)’in karma yöntem tipolojisinde iç içe geçmiş karma desenlerden “eş zamanlı iç içe geçmiş deneysel karma desen” türü hakkında bilgi verilecektir.

3.1.2. Eşzamanlı İç içe Geçmiş Deneysel Karma Desen

Karma yöntem araştırma tasarımı, ele alınan problemin çözümü için toplanan nicel ve nitel verilerin tek bir çalışma içerisinde analiz edilip birleştirilmesine olanak sağlayan bilimsel bir yol ve işlemdir. Diğer yöntemlerde eksik kalan yönlerin bulunması ve araştırmanın daha güçlü bir yapıya kavuşmasını gerektiren ihtiyaçlar, karma yöntem araştırmalarının doğmasına neden olmuştur. Creswell ve Crack (2011) karma araştırmanın kullanma nedenlerini “tek bir veri kaynağının yetersiz olmasından doğan ihtiyaç, ilk başta elde edilen sonuçların açıklanma ihtiyacı, elde edilen araştırma bulgularını genelleme isteği, çalışmayı ikinci yöntemle zenginleştirme, teorik çerçeveyi en iyi şekilde ele alma ihtiyacı ve çoklu araştırma aşamaları boyunca araştırmanın amacını anlama ihtiyacı” olarak listelemişlerdir. Karma yöntem araştırmalarında nitel ve nicel aşamalar arasında kurulacak olan ilişkiyi önceden belirlemek gerekmektedir. Nitel-nicel ilişkisine karar verildikten sonra, bu aşamalar arasında araştırma problemini göz önünde bulundurarak bir öncelik ve baskınlık olup olmayacağı belirlenmelidir.

Bu çalışmada iç içe geçmiş karma desenlerden “iç içe geçmiş deneysel karma desen” kullanılmıştır. İç içe geçmiş karma desen ilk olarak Caracelli ve Greene (1997) tarafından tanımlanmıştır. İç içe geçmiş karma desende baskın bir yöntemin olduğu, diğer veri setlerinin ikincil ya da destekleyici rol üstlendiği belirtilmiştir. İç içe geçmiş desende, nicel ve nitel veri setleri, bir veri seti diğer veri seti içerisine yerleştirilecek şekilde tasarlanmaktadır ve bir veri seti temelde diğer veri türünü destekleyici rol üstlenmektedir (Creswell ve Plano Clark, 2011). Greene (2008) bu desende araştırmacıların alışlageldik nicel tasarım ya da nitel tasarım çerçevesinde topladıkları nicel ve nitel verileri analiz ettiklerini belirtmektedir. Creswell, Plano Clark ve Garrett (2008)’e göre iç içe geçmiş karma desen sıralı ya da eş zamanlı olmak üzere iki temel kategoriye ayrılmaktadır. Sıralı iç içe geçmiş karma desen, araştırmacının müdahale öncesi ya da sonrasında nitel bilgiye ihtiyacı olduğu zaman kullanışlı bir yaklaşımdır. Araştırmacılar genellikle müdahale öncesinde müdahaleye şekil vermek, ölçme araçlarını geliştirmek ya da katılımcıları belirlemek amacıyla nitel verilere ihtiyaç duymaktadırlar. Eş zamanlı iç içe geçmiş desende ise, destekleyici veri, öncelik verilen ve çalışmada baskın olan veri türünün toplanması ve analiz edilmesiyle aynı zaman diliminde toplanır (Creswell ve Plano Clark, 2011). Bu çalışmada eş zamanlı iç içe geçmiş deneysel karma desen tercih edilmiş; dolayısıyla nicel ve nitel veriler eş zamanlı olarak toplanıp analiz edilmiştir.

Terrell (2012) iç içe geçmiş karma desende bir veri türünün diğeri içerisine yerleştirildiğini belirtmiştir. İç içe geçmiş karma desende, eşzamanlı üçgenlemeye benzer olarak nicel ve nitel veriler aynı zamanda toplanır ve analiz edilir. Ancak, genelde nicel ya da nitel veriden birine daha fazla ağırlık verilir. Bu tasarımlarda bir tür veri diğerinin içinde olduğundan içte kalan veri türüne daha az önem verilir. Bu karma desenle ilgili özellikler şu şekilde açıklanmıştır: “Öncelik, temel olarak belirlenen verilere verilirken, diğer içe geçen verilere daha az vurgu yapılır. Veriler analiz aşamasında birleştirilir. Teorik perspektif, tasarım için önemlidir. Temel amaç, tek bir veri toplama yöntemi kullanarak edinilecek perspektiften daha geniş bir perspektif elde etmek, ikincil amaç ise farklı araştırma sorularına değinmek ya da farklı gruplardan bilgi edinmek için gömülü bir yöntem kullanmaktır. Terrell, eş zamanlı iç içe geçmiş karma desenin kendine özgü güçlü yanlarının olduğunu belirterek, bu avantajları ayrı veri türünü aynı zaman diliminde toplayabilmek, nicel ve nitel verilerin karşılıklı olarak birbirlerine perspektif kazandırması, her iki yöntemin avantajlarından yararlanmayı sağlamak olarak sıralamıştır. Bu karma desenin zayıf yönlerini ise analiz esnasında verilerin birleştirilmesini sağlamak için verilerin dönüştürülmek zorunda olması, farklı veri türleri arasındaki çelişkilerin olabilmesi; bu desenle ilgili çok az alan yazın bulunması ve önem verilen öncelikli yöntem yüzünden sonuçlarda yanlılığın ortaya çıkabilmesi olarak sıralamıştır.

Sağlık araştırmalarında, araştırmacıların genellikle deneysel ya da ilişkisel (korelasyonel) bir çalışmayı nitel veri ile destekledikleri, dolayısıyla eş zamanlı iç içe geçmiş karma desen

kullanmayı tercih ettikleri görülmektedir (Zhang, 2011). İç içe geçmiş karma desen genellikle içerisinde bir müdahalenin olduğu çalışmalarda kullanılmaktadır. Nicel ya da nitel veri setinden herhangi biri, diğer veri seti tek başına çalışma için yeterli olmayınca, o veri setini destekleyici bir rol üstlenmesi amacıyla çalışmaya dâhil edilmektedir. Bu karma desen, deneysel çalışmalar gibi müdahale gerektiren nicel çalışmaların içerisine nitel bir ögeyi yerleştirmek için oldukça uygun bir desendir. Destekleyici veri seti (nicel veya nitel olabilir), çalışmanın tamamını iyileştirmek amacıyla toplanmaktadır. Nitel veriler zaman açısından müdahale öncesi, esnası ve sonrasında yapılabilmektedir (Creswell, Klassen, Plano Clark ve Smith, 2009). İç içe geçmiş karma desenin en sık kullanılan türü iç içe geçmiş deneysel karma desendir. Bu desende öncelik nicel yöntemdedir ve nitel veri seti, destekleyici olarak hizmet etmektedir. Burada nitel ögenin amacı müdahale sürecini daha iyi incelemektir (Creswell ve Plano Clark, 2011).

Almalki (2016) iç içe geçmiş deneysel karma desenin araştırmacılara ve okuyuculara çalışmanın tamamını anlamlandırma fırsatı verdiğinin vurgulamaktadır. Bu iç içe geçmiş deneysel karma desenin en önemli faydasını “araştırmacının rahatlıkla üstesinden gelebileceği daha az kaynak gerektirip daha az veri üretmesi” olarak belirtmiştir. Bu yöntem sadece sınırlı sayıda nitel verinin gerekli olduğu nicel deneysel çalışmalarda kullanılmaktadır. Bu karma desenin dezavantajları olarak ise “sonuçların birleştirilmesinin zor olduğu, nitel çalışmalarda bu yöntemin pek uygulanamayacağı ve araştırmacıların çalışmalarından model üretebildiği çok az sayıda çalışmanın var olduğu”nu ifade etmiştir.

Bu çalışmada tercih edilen iç içe geçmiş deneysel karma desende, nicel aşamada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. İkinci olarak, çalışmanın tamamını iyileştirmek amacıyla destekleyici veri seti olarak bu yarı deneysel nicel çalışmanın içerisine nitel bir çalışma yerleştirilmiştir.

Ön test-Son test Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Desen

Deneysel desenler, değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkilerini keşfetmeyi amaçlayan araştırma desenleridir. Araştırmacıların deneysel desende yaptıkları işlemler, bağımsız değişkenleri manipüle etmek, iç geçerliliği korumak için istenmedik değişkenleri kontrol altına tutmak ve bağımlı değişkenlere ilişkin ölçme işlemi yapmaktır (Büyüköztürk, 2009). Deneysel ya da yarı deneysel desenler, içerisinde bir müdahale ve manipülasyon içerdikleri için korelasyon vb. diğer yöntemlerin çok daha ötesine gidebilmekte ve araştırmacılara neden-sonuç ilişkisi hakkında ilişkisel çıkarımlar yapma imkanı sunmaktadırlar (Wayne ve diğerleri, 2008). Şekil 4’te seçkisizlik temelinde deneysel desenlerin türleri gösterilmektedir:



Şekil 4. Seçkisizlik temelinde deneysel desen çeşitleri

Bu çalışmanın nicel boyutunda, Şekil 4'te yer alan seçkisizlik temelinde göre sınıflandırılmış deneysel desenlerden, ön-test son-test kontrol gruplu eşleştirilmiş yarı deneysel desen kullanılmıştır. Shavelson ve Towne (2002)'e göre deneysel desenler arasında yarı deneysel çalışmalar daha fazla tercih edilmektedir; çünkü eğitim ortamlarında hem maliyet hem uygulama açısından daha etkili ve elverişlidirler. Yarı deneysel desenlerin en önemli özelliği seçkisiz atama içermemesidir. Önceden belirlenmiş gruplar belli değişkenlere göre atanır. Eşleştirilen gruplar işlem grubuna seçkisiz atanır. Shavelson ve Towne, yarı deneysel araştırmalarda, araştırmacıların deney ve kontrol gruplarının seçim yanlılığı yüzünden önceden var olan farklılıklara sahip olup olmadığını kontrol etmesini, deney ve kontrol gruplarını mümkün olduğunda denkleştirmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Fakat eğitim ortamlarında öğrencileri yansız bir şekilde gruplara atamak zor olduğu için, araştırmacılar hazır bulunan grupların belirli değişkenler üzerinden eşleştirilebildiği ve bu gruplar üzerinden yansız atamanın yapılabildiği yarı deneysel deseni kullanmayı tercih etmektedirler (Gay, Mills ve Airasian, 2005). Bağımlı değişkenlerle müdahale arasında güçlü ilişkiler kurabilmek için araştırmacılar yarı deneysel çalışmalarını dikkatli bir şekilde tasarlamalıdır.

Bu araştırmada da ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu bu model, biri deney diğeri kontrol grubu olmak üzere ilgili değişkenler açısından birbirine denk olan mevcut gruplardan yansız atama ile oluşturulmuş iki gruba yürütülmekte, her iki grupta deney öncesi ve sonrası ölçümler yapılmaktadır (Karasar, 2006, s.97). Ön test-son test kontrol gruplu desende, deneysel işlemde müdahale yapılmadan önce ve müdahale yapıldıktan sonra çalışma grubunda yer alan katılımcıların bağımlı değişkenle

ilgili olarak değişimleri ölçülür. İki faktörlü desenlerde bağımlı değişken üzerinde etkisi incelenen en az iki faktör vardır. Bu iki faktörden bir tanesi yansız grupların oluşturduğu farklı deneysel işlem koşullarını, diğeri ise deneklerin farklı zamanlardaki tekrarlı ölçümlerini göstermektedir (Büyüköztürk, 2001). Kısaca, ön test-son test kontrol gruplu desende, aynı kişiler bağımlı değişken üzerinde iki kez ölçülürler. Bununla birlikte, bu desen aynı bağımlı değişkenin iki kez ölçülmesinden dolayı ilişkili bir desendir (Howit; Akt. Büyüköztürk, 2007: 19). Bu çalışmada, üç bağımlı değişken bulunmaktadır. Bunlar “araştırmacı kimlik eğilimi, sosyal sorumluluk temelli liderlik algısı ve sosyal ağlara dayalı öğrenme algısı”dır. Bağımsız değişken ise müdahale aracı olarak kullanılan Dijital Öğretmen Topluluğu isimli öğretmen adaylarının bir dönem boyunca deneyimlediği çevrimiçi mesleki öğrenme ağıdır. Bağımsız değişkenlere ilişkin ön test puanları incelenerek, birbiri arasında denklik oluşan iki grup seçkisiz olarak deney ve kontrol grubu olarak atanmıştır.

Yarı deneysel desene ilişkin detaylı bilgi Tablo 3’te yer almaktadır:

Tablo 3.

Yarı Deneysel Desen Uygulama Süreci

Çalışma Grubu	Ön Test	Müdahale	Son Test
Deney Grubu	<i>AKE_{öntest}, SSTL_{öntest}, SAD_{öntest}</i>	<i>Çevrimiçi Mesleki Öğrenme Ağı</i>	<i>AKE_{sontest}, SSTL_{sontest}, SAD_{sontest}</i>
Kontrol Grubu	<i>AKE_{öntest}, SSTL_{öntest}, SAD_{öntest}</i>	<i>Portfolio</i>	<i>AKE_{sontest}, SSTL_{sontest}, SAD_{sontest}</i>

AKE= “Araştırmacı Kimlik Eğilimi”; SSTL= “Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik”; SAD= “Sosyal Ağlara Dayalı Öğrenme Algısı”

Bu çalışma kapsamında yürütülen uygulama, 2017 – 2018 eğitim öğretim yılı içinde bahar döneminde gerçekleşmiştir. Seçilen üç ölçme aracı müdahale öncesinde ve müdahale sonrasında hem deney hem kontrol grubuna uygulanmıştır. Deneysel işleme geçilmeden önce seçilen grupların denk olup olmadığı incelenmiştir. Grupların denkliği için değişimi ölçülmek istenen üç değişken için de varyansların eşitliği ve ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olmaması ölçütleri kontrol edilmiştir. Bu yarı deneysel desen, Okul Deneyimi dersinde gerçekleşmiş ve toplamda 12 hafta olarak planlanmıştır. Deney grubuna, çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarını nasıl kullanacakları, bu ağlarda neler yapabileceklerine ilişkin bilgilerin verildiği ve etkinliklerin yapıldığı her hafta 2 saat teorik ve uygulamalı dersler yapılmış, kontrol grubuyla da benzer etkinlikler yüzyüze ders ortamında ve portfolyo yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. İlk haftada deneysel gruba çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarıyla ilgili açıklamalar yapılmış, öğretmen adaylarının mobil cihazlarına Dijital Öğretmen Topluluğu mobil uygulamasının kurulması işlemi

gerçekleştirilmiştir. Okul Deneyimi dersinde deneysel grubun yapacakları etkinlikler için çevrimiçi mesleki öğrenme ağı olarak tasarlanan Dijital Öğretmen Topluluğu kullanılacaktır. Kontrol grubunda ise dönem boyunca yapılacak etkinlikler ve portfolyo hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Uygulanacak programla ilgili amaç, kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri, ölçme ve değerlendirme boyutları Tablo 4'te; 12 haftalık deneysel işlem iş akışı ise detaylı olarak Tablo 5'te verilmektedir:

Tablo 4

Çevrimiçi Mesleki Öğrenme Ağları Uygulama Programı

Amaç Bu çalışmanın amacı çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarını kullanarak öğretmen adaylarının araştırmacı kimlik eğilimlerini, sosyal sorumluluk temelli liderlik algılarını ve sosyal ağlara dayalı öğrenme algılarını geliştirmektir.	Bu amaç doğrultusunda kazanımlar belirlenmiş, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme-değerlendirme boyutlarından oluşan bir program geliştirilmiştir.
Öğretmen adaylarının uygulama süresi sonunda ulaşması gereken bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışlar belirlenmiştir.	<div data-bbox="758 1153 790 1556" data-kind="parent" data-rs="10">Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik</div> <div data-bbox="805 851 1423 1568"> 1. Öğretmen adayları sosyal sorumluluk temelli liderlik kavramını tanımlar. 2. Öğretmen adayları içerisinde bulundukları grubun/topluluğun özelliklerini bilir. 3. Öğretmen adayları grup/topluluk içerisinde değişim yapılması gerektiğini fark eder. 4. Öğretmen adayları yapılan değişim ile değişimin sonuçları arasında ilişki kurar. 5. Öğretmen adayları eğitim boyutunda değişim ortaya koyma amaçlı bir ürün tasarlar. 6. Öğretmen adayları topluluk içinde işbirliği halinde çalışmanın, etkililiği artıracağını keşfeder. 7. Öğretmen adayları eğitimci liderlerin özelliklerini açıklar. 8. Öğretmen adayları birlikte çalıştığı insanları nasıl motive edeceğini belirler. 9. Öğretmen adayları topluluk içerisinde liderlerin neler yapabileceğini tartışır. 10. Öğretmen adayları yaşadığı toplum içerisindeki sorunlara ilişkin araştırma/proje üretir. </div> <div data-bbox="758 1646 790 1960" data-label="parent" data-rs="5">Araştırmacı Kimlik Eğilimi</div> <div data-bbox="805 1568 1423 1968"> 11. Öğretmen adayları öğretmenin araştırmacı rolünü kavrar. 12. Öğretmen adayları araştırmacı-öğretmenin özelliklerini açıklar. 13. Öğretmen adayları öğretmenin araştırmacı rolü ile öğretim hizmeti arasındaki bağlantıyı ilişkilendirir. 14. Öğretmen adayları yaşadığı topluluk içerisindeki problemleri fark eder. 15. Öğretmen adayları bir araştırma sürecinin temel basamaklarını uygular. </div>

Kazanımlar	Sosyal Ağlara Dayalı Öğrenme	16. Öğretmen adayları sosyal ağlarda öğrenmenin gerçekleşebileceğini fark eder. 17. Öğretmen adayları sosyal ağlarda üretilen içerikleri yorumlar. 18. Öğretmen adayları sosyal ağlarda öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine ilişkin örnekler verir. 19. Öğretmen adayları öğrenme-öğretme sürecinde sosyal ağların kullanımının avantaj ve dezavantajlarını ayırt eder. 20. Öğretmen adayları sosyal ağlarda içerik üretir.
İçerik	Öğretmen adaylarının ilgili kazanımları elde edebilmesi için içerik, kapsam ve uygunluk açısından alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.	Deney grubu: Ses, Görüntü, Video-içerik, Grafik, Doküman, Ağ bağlantıları, Zengin html sayfaları, Infografik içerik, Site içi ve site dışı linkler Kontrol grubu: Basılı dokümanlar
Öğrenme-öğretme	Kazanımların hangi yollarla kazandırılacağı ve öğretmen adaylarının etkileşimde bulunacakları öğretim etkinlikleri belirlenmiştir.	Deney Grubu: Mobil uygulama destekli, ağa dayalı, sosyal ve bağlantılı öğrenmenin ön planda olduğu etkinlikler yapılmıştır. Örnek: Etkileşimli İçerik, Çevrimiçi Tartışmalar, çeşitli Sosyal Ağlar, Canlı Yayınlar vb. Kontrol grubu: Düz Anlatım, Grup Tartışma ve Portfolyo ödevleri. Öğretmen adayları ile sınıf içinde yüz yüze eğitim yapılmıştır.
Ölçme ve değerlendirme	Öğretmen adaylarının dönem sürecinde nasıl değerlendirileceği belirlenmiştir.	Deney Grubu: Uygulanan ölçeklerin analizi, odak grup görüşmesi ve çevrimiçi tartışma kayıtlarının çözümlenmesi Kontrol Grubu: Portfolyo dosyasının incelenmesi

Tablo 5.
Deneysel İşlem İş Akışı

DENEY GRUBU İÇİN İŞ AKIŞI Not: 1- Lütfen aşağıdaki uygulamalardan eksik olan varsa kurunuz. 2-Dijital Öğretmen Topluluğunu'nu kurduktan sonra o uygulama içerisinde adınıza hesap açınız. 1-Facebook 2-Twitter 3-Pinterest 4-Youtube Live 5-Whatsapp (telefona kurmak yeterlidir)

5-Dijital Öğretmen Topluluğu (Google Play Store'dan ücretsiz indirip, uygulamaya girip o uygulamaya özgü yeni kullanıcı adı şifre almalısınız)			
1. HAFTA	Oryantasyon	-Çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarının tanıtımı, bu ağların ne anlama geldiği ve nasıl kullanılacağı ile ilgili bilgilendirme toplantısı, Dijital Öğretmen Topluluğunun kurulması ve tanıtılması -Mobil uygulama ile kullanım deneyimi yaşama	
2. HAFTA	Oryantasyon	Mobil uygulama ile kullanım deneyimi yaşaması, çeşitli mesleki ağları deneyimlemesi için öğretmen adaylarına süre verilmesi	
Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik			
	Konu	Çevrimiçi Mesleki Öğrenme Ağı Etkinliği	Görev
3. HAFTA	Liderliğin tanımı, liderlerin özellikleri ve öğretmenlik mesleğinin liderlik rolü	(Facebook etkinliği): Öğretmenlik mesleğinde sosyal sorumluluk ve liderlik konusuna ilişkin Çevrimiçi Mesleki Öğrenme Ağı içerisinde yayınlanan çeşitli yazı, link vb. paylaşımların incelenmesi	Çevrimiçi Grup Etkinliği (Whatsapp): Facebook ağı içerisinde yayınlanan yazı, link ve paylaşımların sosyal duvar içerisinde tartışılması ve yorumlanması
4. HAFTA	Sosyal sorumluluğun tanımı, önemi ve öğretmenlik mesleği ile ilişkisi	Çevrimiçi Mesleki Öğrenme Ağı içerisinde: 1-(Vlogger): Yaşamları Dönüştüren Öğretmenler konulu videoların sunumu 2-(YouTube Live): Sosyal sorumluluk projeleri yürüten bir dernek başkanıyla öğretmenlerin sosyal sorumluluk rolüyle ilgili canlı yayın oturumunun gerçekleştirilmesi	Çevrimiçi grup etkinliği (Whatsapp) Çevrimiçi mesleki öğrenme ağı içerisinde grup tartışması gerçekleştirme -Sizce öğretmenlik mesleği, sosyal sorumluluk ve liderlik gerektiren bir meslek midir?
5. HAFTA	Sınıf Ortamında Sinema Etkinliği: Freedom Writers (Bir öğretmenin sergilediği örnek sosyal sorumluluk ve liderlik)	Whatsapp: Çevrimiçi Mesleki Öğrenme Ağı içerisinde Freedom Writers (Özgürlük Yazarları) filmine ulaşmak için çeşitli link ve bağlantılar paylaşma	Tweeter etkinliği: Erin Gruwell adındaki yeni öğretmen heyecanla ve saf ideallerle Woodrow Wilson Lise'sinde öğretmenliğe ilk adımını atar; fakat dersine girdiği sınıf kendisini, hiçbir şeyin öğretilmeyeceği sınıf olarak tanımlanıyordur. İzlenilen film hakkında öğretmen adaylarından aşağıda belirtilen konuda tweet atması istenir #öğretmenolmakfarkyaratmaktır
6. HAFTA	Sosyal sorumluluk alanında bir proje üretme	Facebook: Çevrimiçi Mesleki Öğrenme Ağı içerisinde Facebook duvarı üzerinden çeşitli sosyal sorumluluk projelerinin sunulması ve öğretmen adaylarının incelemesine sunulması	Çevrimiçi grup etkinliği (Whatsapp): Öğretmen adaylarından yaşadıkları yakın çevreyle ilgili eğitsel bir sorunu tespit edip ona yönelik çözüm üretmeleri istenir.
7. HAFTA	PROJE ÇALIŞMASININ DEVAMI		
	Tweeter: Etkinliklerin sonunda Çevrimiçi Mesleki Öğrenme Ağı içerisinde öğretmenlerin sosyal sorumluluk ve liderlik rolünü vurgulayan metafor üretme etkinliği yapma #öğretmenler...gibidir; çünkü...		

Araştırmacı Kimlik Eğilimi			
Araştırmacı Kimlik Eğilimi Etkinlikleri	8.HAFTA	Araştırma ve Öğretmenlik Mesleği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	Facebook: Çevrimiçi Mesleki Öğrenme Ağı içerisinde Araştırmacı-Öğretmen konusuna ilişkin Facebook yazılarının incelenmesi Podcast: Öğretmen adaylarına ağ içerisinde öğretmenlerin araştırmacı rolünü açıklayan bir sesli yayının sunulması Tweeter: Podcast içerisinde bahsedilen konu ile ilgili öğretmen adayları tarafından #(hashtag) etiketinin başlatılması ve konunun etiket altında tartışılması
	9.HAFTA	Araştırmaya Değer Verme	Serbest Etkinlik: Öğretmen adaylarının yeni fikirler, destek ve öneriler alabileceği ne tür çevrimiçi mesleki öğrenme ağları olduğu hakkında araştırma yapması Pinterest ve RSS: Öğretmen adaylarından, Sınıf eğitimi alanına yönelik oluşturulmuş çevrimiçi mesleki öğrenme topluluklarını bulmaları; burada üretilen içeriğin incelemesini yapmaları istenir: Örnek Pinterest ve RSS'lerin (Zengin Site Özeti) sunulması
	10.HAFTA	Araştırma Yapma Deneyimi: Araştırma nasıl yapılır? Araştırma yapmaya nereden nasıl başlanır?	Canlı Yayın (YouTube live): Çevrimiçi Mesleki Öğrenme Ağı içerisinde bilimsel araştırma yapma konusunda deneyimli bir akademisyenle canlı yayın oturumunun gerçekleştirilmesi Çevrimiçi grup etkinliği (Whatsapp): Öğretmen adaylarından, Sınıf Eğitimi alanında en sık karşılaşılan sorunlardan biriyle ilgili araştırma yapımları istenir.
	11.HAFTA	Araştırma Yapma Deneyimi: -Yaratıcı sunum nasıl hazırlanır? -İçeriğin sunumunda bulut tabanlı programlar nelerdir?	Canlı Yayın (YouTube live): Çevrimiçi Mesleki Öğrenme Ağı içerisinde ilgili programları kullanan bir uzmanla canlı yayın oturumunun gerçekleştirilmesi: Bireysel etkinlik: Öğretmen adaylarından bir konu kapsamında alternatif içerik sunum araçlarını kullanarak sunum hazırlamaları istenir. Çevrimiçi grup etkinliği (Whatsapp): Çevrimiçi Mesleki Öğrenme Ağı içerisindeki bireylerden çevrimiçi destek, öneri ve yardım alabilir.
			Tweeter: Öğretmen adaylarından, Çevrimiçi Mesleki Öğrenme Ağı içerisinde metafor üretme etkinliği yapımları istenir. #araştırmacıöğretmen...gibidir; çünkü ...
	12.HAFTA		ODAK GRUP GÖRÜŞMESİ: Çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarının araştırmacı kimlik eğilimini, sosyal sorumluluk temelli liderlik algısını, sosyal ağlara dayalı öğrenme algısını artırıp artırmadığı hakkında öğretmen adaylarının görüşlerinin alınması

KONTROL GRUBU İÇİN İŞ AKIŞI

1. ve 2. Hafta	Dönem boyunca yapılacak etkinliklerin tanıtımı ve bilgilendirme toplantısı		
Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik			
	Konu	Etkinlik	Görev
3.hafta	Liderliğin tanımı, liderlerin özellikleri ve öğretmenlik mesleğinin liderlik rolü	1-Öğretmenlik mesleğinde sosyal sorumluluk ve liderlikle ilgili kendilerine sunulan dokümanın incelenmesi -Öğretmenlerin sosyal sorumluluk ve liderlik rolüyle kendilerinin ve arkadaşlarının ürettiği metaforları kayıt altına almak	Portfolyo Dosyasına koyacakları ürünü oluşturma
4.hafta	Sosyal Sorumluluğun tanımı, önemi ve öğretmenlik mesleği ve sosyal sorumluluk	Öğretmenlerin sosyal sorumluluk ve liderlik rolüyle ilgili sınıfta video izleme ve sınıfı tartışma yapma	
5.hafta	Freedom Writers: Sınıf Ortamında Sinema Etkinliği (Bir öğretmenin sergilediği örnek sosyal sorumluluk)	Freedom Writers: Sınıf ortamında Sinema Etkinliği Film izlendikten sonra öğretmen adaylarından “öğretmen olmak fark yaratmaktır” konulu kompozisyon yazmaları istenir.	Portfolyo Dosyasına koyacakları ürünü oluşturma
6.hafta	Sosyal sorumluluk alanında bir proje üretme	Yüz yüze Grup Etkinliği: Çeşitli sosyal sorumluluk projelerinin incelenmesi -Yaşadıkları yakın çevreyle ilgili eğitsel bir sorunu tespit edip ona yönelik çözüm üretmek	
7.hafta	PROJE ÇALIŞMASININ DEVAMI		
Araştırmacı Kimlik Eğilimi			
8.hafta	Araştırma ve Öğretmenlik Mesleği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	Portfolio: Kendilerine doküman olarak verilen Araştırmacı-Öğretmen konusuna ilişkin yazıları inceleme	
9. hafta	Araştırma Yapma Deneyimi	Sınıf eğitimi alanına yönelik oluşturulmuş toplulukları (kulüp, vakıf, dernek vb.) araştırıp faaliyetlerini inceleme ve raporlaştırma	Portfolyo Dosyasına koyacakları ürünü oluşturma
10.hafta	Araştırma Yapma Deneyimi: Araştırma nasıl yapılır? Araştırmaya nereden nasıl başlanır?	Yüz yüze grup etkinliği: Sınıf Eğitimi kapsamında en sık karşılaşılan sorunlardan birini belirleme ve ilgili soruna ilişkin araştırma yapma	Portfolyo Dosyasına koyacakları ürünü oluşturma

11.hafta	İçeriğin sunumunda çeşitli bulut tabanlı araçların araştırılması	Bireysel Etkinlik: İlgili programı kullanan öğretmen tarafından bulut tabanlı araçların tanıtımı	Portfolyo Dosyasına koyacakları ürünü oluşturma
		-Bir konu kapsamında bulut tabanlı sunum araçlarını kullanarak sunum hazırlamaları istenmektedir.	

Deneyisel İşlem Takvimi:

	2017				2018								
	Eylül	Ekim	Kasım	Aralık	Ocak	Şubat	Mart	Nisan	Mayıs	Haziran	Temmuz	Ağustos	Eylül
Araştırmacı	X	X	X	X									
Kimlik eğilimi, Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik, Sosyal Ağlara Dayalı Öğrenme Alan Yazın Taraması													
Çevrimiçi Mesleki Öğrenme Ağları Alan Yazın Taraması	X	X	X	X									
Araştırmacı	X	X	X	X									
Kimlik Eğilimi Ölçeğinin Geliştirilmesi													
Sosyal Ağlara Dayalı Öğrenme Algısı Ölçeğinin Geliştirilmesi		X	X	X									
Açık Uçlu Soruların Geliştirilmesi				X									
Çevrimiçi Mesleki Öğrenme Ağının Tasarlanması					X	X							
Çevrimiçi Mesleki Öğrenme Ağı için Etkinliklerin Geliştirilmesi						X							
Öğretim Tasarımının Planlanması	X	X	X	X	X	X							

[illegible]

3.2. Çalışma Grubu

Bu çalışmada karma desen tasarımı kullanıldığı için çalışma kapsamında birden fazla çalışma grubu yer almaktadır. Bu araştırma, ölçek geliştirme, deneysel desen ve nitel boyut olmak üzere iki farklı çalışma grubuyla yürütülmüştür. İlk çalışma grubu karma yöntem içerisinde yer alan yarı deneysel işlem aşamasında (n=24); ikinci çalışma grubu ise nitel veri toplama aşamasında (n=12) yer almıştır. Karma yöntemlerde örneklem seçimiyle ilgili temel alınabilecek modellerden biri Onwuegbuzie ve Collins (2007)'e ait olan modeldir. Bu model kapsamında örneklem seçimi tasarımı ilk olarak zaman ögesi (nicel ve nitel ögelerin aynı zamanda mı yoksa ardışık olarak mı seçildiği) ve ikinci olarak da nicel ve nitel aşamadaki örneklem ilişkisi (eş, paralel, içiçe geçmiş ya da çoklu) ile ilgilidir. Bu çalışmada örneklem tasarımı, eş zamanlı ve eş örneklem tasarımı olarak belirlenmiştir. Araştırmanın yarı deneysel aşamasında katılımcılar ölçüt örneklemle belirlenmiş ve örneklem seçiminde ölçüt olarak Okul Deneyimi dersi alıyor olma şartı aranmıştır. Nitel veriler ise, deneysel çalışma grubunda yer alan 12 katılımcıdan elde edilmiştir. Çalışma gruplarına ilişkin bilgiler Tablo 6'da yer almaktadır:

Tablo 6.

Çalışma Gruplarına İlişkin Bilgiler

	Deneysel Desen Aşaması	Nitel Aşama
Çalışma grubu	Sınıf Eğitimi bölümünde öğrenim gören 3. Sınıf öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Birbirine denk olduğu belirlenen iki grup, deney grubu (n=12) ve kontrol grubu (n=12) olarak yansız atanmıştır. *Katılımcılarda Okul Deneyimi dersi alıyor olma ölçütü aranmıştır.	Deney grubunda yer alan katılımcılar (n=12) bu aşamada aynen yer almıştır.

Deneysel İşlem Sürecinde Yer Alan Çalışma Grubu

Tablo 6'da görüldüğü üzere bu araştırmanın deneysel boyutunda çalışma grubunu Akdeniz Bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesindeki Sınıf Eğitimi bölümünde öğrenim gören ve Okul Deneyimi dersini alan 3. sınıftaki öğretmen adayları oluşturmaktadır. İlgili değişkenler (araştırmacı kimlik eğilimi, sosyal sorumluluk temelli liderlik, sosyal ağlara dayalı öğrenme) mesleki gelişim açısından katılımcılarda geç ortaya çıkması beklenen yapılar olduğu için 3. Sınıfın ikinci döneminin zaman açısından uygun olduğu varsayılmıştır. Okul Deneyimi dersi kapsamında oluşturulan gruplar 12'şer kişilik olduğundan, farklı okullarda staj yapma gibi sebeplerden dolayı grup birleşimi yapılamadığından, deney ve kontrol grubunun 12'şer kişi olarak kalması kararlaştırılmıştır. Deney grubu (n=12) ve kontrol

grubu (n=12) olarak hâlihazırda üç değişken açısından varyansların eşitliği şartını ve ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olmaması ölçütlerini sağlayan iki grup tercih edilmiştir. Bu kapsamda araştırmada yer alan katılımcıların (deney ve kontrol grubunun) araştırmacı kimlik eğilimi, sosyal sorumluluk temelli liderlik ve sosyal ağlara dayalı öğrenme algısı ön test puanları Bağımsız Örneklem t-testi ile incelenmiştir. Deney ve kontrol grubunun her bir değişkene ilişkin ön test puan ortalamaları Tablo 7’de verilmektedir:

Tablo 7.

Gruplararası Farklılığın İncelenmesi için Ön Testlere İlişkin Betimsel İstatistikler

	Grup türü	Mean	Standart Sapma	N
AKE	Deney	68,7500	7,97866	12
	Kontrol	67,5000	7,82188	12
	Toplam	68,1250	7,75333	24
SSTL	Deney	223,9133	9,21913	12
	Kontrol	219,3333	10,46929	12
	Toplam	220,2083	10,24474	24
SAD	Deney	88,1672	9,97687	12
	Kontrol	84,9167	6,34548	12
	Toplam	85,5000	8,30401	24

Tablo 7’ye bakıldığında, üç değişken açısından da deney ve kontrol grubunun ön test puan ortalamalarının ve standart sapmalarının birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Verilerin analizi bölümünde ön testlerle ilgili varyansların eşitliği ve normallik varsayımları karşılandığı için deney ve kontrol gruplarının AKE, SSTL ve SAD ön test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlılığını kontrol etmek amacıyla her değişken için bağımsız [ilişkisiz] örneklem t-testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir:

Tablo 8.

Üç değişkene ilişkin ön ölçümler için Bağımsız Örneklem t-testi

		Varyansların Eşitliği için Levene Testi		T testi			
		F	Sig.	T	Sig. (2- kuyruklu)	Ortalama Farkı	Std. Hata Farkı
AKE	Eşit Varyanslar	,067	,799	,388	22 ,702	1,25000	3,22543
SSTL	Eşit Varyanslar	,007	,932	,852	22 ,404	3,08333	3,62014
SAD	Eşit Varyanslar	2,492	,129	,910	22 ,373	3,25000	3,57027

Tablo 8 incelendiğinde, katılımcıların (deney ve kontrol grubunun) ön test ortalama puanları Araştırmacı Kimlik Eğilimi ölçeğinde [$t(22)=-.702$, $p>.05$]; Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik ölçeğinde [$t(22)=-.404$, $p>.05$] ve Sosyal Ağlara Dayalı Öğrenme Algısı ölçeğinde [$t(22)=-.373$, $p>.05$] grup türüne göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Yapılan bağımsız örneklem t testi sonucuna göre deney ve kontrol gruplarının söz konusu değişkenler açısından

birbirine denk olduğu belirtilebilir. Deney ve kontrol grubuna ilişkin demografik özellikler Tablo 9'da verilmektedir:

Tablo 9.

Deneyisel İşlem Aşamasındaki Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler

		Deney Grubu	Kontrol Grubu	Toplam
Cinsiyet	Kadın	9	8	17
	Erkek	3	4	7
Yaş	16-19	3	1	4
	20-23	8	10	18
	24-27	1	1	2
Toplam		12	12	24

Tablo 9 incelendiğinde katılımcılardan 9'unun kadın, 3'ünün erkek olduğu; en yüksek yaş grubu olan 24-27 yaş aralığında 1 katılımcı, 16-19 yaş aralığında 3 katılımcı ve 20-23 yaş aralığında 8 katılımcı olduğu görülmektedir.

Araştırmanın Nitel Boyutunda Yer Alan Çalışma Grubu

Bu aşamada çalışma grubu, deney grubunda yer alan tüm bireylerden oluşmaktadır. Nitel araştırmada esas olan bir meselenin tüm ayrıntıları ve olası ayırt edici özellikleri ile gözler önüne serilmesidir. Nitel paradigmanda amaç genelleme yapmak değil, aksine ortak ya da paylaşılan durumların olup olmadığını belirlemeye çalışmaktır. Deneyisel müdahale sonunda uygulanan ölçeklere ek olarak deney grubuyla odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiş ve dönem boyu tuttıkları çevrimiçi tartışma kayıtları incelenmiştir. Çalışmanın nitel boyutunda yer alan katılımcılar deney grubunda yer alan öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Nitel boyutta yer alan çalışma grubuna ilişkin demografik özellikler Tablo 10'da sunulmaktadır:

Tablo 10.

Nitel Boyutta Yer Alan Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler

Cinsiyet	Kadın	9	%
	Erkek	3	%
Öğrenim Görülen Bölüm	Sınıf Eğitimi		
Sınıf	3. Sınıf		
Yaş	16-24		
Toplam	12		

Tablo 10'da görüldüğü üzere nitel boyutta yer alan katılımcıların yüzde 75'i kadın, yüzde 25'i erkek olup, yaş aralığı 16 ile 24 arasında değişmektedir. Nitel boyutta yer alan çalışma grubunda Sınıf Eğitimi bölümünde 3. Sınıfta öğrenim görmekte olan toplam 12 öğretmen adayı yer almaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

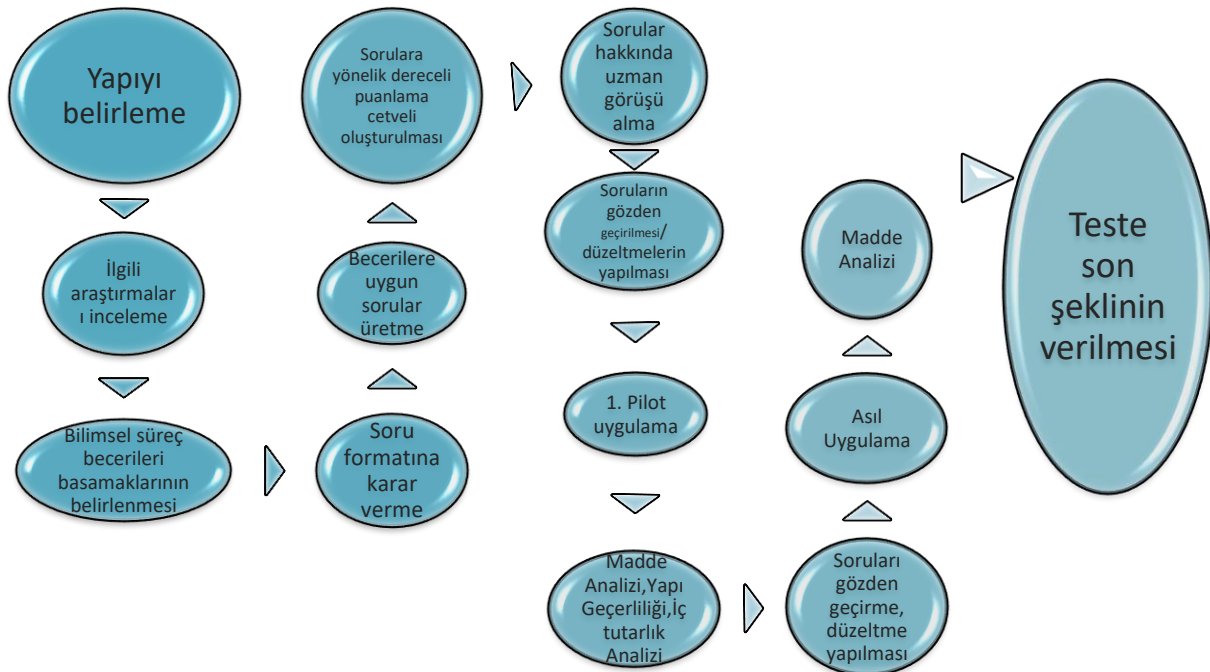
Bu bölümde çalışma kapsamında verilerin toplanmasında kullanılan nicel ve nitel veri toplama araçları hakkında bilgi verilmiştir. İlk bölümde nicel veri toplama araçları yer almaktadır. Nicel veri toplama araçları “Araştırmacı Kimlik Eğilimi Ölçeği”, “Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Algısı Ölçeği”, “Sosyal Ağlara Dayalı Öğrenme Algısı Ölçeği”nden oluşmaktadır. İkinci bölümde ise nitel veri toplama araçlarına yer verilmiştir. Nitel veri toplama araçları “Çevrimiçi Tartışma Duvarı Kayıtları” ve “Odak Grup Görüşmesi”nden oluşmaktadır. Bu veri toplama araçları hakkında detaylı bilgi ayrı başlıklar halinde verilmiştir.

3.3.1 Nicel Veri Toplama Araçları

Bu bölümde “Araştırmacı Kimlik Eğilimi Ölçeği”, “Sosyal Ağlara Dayalı Öğrenme Algısı Ölçeği” ve “Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Algısı Ölçeği” hakkında bilgi verilmiştir. Öncelikle, “Araştırmacı Kimlik Eğilimi” ile “Sosyal Ağlara Dayalı Öğrenme Algısı” yapılarını ölçmeyi amaçlayan iki farklı ölçek geliştirme çalışması yürütülmüştür. Bu iki yapıyı ölçme amacıyla izlenen ölçek geliştirme süreci aşağıda detaylı bir şekilde ele alınmıştır.

Ölçek Geliştirme Süreci

Öğretmen adaylarının araştırmacı kimlik eğilimlerinin ve sosyal ağlara dayalı öğrenme algılarının belirlenmesi amacıyla geçerli ve güvenilir ölçekler geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde izlenen basamaklar Şekil 5’te verilmektedir:



Şekil 5. Ölçek Geliştirme Sürecinde İzlenen Basamaklar

Araştırmacı Kimlik Eğilimi Ölçeğinin Geliştirilmesi

Bu çalışma kapsamında öğretmen adaylarının araştırmacı kimlik eğilimlerini ölçmeyi amaçlayan bir ölçek geliştirme çalışması yürütülmüştür. “Araştırmacı Kimlik Eğilimi Ölçeği” geliştirme çalışmasının hangi aşamalarda gerçekleştiği ile ilgili işlemler bu bölümde belirtilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu ölçek geliştirme çalışması, Akdeniz Bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesinde Eğitim Fakültesinde 6 farklı programa kayıtlı olan toplam 675 öğretmen adayı üzerinde yapılmıştır. Çalışma grubunun 273’ü erkek, 402’si ise kadındır. Çalışma grubu ikiye ayrılmış ve ilk 350 kişilik çalışma grubu ile Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA), geri kalan 325 kişilik grupta Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının yaş aralığı 17 ile 27 arasında değişmektedir. Çalışma grubu bölümlerine göre yüzdelik olarak Tablo 11’de verilmektedir.

Tablo 11.

Ölçek geliştirmede yer alan öğretmen adaylarının demografik özellikleri

Değişken	Grup	N	%
Cinsiyet	Kadın	402	%59
	Erkek	273	%41
Öğrenim Görülen Bölüm	Sınıf Eğitimi	270	%40
	Okul Öncesi Eğitimi	145	%21
	Fen ve Teknoloji Eğitimi	130	%19.5
	PDR	130	%19.5
Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	115	%17
	2. Sınıf	153	%23
	3. Sınıf	200	%29.5
	4. Sınıf	207	%30.5
Yaş	16-19	107	%15
	20-23	508	%75
	24-27	60	%10
Toplam		675	100

Araştırmacı Kimlik Eğilimi Ölçeği için Madde Havuzunun Oluşturulması

Ölçek geliştirmenin ilk aşamasında alan yazın incelenerek araştırmacı kimlik kavramı yapısını oluşturan göstergeler ortaya çıkartılmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda yurt içi ve yurtdışında yapılan çalışmalara ulaşma amacıyla YÖK Tez Merkezi (2016), ProQuest (2016), Google Scholar, SpringerLink vb. veri tabanları taranmıştır. Bu veri tabanlarında beş ay boyunca düzenli aralıklarla tarama yapılmıştır. Bu veri tabanlarında arama yaparken “araştırmacı kimlik”, “araştırmacı kimlik eğilimi”, “öğretmenin araştırmacı rolü”, “öğretmenin araştırmacı kimliği”, “researcherly dispositions in teaching profession” ve “researcherly dispositions of teachers” anahtar kavramlarıyla arama yapılmıştır. Veri tabanları incelendiğinde araştırmacı kimlik eğilimi anahtar sözcüğüyle ilgili ulusal literatürde yapılan herhangi bir çalışmaya rastlanmamış; fakat uluslararası alan yazında yapılmış olan birkaç temel çalışma bulunmuştur. Yapılan bu çalışmalar incelenmiş ve ölçekte kullanılabilecek ifadeler belirlenmiştir. Ölçek geliştirilirken temel olarak, Gale (2010), Gale ve Lingard (2010), Roche (2014), Tack ve Vanderline (2014), Tack ve Vanderline (2016) ve Forss, Kiukas, Rosengren, Silius-Ahonen (2016) tarafından yapılan çalışmalar esas alınmıştır. Yapılan kaynak taraması ile geliştirilecek ölçme aracı ile ilgili teorik alt yapı oluşturulmuştur. Ardından 10 öğretmen adayından “öğretmenlik mesleğinde araştırmacı kimlik eğilimi ile ilgili duygu ve düşüncelerini içeren” bir tartışma yapılarak, araştırmacı kimlik eğilimini ifade eden katılımcıların görüşlerine dayalı göstergelere ulaşmaya çalışılmıştır. Dikkat çeken ve sıklıkla belirtilen ifadeler tespit edilerek ölçek ifadesine dönüştürülmüştür. Genellikle ölçekte kullanılması tasarlanan madde sayısının, olanak varsa üç-dört katının veya daha fazlasının hazırlanmış olması (Tezbaşaran, 1996) arzu edildiğinden 8’i olumsuz, 34’ü olumlu olmak üzere toplam 42 madde oluşturulmuştur. Sonuç olarak, eğitsel uygulamaları iyileştirme ve bilgi düzeyini artırma amacıyla bireyin araştırma yapma konusundaki zihinsel alışkanlığı olarak tanımlanan (Tack ve Vanderline, 2016) “araştırmacı kimlik eğilimi” kavramının neleri içerebileceği ile ilgili yapılan çalışmalar da göz önünde bulundurularak toplamda 42 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Oluşturulan 42 maddelik deneme formu için uzman görüşleri alınmıştır. Ölçeğin deneme formu, eğitim araştırmaları alanında bilgi sahibi olan ve öğretmen adaylarıyla çeşitli çalışmalar gerçekleştiren Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi alanından 2 uzman, Eğitim Programları ve Öğretim alanından 2 uzman, Ölçme ve Değerlendirme alanından 1 uzman ve Türkçe Eğitimi alanından 1 uzman tarafından değerlendirilmiştir. Uzman görüşlerine dayalı görüş birliğinin belirlenebilmesi için yedili derecelendirme kullanılmıştır. En son olarak, sadelik, rahat anlaşılabilirlik, netlik ve akademik dile uygunluk gibi ölçütler açısından bir dil uzmanından görüş alınmış ve bu doğrultuda görüşme formundaki maddeler düzeltilmiştir.

Kapsam Geçerlik İndeksinin Belirlenmesi

Kapsam geçerliliği, oluşturulan her bir test maddesinin ölçülmek istenen beceriyi ne derece temsil ettiği ilgili bir kavramdır (Cronbach ve Meehl, 1955). Bir ölçme aracının kapsam geçerliğini değerlendirmek için (1) her bir maddenin kapsam alanını temsil gücü ve ayrıca (2) tüm maddelerin kapsam alanını temsil gücüne ilişkin uzman görüşleri alınır (Thorndike ve Haggen, 1977). Ölçekte yer alacak maddelerin yapıyı temsil gücünün yüksek olması, yapı geçerliliği için oldukça önemlidir. Maddelerin kapsam geçerliliği uzman kanısı alınarak ve kapsam geçerlilik indeksi hesaplanarak her bir maddenin yapının bütünüyle olan uygunluğu belirlenmiş ve birtakım maddelerin düzeltilmesi/atılması işlemi yapılmıştır. Uzman kanısı için 6 uzmandan 7'li derecelendirme ile **(tamamen uygun (7), oldukça uygun (6), kısmen uygun (5), kararsızım (4), kısmen uygun değil (3), hiç uygun değil (2), çıkartılmalı (1))** görüşleri alınmış; sonrasında ise ölçek ve maddelere ilişkin kapsam geçerlilik indeksi hesaplanmıştır. Kapsam geçerlik indeksinin belirlenerek istatistiksel temellere dayalı bir madde atımı veya düzeltme işleminin, yapı geçerliliğinin maddeler tarafından temsil edilme gücünü artıracak ifade etmek mümkündür. Alan yazındaki çalışmalara bakıldığında, kapsam geçerlik indeksinin kullanımıyla ilgili farklı uygulamaların yapıldığı görülmektedir. Yapılan çalışmaların bir kısmında kapsam geçerliliğinin belirlenmesinde hangi indeks türünün kullanıldığı açıkça ifade edilmemektedir. Kapsam geçerlik indeksinin belirtildiği bazı çalışmalarda ise, maddeye ilişkin kapsam geçerliliğinin mi yoksa ölçeğin tamamına ilişkin kapsam geçerliliğinin mi kastedildiği açıkça belirtilmemektedir. Bu çalışmada maddelere ilişkin kapsam geçerlik indeksi için $KGİ_m$; ölçeğin tamamına ilişkin indeks için ise $KGİ_o$ terimi kullanılmıştır. Alan yazında bulunan birçok indeks bulunmaktadır; bu çalışmada hesaplama kolaylığı, yorumlama kolaylığı, hem madde hem ölçeğe ilişkin değer vermesi, tutarlılık ve güvenilirliğe değil uzman uyuşumuna odaklanması, şansa bağlı uyuşumların elimine edilmesi gibi gerekçelerle “uyarlanmış kappa” tercih edilmiştir. $KGİ_o$ hesaplanmasında Waltz ve diğerleri (2005) tarafından önerilen madde kapsam indeksleri toplamı/madde sayısı; $KGİ_m$ hesaplanmasında “uyarlanmış kappa” (Polit, Beck ve Owen, 2007) kullanılmış ve 0.78’ten düşük maddeler çıkartılmıştır; son olarak elde edilen bu değerler ise Cicchetti ve Sparrow (1981) tarafından geliştirilen standartlar ile değerlendirilmiştir. Kapsam geçerlilik indeksinin saptanmasına ilişkin izlenen yol aşama aşama aşağıda belirtilmiştir.

Aşama 1: 42 pilot ölçek maddesi geliştirme

Aşama 2: Uzman değerlendirmesi (n=6)

$KGİ_m < 0.78$ (Madde kapsam geçerlilik indeksi 0.78’den düşük olan 10 maddenin çıkarılması)

Aşama 3: İkinci Görüşmenin Gerçekleştirilmesi (2 maddenin düzeltilip alınması)

Aşama 4: Pilot formun nihai haline karar verilmesi (34 madde)

Sonuç olarak, Ölçek Toplam Kapsam Geçerlilik İndeksi ($KGİ_o$)= 0.93

Kapsam Geçerlilik İndeksi en düşük olan madde ($KG\dot{I}_m$)= 0.81

Araştırmacı Kimlik Eğilimi Ölçeğine ilişkin toplam ölçeğe ve her bir maddeye ilişkin hesaplama Tablo 12’de verilmektedir:

Tablo 12.

AKE Ölçeği Maddelerine ilişkin Kapsam Geçerlilik İndeksinin Hesaplanması

	Uzman1	Uzman2	Uzman3	Uzman4	Uzman5	Uzman6	Uzman sayısı	6 veya 7 veren uzman sayısı	KGİ _m	p _c	K*	Değerlendirme
Madde 1	6	6	7	7	6	6	6	6	1.00	.016	1.00	Mükemmel
Madde 2	7	6	6	6	7	6	6	6	1.00	.016	1.00	Mükemmel
Madde 3	7	6	7	4	6	6	6	5	0.83	.094	.81	İyi
Madde 4	7	6	6	7	6	6	6	6	1.00	.016	1.00	Mükemmel
Madde 5	7	6	7	6	6	5	6	5	0.83	.094	.81	İyi
Madde k	7	6	6	6	6	6	6	6	1.00	.016	1.00	Mükemmel
KGİ _o Madde kapsam indeksi toplamı/madde sayısı											5,62/6= 0.93	
Uyarlanmış kappa (k*) = (KGİ _m -p _c)/(1-p _c)												
Pc (şansa bağlı uyuşum) = [N!/ A!(N-A)!] * 0.5 ^N												
N=uzman sayısı, A=uygun diyen uzman sayısını ifade eder.												

Tablo 12’de 6 puanlayıcı göre madde kapsam geçerlilik indeksi, şansa bağlı uyum hesaplaması ve madde değerlendirme örneği verilmiştir. Madde kapsam indeksi için ($KG\dot{I}_m$) en düşük 0.78 kapa değerinden sahip maddeler ölçeğe alınmıştır. Bu değer Cicchetti ve Sparow (1981)’e göre mükemmel ve iyi olarak görüş birliği yapılan maddelerdir. Ölçeğin tamamına ilişkin kapsam geçerlik katsayısı ($KG\dot{I}_o$) ise 0.93 olarak bulunmuştur. Ölçeğin kapsam geçerliliğinin oldukça yüksek olduğu görülmektedir. 34 maddelik formda likert tipi ölçekleme yaklaşımlarından 7’li likert ölçeği [**tamamen katılıyorum (7), oldukça katılıyorum (6), kısmen katılıyorum (5), kararsızım (4), kısmen katılmıyorum (3), çoğunlukla katılmıyorum (2), hiç katılmıyorum (1)**] kullanılmıştır. Araştırmacı kimlik eğilimini ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışmanın kapsam açısından geçerli olduğu uzmanlarca belirtilmiştir.

Faktör Analizi

Bu ölçek geliştirme çalışmasında çalışma grubundan elde edilen 675 gözlem ikiye bölünerek ilk grup üzerinde Açıklayıcı Faktör Analizi (n=350), ikinci grup üzerinde ise Doğrulamalı Faktör Analizi (n=325) çalışmaları yapılmıştır. Çalışma grubundan toplanan veriler üzerinde faktör analizi yapılmadan önce gerekli varsayımlar kontrol edilmiştir.

Örneklem Büyüklüğü

İlk ölçüt olarak faktör analizinin gerçekleştirilebilmesi için örneklem büyüklüğünün yeterli olup olmadığı kontrol edilmiştir. Ölçek geliştirme sürecinde anlamlı ve güvenilir sonuçlara ulaşabilmek için çalışma grubunu oluşturan bireylerin sayısı ile ilgili farklı ölçütler önerilmiştir. Kline (1994) örneklem büyüklüğünün ölçekteki madde sayısının 10 katı kadar olması gerektiği belirtirken; Comrey ve Lee (1992) örneklem büyüklüğünün: $n=100$ olduğunda yetersiz, $n=200$ olduğunda orta düzeyde, $n=300$ olduğunda iyi ve $n=500$ olduğunda ise çok iyi ve 1000'den fazla olması durumunda mükemmel olduğunu ifade etmiştir. Bu çalışmada örneklem büyüklüğünün madde sayısının 10 katından fazla ve 300'den büyük ($n=350$) olduğu görülmektedir.

Kayıp Değerler

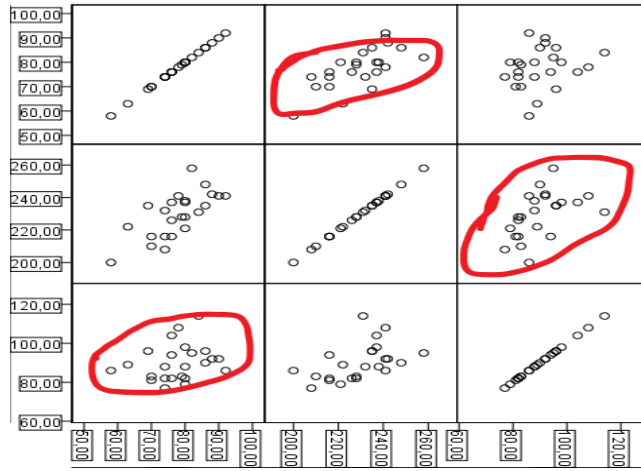
Faktör analizine geçmeden önce toplanan verilerde kayıp değer olup olmadığı kontrol edilmiş ve katılımcıların eksik bıraktığı maddeler olduğu görülmüştür. Toplam gözlem içerisinde yer alan kayıp verilerin frekansına bakılmış ve yüzde 5-15 arasında oranında kayıp veri olduğu için (yüzde 9), kayıp verilerin yerine serilerin ortalaması atanmıştır (Çokluk ve diğerleri, 2016).

Normallik

Verilerle ilgili tek değişkenli normallik varsayımı için çarpıklık ve basıklık katsayıları ve kutu-bıyık grafiği incelenerek aşırıya kaçan değerlere bakılmıştır. Basıklık normal dağılım eğrisinin diklik derecesini gösterir. Basıklık katsayısı pozitifse, eğri normale göre daha dik; negatifse normale göre daha basıktır. Analiz çıktısından elde edilen tanımlayıcı istatistikler tablosundaki basıklığa ait istatistik değeri standart hata değerine bölünerek bulunan değer %5 anlamlılık düzeyinde +1.5 ve -1.5 arasında olduğu gözlemlenmiştir. Dolayısıyla verilerin dağılımının normalliği sağlanmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Ayrıca, çok değişkenli aykırı değerlerin analizi için de Mahalanobis uzaklığı test edilmiş ve Mahalanobis uzaklık değerleri x^2 tablosundaki değerlerle karşılaştırılmıştır. Mahalanobis uzaklık değerlerinin incelenmesi sonucunda $p<.001$ anlamlılık düzeyinde aykırı olan 30 gözlem olduğu görülmüş ve bu veriler analiz dışında bırakılarak faktör analizi 320 gözlemle analiz gerçekleştirilmiştir.

Doğrusallık

Doğrusallık varsayımı, değişkenler arası ve değişkenlerle faktörler arasındaki ilişkilerin doğrusal olmasını gerektirmektedir. Doğrusallık varsayımını test etmek için regresyon analizinde yer alan artık grafikler incelenmiştir. Artık grafiklere bakıldığında, noktaların sıfır çizgisi etrafında kümелendiği görülmektedir. Çok değişkenli normallik ve doğrusallık için değişken çiftleri arasındaki doğrusallık testi “Saçılım grafiği” ile de değerlendirilmiştir. Çizilen saçılım grafiği Şekil 6’da verilmektedir:



Şekil 6. Doğrusallık kontrolü için çizilen saçılım grafiği

Şekil 6’da güçlü pozitif çarpık ve güçlü negatif çarpık olan değerlerin dağılım grafiği çizilerek doğrusallık kontrolü yapılmış ve elips şekline yakın bir şekil elde edilmiştir. Artık grafikler, saçılım grafiği, çok değişkenli normallik ve doğrusallık şartının sağlandığını göstermektedir.

Çoklu bağlantı ve teklik

Verilerle ilgili çoklu bağlantı ve tekliğin yokluğu varsayımı kontrol edilmiştir. Çoklu bağlantı, test maddelerinin ikişerli olarak birbirleriyle yüksek derecede ilişkili olması durumudur. Bir değişkenin, başka bir değişkenin yerine geçebilecek kadar benzer olup olmadığını gösterir. Teklik ise korelasyon katsayısının 1.00 olmasıdır (Şencan, 2005). Analiz sonucunda bir başka değişkenle .80 veya üzeri korelasyon ile birbiriyle sıfır korelasyon olan değişkenlerin olmadığı gözlenmiştir. Son olarak, AFA grubundaki gözlemlerin araştırma kapsamında faktör analizine uygun olup olmadığı, yani R’nin faktörlenebilirliği varsayımı için Kaiser-Meyer Olkin [KMO] katsayısı ve Barlett Küresellik testi değerlendirilmiştir. Araştırmacı Kimlik Eğilimi Ölçeğine ilişkin KMO ve Barlett Küresellik Testi Tablo 13’te gösterilmektedir:

Tablo 13.

AKE Ölçeği KMO ve Bartlett Küresellik Testi

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği		.845
	Ki-kare değeri	4294,519
Bartlett Küresellik Testi	Serbestlik derecesi	561
	<i>p</i>	.000

KMO testi, örneklem büyüklüğünün yeterliliğini ve dağılımın faktör analizi için yeterli olup olmadığını test etmektedir. Bulunan değer 1'e yaklaştıkça mükemmelleşmektedir. Genel olarak KMO değeri 0.90'larda mükemmel, 0.80'lerde çok iyi, 0.70'lerde ve 0.60'larda orta, 0.50'lerde kötü olarak değerlendirildiği belirtilmektedir (Çokluk ve diğerleri, 2016). Tablo 13 incelendiğinde AKE Ölçeği için KMO değerinin çok iyi olduğu (KMO=0.84) görülmektedir. Bartlett küresellik testi sonucundaki ki-kare değeri 4294,519 ($p<.001$) bulunmuştur. Bartlett's değerinin anlamlı olması, verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiklerini göstermektedir (Thompson,2004).

Açımlayıcı Faktör Analizi Sonucu ve Faktörlerin İsimlendirilmesi

Analizin ilk kısmında veri setinin faktör analizi için uygunluğu sınılandıktan sonra araştırmacı kimlik eğiliminin yapı geçerliğini belirlemek için faktör çıkarma yöntemi belirlenmiştir. Faktör yapılarının belirlenmesi amacıyla kullanılabilecek farklı teknikler bulunmakla birlikte temel bileşenler analizi (Principal Component Analysis) alan yazında çok sık kullanılan yöntem olarak göze çarpmaktadır (Klainbaum, Kupper ve Muller, 1987; Carmines ve Zeller, 1978). Bu çalışmada temel bileşenler analizi gerçekleştirilmiş, faktörlerin birbiriyle ilişkisiz olduğu hipotezinden yola çıkılarak faktör döndürme yöntemi olarak dik döndürme (varimax rotation) işlemi yapılmıştır (Akbulut, 2010). Faktör sayısı olarak araştırmacı tarafından herhangi bir sınırlamaya gidilmemiştir. Araştırmacı Kimlik Eğilimi Ölçeği'nin açımlayıcı faktör analizi sonucu elde edilen faktör yapısı ve faktör yük değerleri Tablo 14'te sunulmaktadır.

Tablo 14.

Araştırmacı Kimlik Eğilimi Döndürülmüş Bileşen Matrisi

Bileşenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A14 ,742										
A15 ,662										
A32 ,626										
A34 ,521									,417	

A31	,518	,432	
A18	,445		
A2	,659		
A29	,638		
A13	,554		
A5	,513		
A28	,496	,486	
A16	,425		
A7	,802		
A6	,748		
A8	,619		
A3	,421	,463	,409
A21	,455	,430	
A26	,813		
A24	,665		
A11	,634		
A1	,561		
A30	,727		
A9	-,661		
A25	,563		
A27	,462		
A22	,427	,634	
A10	,507	,419	
A17	,657		
A4	,607		
A20	,827		
A19	,801		
A12		-,647	
A23	,441	,518	
A33		,834	
Çıkarma Yöntemi: Temel Bileşen Analizi			
Döndürme Yöntemi: Varimax			
a. Döndürme için 95 birleşme			

Tablo 14'te görüldüğü gibi, faktör analizi sonucunda araştırmacı kimlik eğilimi yapısına ilişkin 34 madde, özdeğeri 1'den yüksek olan on faktörde toplanmıştır. Bu on faktör altındaki

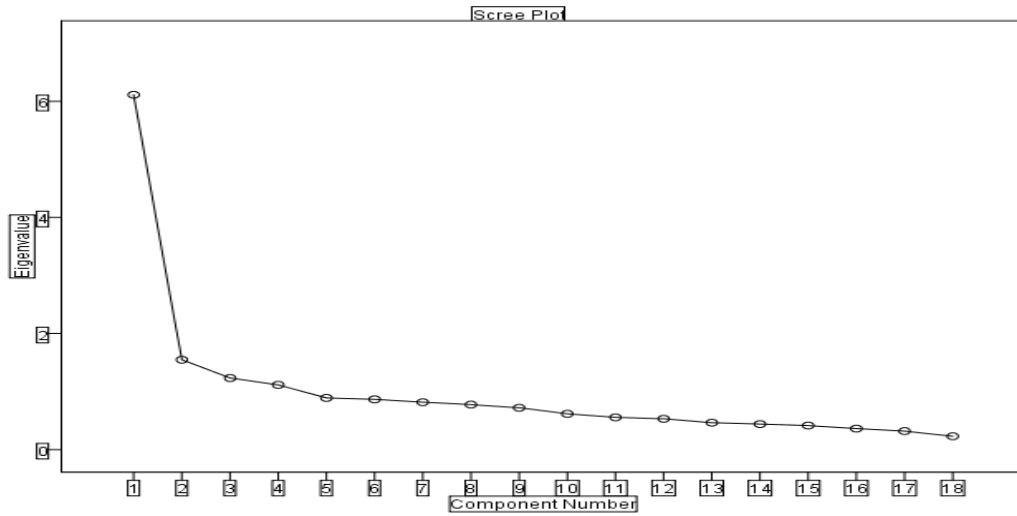
maddelerin ölçeğin araştırmacı kimlik eğiliminin yapısını açıkladığı toplam varyans miktarı % 64.39'dur. Ölçeğin maddelerinin Varimax dik döndürme yöntemiyle döndürülmüş halinde faktör yüklerinin 0.40 ile 0.81 arasında değiştiği görülmektedir. Faktör analizi sonucunda elde edilen yük değeri, bir maddenin herhangi bir alt boyutta yer alıp almamasına ilişkin kullanılan kritik değeridir ve maddenin söz konusu faktörle olan ilişkisinin gücünü gösterir. Genellikle bir maddenin yük değerinin 0.30'a kadar kabul edilebilir düzeyde olduğu belirtilmektedir (Çokluk ve diğerleri, 2016). Bu araştırmada faktör yükü alt kesme noktası, 0.40 olarak kabul edilmiştir. Ayrıca maddeler belirlenirken, bir maddenin birden fazla faktör altında faktörlenmemesi göz önünde bulundurulmalıdır. Birden fazla faktöre girme ile ilgili alınabilecek ölçüt faktör yükleri arasındaki farkın en az 0,10 olmasıdır; çünkü iki faktördeki yük değeri bu kritik değerden az olan maddeler alan yazında binişik maddeler olarak adlandırılmaktadır (Bütüner ve Gür, 2007). Faktör yük değeri 0,40'ın altında olan maddeler ve binişik olan 3,10,21,23,28 ve 31. maddeler atılmış ve faktör analizi tekrardan yapılmıştır. Bu işlem birden fazla kez tekrarlanmış ve sonuç olarak ölçekte, özdeğeri 1'den büyük olan 18 madde 4 faktör altında toplanmıştır. Bu 4 faktör ölçek varyansının %55,60'ını açıklamaktadır. 18 maddeye ilişkin döndürülmüş bileşen matrisi Tablo 15'te yer almaktadır:

Tablo 15.

Araştırmacı Kimlik Eğilimi Döndürülmüş Bileşen Matrisi-2

	Bileşenler			
	1	2	3	4
A14	,751			
A15	,712			
A32	,640			
A22	,630			
A34	,577			
A18	,468			
A7		,818		
A6		,792		
A8		,683		
A5			,698	
A4			,639	
A2			,590	
A16			,551	
A13			,540	
A26				,826
A11				,688
A24				,682
A1				,542

Döndürülmüş bileşen matrisinde 4 faktörlü bir yapının ortaya çıktığı görülmektedir. Döndürülmüş bileşen matrisi sonucunda ortaya çıkan bu 4 faktörlü yapı Şekil 1’de verilen özdeğerlere ait çizgi grafiğinden de anlaşılmaktadır.



Şekil 7. AKE Ölçeğine İlişkin Yamaç Birikinti Grafiği

Şekil 7’da yer alan grafiğe bakıldığında, dördüncü faktörden sonra grafiğin genel gidişinin plato şeklinde olduğu, önemli bir düşüş eğilimi göstermediği gözlenmektedir. Döndürülmüş bileşen matrisi ve çizgi grafiği sonuçlarına bakıldığında ölçeğin dört faktörlü bir yapıya sahip olduğu söylemek mümkündür.

Araştırmacı Kimlik Eğilimi Ölçeğinin nihai formunda yer alan 4 faktör, ölçek varyansının % 55,60’ını açıklamaktadır. 1. Faktör araştırmacı kimlik eğilimi yapısının %33,96’unu, 2. Faktör %8,69’ını, 3. Faktör %6,80’ünü, 4. Faktör ise 6,18’ini açıklamaktadır. Bu haliyle ölçekte binişik madde yoktur; çünkü faktörler arasındaki fark 0.10’dan büyüktür. Ölçeği oluşturan maddelere ilişkin faktör yük değerleri 0,40 ile 0,81 arasında değişmektedir. 18 maddelik ölçek formu Ek 1’de verilmiştir. Faktörlere giren maddeler incelendiğinde; 1. faktör altında toplanan maddeler “araştırmaya değer verme”, 2. faktör “araştırma yeterliliği”, 3. faktör “araştırmaya karşı direnç”; 4. Faktör ise “algılanan yararlılık” ile ilgili olduğu belirlenmiştir.

Güvenirlilik Katsayısının Hesaplanması

Ölçeğin güvenilirliği için Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır. Güvenirlilik bir ölçme aracıyla yer alan maddelerin birbirleri ile olan tutarlılığını ve kullanılan ölçeğin ilgilenilen sorunu ne derece yansıttığını ifade etmektedir. Bu araştırmada maddelerin birbiriyle tutarlı olup olmadığını belirlemede sık kullanılan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Bir ölçeğin güvenilir olduğunu söyleyebilmek için, hesaplanan iç tutarlılık katsayısının en az 0,70 olması gerektiğini belirten çalışmalar bulunmaktadır (Nunnally, 1978; aktaran, Tavşancıl, 2002; Liu,2003). AKE Ölçeğine ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı Tablo 15’te yer almaktadır:

Tablo 5.

Araştırmacı Kimlik Eğilimi Ölçeği Toplam Güvenirlik Katsayısı

Cronbach Alpha	Madde Sayısı	Standart Sapma
0,88	18	,352

Tablo 15'te görüldüğü üzere bu çalışmada Araştırmacı Kimlik Eğilimi Ölçeği'ne ilişkin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0,88 olarak hesaplanmıştır. AKE Ölçeğinde yer alan altboyutlara ilişkin güvenirlik katsayıları Tablo 16'da yer almaktadır:

Tablo 6.

Araştırmacı Kimlik Eğilimi Ölçeği Alt boyutlarına İlişkin Güvenirlik Katsayısı

	Cronbach Alpha	Madde Sayısı	Standart Sapma
Araştırmaya Değer Verme	,821	4	0,42
Araştırma Yeterliliği	,801	5	0,49
Araştırmaya Karşı Direnç	,731	3	0,81
Algılanan Yararlılık	,728	6	0,24

Tablo 15 ve Tablo 16 incelendiğinde bu çalışmada geliştirilen Araştırmacı Kimlik Eğilimi Ölçeğinin genel olarak ve altboyutlar açısından yeterli düzeyde istatistiksel güvenirliğe sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca her bir maddenin ölçekten alınan toplam madde puanıyla yüksek düzeyde ve anlamlı ilişki gösterip göstermediğini incelemek amacıyla Pearson Moment Korelasyon Analizi gerçekleştirilmiştir. Tablo 17'de madde-toplam madde korelasyonu ile ilgili Pearson Moment Korelasyon Katsayıları verilmiştir.

Tablo 7.

Araştırmacı Kimlik Eğilimi Madde-Toplam Madde Korelasyonu

Maddeler		Maddetoplam
A1	Pearson Correlation	,711
	Sig. (2-tailed)	,000
A2	Pearson Correlation	,733
	Sig. (2-tailed)	,000
A4	Pearson Correlation	,669
	Sig. (2-tailed)	,000
A5	Pearson Correlation	,765
	Sig. (2-tailed)	,000
A6	Pearson Correlation	,690
	Sig. (2-tailed)	,000
A7	Pearson Correlation	,822
	Sig. (2-tailed)	,000
A8	Pearson Correlation	,717

	Sig. (2-tailed)	,000
A11	Pearson Correlation	,691
	Sig. (2-tailed)	,000
A13	Pearson Correlation	,776
	Sig. (2-tailed)	,000
A14	Pearson Correlation	,849
	Sig. (2-tailed)	,000
A15	Pearson Correlation	,605
	Sig. (2-tailed)	,000
A16	Pearson Correlation	,702
	Sig. (2-tailed)	,001
A18	Pearson Correlation	,677
	Sig. (2-tailed)	,000
A22	Pearson Correlation	,669
	Sig. (2-tailed)	,000
A24	Pearson Correlation	,741
	Sig. (2-tailed)	,000
A26	Pearson Correlation	,682
	Sig. (2-tailed)	,001
A32	Pearson Correlation	,607
	Sig. (2-tailed)	,000
A34	Pearson Correlation	,749
	Sig. (2-tailed)	,000

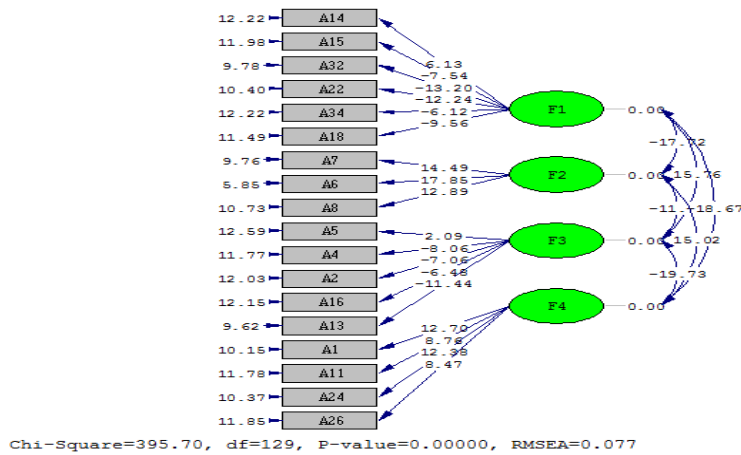
Tablo 17'ye bakıldığında Pearson Momentler Korelasyon analizi sonucunda ölçekte yer alan tüm maddelerin, toplam puanla $p < 0.01$ düzeyinde anlamlı ilişki gösterdiği saptanmıştır. Dolayısı ile AKE ölçeğindeki bütün maddelerin aynı özelliği ölçtüğü ve ölçülen özelliğin homojen olduğu söylenebilir.

Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA)

Araştırmacı kimlik eğilimiyle ilgili açımlayıcı faktör analizi sonucu elde edilen faktör yapısının uygunluğu sınamak için Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Doğrulamalı faktör analizi, değişkenler arası ilişkilere dayalı olarak faktör ya da faktörleri keşfetmeyi amaçlamaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Araştırmada geliştirilen araştırmacı kimlik eğilimi yapısıyla ilgili modelin doğrulanıp doğrulanmadığını görmek amacıyla uyum düzeylerine

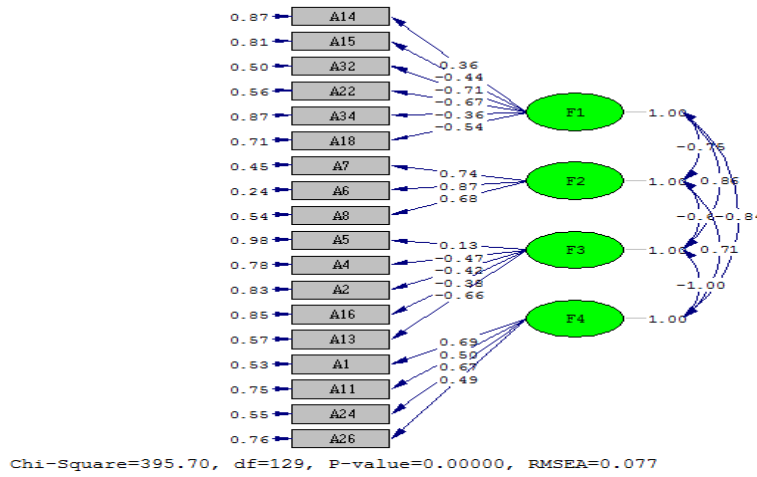
bakılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi, kuramsal bilginin sınanması ve/veya doğrulanması amacıyla kullanılmaktadır (Şencan, 2005). Doğrulayıcı faktör analizi uygulaması sonuçları değerlendirilirken birden fazla uyum indeksinden yararlanılmaktadır (Kline, 2011; Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2013). Model uygunluğunun değerlendirilmesinde kullanılan birbirinden farklı uyum iyiliği indeksleri ve bu indekslerin sahip olduğu istatistiksel fonksiyonlar vardır (Gizir, 2005). Araştırmacı Kimlik Eğilimi Ölçeği doğrulayıcı faktör analizi sonucu, uyum iyiliği indeksi (GFI), düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi (AGFI), kök ortalama kare artık değeri (RMR) ve kök ortalama kare yaklaşım hatası (RMSEA) ve karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI) dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi için bu çalışmada Lisrel 8.70 kullanılmıştır.

Analiz sonucunda PATH diyagramı çizdirilerek modele ait değişkenler, t değerleri, faktör yükleri ve uyum iyiliği değerleri incelenmiştir. t değeri 1.96'yı aştığında 0.05 düzeyinde anlamlı olması beklenmektedir (Schumacker and Lomax 2010). Elimizdeki modelde tüm maddelere ait t değerlerinin anlamlı olması modelin kabul edilebilir olduğunu göstermektedir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda t değerleri ve standartlaştırılmış çözüm değerleri incelenmiştir. Faktör analizi sonucunda, t değerlerine ilişkin path diyagramı Şekil 8'de verilmektedir.



Şekil 8. AKE Ölçeği t değerine İlişkin Path Diyagramı

Ayrıca, path diyagramında standartlaştırılmış çözüm değerleri de incelenmiş, bütün değerlerin 1'den düşük olduğu ortaya çıkmıştır. standartlaştırılmış çözüm değerlerine ilişkin path diyagramı Şekil 9'de yer almaktadır.



Şekil 9. AKE Ölçeği Standartlaştırılmış Çözüm Değerleri

Faktör analizi sonucunda path diyagramının yanında diğer uyum değerlerinin incelenmesi gerekmektedir. Öncelikle, ki-kare istatistiği örneklem büyüklüğünden çok çabuk etkilendiği için örneklemden daha az etkilenen χ^2 / sd oranı kullanılmıştır (Waltz, Strcikland and Lenz 2010). χ^2 değerinin serbestlik derecesine bölünmesiyle elde edilen bu değer beş veya daha az ise kabul edilebilir bir değerdir (Hooper and Mullen 2008). Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda, modelin uyum değerlerinden, χ^2 / sd oranı 2.89 ($\chi^2 / sd=395.70/129$) olarak hesaplanmış ve mükemmel yakın bir uyum olduğu görülmüştür. Ayrıca, modelin uygunluğu incelenirken kullanılan indekslerden olan GFI ve AGFI indeksleri incelenmiştir. GFI ve AGFI değerleri 1'e ne kadar yakınsa o kadar iyi uyuma karşılık gelir. GFI ve AGFI indekslerinin 1 olması durumunda model veri uyumunun mükemmel olduğunu göstermektedir (Çokluk ve diğerleri, 2016; Tabachnick ve Fidell, 2007). Bu çalışmada GFI = 0.92 AGFI= 0.90 olarak bulunmuştur. RMSEA değerine bakılmış ve bu çalışmada RMSEA=0.077 bulunmuştur. Sümer (2000), RMSEA değerinin ≤ 0.08 olmasının iyi uyuma karşılık geldiğini belirtmektedir; dolayısıyla bu değer iyi uyum olarak nitelendirilmiştir. Ayrıca, RMR değeri incelenmiş ve bu değer ≤ 0.05 olmasının mükemmel uyuma karşılık geldiğini belirtmektedir (Çokluk ve diğerleri, 2016). Bu çalışmada RMR= 0.026 bulunmuş ve bu değer mükemmel uyum göstergesi olarak değerlendirilmiştir. Yine modelin uygunluğunu incelenirken kullanılan ölçütlerden biri olan SRMR değerinin ≤ 0.10 küçük olması modelin kabul edilebilmesi için yeterli olmaktadır (Worthington ve Whittaker, 2006). Bu çalışmada SRMR=0.049 bulunmuş ve iyi uyum göstergesi olarak değerlendirilmiştir. Sümer (2000) modelin uygunluğunu değerlendirirken kullanılan ölçütlerden, CFI, NFI ve NNFI değerlerinin ≥ 0.95 olmasının mükemmel uyumun göstergesi olarak kabul edilebileceğini belirtmektedir. Bu çalışmada CFI= 0.98, NFI=0.96, NNFI=0.98 bulunmuş ve mükemmel olarak nitelendirilmiştir. Sümer'e göre, model değerlendirilirken kullanılacak ölçütlerden biri olan PGFI değerinin ise 1'e yaklaşması iyi uyumu, 1 olması ise mükemmel uyumu ifade etmektedir. Bu çalışmada PGFI= 0.67 olarak bulunmuş ve yeterli olarak değerlendirilmiştir. Doğrulayıcı faktör

analizi sonucunda elde edilen bulgular, model sınanırken kullanılan uyum indekslerinin tamamının mükemmel uyum değerlerine sahip olmasa bile, modelin kabulü için yeterli düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu model doğrulandığı için, Araştırmacı Kimlik Eğilimi Ölçeği nihai olarak 4 alt ölçekten ve 18 maddeden oluşmaktadır.

Sosyal Ağlara Dayalı Öğrenme Algısı Ölçeğinin Geliştirilmesi

Bu bölümde öğretmen adaylarının sosyal ağlara dayalı öğrenme algılarını ölçmeyi amaçlayan bir ölçek geliştirme çalışması yürütülmüştür. SAD Ölçeği geliştirme çalışmasının hangi aşamalarda gerçekleştiği ve çalışma grubunun özellikleri aşağıda sunulmuştur.

Çalışma Grubu

Bu ölçek geliştirme çalışması, Akdeniz Bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesinde Eğitim Fakültesinde 6 farklı programa kayıtlı olan toplam 675 öğretmen adayı üzerinde yapılmıştır. Çalışma grubunun %59'u kadın, %41'i ise erkektir. Çalışma grubu ikiye ayrılmış ve 350 kişilik çalışma grubu ile AFA, 325 kişilik grupla DFA yapılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının yaş aralığı 17 ile 27 arasında değişmektedir. Çalışma grubu bölümlerine göre yüzdelik olarak Tablo 18'de verilmektedir:

Tablo 8.

Ölçek Geliştirme Aşamasında Yer Alan Çalışma Grubu

Değişken	Grup	N	%
Cinsiyet	Kadın	402	%59
	Erkek	273	%41
Öğrenim Görülen Bölüm	Sınıf Eğitimi	270	%40
	Okul Öncesi Eğitimi	145	%21
	Fen ve Teknoloji Eğitimi	130	%19.5
	PDR	130	%19.5
Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	115	%17
	2. Sınıf	153	%23
	3. Sınıf	200	%29.5
	4. Sınıf	207	%30.5
Yaş	16-19	107	%15
	20-23	508	%75
	24-27	60	%10
Toplam		675	100

Sosyal Ağlara Dayalı Öğrenme Algısı Ölçeği için Madde Havuzunun Oluşturulması

Ölçek geliştirmenin ilk aşamasında alanyazın incelenerek sosyal ağlar ve öğrenme ile ilgili yapılan çalışmalar incelenmiştir. Bu kapsamda yurt içi ve yurtdışında yapılan çalışmalara ulaşma amacıyla YÖK Tez Merkezi (2016), ProQuest (2016), Google Scholar, SpringerLink vb. veri tabanları taranmıştır. Bu veri tabanlarında beş ay boyunca düzenli aralıklarla tarama yapılmıştır.

Bu veri tabanlarında arama yaparken “sosyal ağlar ve öğrenme”, “web 2.0 ve öğrenme”, “sosyal medya ve öğrenme”, “social networks and learning” ve “social media and learning” anahtar kavramlarıyla arama yapılmıştır. Ulusal ve uluslararası alan yazında bu konuda yapılan çeşitli çalışmalar bulunmuştur. Ölçek geliştirilirken temel olarak Batchelder (2010), Ekici (2012), Gikas (2013), Knezek, Mills ve Wakefield (2012), Mills, Knezek ve Wakefield (2013) ve Sabimbona (2013) tarafından yapılan çalışmalar esas alınmıştır. İlgili çalışmalar incelendikten sonra 10 öğretmen adayıyla “sosyal ağlarda öğrenmenin nasıl gerçekleştiği” hakkında tartışma yapılarak, katılımcıların görüşlerine dayalı göstergelere ulaşmaya çalışılmıştır. Dikkat çeken ve sıklıkla belirtilen ifadeler tespit edilerek ölçek ifadesine dönüştürülmüştür. Genellikle ölçekte kullanılması tasarlanan madde sayısının, olanak varsa üç-dört katının hazırlanmış olması (Tezbaşaran, 1996) arzu edildiğinden 3’ü olumsuz, 44’ü olumlu olmak üzere toplam 47 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Oluşturulan 47 maddelik ölçek deneme formu için uzman görüşleri alınmıştır. Ölçeğin deneme formu, teknoloji destekli öğretim, çevrimiçi ortamlarda sosyal buradalık, TPACK ve öğretmen eğitimi gibi konularda bilgi sahibi olan ve öğretmen adaylarıyla çeşitli çalışmalar gerçekleştiren Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi alanından 2 uzman, Eğitim Programları ve Öğretim alanından 2 uzman, Ölçme ve Değerlendirme alanından 1 uzman ve Türkçe Eğitimi alanından 1 uzman tarafından değerlendirilmiştir. Uzmanların görüşlerinin alınabilmesi için yedili derecelendirme kullanılmıştır. En son olarak, sadelik, rahat anlaşılabilirlik, netlik ve akademik dile uygunluk gibi kriterler açısından bir dil uzmanından görüş alınmış ve bu doğrultuda görüşme formundaki maddeler düzeltilmiştir.

Kapsam Geçerlik İndeksinin Belirlenmesi

Kapsam geçerliliği oluşturulan her bir test maddesinin ölçülmek istenen beceriyi ne derece temsil ettiği ilgili bir kavramdır (Cronbach ve Meehl, 1955). Bir ölçme aracının kapsam geçerliliğini değerlendirmek için (1) her bir maddenin kapsam alanını temsil gücü ve ayrıca (2) tüm maddelerin kapsam alanını temsil gücüne ilişkin uzman görüşleri alınır (Thorndike ve Haggen, 1977). Ölçekte yer alacak maddelerin yapıyı temsil gücünün yüksek olması, yapı geçerliliği için oldukça önemlidir. Maddelerin kapsam geçerliliği uzman kanısı alınarak ve kapsam geçerlilik indeksi hesaplanarak her bir maddenin yapının bütünüyle olan uygunluğu belirlenmiş ve birtakım maddelerin düzeltilmesi/atılması işlemi yapılmıştır. Uzman kanısı için 6 uzmandan 7’li derecelendirme ile **(tamamen uygun (7), oldukça uygun (6), kısmen uygun (5), kararsızım (4), kısmen uygun değil (3), hiç uygun değil (2), çıkartılmalı (1))** görüşleri alınmış; sonrasında ise ölçek ve maddelere ilişkin kapsam geçerlilik indeksi hesaplanmıştır. Kapsam geçerlik indeksinin belirlenerek istatistiksel temellere dayalı bir madde atımı veya düzeltme işlemi, yapı geçerliliğinin maddeler tarafından temsil edilme gücünü artıracakını ifade etmek mümkündür. Bu çalışmada hesaplama kolaylığı, yorumlama kolaylığı, hem madde hem ölçeğe ilişkin değer vermesi, tutarlılık ve güvenilirliğe değil uzman uyuşumuna odaklanması, şansa

bağlı uyuşumların elimine edilmesi gibi gerekçelerle “uyarlanmış kappa” tercih edilmiştir. $KG\dot{I}_0$ hesaplanmasında Waltz ve diğerleri (2005) tarafından önerilen madde kapsam indeksleri toplamı/madde sayısı; $KG\dot{I}_M$ hesaplanmasında “uyarlanmış kappa” (Polit ve diğerleri, 2007); maddelerin değerlendirilmesinde ise Cicchetti ve Sparrow (1981) tarafından geliştirilen standartlar benimsenmiştir. Madde atımında izlenen yol aşama aşama aşağıda belirtilmiştir:

Aşama 1: 47 pilot ölçek maddesi geliştirme

Aşama 2: Uzman değerlendirmesi (n=6)

$KG\dot{I}_m < 0.78$ (Kapsam geçerlilik indeksi 0.78’den düşük olan 12 maddenin çıkarılması)

Aşama 4: Pilot formun nihai haline karar verilmesi (35 madde)

Madde kapsam indeksi için 0.78’den düşük kappa değerine sahip maddeler ölçeğe alınmamış ve ölçekteki en düşük maddenin ($KG\dot{I}_m=0.81$) kappa değerine sahip olduğu görülmüştür. Bu değer Cicchetti ve Sparrow (1981)’e göre mükemmel ve iyi olarak görüş birliği yapılan maddelerdir. Ölçeğin tamamına ilişkin kapsam geçerlik katsayısı ise ($KG\dot{I}_0=0.88$) olarak bulunmuştur. Ölçeğin kapsam geçerliliğinin oldukça yüksek olduğu görülmektedir. 35 maddelik formda likert tipi ölçekleme yaklaşımlarından 7’li likert ölçeği [**tamamen katılıyorum (7), oldukça katılıyorum (6), kısmen katılıyorum (5), kararsızım (4), kısmen katılmıyorum (3), çoğunlukla katılmıyorum (2), hiç katılmıyorum (1)**] kullanılmıştır. Sosyal ağlara dayalı öğrenme algısını ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışmanın kapsam açısından geçerli olduğu uzmanlarca belirtilmiştir.

Faktör Analizi

Kayıp verilerin kontrolü için verilerin analizi yapılmadan önce uç (extreme), sapan (outlier), eksik (missing) veya hatalı değerler düzeltilmiştir. Toplam 675 öğretmen adayından gelen veriler doğrultusunda ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Bu ölçek geliştirme çalışmasında çalışma grubundan elde edilen 675 gözlem ikiye bölünerek ilk grup üzerinde Açıklayıcı Faktör Analizi (n=350), ikinci grup üzerinde ise Doğrulayıcı Faktör Analizi (n=325) çalışmaları yapılmıştır.

Varsayımların Kontrolü

İlk grupta yer alan gözlemlerle ilgili faktör analizi işlemleri ve gruplanmamış verilerin hazırlanması için gerekli varsayımların kontrolü sağlanmıştır. Bu amaçla kayıp değerler, örneklem büyüklüğü, tek yönlü uçdeğer, tek değişkenli normallik, çok yönlü uçdeğer, çok değişkenli normallik, doğrusallık ve çoklu bağlantı incelenmiştir.

Örneklem Büyüklüğü

Faktör analizi için kontrol edilmesi gereken ilk ölçüt olarak örneklem büyüklüğü kontrol edilmiştir. Ölçek geliştirme sürecinde anlamlı ve güvenilir sonuçlara ulaşabilmek için çalışma grubunu oluşturan bireylerin sayısı ile ilgili farklı ölçütler önerilmiştir. Kline (1994) örneklem büyüklüğünün ölçekteki madde sayısının 10 katı kadar olması gerektiği belirtirken; Comrey ve

Lee (1992) örneklem büyüklüğünü: $n=100$ olduğunda yetersiz, $n=200$ olduğunda orta düzeyde, $n=300$ olduğunda iyi ve $n=500$ olduğunda ise çok iyi ve 1000'den fazla olması durumunda mükemmel olduğunu ifade etmiştir. Bu çalışmada örneklem büyüklüğünün madde sayısının ($n=35$) 10 katı ($n=350$) olduğu görülmektedir.

Kayıp Değerler

Faktör analizine geçmeden önce gözlemler içerisinde katılımcıların eksik bıraktığı maddeler olup olmadığı kontrol edilmiştir. Verilerle ilgili kayıp değerlerin olduğu görülmüş ve kayıp değerlerin frekansına bakılmıştır. Toplamda yüzde 5-15 arasında oranında kayıp veri olduğu için (kayıp veri=yüzde 7), kayıp verilerin yerine serilerin ortalaması atanmıştır (Çokluk ve diğerleri, 2016).

Normallik

Verilerin basıklığı, normal dağılım eğrisinin diklik derecesini gösterir. Basıklık katsayısı pozitifse, eğri normale göre daha dik; negatifse normale göre daha basıktır. Analiz çıktısından elde edilen tanımlayıcı istatistikler tablosundaki basıklık ve çarpıklığa ait istatistik değeri standart hata değerine bölünerek bulunan değer %5 anlamlılık düzeyinde +1.5 ve -1.5 arasında olduğu gözlemlenmiştir. Dolayısıyla verilerin dağılımının tekli normalliği sağlanmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Çok değişkenli aykırı değerlerin analizi için de Mahalanobis uzaklığı test edilmiş ve Mahalanobis uzaklık değerleri χ^2 tablosundaki değerlerle karşılaştırılmıştır. Analiz sonucunda $p<.001$ anlamlılık düzeyinde aykırı olan 28 gözlem olduğu görülmüş ve bu veriler analiz dışında bırakılarak 322 gözlemle analiz gerçekleştirilmiştir.

Doğrusallık

Doğrusallık varsayımı, değişkenler arası ve değişkenlerle faktörler arasındaki ilişkilerin doğrusal olmasını gerektirmektedir. Doğrusallık varsayımını test etmek için regresyon analizindeki artık grafikleri incelenmiştir. Artık grafiklerinde noktaların sıfır çizgisi etrafında kümелendiği görülmektedir. Ayrıca, çok değişkenli normallik ve doğrusallık için değişken çiftleri arasındaki doğrusallık testi "Saçılım grafiği" ile değerlendirilmiştir. Güçlü pozitif ve negatif çarpık olan değerlerin dağılım grafiği çizilerek doğrusallık kontrolü yapılmış ve elips şekline yakın bir şekil elde edildiği için çok değişkenli normallik ve doğrusallık şartının sağlandığı görülmüştür.

Çoklu Bağlantı ve Tekillik

Verilerle ilgili çoklu bağlantı ve tekilliğin yokluğu varsayımı kontrol edilmiştir. Çoklu bağlantı, test maddelerinin ikişerli olarak birbirleriyle yüksek derecede ilişkili olması durumudur. Bir değişkenin, başka bir değişkenin yerine geçebilecek kadar benzer olup olmadığını gösterir. Tekillik ise korelasyon katsayısının 1.00 olmasıdır (Şencan, 2005). Analiz sonucunda bir başka değişkenle .80 veya üzeri korelasyon ile birbiriyle sıfır korelasyon olan değişkenlerin olmadığı gözlenmiştir. Son olarak, AFA grubundaki gözlemlerin araştırma kapsamında faktör analizine uygun olup olmadığı, yani R'nin faktörlenebilirliği varsayımı için Kaiser-Meyer Olkin [KMO]

katsayısı ve Barlett Küresellik testi değerlendirilmiştir. Sosyal Ağlara Dayalı Öğrenme Algısı Ölçeğine ilişkin KMO ve Barlett Küresellik Testi Tablo 19'da yer almaktadır:

Tablo 9.

Sosyal Ağlara Dayalı Öğrenme Algısı Ölçeği KMO ve Bartlett Küresellik Testi

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği		.924
	Ki-kare değeri	9074,288
Bartlett Küresellik Testi	Serbestlik derecesi	780
	<i>p</i>	.000

KMO testi, örneklem büyüklüğünün yeterliliğini ve dağılımın faktör analizi için yeterli olup olmadığını test etmektedir. Bulunan değer 1'e yaklaştıkça mükemmelleşmektedir. Bu değer 0.90'larda mükemmel, 0.80'lerde çok iyi, 0.70'lerde ve 0.60'larda orta, 0.50'lerde kötü olarak değerlendirildiği belirtilmektedir (Çokluk ve diğerleri, 2016). Tablo 19 incelendiğinde bu araştırmada KMO değerinin mükemmel olduğu (KMO=0.92) bulunmuştur. Bartlett küresellik testi sonucu ise ki-kare değeri 9074,288 ($p<.001$) bulunmuştur. Bartlett's değerinin anlamlı olması, verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiklerini göstermektedir (Thompson, 2004).

Açımlayıcı Faktör Analizi Sonucu ve Faktörlerin İsimlendirilmesi

Analizin ilk kısmında veri setinin faktör analizi için uygunluğu sınılandıktan sonra sosyal ağlara dayalı öğrenme algısının yapı geçerliğini belirlemek için faktör çıkarma yöntemi belirlenmiştir. Faktör yapılarının belirlenmesi amacıyla kullanılabilecek farklı teknikler bulunmakla birlikte temel bileşenler analizi (Principal Component Analysis) alan yazında çok sık kullanılan yöntem olarak göze çarpmaktadır (Carmines ve Zeller, 1978; Klainbaum, Kupper ve Muller, 1987). Bu çalışmada temel bileşenler analizi gerçekleştirilmiş, faktörlerin birbiriyle ilişkisiz olduğu hipotezinden yola çıkılarak faktör döndürme yöntemi olarak dik döndürme (varimax rotation) işlemi yapılmıştır (Akbulut, 2010). İlgili alan yazında, faktör örüntüsünün oluşturulmasında 0.30 ile 0.40 arasında değişen faktör yüklerinin alt kesme noktası olarak alınabileceği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2009; Çokluk ve diğerleri, 2016). Bu çalışmada alt kesme noktası 0.40 alınmıştır. Sosyal Ağlara Dayalı Öğrenme Algısı Ölçeği'nin açımlayıcı faktör analizi sonucu elde edilen faktör yapısı ve faktör yük değerleri Tablo 20'de sunulmaktadır:

Tablo 10.

Sosyal Ağlara Dayalı Öğrenme Algısı Ölçeği Döndürülmüş Bileşen Matrisi

	Component					
	1	2	3	4	5	6
S1	,805					
S3	,800					
S2	,786					

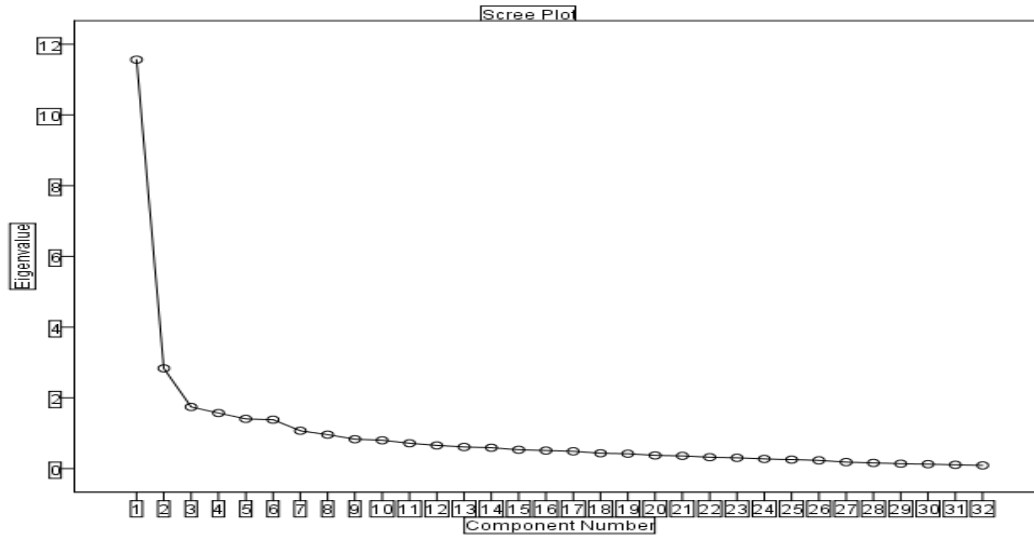
S4	,762					
S6	,646					,485
S17	,604	,516				
S9	,602					
S7	,586			,553		
S24		,787				
S26		,704				
S25		,702				
S16		,685				
S18		,628			,553	
S23		,604				
S19		,597			,499	
S27		,553	,453			
S29		,775	,772			
S34		,439	,677			
S35			,675			
S31			,666			
S32			,661			
S33	,406	,412	,582			
S28			,560			
S12			,537	,438		
S13			,459	,549		
S8				,633		
S14		,412		,505		
S15				,580		
S21	,406	,436		,570		
S22		,413		,533		
S20					,851	
S10					,689	
S30					,577	
S5			,416	,436		
S11	,492					,607

Çıkarma Yöntemi: Temel Bileşen Analizi

Döndürme Tekniği: Varimax

a. Döngü sayısı 10.

Tablo 20’de görüldüğü gibi, analiz sonucunda 35 maddede ve özdeğeri 1’den yüksek olan altı faktörde toplanan ölçeğin sosyal ağlara dayalı öğrenme algısının yapısını açıkladığı toplam varyans miktarı %73.09’tür. Ölçeğin maddelerinin Varimax dik döndürme yöntemiyle döndürülmüş faktör değerleri, 0.40 ile 0.85 yük değerleri arasında değişmektedir. Faktör analizi sonucunda elde edilen yük değeri, bir maddenin herhangi bir alt boyutta yer alıp almamasına ilişkin kullanılan kritik değeridir ve maddenin söz konusu faktörle olan ilişkisinin gücünü gösterir. Ayrıca maddelerin birden fazla faktör altında faktörlenmemesi göz önünde bulundurulmalıdır. Birden fazla faktöre girme ile ilgili alınabilecek ölçüt faktör yükleri arasındaki farkın en az 0,10 olmasıdır. İki faktördeki yük değeri bu kritik değerden az olan maddeler binişik maddeler olarak adlandırılmaktadır (Bütünler ve Gür, 2007). Faktör yük değeri 0,40’ın altında olan maddelerle birlikte binişik olan 5, 12, 13, 14, 15, 18, 19 ve 29. maddeler ölçekten çıkarılmış ve tekrar faktör analizi yapılmıştır. Binişik olan ve bir faktör altında toplanmayan maddeler tekrar atılmıştır. Bu işlem birden fazla kez gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak ölçek, özdeğeri 1’den büyük olan 20 madde, dört faktör altında toplanmıştır. Bu dört faktör ölçek varyansının %58,14’ünü açıklamaktadır. Ölçeğin özdeğerlerine ait çizgi grafiği incelendiğinde yapının aslında dört faktörlü olduğu görülmektedir. Sosyal Ağlara Dayalı Öğrenme Algısı Ölçeğine ilişkin Yamaç-Birikinti Grafiği Şekil 10’da yer almaktadır:



Şekil 10. Sosyal Ağlara Dayalı Öğrenme Algısı Ölçeğine İlişkin Yamaç Birikinti Grafiği

Şekil 10’da yer alan grafikte, dördüncü faktörden sonra grafiğin genel gidişi plato şeklinde olup, önemli bir düşüş eğilimi gözlenmemektedir. Bu bakımdan ölçeğin dört faktörlü bir yapıya sahip olduğu söylemek mümkündür. Dört faktörlü ölçekte binişik madde yoktur. Ölçeği oluşturan maddelerle ilgili faktör yük değerlerine ilişkin matris incelenerek faktör yük değeri 0,40’ın altında maddelerin olmadığı görülmüştür. Sonuç olarak, 20 maddelik ölçek formuna karar verilmiştir. İlk boyutta yer alan beş madde “Etkileşime dayalı öğrenme”; ikinci boyutta yer alan dört madde

“Kullanım Kolaylığı”; üçüncü boyutta yer alan beş madde “Paylaşım”; dördüncü boyutta yer alan altı madde “Kişiselleştirme” faktörü olarak isimlendirilmiştir.

Güvenirlilik Katsayısının Hesaplanması

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda faktör yapısına karar verildikten sonra, ölçeğin güvenirliği için Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır. Güvenirlilik bir ölçme aracında yer alan maddelerin birbirleri ile olan tutarlılığını ve kullanılan ölçeğin ilgilenilen sorunu ne derece yansıttığını ifade etmektedir. Bu araştırmada maddelerin birbiriyle tutarlı olup olmadığını belirlemede sık kullanılan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Bir ölçeğin güvenilir olduğunu söyleyebilmek için, hesaplanan iç tutarlılık katsayısının en az 0,70 olması gerektiğini belirtilmektedir (Liu,2003; Nunnally, 1978; aktaran, Tavşancıl, 2002). Sosyal Ağlara Dayalı Öğrenme Algısı Ölçeğine ilişkin güvenirlik testi Tablo 21 ve altboyutlara ilişkin güvenirlik testi Tablo 22’de yer almaktadır:

Tablo 11.

Sosyal Ağlara Dayalı Öğrenme Algısı Ölçeği Cronbach Alpha Güvenirlilik Katsayısı

	Cronbach Alpha	Madde Sayısı	Açıklanan Varyans
Sosyal Ağlara Dayalı Öğrenme Algısı Ölçeği	,905	20	%58,14

Tablo 12.

Sosyal Ağlara Dayalı Öğrenme Algısı Ölçeğinin Alt boyutlarına İlişkin Güvenirlilik Katsayısı

	Cronbach Alpha	Madde Sayısı	Standart Sapma	Açıklanan Varyans
Kişiselleştirme	,921	6	0,24	% 32,18
Paylaşım	,888	5	0,81	%9,62
Etkileşime dayalı öğrenme	,704	5	0,42	%8,21
Kullanım Kolaylığı	,701	4	0,49	%8,04

Tablo 21 incelendiğinde Sosyal Ağlara Dayalı Öğrenme Algısı Ölçeğinin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının (α)=.90 olduğu, Tablo 22’de ise Kişiselleştirme altölçeğinin güvenirliğinin (α)=.92; Paylaşım altölçeğinin güvenirliğinin (α)=.88; Etkileşime Dayalı Öğrenme altölçeğinin güvenirliğinin (α)=.70 ve Kullanım Kolaylığı altölçeğinin güvenirliğinin (α)=.70 olduğu; dolayısıyla Sosyal Ağlara Dayalı Öğrenme Algısı Ölçeğinin güvenirliğinin yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Ayrıca maddelerin birbiriyle yüksek düzeyde ilişki gösterip göstermediğini incelemek amacıyla Pearson Moment Korelasyon Analizi gerçekleştirilmiştir. Tablo 23’te madde-toplam madde korelasyonu ile ilgili Pearson Moment Korelasyon Katsayıları verilmektedir:

Tablo 13

Sosyal Ağlara Dayalı Öğrenme Algısı Madde-Toplam Madde Korelasyonu
Maddeler Madde Toplam Puanı

S1	Pearson Correlation	,587
	Sig. (2-tailed)	,000
S2	Pearson Correlation	,751
	Sig. (2-tailed)	,000
S3	Pearson Correlation	,705
	Sig. (2-tailed)	,000
S4	Pearson Correlation	,728
	Sig. (2-tailed)	,000
S5	Pearson Correlation	,703
	Sig. (2-tailed)	,000
S6	Pearson Correlation	,725
	Sig. (2-tailed)	,000
S7	Pearson Correlation	,725
	Sig. (2-tailed)	,000
S8	Pearson Correlation	,555
	Sig. (2-tailed)	,000
S9	Pearson Correlation	,409
	Sig. (2-tailed)	,000
S10	Pearson Correlation	,459
	Sig. (2-tailed)	,047
S11	Pearson Correlation	,472
	Sig. (2-tailed)	,000
S12	Pearson Correlation	,538
	Sig. (2-tailed)	,000
S13	Pearson Correlation	,728
	Sig. (2-tailed)	,000
S14	Pearson Correlation	,642
	Sig. (2-tailed)	,000
S15	Pearson Correlation	,623
	Sig. (2-tailed)	,000
S16	Pearson Correlation	,737
	Sig. (2-tailed)	,000

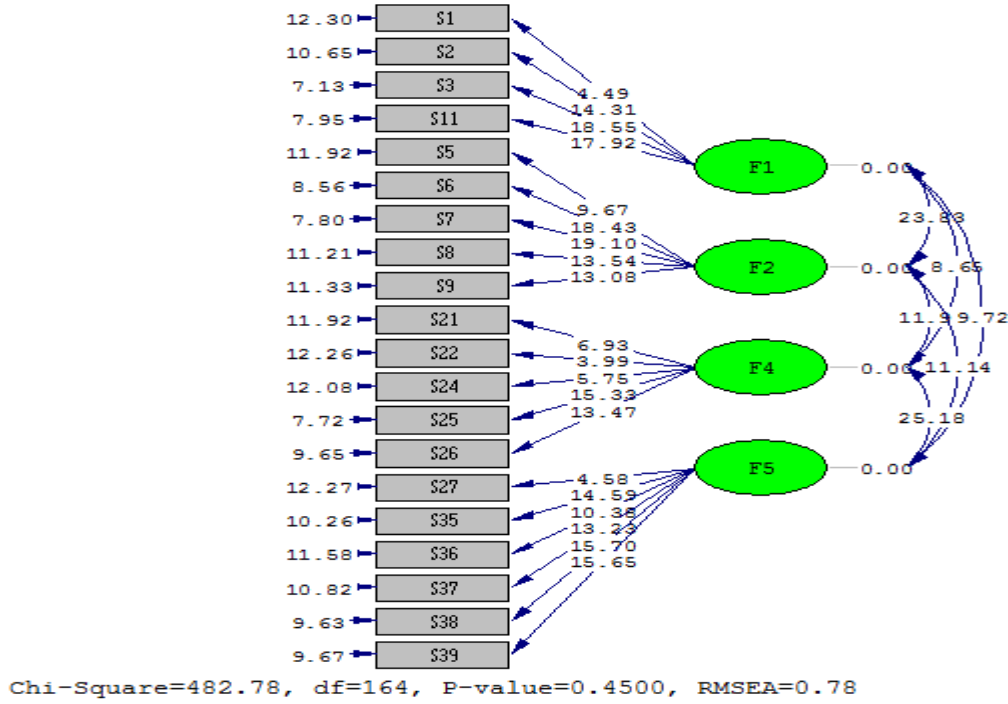
S17	Pearson Correlation	,717
	Sig. (2-tailed)	,000
S18	Pearson Correlation	,698
	Sig. (2-tailed)	,000
S19	Pearson Correlation	,541
	Sig. (2-tailed)	,000
S20	Pearson Correlation	,489
	Sig. (2-tailed)	,041

Tablo 23 incelendiğinde Pearson Momentler Korelasyon analizi sonucunda ölçekte yer alan tüm maddelerin, toplam puanla $p < 0.01$ düzeyinde anlamlı ilişki sergilediği saptanmıştır. Dolayısı ile Sosyal Ağlara Dayalı Öğrenme Algısı Ölçeğindeki bütün maddelerin aynı özelliği ölçtüğü, diğer bir ifadeyle ölçülen özelliğin homojen olduğu söylenebilir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi

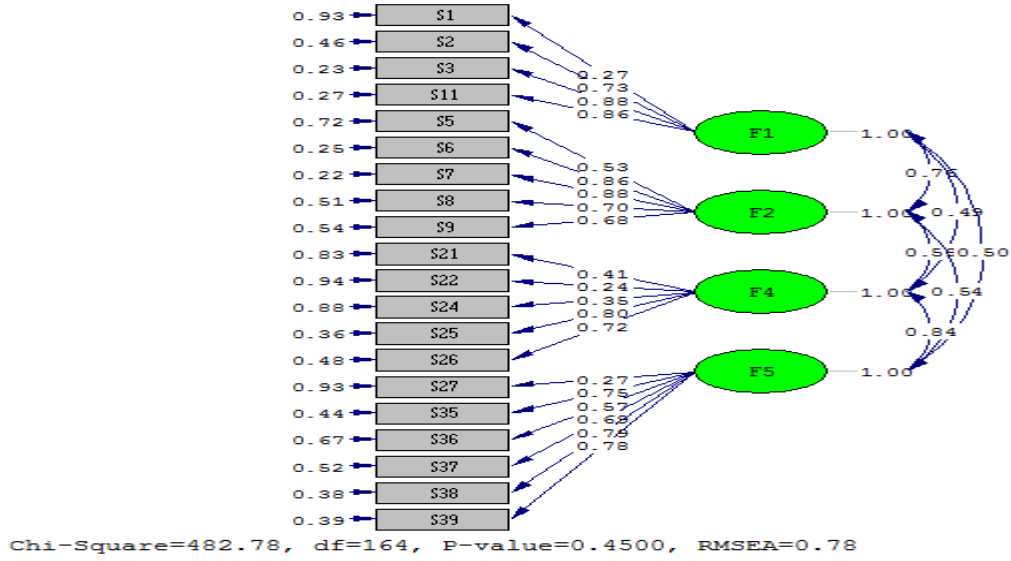
Sosyal ağlara dayalı öğrenme algısıyla ilgili açımlayıcı faktör analizi sonucu elde edilen faktör yapısının uygunluğu sınamak için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi, değişkenler arası ilişkilere dayalı olarak faktör ya da faktörleri keşfetmeyi amaçlamaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Araştırmada geliştirilen sosyal ağlara dayalı öğrenme algısı yapısıyla ilgili modelin doğrulanıp doğrulanmadığını görmek amacıyla uyum düzeylerine bakılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi, kuramsal bilginin sınanması ve/veya doğrulanması amacıyla kullanılmaktadır (Şencan, 2005). Doğrulayıcı faktör analizi için 335 kişilik başka bir grup üzerinde faktör analizi varsayımları kontrol edilmiş ve çoklu aykırı değer olarak bulunan 26 gözlem atılarak 309 gözlem üzerinde analiz yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen 20 madde içeren dört faktörlü ölçeğe doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi uygulaması sonuçları değerlendirilirken birden fazla uyum indeksinde yararlanılabilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013; Kline, 2011). Model uygunluğunun değerlendirilmesinde kullanılan farklı uyum iyiliği indeksleri bulunmaktadır (Gizir, 2005). Doğrulayıcı faktör analizinin bir sonucu olarak, X^2 / sd oranı (ki-kare uyum iyiliği testi), GFI (iyilik uyum indeksi), AGFI (düzeltilmiş iyilik uyum indeksi), RMSEA (yaklaşık hataların ortalama karekökü), RMR (artık oranların karekökü), SRMR (artık ortalamaların karekökü), CFI (karşılaş- tırmalı uyum indeksi), NFI (normlaştırılmış uyum indeksi) ve NNFI (normlaştırılmamış uyum indeksi) uyum indeksleri dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi için bu çalışmada Lisrel 8.70 kullanılmıştır.

Analiz sonucunda PATH diyagramı çizdirilerek modele ait değişkenler, t değerleri, faktör yükleri ve uyum iyiliği değerleri incelenmiştir. t değeri 1.96'yı aştığında 0.05 düzeyinde anlamlı olması beklenmektedir (Schumacker and Lomax 2010). Elimizdeki modelde tüm maddelere ait t değerlerinin anlamlı olması modelin kabul edilebilir olduğunu göstermektedir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda t değerleri ve standartlaştırılmış çözüm değerleri incelenmiştir. Faktör analizi sonucunda, t değerlerine ilişkin path diyagramı Şekil 11'de verilmektedir:



Şekil 11. Sosyal Ağlara Dayalı Öğrenme Algısı Ölçeği T değerlerine İlişkin Path Diagramı

Ayrıca, path diyagramında standartlaştırılmış çözüm değerleri de incelenmiş, bütün değerlerin 1'den düşük olduğu ortaya çıkmıştır. standartlaştırılmış çözüm değerlerine ilişkin path diyagramı Şekil 12'de yer almaktadır:



Şekil 12. Sosyal Ağlara Dayalı Öğrenme Algısı Ölçeği Standartlaştırılmış Çözüm Değerleri

Doğrulamalı Faktör Analizi sonucunda Şekil 11’de yer alan t değerleri ve Şekil 12’de yer alan standardize edilmiş değerler incelenmiş ve maddelerin 1’den düşük ve t değerleri açısından uygun değerlerde olduğu görülmüştür. DFA sonucunda modelin uyum değerlerinden, χ^2 / sd oranının 3 olduğu ($\chi^2 / sd = 482.78/164$) ve $p = .45$ olduğu saptanmıştır. İlgili alanyazında ki-kare uyum iyiliği ile serbestlik derecesi arasındaki oranın beş veya daha az ise kabul edilebilir bir değer olduğu kabul edilmektedir (Hooper and Mullen 2008).). χ^2/sd oranının 3 olması faktör yapısının modelle uyumlu olduğunu göstermektedir. Ayrıca, diğer model uyum indekslerinin incelenmesi de önemlidir. Modelin uygunluğu incelenirken kullanılan indekslerden olan GFI, CFI, NFI, RFI, IFI VE AGFI indeksleri 0 ile 1 arasında değerler alır. Bu değerler 1’e ne kadar yakınsa o kadar iyi uyuma karşılık gelir (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008). RMSEA içinse 0.08 kabul edilebilir uyum ve 0.05 mükemmel uyum değeri olarak kabul edilir (Şimşek, 2007). CFI ve GFI indekslerinin 1 olması durumunda model veri uyumunun mükemmel olduğunu göstermektedir (Çokluk ve diğerleri, 2016; Tabachnick ve Fidell, 2013). Model uyum indekslerine ilişkin sınır değerleri Tablo 24’te gösterilmektedir:

Tablo 14.

Doğrulamalı Faktör Analizi Model Uyum İndeksleri Sınır Değerleri

Uyum İndeksi	Kabul edilebilir alt sınır	Mükemmel uyum
NFI	=0.90 ve üzeri	0.95 ve üzeri
NNFI	=0.90 ve üzeri	0.95 ve üzeri
IFI	=0.90 ve üzeri	0.95 ve üzeri
RFI	=0.90 ve üzeri	0.95 ve üzeri
CFI	=0.95 ve üzeri	0.97 ve üzeri
GFI	=0.85 ve üzeri	0.90 ve üzeri

AGFI	=0.85 ve üzeri	0.90ve üzeri
REMSEA	=0.050 ve =0.080 arası	=.000 ve <0.050 arası
χ^2 /sd	Bu değer 3'ten küçük olmalı ve anlamsız olmalıdır.	

Bu çalışmada, GFI 0.90 ve AGFI'da 0.88 olarak saptanmış olup, bu değerlerin uyum için yeterli olduğu ifade edilebilir. Çalışmada, bununla birlikte, RMSEA değeri 0.078; RMR değeri ise 0.066 olarak saptanmış olup, bu değer iyi/kabul edilebilir uyum iyiliğine karşılık gelmektedir (Brown, 2014; Schumacher ve Lomax, 2004). CFI değerinin 0.95'e eşit veya bu değerden büyük olması mükemmel uyuma işaret etmektedir (Thompson, 2004). Çalışmada CFI değeri 0.95 olarak saptanmıştır. Elde edilen bu değer iyi/kabul edilebilir uyum olarak değerlendirilmektedir. Bunun yanında, çalışmada NFI değeri 0.91 olarak, NNFI değeri ise 0.93 olarak hesaplanmıştır. NFI ve NNFI değerlerinin de 0.95'e eşit veya bu değerden büyük olması mükemmel uyum iyiliğine işaret etmemiştir. Doğrulamalı faktör analizi sonucunda elde edilen bulgulara bakıldığında, model sınanırken kullanılan uyum indekslerinin tamamının mükemmel uyum değerlerine yakın olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, modelin kabulü için yeterli düzeyde istatistiksel değerler elde edilmiştir. Doğrulamalı faktör analizi ile modelin doğrulanmasından sonra, Sosyal Ağlara Dayalı Öğrenme Algısı Ölçeği 20 maddelik ölçek olarak geliştirilmiştir.

3.3.4. Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Ölçeği

Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Ölçeğinin (SSTL) orijinali Tyree (1999) tarafından "Socially Responsible Leadership Scale" olarak geliştirilmiştir. Dugan (2015)'e göre, SSTL ölçeği sosyal sorumluluk temelli liderlik değişkenini ölçmede istatistiksel olarak geçerli ve güvenilir olan bir araçtır. Orijinalinde (1. versiyonunda) 8 boyuttan oluşan ve 291 maddelik olan SSTL ölçeğinin, daha sonra yapılan çalışmalarda daha kullanışlı olması için revize edilerek yeni versiyonu oluşturulmuştur. Dugan (2006) tarafından yeniden düzenlenen ve SRLS-R2 olarak adlandırılan ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılarak madde sayısı 68'e indirilmiştir. Külekçi (2015) tarafından Türk kültürüne uyarlaması yapılan ölçek SRLS-R2 (Socially Responsible Leadership Scale) versiyonudur. Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik ölçeğinin amacı, lisans öğrencilerinin sosyal değişim modeli kapsamında liderlik gelişim algılarını ortaya koymaktır. Bu ölçek, Sosyal Değişim Modelinin 8C' siyle ilgili sekiz boyut (Kendini Bilme, Uyum, Sorumluluk, İş birliği, Medeni Tartışma, Ortak Amaç, Vatandaşlık, Değişim) ve 68 madde içermektedir. Külekçi (2015) tarafından uyarlaması yapılan bu ölçekteki maddeler, üniversitede lisans öğrencilerine uygulanmış ve ölçeğin Türkçe geçerlilik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Bu çalışmada ölçeğin orijinalindeki faktörler aynen alınmış ve sadece doğrulamalı faktör analizi yapılmıştır.

Yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda madde faktör yükü 0.30'un altında olan 6 madde ve t değeri anlamsız olan 2 madde olmak üzere toplam 8 madde orijinal ölçekten çıkarılmıştır. SRLS-R2 ölçeğine ilişkin güvenirlik katsayısı ise Tablo 25'te yer almaktadır.

Tablo 15.

SSTL ölçeğinin alt boyutlarının Cronbach alpha güvenirlik katsayıları

Boyutlar	Orijinal SSTL Ölçeği (Tyree, 1998) 104 Madde	SSTL-2. Versiyonu Dugan, 2006 68 Madde	SSTL Ölçeğinin Türkçe Versiyonu 60 Madde	Bu Çalışmadaki Güvenirlik Katsayısı
Kendini Bilme	.82	.78	.81	.74
Uyum	.82	.79	.87	.77
Sorumluluk	.83	.83	.87	.71
İşbirliği	.77	.80	.83	.70
Ortak Amaç	.83	.81	.86	.78
Medeni Tartışma	.69	.72	.79	.76
Vatandaşlık	.92	.90	.85	.72
Değişim	.78	.82	.76	.71

Külekçi (2012)'nin çalışmasında ölçeğe ait alt boyutlar arasındaki korelasyonların 0.54 ile 0.82 arasında değiştiği, alt boyutlarının güvenirlik katsayılarının ise 0.76 ile 0.87 arasında değer aldığı görülmüştür. Sonuç olarak, uyarlama çalışmasında güvenirlik kriterini sağlayan Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik ölçeği 3'ü olumsuz madde olmak üzere toplam 60 madde ve 8 boyuttan oluşmaktadır.

Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik ölçeği bu çalışmanın amacı doğrultusunda kullanılabilecek nitelikte olduğu görülmektedir. SSTL Ölçeği ve maddeleri Ek 2'de verilmektedir. Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Ölçeği, özellikle üniversite düzeyinde öğrenci liderliğini ölçmede kullanılmak için geliştirilmiştir. Bu durum, SSTL ölçeğini yükseköğretimde üzerinde araştırma ve çalışma yapılmasını gerektiren değerli bir araç olarak haline getirmektedir. Bu ölçme aracı, liderlik gelişimi çalışmaları yapan kurum ve kuruluşlara yardımcı olacak niteliktedir.

3.3.2 Nitel Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada nitel veri toplama araçları olarak, öğretmen adaylarının düzenli tartışma gerçekleştirdiği "Çevrimiçi Tartışma Duvarı Kayıtları" kullanılmış ve deneysel işlem sonunda ise deney grubuyla "Odak Grup Görüşmesi" yapılmıştır. Aşağıda bu veri toplama araçlarıyla ilgili detaylı bilgi verilmiştir.

Çevrimiçi Tartışma Duvarı Kayıtları

Araştırmanın nitel boyutunda veri toplama aracı olarak Dijital Öğretmen Topluluğu ağı içerisinde yer alan “Çevrimiçi Tartışma Duvarı Kayıtları” kullanılmıştır. Bu araçta öğretmen adayları daha önceden oluşturulan açık uçlu sorular çerçevesinde serbestçe tartışma gerçekleştirmişlerdir. Tutulan bu kayıtlar daha sonra içerik analizine tabi tutulmuştur. Bu çevrimiçi tartışma ortamında çeşitli zaman dilimlerinde kullanıcılara yöneltilen açık uçlu sorular, program geliştirme alanından iki uzman; ölçme ve değerlendirme alanından bir uzmanın görüşleri doğrultusunda geliştirilmiş ve çalışma grubuna uygulanmadan önce benzer özellikleri taşıyan başka katılımcılara uygulanmıştır. Bu kapsamda katılımcılara aşağıdaki sorulara sorulmuştur:

1. Çevrimiçi mesleki öğrenme ağıyla ilgili genel düşünceleriniz nedir?
2. Çevrimiçi mesleki öğrenme ağının avantaj ve dezavantajları sizce nelerdir?
3. Çevrimiçi mesleki öğrenme ağını, mesleki öğrenme ihtiyaçlarınızı karşılama açısından değerlendiriniz.
4. Çevrimiçi mesleki öğrenme ağını kullanarak bir öğretmen/öğretmen adayı mesleki açıdan hangi yeterliliklerini geliştirebilir?

Çevrimiçi tartışma duvarlarıyla ilgili alan yazında yeni oluşmakta olan “çevrimiçi ortamlardaki verinin değeri” hakkında tartışmalar yapılmaktadır. Bu alanlardaki veriler (genellikle nitel), çeşitli araştırmalara yön gösterici nitelikte olabilmektedir. Çevrimiçi ortamın, tartışma yapmaya uygun olacak şekilde tasarlanması, katılımcılara düşüncelerini ifade edebilecekleri esnekliğin sağlanması, gizliliğin ön planda tutulması, her bireye fırsat verilmesi, katılımcı teyidi gibi eylemlerle geçerlilik ve güvenilirlik artırılmaya çalışılmıştır.

3.3.2.2 Odak Grup Görüşmesi

Bu çalışmada çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarının etkililiği ile ilgili öğretmen adaylarının görüşlerini incelemek amacıyla odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmeleri nitel araştırmalarda belirli bir konu hakkında bilgi toplamak amacıyla dikkatli bir şekilde belirlenen az sayıda katılımcı tarafından bir moderatör eşliğinde tartışılması ve o konunun etrafıca ortaya konulması amacıyla gerçekleştirilen nitel veri toplama tekniklerinden biridir. Çokluk, Yılmaz ve Oğuz (2011) odak grup görüşmesini “önceden belirlenmiş yönergeler çerçevesinde gerçekleştirilen, bu yöntemin mantığına uygun olarak, görüşülen kişilerin öznelliklerini ön planda tutan, katılımcıların söylemine ve bu söylemin toplumsal bağlamına dikkat edilmesi gereken nitel bir veri toplama tekniği” olarak ifade etmektedir. Bowling ise (2002) odak grup görüşmesini “küçük bir grupla lider arasında yapılandırılmamış görüşme ve tartışmada

grup dinamiğinin etkisini kullanma, derinlemesine bilgi edinme ve düşünce üretme” olarak açıklamaktadır. Baş, Çamır ve Özmalda (2008)’e göre ise “önceden belirlenmiş bir konu hakkında, önceden belirlenmiş bir grup katılımcının düşüncelerini öğrenmek için planlanmış bir tartışmalar serisi”dir. Odak grup görüşmesini “düşünceleri öğrenme yöntemi olarak gören Arlı (2013)’e göre odak grup görüşmelerinin 6-8 katılımcıdan oluşması halinde daha iyi sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Şencan (2005)’e göre odak grup üyeleri konuyu bilen, benzer özelliklere sahip olan bireyler olmalı ve odak gruplar her birinde 6-12 kişi bulunan gruplardan oluşmalıdır. Odak gruptaki katılımcıların sayısı ile ilgili öneriler bulunduğu görülmesine rağmen gruptaki birey sayısı araştırmaya göre değişmekte olup sınırlayıcı bir rakam bulunmamaktadır. Odak grup görüşmelerinde karşılıklı etkileşim ve çağrışımlar sonucu katılımcılar birbirlerinin zihinlerindeki duygu ve düşünceleri tetiklediği; böylelikle de zengin bir bilgi akışı sağlandığı için (Çokluk ve diğerleri, 2011) bu çalışmada odak grup görüşmesi tercih edilmiştir.

Bu çalışmada deney grubunda yer alan öğretmen adaylarıyla deneysel müdahale sonunda odak grup görüşmesi yapılmıştır. Yapılan görüşme, öğretmen adayları için uygun olan bir günde, fakülte toplantı salonunda ses kayıt cihazı ile gerçekleştirilmiştir. Görüşme gerçekleştirilirken çevrenin, bireylerde baskı oluşturmayacak şekilde düzenlenmesine özen gösterilmelidir. Odak grup görüşmesinde, giriş aşamasında bu görüşmenin amacı açıklanmıştır. Çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarında neler deneyimledikleri, mesleki öğrenme, araştırmacı kimlik eğilimini, sosyal sorumluluk temelli liderliği ve sosyal ağlara dayalı öğrenme algısını artırma açısından bu ağların etkililiği, avantaj ve dezavantajları, çevrimiçi mesleki öğrenme ağını kullanma ya da kullanmama nedenleri gibi sorular sorulmuştur. Odak grup görüşmesinin verileri yüz yüze ortam üzerinden toplanmıştır. Yapılan odak grup görüşmesinin toplam uzunluğu 1 saat 35 dakikadır. Odak grup görüşmesi planlanırken Çokluk ve diğerleri (2011) tarafından önerilen planlama uygulanmıştır. Bu planlama süreci 4 aşamadan oluşmaktadır.

1. Aşama: Bu aşamada, araştırmacı araştıracağı konuyu belirlemekte ve konuyu ayrıntılı bir biçimde inceleyerek sınırlarını çizmektedir.
2. Aşama: İkinci aşamada, araştırmaya katılacak kişiler, bu kişilerin özellikleri, kişilerin ortak özellikleri, görüşmede kullanılacak ana başlıklar ve sorulacak sorular belirlenmektedir.
3. Aşama: Bu aşamada, odak grup görüşmesinin yeri, zamanı, moderatör, raportör ve varsa diğer görevliler belirlenmekte ve görüşme yapılmaktadır.
4. Aşama: Görüşme özetlenmekte, raporlar ve kısa notlar incelenmekte, veriler gözden geçirilmekte, görüşmeler analiz edilmekte ve raporlaştırılmaktadır.

Odak grup görüşmesine başlamadan önce katılımcılar ve moderatör kendilerini gruba tanıtmışlardır. Sonra bu toplantının amacı açıklanmış ve odak grup görüşmesinin tahmini olarak ne kadar süreceği ve dinlenme aralıkları belirtilmiştir. Giriş aşaması tamamlandıktan sonra görüşme sürecinde izlenecek yol hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonra tartışmanın esas

konusuna geçmeden ısıdırıcı bir soru ile tartışmaya başlanmıştır. Sonrasında temel tartışmaya ilişkin sorular sorularak görüşme gerçekleştirilmiş ve raporlaştırılmıştır.

Araştırmanın geçerlilik ve güvenilirlik kapsamında odak grup görüşmesinde kullanılacak yarı yapılandırılmış soru formu için uzman görüşüne başvurulmuştur. Sorular belirlendikten sonra uygulama yapılmadan çalışmada yer almayan katılımcılarla pilot çalışma gerçekleştirilmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Odak grup görüşmesinde grup dinamiklerinin sağlanmasına önem verilmiştir. Görüşmede yer alan sorular, kolayca anlaşılabilir ve araştırılan soruya ilişkin uygun cevaplar alınabilecek şekilde tasarlanmıştır. Soruların anlaşılabilmesi durumunda daha kolay anlaşılabilir alternatif sorular sorulmuştur. Soruların sorulmasıyla ilgili işleyişte Krueger'in (akt. Çokluk, Yılmaz ve Oğuz, 2011) sıralaması izlenmiştir:

1. Açılış: Her katılımcı bir dakika gibi kısa bir sürede kendini tanıttı.

2. Tanıtma soruları: Bir, iki soru örneği verildi. Her soru için en fazla beş dakika verildi. Bu soruların amacı katılımcıları tartışılacak konuya ısıdırmaktır.

3. Geçiş soruları: Bir, iki soru 7-8 dakikayı geçmeyecek şekilde tartışıldı. Bu sorular, tanıtma soruları ve anahtar sorular arasında köprü olacak şekilde daha derinlemesine sorulardır. Bu sorulardan itibaren katılımcılar artık diğer katılımcılarla düşüncelerini paylaşmışlardır.

4. Anahtar sorular: Sorulan sorular için konuyu tartışacak kadar zaman tanındı. Bu süre 10-15 dakika olarak hesaplandı. Bu sorular odak grubun temel sorularıdır. Araştırma sorularına odaklanılır, buraya kadar geçen süre toplam sürenin yarısı kadardır.

5. Araştırma soruları: Bu sorular için yaklaşık 40 dakika verildi. Bu süre odak grup görüşmesinin uzunluğuna bağlıdır.

6. Kapanış sorusu: Son kapanış sorusu için katılımcıların son cümlelerini sunmaları sağlandı.

7. Final sorusu: Katılımcılara kısaca değinilmeyen bir konu olup olmadığı soruldu.

Özetle, bu çalışmada hem nicel hem nitel verilerin toplanmasında izlenen işlem basamakları şu şekildedir:

	<i>Birinci Basamak</i>	<i>İkinci Basamak</i>	<i>Üçüncü Basamak</i>	<i>Dördüncü Basamak</i>
Çalışma Grubu	Ön Test	Müdahale	Son Test	Çevrimiçi Tartışma Kayıtları
Deney Grubu	<i>AKE^{öntest}, SSTL^{öntest}, SAD^{öntest}</i>	<i>Çevrimiçi Mesleki Öğrenme Ağı</i>	<i>AKE^{sontest}, SSTL^{sontest}, SAD^{sontest}</i>	Deneysel işlem süresince Öğretmen Topluluğu içerisinde gerçekleştirilmiştir.
Kontrol Grubu	<i>AKE^{öntest}, SSTL^{öntest}, SAD^{öntest}</i>	<i>Portfolio</i>	<i>AKE^{sontest}, SSTL^{sontest}, SAD^{sontest}</i>	Odak Görüşmesi

3.4. Verilerin Analizi

Bu çalışma karma yöntem araştırması olduğu için nicel ve nitel verilerin analizi yapılırken, ayrı ayrı nicel ve nitel verilerin doğasına uygun olacak analizler tercih edilmiştir. Bu bölüm, nicel verilerin analizi ve nitel verilerin analizi olmak üzere iki başlık altında ele alınmıştır.

Nicel Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen betimsel veriler analiz edilmeden önce, uç değerler aritmetik ortalama, standart sapma, medyan gibi merkezi eğilim ölçülerine dayalı olarak tanımlanmaya çalışılmıştır. Deneysel çalışmadan elde edilen veriler ise çıkarımlı istatistik teknikleriyle analiz edilmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda deneysel müdahale programına katılan ve katılmayan öğretmen adaylarının araştırmacı kimlik eğilimi, sosyal sorumluluk temelli liderlik ve sosyal ağlara dayalı öğrenme algılarında anlamlı bir farklılık meydana gelip gelmediğini belirlemek için Bağımlı [İlişkili] Örneklem T-Testi, Bağımsız [İlişkisiz] Örneklem T-testi, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, MANOVA, ANCOVA ve MANCOVA analizi gerçekleştirilmiştir. Çalışmada yer alan araştırma problemleri için incelenen değişkenlerin zaman içinde grup türüne bağlı değişimini incelemek için grup türü ve son test bağımsız değişkenlerinin birlikte incelendiği faktöryel desene uygun çok değişkenli testler (multivariate tests) kullanılmıştır. Gerekli varsayımları sağlandığında en üst düzeyde istatistiksel güç sağlaması nedeniyle bu analizler için öncelikle tekrarlı ölçümler için ANOVA denenmiş, fakat tekrarlı ölçümler ANOVA için gerekli bir varsayım olan küresellik [sphericity] ölçütü sağlanmadığı için, küresellik varsayımını gerektirmeyen çok-değişkenli testler kullanılmıştır (Pallant, 2007).

MANOVA, bağımlı değişkenlerin bileşeninden elde edilen grup ortalama puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını inceleyen bir tekniktir (Büyüköztürk, 2009). ANCOVA ise, varyans analizi ve regresyon analizini birlikte kullanarak deneydeki işlemin gerçek etkisini belirleyebilmeyi, bağımlı değişkene ait ortalamaları ortak değişkende gözlenen farklılığa göre ayarlamayı ve bu farklılık nedeniyle oluşan hata varyansını deneysel hatadan ayırmayı amaçlamaktadır (Ferguson ve Takane, 1989). Diğer bir ifadeyle, kovaryans analizinin amacı, etkisi test edilen bir faktörün ya da faktörlerin dışında, bağımlı değişken ile ilişkisi bulunan bir değişkenin ya da değişkenlerin istatistiksel olarak kontrol edilmesini sağlamaktır (Büyüköztürk, 2009). ANCOVA analizi sonucunda etki genişliği indeksi (kısmi eta-kare), korelasyon oranı (eta-kare) ve eta-kare (η^2) (faktörün ya da ortak değişkenin bağımlı değişkende açıkladığı varyans oranı) hesaplanabilmektedir. MANCOVA testi ise çok değişkenli MANOVA testinin kod değişkenler atanarak hesaplanmasıdır. Bu çalışmada MANCOVA testi ile kod değişken olarak tanımlanan üç ölçek için ön test değişkenlerin etkileri kontrol altına alınarak, bağımsız bir değişkene göre çoklu

(sürekli) bağımlı değişkenler arasındaki istatistiksel farklılıkları ölçmek amaçlanmıştır. Kodeğişkenler istatistiğe dâhil edilerek hata terimlerinin azaltılması; dolayısıyla bağımsız değişkenle bağımlı değişkenler arasındaki ilişkinin içerisinden kodeğişkenin etkilerinin çıkartılması hedeflenmiştir.

Tek Değişkenli Kovaryans Analizi ile Çok değişkenli Varyans Analizlerinin gerçekleştirilebilmesi için karşılanması gereken varsayımlar bulunmaktadır. ANCOVA, MANOVA ve MANCOVA varsayımları tek tek incelenmiştir. Tek Değişkenli Kovaryans Analizi (ANCOVA) için verilerin dağılımlarının normalliği, varyansların eşitliği, grupların bağımsızlığı, bağımlı değişken ile ortak değişkenler arasında doğrusal bir ilişkinin varlığı incelenmiştir (Kalaycı, 2005).

Çok değişkenli varyans analizleri (MANOVA ve MANCOVA) için de çeşitli varsayımlar bulunmaktadır. Öncelikli varsayım her gruptaki katılımcı sayısının birbirine eşit ya da yakın olması gerektiği (Tabachnick ve Fidell, 2013) ve her bir gözenekte bağımlı değişken sayısından ($n=3$) fazla katılımcının ($n=12$) yer almasıdır (Coakes, 2005). Deney ve kontrol grubunda eşit şekilde 12'şer katılımcı yer aldığı için bu şart sağlanmaktadır. İkinci olarak, çok değişkenli varyans analizlerinin yapılabilmesi için verilerin bağımsız olması gerekmektedir. Diğer varsayımlar olarak, bağımlı değişkenlerin en az eşit aralıklı ölçekler olması, iki ya da daha fazla bağımlı değişkene ve en az bir kategorik (grup) değişkene sahip olunması, tek değişkenli normallik, çok değişkenli normallik, kovaryansların eşitliğinin sağlanmış olması gerekmektedir. Bu dört varsayım ayrı ayrı başlıklarda ele alınmıştır.

1. Dağılımın Normalliğinin Kontrolü

Veri analizi sonucunda veri ortalamalarının 0'a, varyansının ise 1'e yakın olan dağılım, standart normal dağılım olarak kabul edilmektedir. Verilere ilişkin dağılımın normalliğinin belirlenmesinde başlıca iki temel yaklaşım bulunmaktadır. Bu yaklaşımlar şunlardır:

- a) Basıklık ve çarpıklık değerlerinin incelenmesi
- b) İstatistik testlerle sına (Kolmogorov-Smirnov, Jarque-Bera, Shapiro-Wilk testi vb.)

Ölçülmek istenen üç değişkenle ilgili ön test toplam puanlarına ilişkin tekli normalliği gösteren basıklık ve çarpıklık değerleri Tablo 26'da; üç değişkenle ilgili son test toplam puanlarına ilişkin tekli normalliği gösteren basıklık ve çarpıklık değerleri Tablo 27'de verilmektedir:

Tablo 16.

Araştırmacı Kimlik Eğilimi, Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik ve Sosyal Ağlara Dayalı Öğrenme Algıları Ön test Puanlarına İlişkin Grup Türüne Göre Tekli Normallik Testi

		Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		İstatistik	S.H	İstatistik	S.H
Araştırmacı Kimlik	Çarpıklık	-0,072	0,637	-0,537	0,637
Eğilimi Ölçeği	Basıklık	-0,559	1,232	-0,172	1,232

	Çarpıklık	-0,488	0,637	-0,690	0,637
Sosyal Sorumluluk					
Temelli Liderlik Ölçeği	Basıklık	0,313	1,232	0,039	1,232
	Çarpıklık	0,629	0,637	0,889	0,637
Sosyal Ağlara Dayalı					
Öğrenme Algısı Ölçeği	Basıklık	0,670	1,232	0,299	1,232

Tablo 17.

Araştırmacı Kimlik Eğilimi, Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik ve Sosyal Ağlara Dayalı Öğrenme Algıları Son test Puanlarına İlişkin Grup Türüne Göre Tekli Normallik Testi

		Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		İstatistik	Standart	İstatistik	Standart
		Hata		Hata	
Araştırmacı Kimlik Eğilimi	Çarpıklık	-0,812	0,637	0,916	0,632
Ölçeği	Basıklık	0,963	1,232	0,391	1,232
	Çarpıklık	1,238	0,637	0,288	0,637
Sosyal Sorumluluk Temelli					
Liderlik Ölçeği	Basıklık	1,850	1,232	0,183	1,211
	Çarpıklık	0,980	0,637	1,012	0,731
Sosyal Ağlara Dayalı					
Öğrenme Algısı Ölçeği	Basıklık	0,138	1,121	0,271	1,232

Tablo 26 ve Tablo 27’de ön test ve son testlerde her bir ölçeğe ilişkin verilerin basıklık değeri/standart hata ve çarpıklık değeri/standart hatalarına bakıldığında, her iki grubun (deney ve kontrol grubunun) basıklık ve çarpıklık değerleri/standart hatalarının + 1,5 ile -1,5 aralığında olduğu ve bundan dolayı verilerin normal dağıldığı (Tabachnick ve Fidell, 2013) bulgusuna ulaşılmıştır. Üç ölçeğe ilişkin ön test ve son test puanlarından sadece Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Algıları son test puanlarında çarpıklığın +2,0 ile -2,0 aralığında olduğu görülmektedir. Çarpıklık katsayısının standart hatasına bölünmesiyle elde edilen değerlerin +2,0 ile -2,0 aralığında olması gerektiğini kabul eden araştırmacılar olduğu için (George ve Mallery, 2010; Schutz ve Gessaroli, 1993) tekli normallik dağılımının karşılandığı varsayılmıştır.

Ek olarak, dağılımın tekli normalliğinin incelenmesi amacıyla örneklem sayısı 30’dan küçük olduğu için (Durmuş, 2013) Shapiro-Wilk testi uygulanmıştır. Elliott ve Woodward (2007) de örneklem sayısı 50’den küçük çalışmalar için Shapiro-Wilk testini önermektedir. Üç ölçekten

alınan ön test ve son test puanlarının tekli normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığını incelemek amacıyla yapılan Saphiro-Wilk Testi Tablo 28’de yer almaktadır:

Tablo 18.

Üç Ölçekten Elde Edilen Ön test ve Son test Verilerine İlişkin Grup Türüne Göre Tekli Normallik Değerleri

Grup türü		Shapiro-Wilk Testi		
		İstatistik	Sd	Sig.
AKE Ön Test	Deney	,947	12	,595
	Kontrol	,967	12	,873
SSTL Ön Test	Deney	,953	12	,682
	Kontrol	,898	12	,150
SAD Ön Test	Deney	,920	12	,287
	Kontrol	,892	12	,125
AKE Son Test	Deney	,975	12	,958
	Kontrol	,913	12	,230
SSTL Son Test	Deney	,889	12	,114
	Kontrol	,977	12	,969
SAD Son Test	Deney	,885	12	,100
	Kontrol	,889	12	,114

Tablo 28’de yapılan normallik analizi sonucunda, ön test ve son test puanları açısından tüm ölçekler için Saphiro-Wilk testi sonuçlarının anlamlı olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Dolayısıyla ön test ve son test verilerine ilişkin basıklık ve çarpıklık değerleri ile Saphiro-Wilk testi sonuçlarına göre tekli normallik varsayımının karşılandığı görülmektedir.

2. Çok Değişkenli Normallik Varsayımının Kontrolü

ANCOVA ve MANCOVA testlerinin uygulanabilmesi için çok değişkenli normallik varsayımının kontrol edilmesi gerekmektedir. Çok değişkenli normallik varsayımı, verilere ilişkin Mahalanobis uzaklıkları hesaplanarak kontrol edilmektedir (Coakes, 2005). Ön test ve son testler için Mahalanobis uzaklıkları hesaplandıktan sonra buradan elde edilen değerler ki-kare tablosunda verilen ($k-1$) kritik değerle karşılaştırılmıştır. Ön test ve son testlerden elde edilen verilerdeki en yüksek Mahalanobis değeri, kritik değerden düşük olduğu için ($p>.001$) çok değişkenli normalliğin karşılandığı görülmüştür. Buna ilişkin yapılan Mahalanobis uzaklık değerleri Tablo 29’da verilmektedir.

Tablo 19.

Ön Test ve Son Testlere İlişkin Mahalanobis Uzaklık Değerleri

Mahalanobis Uzaklık Değerleri	Ki-Kare Değerleri
	Uygulanan Formül= $1 - \text{CDF.CHISQ}(\text{MAH}_2,6)$
12,09457	,060
9,89852	,129

9,40091	,152
8,53861	,201
8,40933	,210
7,86350	,248
7,45147	,281
6,71737	,348
6,40563	,379
5,92623	,432
5,85556	,440
5,49538	,482
5,46314	,486
5,36632	,498
5,26859	,510
5,22386	,515
4,04904	,670
3,98634	,679
3,40835	,756
2,80015	,833
2,65926	,850
2,32506	,888
1,71047	,944
1,68237	,946

3. Varyans-Kovaryans Matrislerinin Homojenliği

MANOVA testinin uygulanabilmesi için gruplararası varyansın homojenliği varsayımının sağlanması gerekmektedir. Ön test ve son testler için kovaryansların eşitliği, Box's M testi ile incelenmiştir. Box's M testinin istatistiksel olarak anlamlı olmaması varyans-kovaryans matrislerinin homojenliği varsayımının karşılandığını; anlamlı olması ise karşılanmadığını göstermektedir. Box M testi çok değişkenli normalliğe fazlasıyla duyarlı olduğu için p değeri .001 olarak kabul edilmiştir (Pallant, 2007). Ön testler için Box'ın Kovaryansların Eşitliği Matrisi Tablo 30'da; son testler için Box'ın Kovaryansların Eşitliği Matrisi Tablo 31'de gösterilmektedir:

Tablo 20.

Ön testler için Box'ın Kovaryansların Eşitliği Matrisi

Box's M	6,033
F	,855
df1	6
df2	3506,717

Sig.	,527
------	------

a. Tasarım: Keşisim +
gruptürü

Tablo 21.

Son testler için Box'ın Kovaryansların Eşitliği Matrisi

Box's M	7,879
F	1,117
df1	6
df2	3506,717
Sig.	,350

a. Tasarım: Keşisim +
gruptürü

Tablo 30 ve Tablo 31 incelendiğinde Box's M testine ilişkin anlamlık değerinin hem ön testler hem son testlerde grup türü değişkeni açısından [Box's M=7,879, $p=.350>.001$] anlamlı olmadığı görülmektedir. Buna göre, grup türü değişkeni için varyans-kovaryans matrislerinin homojenliği varsayımı karşılanmaktadır. Tek değişkenli kovaryans ve çok değişkenli varyans analizlerinin uygulanabilmesi için ölçüm gruplarının ikili kombinasyonlarında grupların kovaryansları arasında anlamlı farkın olmaması önemli bir varsayımdır. Tablo 30 ve Tablo 31'de görüldüğü gibi, ölçekler için grupların kovaryansları arasında anlamlı bir yoktur. Field (2009) denek sayılarının eşit olması durumunda Box testinin sonuçlarının ihmal edilebileceğini; Hotelling's ve Pillai's değerlerinin de dikkate alınabileceğini belirtmiştir; fakat kovaryans matrisleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, MANOVA testi için gerekli varsayımın sağlandığı; dolayısıyla Wilk'in Lambda testinin kullanmak için uygun bir test olduğu görülmektedir.

4. Varyansların Eşitliği için Levene'nin Test Edilmesi

Araştırmada yer alan her değişkene ilişkin son testlerden elde edilen verilere çok değişkenli kovaryans analizi yapılabilmesi için gerekli olan varsayımların sağlanıp sağlanmadığının kontrol edilmesi amacıyla varyansların homojenliği test edilmiştir. Deneysel işleme geçilmeden önce her bir değişken açısından deney ve kontrol grubunun birbirine denk olup olmadıklarının incelenmesi için ise bağımsız [ilişkisiz] örneklem t-testi yapılmıştır. Araştırmacı kimlik eğilimi bağımsız örneklem t-testi Tablo 32'de; sosyal sorumluluk temelli liderlik bağımsız örneklem t-testi Tablo 33'te; sosyal ağlara dayalı öğrenme algısı bağımsız örneklem t-testi Tablo 34'te yer almaktadır:

Tablo 22.

Araştırmacı Kimlik Eğilimi Değişkeni Açısından Grup Türüne Göre Varyansların Eşitliği ve Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları

Araştırmacı Kimlik Eğilimi	Grup İstatistiği			Levene Varyansların Eşitliği Testi		Ortalamaların Eşitliği için t-testi		
	N	$\bar{x}$	SS	F	p	sd	p	
Ön Test Deney	12	68.75	7.9	0.67	.799	.388	22	0,702
Ön Test Kontrol	12	67.50	7.8					

Tablo 23.

Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Değişkeni Açısından Grup Türüne Göre Varyansların Eşitliği ve Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları

Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik	Grup İstatistiği			Levene'nin Varyansların Eşitliği Testi		Ortalamaların Eşitliği için t-testi		
	N	$\bar{x}$	SS	F	p	t	sd	p
Ön Test Deney	12	223,91	10,03	.278	0,603	1,209	22	0,239
Ön Test Kontrol	12	218,83	8,46					

Tablo 24.

Sosyal Ağlara Dayalı Öğrenme Algısı Değişkeni Açısından Grup Türüne Göre Varyansların Eşitliği ve Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları

Sosyal Ağlara Dayalı Öğrenme Algısı	Grup İstatistiği			Levene'nin Varyansların Eşitliği Testi		Ortalamaların Eşitliği için T-testi		
	N	$\bar{x}$	SS	F	p	t	sd	p
Ön Test Deney	12	88,1672	9,07	2,49	0,129	0,910	22	0,373
Ön Test Kontrol	12	84,9167	6,34					

Tablo 32, 33 ve 34 incelendiğinde, katılımcıların (deney ve kontrol grubunun) ön test ortalama puanları AKE ölçeğinde $[t(22)=.702, p>.05]$; SSTL ölçeğinde $[t(22)=.404, p>.05]$ ve SAD ölçeğinde $[t(22)=.373, p>.05]$ grup türüne göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Yapılan bağımsız örneklem için t testi sonucunda göre deney ve kontrol gruplarının her bir ölçek

puanları bakımından birbirinden farklılaşmadığı görülmektedir. Varyansların Eşitliği için Levene Testi ve Bağımsız [İlişkisiz] Örneklem T-testi sonuçları incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun araştırmacı kimlik eğilimi, sosyal sorumluluk temelli liderlik algıları ve sosyal ağlara dayalı öğrenme algıları ön test puanları açısından varyanslarının eşit olduğu, ön test ortalamaları arasında grup türüne göre farklılığın anlamlı olmadığı, dolayısıyla üç değişken açısından iki grubun birbirine denk oldukları belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının mevcut durumda kayıtlı oldukları şubelerin birbirine denk olması ve her iki grupta bulunan katılımcı sayısının eş olmasından dolayı tekrardan grup oluşturması yapılmamış, Grup A'nın deney grubu Grup B 'nin ise kontrol grubu olarak atanması uygun görülmüştür. Verilerin analiz edilmesiyle ortaya çıkan istatistiksel sonuçlar dikkate alındığında, Bağımlı [İlişkili] Örneklem T-Testi, MANOVA, ANCOVA ve MANCOVA testlerinin uygulanmasının uygun olduğu, bu testlere ilişkin bütün ön koşullarının sağlanmış olduğu görülmektedir. Toplam puan açısından gerekli varsayımlar sağlansa da; altboyutlar açısından bazı alt boyutlarda normallik varsayımının sağlanmadığı durumlar olduğu gözlenmekte olup bu altboyutlar incelenirken farklılık testleri için nonparametrik testler tercih edilmiştir. Araştırmacı Kimlik Eğilimi alt boyutları, Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik altboyutları ve Sosyal Ağlara Dayalı Öğrenme Algısı alt boyutları normallik dağılımına ilişkin Shapiro-Wilk Testi sonuçları Tablo 35, Tablo 36 ve Tablo 37'de gösterilmektedir.

Tablo 25.

Araştırmacı Kimlik Eğilimi Altboyutlarında Ön Test ve Son Testlere İlişkin Normallik Dağılımı

Grup türü				
		İstatistik	Sd	Shapiro-Wilk Testi
Araştırmaya değer verme Ön Test	Deney	,926	12	,004
	Kontrol	,912	12	,016
Araştırmaya değer verme Son Test	Deney	,957	12	,745
	Kontrol	,922	12	,343
Araştırma Yeterlilikleri Ön Test	Deney	,843	12	,057
	Kontrol	,810	12	,012
Araştırma Yeterlilikleri Son Test	Deney	,922	12	,305
	Kontrol	,936	12	,447
Araştırmaya Karşı Direnç Ön Test	Deney	,900	12	,156
	Kontrol	,883	12	,095
Araştırmaya Karşı Direnç Son Test	Deney	,984	12	,994
	Kontrol	,898	12	,147
Algılanan Yararlılık Ön Test	Deney	,920	12	,282
	Kontrol	,909	12	,208
Algılanan Yararlılık Son Test	Deney	,762	12	,004

Kontrol	,948	12	,611
---------	------	----	------

Tablo 35’te deney grubunda araştırmacı kimlik eğilimi değişkeni alt boyutlarından araştırma yeterlilikleri ve araştırmaya karşı direnç alt boyutunda ön test ve son testlerde normallik varsayımının sağlandığı görülmekte olup, diğer alt boyutlarda ön test ya da son testte normallik varsayımının karşılanmadığı görülmektedir. Kontrol grubunda ise araştırmaya karşı direnç ve algılanan yararlılık alt boyutunda ön test ve son testlerde normallik varsayımı sağlanmakta, diğer alt boyutlarda ise ön test ya da son testte bu varsayım karşılanmamaktadır.

Tablo 26.
Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Altboyutlarında Ön Test ve Son Testlere İlişkin Normallik Dağılımı

Grup türü		Shapiro-Wilk		
		İstatistik	Sd	Sig.
kendini_bilme_ön test	Deney	,884	12	,100
	Kontrol	,924	12	,317
kendini_bilme_son test	Deney	,942	12	,524
	Kontrol	,957	12	,739
uyum_ön test	Deney	,940	12	,499
	Kontrol	,932	12	,403
uyum_son test	Deney	,949	12	,625
	Kontrol	,920	12	,286
sorumluluk_ön test	Deney	,899	12	,154
	Kontrol	,874	12	,074
sorumluluk_son test	Deney	,973	12	,943
	Kontrol	,927	12	,351
işbirliği_ön test	Deney	,948	12	,603
	Kontrol	,875	12	,077
işbirliği_son test	Deney	,879	12	,085
	Kontrol	,935	12	,434
ortak_amaç_ön test	Deney	,908	12	,201
	Kontrol	,907	12	,194
ortakamaç_son test	Deney	,957	12	,744
	Kontrol	,952	12	,669
medeni_tartışma_ön test	Deney	,831	12	,022
	Kontrol	,797	12	,009
medenitartışma_son test	Deney	,924	12	,317
	Kontrol	,903	12	,173
vatandaşlık_ön test	Deney	,913	12	,235
	Kontrol	,951	12	,647
vatandaşlık_son test	Deney	,852	12	,039

	Kontrol	,946	12	,578
değişim_ön test	Deney	,935	12	,442
	Kontrol	,818	12	,015
değişim_son test	Deney	,904	12	,177
	Kontrol	,951	12	,650

Tablo 36’da sosyal sorumluluk temelli liderlik ölçeği alt boyutlarına bakıldığında deney grubunun verilerinde normallik dağılımının hem ön testte hem son testte 6 alt boyutta (kendini bilme, uyum, sorumluluk, iş birliği, ortak amaç ve değişim) sağlandığı ($p>.05$); 2 alt boyutta ise normalliğin ihlal edildiği ($p<.05$) görülmektedir. Kontrol grubunun verileri incelendiğinde ise sosyal sorumluluk temelli liderlik değişkeni altboyutlarından 6 altboyutta (kendini bilme, uyum, sorumluluk, iş birliği, ortak amaç ve vatandaşlık) ön test ve son testlerde normallik varsayımının sağlandığı görülmekte ($p>.05$) olup, diğer altboyutlarda ön test ya da son testte normallik varsayımının karşılanmadığı ($p<.05$) görülmektedir.

Tablo 27.

Sosyal Ağlara Dayalı Öğrenme Algısı Altboyutlarında Ön Test ve Son Testlere İlişkin Normallik Dağılımı

Grup türü		Shapiro-Wilk		
		İstatistik	Sd	Sig.
Etkileşime Dayalı Öğrenme Ön test	Deney	,863	12	,056
	Kontrol	,895	12	,153
Etkileşime Dayalı Öğrenme Son Test	Deney	,930	12	,376
	Kontrol	,773	12	,005
Kullanım kolaylığı Ön Test	Deney	,976	12	,964
	Kontrol	,929	12	,370
Kullanım kolaylığı Son Test	Deney	,890	12	,117
	Kontrol	,933	12	,414
Paylaşım Ön Test	Deney	,940	12	,495
	Kontrol	,928	12	,355
Paylaşım Son Test	Deney	,882	12	,092
	Kontrol	,928	12	,357
Kişiselleştirme Ön Test	Deney	,859	12	,047
	Kontrol	,911	12	,217
Kişiselleştirme Son Test	Deney	,877	12	,080
	Kontrol	,975	12	,959

Tablo 37’de deney grubunda sosyal ağlara dayalı öğrenme algısı değişkeni alt boyutlarının üçünde (Etkileşime dayalı öğrenme, kullanım kolaylığı, paylaşım) ön test ve son testlerde normallik varsayımının sağlandığı ($p>.05$); bir alt boyutta ise (kişiselleştirme) sağlanmadığı ($p<.05$) görülmektedir. Kontrol grubunda ise sosyal ağlara dayalı öğrenme algısı değişkeni alt boyutlarından üç alt boyutta (kullanım kolaylığı, paylaşım ve kişiselleştirme) normallik

varsayımının sağlandığı; fakat bir alt boyutta ise (kullanım kolaylığı) bu varsayımın karşılanmadığı ($p < .05$) görülmektedir. Ön test-son test modeli çerçevesinde gruplardaki değişimi ölçmek amacıyla normallik varsayımının sağlandığı alt boyutlar için Tekrarlı Ölçümler için Bağımlı [İlişkili] Örneklem T-testi, bu varsayımın ihlal edildiği alt boyutlar için nonparametrik testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi tercih edilmiştir.

Yapılan Bağımsız Örneklem T-Testi sonucunda üç değişken açısından da deney ve kontrol grubunun ön test puan ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Ek olarak, birden fazla bağımlı değişken olduğu için ön ölçümler arasında deneysel müdahale öncesinde farklılık olup olmadığı Tek Yönlü MANOVA testi ile de incelenmiştir. Gruplararası ortalamaları incelemek için yapılan Tek Yönlü MANOVA testi sonucunda ortaya çıkan bulgular Tablo 38’de gösterilmektedir:

Tablo 28.
Ön testlere ilişkin Gruplararası Ortalamaların Karşılaştırılmasını Gösteren Tek Yönlü Manova Testi

Etki		Değer	F	Hipotez sd	Hata sd	Sig.	Kısmi Eta Kare
Grup türü	Pillai's Trace	,137	1,062 ^b	3,000	20,000	,387	,137
	Wilks' Lambda	,863	1,062^b	3,000	20,000	,387	,137
	Hotelling's Trace	,159	1,062 ^b	3,000	20,000	,387	,137
	Roy's Largest Root	,159	1,062 ^b	3,000	20,000	,387	,137

a. Desen: Kesişim + gruptürü

b. Tam istatistik

Tablo 38’de yer alan Tek Yönlü MANOVA testi sonuçları incelendiğinde, sonuç tablosunda birden fazla test olduğu gözlenmektedir. Bu testlerden verilerin analizi bölümünde belirtildiği üzere, Wilk’in Lambda testinin yapılması daha uygun olduğu için, Wilk’in Lambda testi karşısında yer alan faktörlerin anlamlılık değerleri incelendiğinde, grup türü faktörünün anlamlılık değerinin .05’den büyük olduğu ($\lambda = 0,863$, $F_{(3)} = 1,062$, $p > .05$) görülmektedir. Sonuç olarak, grup türü faktörü ön testler için %95 güvenle bağımlı değişkenler üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya yol açmamaktadır. Deney ve kontrol grupları arasında ön testlerde gözlemlenen puanlar arasındaki farkın anlamlı olmadığı, grupların söz konusu değişkenler açısından birbirine denk olduğu görülmektedir.

Nitel Verilerin Analizi

Nitel verilerle ilgili çalışma yapan araştırmacılardan biri olan Brink (1991), nitel verilerin doğası gereği ampirik hesaplamalara dayanmayacağını belirtmektedir; çünkü ona göre nitel veri sosyal dünyanın anlam ve deneyim katmanlarını anlamayı amaçlamaktadır. Her ne kadar ampirik hesaplamalara dayandırılmasa da nitel çalışmalar da nitelik açısından güvenilirlik için birtakım ölçütler barındırmak durumundadırlar. Whittemore, Chase ve Mandle (2001) nitel çalışmalarda nitelik için öncelikli ve ikincil ölçütler olmak üzere iki kategori belirlemiştir. Whittemore ve diğerleri, nitel çalışmaların kalitesi için öncelikli ölçütleri “inandırıcılık, otantiklik, kritiklik, bütünlük”; ikincil ölçütleri ise “açıklık, canlılık, yaratıcılık, tamlik, uyumluluk” olarak sıralamışlardır. Creswell ve Miller (2000)’e göre ise çeşitleme (triangulation), meslektaş değerlendirmesi (member checking) ve denetim izi (audit trail) ölçütleri nitel araştırmaların güvenilirliği için kullanılan teknikler arasında sayılabilmektedir. Bu çalışma kapsamında nitel verilerin güvenilirliğinde nicel paradigmada olduğu gibi “araştırma sonuçlarının tekrar edilebilirliği” değil; “araştırma sonuçlarının doğruluğu” ön plana çıkmaktadır. Bu bölümde araştırmada yer alan nitel sonuçlara nasıl ulaşıldığı detaylı bir şekilde açıklanmaktadır.

Araştırma kapsamında, çevrimiçi tartışma kayıtlarından elde edilen nitel verilerin çözümlenmesinde Etkileşim Çözümleme Modeli tercih edilmiştir. Bilgisayar ve internet temelli ortamlarda üretilen metinlerin çözümlenmesi için kullanılan tartışma analizi teknikleri bulunmaktadır. Çevrimiçi Tartışma Duvarları, çevrimiçi ortamları için tasarlanmış tartışma analizi teknikleriyle çözümlenebilir (Marra, Moore ve Klimczak, 2004). Bu modellerden biri olan Etkileşim Çözümleme Modeli, Gunawarena, Lowe ve Anderson (1997) tarafından geliştirilmiştir. Wever, Schellens, Valcke ve Van Keer (2006), formal öğrenme ortamlarında senkronize olmayan, bilgisayar destekli tartışma gruplarının transkriptlerini çözümlmek için bu tekniğin sık kullanılan bir teknik olduğunu belirtmektedirler. Etkileşim Çözümleme Modeli, çevrimiçi tartışma ortamlarında bir anlam üzerinde uzlaşma ve bilginin yeniden inşasında gereken süreçleri anlamayı ve tanımlamayı amaçlamaktadır. Bu araştırmacılar, çevrimiçi tartışmalardaki transkriptler için kullanılabilecek beş aşamadan oluşan bir model geliştirmişlerdir:

Etkileşim Çözümleme Modeli (IAM) Aşamaları

Aşama I. Bilginin karşılaştırılması ve paylaşılması: gözlem ve fikirlerin ifade edilmesi; katılımcılar arasında uzlaşların ifade edilmesi.

Aşama II. Katılımcılar arasında uyumsuzluk ve tutarsızlıkların keşfedilmesi: uzlaşmazlık alanlarının teşhis edilmesi; uzlaşmazlıkların netleştirilmesi için soruların sorulması ve cevaplanması.

Aşama III. Anlamanın uzlaştırılması ve bilginin yeniden inşası: çeşitli argümanlar için kullanılan terimlerin anlamında uzlaşma.

Aşama IV. Test etme ve tashih: Önerilen yeni bilginin var olan bilişsel şema, kişisel deneyim ya da diğer kaynaklara karşı test edilmesi.

Aşama V. Uzlaşıların ve yeni oluşturulan anlamın ifade edilmesi: uzlaşıların ve yeni bilgi inaşını gösteren metabilişsel ifadelerin özetlenmesi

Bu çalışmada çevrimiçi tartışma duvarı kayıtlarından elde edilen veriler Etkileşim Çözümleme Modelinde yer alan aşamalar göz önünde bulundurularak, nitel veri analiz türlerinden içerik analizi ile çözümlenmiştir.

Çevrimiçi tartışma duvarından elde edilen veriler odak grup görüşmesiyle toplanan nitel veriler birleştirilmiş ve nitel verilerin analizinde tümevarımsal nitel veri analiz yöntemi (içerik analizi) kullanılmıştır. Tümevarımsal nitel veri analizi, kodlama yoluyla veri içinde örüntülerin, temaların ve kategorilerin keşfedilmesini içeren bir yöntemdir (Patton, 2014). “İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayacağı bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır” (Şimşek ve Yıldırım, 2011). Çalışmada bütün katılımcıların isimleri gizli tutulmuş, bunun yerine her birine sıra numarasına göre K1, K2, K3 gibi numara verilmiştir. Tartışma duvarından elde edilen kayıtların dökümü ile odak grup görüşmesinden elde edilen veriler çözümlenmiş ve frekanslar, kategoriler olarak tablolastırılmıştır. Kategoriler oluşturulurken anlamlı bölümlerin bir arada olmasına dikkat edilmiştir. İkinci aşamada araştırmacı nitel verileri kodlamış ve sonrasında nitel araştırma konusunda deneyimli üç akademisyen tarafından kodlamalar incelenmiştir. Kodlayıcılara nitel verilerin %20’si (Forbes, 2011) seçkisiz olarak belirlenip verilmiş, kod tanım tablosuna göre tekrar kodlamaları istenmiştir. Nitel araştırmalarda güvenilirlik açısından çoklu kodlayıcının kullanılması ve kodlayıcılar arasındaki uyumun düzeyinin belirtilmesi nitel analizin güvenilirliğini artırmaktadır (Creswell, 2007). Nitel analizin güvenilirliğinin sağlanması amacıyla üç kodlayıcı tarafından yapılan kodlamalar üzerindeki uyuşumun belirlenmesi için Krippendorff’un Alfa katsayısı yani KALPHA hesaplanmıştır. Krippendorff’un alphası puanlayıcılar arası uyuşumun hesaplanmasında sadece iki puanlayıcıya izin veren Cohen’in Kappa istatistiğine bir alternatiftir. Kalpha katsayısı iki ve daha fazla sayıdaki puanlayıcı arasındaki hem olumlu görüşler üzerindeki hem de olumsuz görüşler üzerindeki uyuşumun güvenilirliğini ölçmektedir (Hayes ve Krippendorff, 2007). Alan yazına bakıldığında Krippendorff’un alfa istatistiğinin (KALPHA) akademik çalışmalarda az kullanıldığı görülmektedir; fakat puanlayıcılar arasındaki uyuşumun ölçülmesinde Kalpha istatistiğinin daha iyi bir ölçüm sağladığı düşünülmektedir. Yapılan çalışmalarda da Kappa tekniği ve Krippendorff alfa tekniğinin paralel sonuçlar verdiği; bununla birlikte Krippendorff alfa tekniğinin puanlayıcı sayısı değişiminden Kappa tekniğine göre daha az etkilendiği belirlenmiştir (Bıkmaz Bilgen ve Doğan, 2017). Krippendorff’un alfasının (KALPHA) çalışmalarda az kullanılmasının sebeplerinden en önemlisi, istatistik yazılımlarından yararlanırken (örneğin SPSS) uyuşum

indeksi için özel bir syntax metninin oluşturulması zorunluluğudur. Nili, Tate ve Barros (2017) Krippendorff'un alfasının hem sağladığı esneklikten dolayı hem de daha doğru/hassas sonuçlar ürettiği için, içerik analizinde yüksek düzeyde duyarlılık gerektiren çalışmalarda kullanılmasının daha doğru olduğunu belirtmektedir. Krippendorff'un alfasının sağladığı esneklikler şunlardır:

- Eksik veri ile işlem yapmaya izin vermektedir.
- Kategori sayısı, örneklem büyüklüğü ve puanlayıcıların sayısı önemli değildir.
- Herhangi bir ölçüm tipine uygulanabilir (kategorik, sıralı, aralıklı veya oranlı ölçüm).

(Hayes ve Krippendorff, 2007)

Alfa istatistiği için öncelikle gözlenen uyumsuzluk (D_0) ve beklenen uyumsuzluk (D_e) hesaplanmaktadır. Gözlenen uyumsuzluğun beklenen uyumsuzluğa bölünmesiyle elde edilen değer'in 1'den çıkartılması sonucunda α elde edilmektedir (Bıkmaz Bilgen ve Doğan, 2017). Krippendorff'un alfasında değerler 0 ile 1 arasında yer almakta; 0 mükemmel uyumsuzluğu belirtirken 1 ise mükemmel uyuşumu göstermektedir. Bir çalışmada uyuşumun kabul edilebilir düzeyde olması için alfa katsayısının $0.80 > \alpha \geq 0.67$ aralığında olması gerekmektedir; fakat iyi düzeyde bir uyuşum için alfa değerinin $\alpha \geq .80$ olması gerekmektedir (Krippendorff, 2013).

Bu çalışmada, kodlayıcılar arasındaki geçerlilik düzeyi 3 kodlayıcı için sıralı (ordinal) ölçüm düzeyinde Krippendorff Alpha değeri üzerinden hesaplanmıştır. 3 kodlayıcı, geliştirilen tema ve kodlara ilişkin "oldukça uygun (4), uygun (3), kısmen uygun (2) ve uygun değil (1)" şeklinde sıralı ölçüm düzeyinde puanlamalar vermişlerdir. Krippendorff alfa istatistiği kullanılarak yapılan hesaplamada, en yüksek uyuşumun olduğu temanın araştırmacı kimlik eğilimi teması ($\alpha = .975$); en düşük uyuşumun olduğu temanın ise dijital yetkinlik teması ($\alpha = .688$) olduğu görülmektedir. Üç puanlayıcının puanları arasındaki uyum temalara göre farklılık göstermektedir. Nitel verilerin analizi sonucunda 7 tema ve bu temalar altında 35 kod ortaya çıkmıştır. Temalar için hesaplanan Krippendorff alfa değerleri 0,688 ile 0,975 arasındadır. Genel düzeyde bütün kodlamalardaki ($n=35$) uyuşum yüzdesine bakıldığında ise üç kodlayıcı arasındaki genel uyuşum düzeyinin 0,8049 olduğu, dolayısıyla iyi düzeyde uyuşumun sağlandığı görülmüştür. Krippendorff Alfa katsayısıyla hesaplanan Güvenirlik Değerleri Tablo 39'da yer almaktadır:

Tablo 29.

Kodlayıcılar Tarafından Yapılan Puanlamaların Krippendorff Alfa Katsayısıyla Hesaplanan Güvenirlik Değerleri

	KALPHA	Birimler	Gözlemciler	Eşleştirmeler
--	--------	----------	-------------	---------------

Genel Uyuşum		Değer	0,8049	35	3	105,0000
Temalar	Kodlar					
Araştırmacı Kimlik Eğilimi	Araştırmaya verilen değeri artırma Mesleki araştırmaların paylaşımını sağlama Öğrenme-öğretme kuramlarıyla ilgili kendini güncelleme Araştırmaya dayalı karar vermeyi artırma	Değer	,9750	4,0000	3,0000	12,0000
Çevrimiçi Mesleki Öğrenme Ağlarında Yaşanan Sorunlar	Yazılımlardan kaynaklanan sınırlılıklar (karakter sınırlaması vb.) Belirli bir dijital yetkinlik düzeyi gerektirmesi İlk deneyimlerde kullanım zorluğu yaşama Yüz yüze tanışmadığı bireylerle iletişimde güvensizlik yaşama	Değer	,9313	4,0000	3,0000	12,0000
Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik	Bir mesleki topluluğa aidiyet duyma Bireysel & toplumsal değişimi destekleme Sosyal sorumluluk davranışlarını artırma Başka fikirlere karşı önyargıyı azaltma Uzmanlığın paylaşılması Grup içinde ortak değerlerin benimsenmesi Küresel düzeyde ilişkileri destekleme Görüş paylaşımını cesaretlendirme	Değer	,8253	8,0000	3,0000	24,0000
Öğrenmenin Zenginleşmesi ve Çeşitlenmesi	Etkileşime dayalı öğrenme Bilgi ve deneyimlerin paylaşımının sağlanması Bilginin farklı bakış açılarıyla zenginleştirilmesi Hatırlamayı ve kalıcı öğrenmeyi destekleme Otonom (özerk) öğrenme	Değer	,7500	5,0000	3,0000	15,0000

Sosyal Gelişim	Yapıcı dönüt vermeyi öğrenme	Değer	,735	5,0000	3,0000	15,0000
	Gelişime açık yönlerini fark etme					
	Soyutlanmışlık duygusunu azaltma					
	İş birliği içerisinde çalışmayı öğrenme					
	Yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirme					
Fırsatlar ve Yararlılık	Zengin Kaynaklara Erişim	Değer	,7200	5,0000	3,0000	15,0000
	Yaşam Boyu Öğrenme					
	Bağlantılılık					
	Uzmanlara Erişim					
	Zaman/Mekan Esnekliği					
Dijital Yetkinlik	Öğretim amaçlı dijital araç/yazılım kullanımını artırma	Değer	,688	4	3,0000	12,000
	Bilgiye erişimde çevrimiçi ortam kullanımını artırma					
	Dijital teknolojilere dayalı mesleki gelişimi benimseme					
	Mesleki amaçlı ilişki kurmada sanal bağlantıları kullanma					

Tablo 39 incelendiğinde KALPHA istatistiği hesaplaması sonucunda araştırmacı tarafından geliştirilen tema ve kodlamaların oldukça güvenilir olduğu; araştırmacı ile diğer kodlayıcılar arasında önemli derecede uyum olduğu görülmektedir. Nitel analizlerde de geçerlik ve güvenilirliği artıran birtakım işlemler gerekmektedir. Nitel veri toplama araçları genellikle kendine özgüdür ve başka çalışmalara genellenemeyecek türdedirler. Firestone (1993)'e göre, nicel yöntemlerde kullanılan güvenilirlik ve geçerlik ölçütlerinin veya ölçümlerinin nitel yöntemlere uygulanması mümkün değildir. Nitel çalışma yapan araştırmacılar geçerlilik ve güvenilirlikten ziyade “soruların daha rahat anlaşılabilmesi, belirsizliğin ortadan kaldırılması, uygun soru sorma, güvenilebilir veri üretme, doğrulama ya da tamamlama” gibi kriterleri (Morse ve Richards, 2012) sağlamaya çalışmaktadırlar. Bu çalışmada nitel analizin güvenilirliğini ve geçerliliğini artırmak için yoğun ve zengin betimlemelere yer verilmiştir (Creswell, 2007). Lincoln ve Guba (1986) ayrıntılı betimlemeleri aktarılabilirlik ölçütünün temel teknikleri arasında değerlendirmektedir. Ayrıca, Creswell (2009) katılımcı kontrolünün nitel analizin güvenilirliğini artıran tekniklerden biri olduğunu ifade etmiştir. Bu doğrultuda katılımcı görüşlerine ilişkin doğrudan alıntılar yapılmış ve analiz sonuçları paylaşılarak öğretmen adaylarınca doğrulanması istenmiş; böylelikle analizin güvenilirliği artırılmaya çalışılmıştır. Nitel verilerin sunumunda, alıntı seçimi için çarpıcılık (farklı görüş), açıklayıcılık (temaya uygunluk), çeşitlilik ve uç örnekler ölçütleri dikkate alınmıştır (Ünver, Bümen ve Başbay, 2010).

4. BULGULAR

Bu bölümde, çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarını kullanan öğretmen adayları ile portfolyo yöntemini kullanan öğretmen adaylarının “araştırmacı kimlik eğilimleri, sosyal sorumluluk temelli liderlik algıları ve sosyal ağlara dayalı öğrenme algıları”nda anlamlı farklılık meydana gelip gelmediği araştırılmıştır. Bu doğrultuda elde edilen bulgular, nicel bulgular ve nitel bulgular olmak üzere iki temel başlıkta ele alınmıştır. Öncelikle, kullanılan üç ölçeğin verilerine dayalı nicel analizin bulguları ortaya konulmuş; sonrasında ise çevrimiçi tartışma kayıtları ve odak grup görüşmesiyle toplanan nitel verilerin analizinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırma sürecinde elde edilen nicel bulgular başlık 4.1’de; nitel bulgular ise başlık 4.2’de yer almaktadır.

4.1 Nicel Bulgular

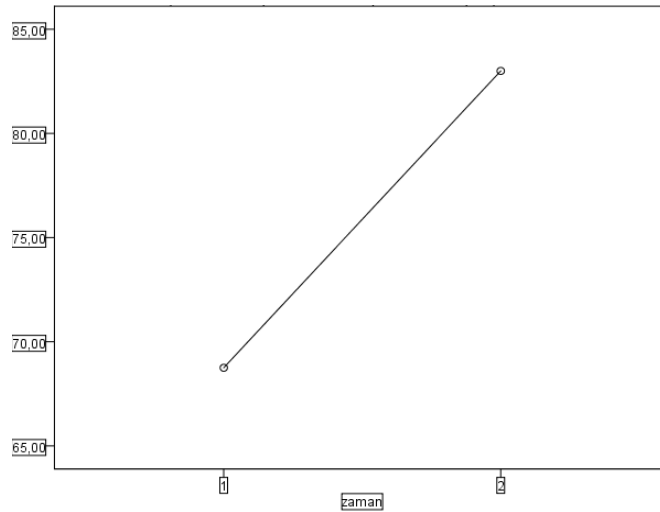
Bu çalışmanın nicel boyutunda ön test ve son test ölçek puanlarından elde edilen veriler incelenmiş; çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarını kullanan öğretmen adaylarının ve portfolyo yöntemini kullanan öğretmen adaylarının a) araştırmacı kimlik eğilimleri (AKE) b) sosyal sorumluluk temelli liderlik algıları (SSTL) ve c) sosyal ağlara dayalı öğrenme algılarında (SAD) anlamlı bir farklılık meydana gelip gelmediği belirlenmeye çalışılmıştır.

4.1.1 Birinci Problem ve Alt problemlere İlişkin Bulgular

Bu araştırmanın birinci problemde çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarının öğretmen adaylarının araştırmacı kimlik eğilimleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu araştırma problemi altında yer alan alt problemlere ilişkin bulgular başlıklar halinde verilmiştir.

4.1.1.1 “Çevrimiçi mesleki öğrenme ağları”na katılan deney grubundaki öğretmen adaylarının araştırmacı kimlik eğilimleri ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Deney grubunun ön test-son test ölçümlerinden elde edilen toplam puanları arasındaki farklılığa bakmak için deney grubuna ilişkin tekrarlı ölçümler incelenmiştir. Ölçüm eksenli araştırmacı kimlik eğilimleri puanlarındaki değişmeye ait çizgi grafikleri Şekil 13’de verilmektedir.



Şekil 13. Deney Grubunun Araştırmacı Kimlik Eğilimleri Ön Test- Son Test Ölçümleri

Şekil 13 incelendiğinde, deney grubundaki öğretmen adaylarının araştırmacı kimlik eğilimleri puan ortalamalarının ön test ölçümünde 68,75 iken, son testte 83,00'a yükseldiği görülmektedir. Bu istatistiğe göre deneysel işlem sürecinde katılan ve çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarını kullanan katılımcıların araştırmacı kimlik eğilimlerinde olumlu bir gelişme gözlemlenmektedir. Deney grubunun ön test ve son test puanları arasında bir ilişki olup olmadığı ve ayrıca gözlemlenen bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını incelemek için Tekrarlı Ölçümler için T-testi yapılmıştır. Ön test ve son test puanları arasındaki korelasyon istatistiği Tablo 40'ta; farklılık testi sonuçları ise Tablo 41'de verilmektedir:

Tablo 30.

Deney Grubunun Araştırmacı Kimlik Eğilimi Ön Test- Son Test Korelasyon İstatistiği

	<i>N</i>	<i>Korelasyon</i>	<i>Sig.</i>
Eşleştirme AKE Ön test & AKE Son test	12	,743	,006

Tablo 40'ta görüldüğü üzere deney grubunun araştırmacı kimlik eğilimi ön test ve son test puanları arasındaki korelasyonun yüksek olduğu ($r = .74$) ve bu ilişkinin anlamlı olduğu ($p < .05$) bulunmuştur. Ön test ve son test puanları arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığını görmek amacıyla yapılan Tekrarlı Ölçümler için Bağımlı Örneklem T-testi sonuçları Tablo 41'de verilmektedir.

Tablo 31.

Deney Grubunun Araştırmacı Kimlik Eğilimleri Tekrarlı ölçümleri için Bağımlı Örneklem T-test Sonuçları

	Farklılık				t	sd	Sig. (2-kuyruklu)
	Ortalama Farkı	Standart Sapma	95% Güven Aralığı				
			Alt grup	Üst grup			
AKE Ön test-AKE Son test	-14,25000	5,34492	-17,64	-10,85	-9,236	11	,000

Tablo 41’de yer alan bulgular incelendiğinde deney grubunda yer alan ve çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarını kullanan katılımcıların araştırmacı kimlik eğilimleri ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu $t(11)=-9,236$, $p<.05$; bu farklılığın son test lehine olduğu görülmektedir. Etkisi araştırılan değişkenin -diğer bir ifadeyle çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarının- öğretmen adaylarının araştırmacı kimlik eğilimlerine olumlu etki yaptığı görülmektedir.

Yapılan deneysel işlem sonunda, araştırmacı kimlik eğilimi toplam puanlarında deney grubunda anlamlı farklılık meydana geldiği görüldükten sonra, araştırmacı kimlik eğilimi alt boyutlarında anlamlı farklılık meydana gelip gelmediği incelenmiştir. Tablo 42’de Araştırma Yeterlilikleri ve Araştırmaya Karşı Direnç alt boyutlarında ön test-son test ölçümleri arasındaki farklılığı incelemek amacıyla Bağımlı Örneklem T-testi; Tablo 43’te Araştırmaya Değer Verme ve Algılanan Yararlılık alt boyutları için iki ölçüm setine ait puanlar arasındaki farkın önemliliğini test eden ve eşleştirilmiş t-testinin parametrik olmayan karşılığı olan Wilcoxon Testi yer almaktadır.

Tablo 32.

Araştırma Yeterlilikleri ve Araştırmaya Karşı Direnç Alt Boyutları Deney Grubu Bağımlı Örneklem T-testi

	Farklılıklar					t	sd	Sig. (2-tailed)
	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata Ortalaması	95% Güven Aralığı				
				Alt Sınır	Üst Sınır			
Araştırma Yeterlilikleri Ön Test-Son Test	-2,083	2,574	,743	-3,71	-,447	- 2,803	11	,017
Araştırmaya Karşı Direnç Ön Test – Son Test	-2,166	3,242	,936	-4,22	-,106	- 2,315	11	,041

Tablo 33.

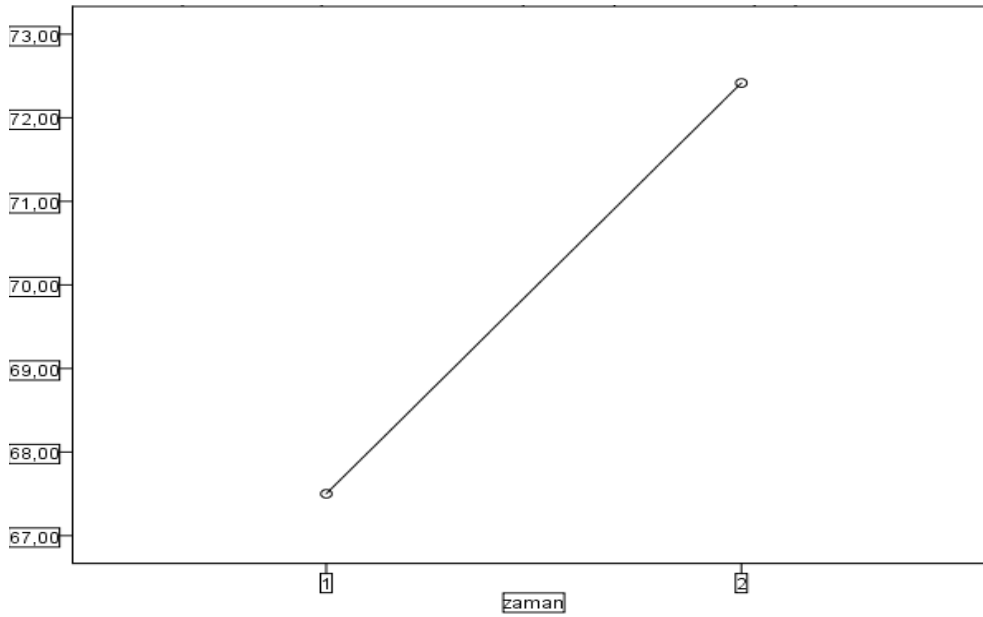
Araştırmaya Değer Verme ve Algılanan Yararlılık Alt Boyutları Deney Grubu Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi

		N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Araştırmaya Değer Verme Son Test- Ön Test	Negatif Sıralar	0 ^a	,00	,00	2,947	.003
	Pozitif Sıralar	11 ^b	6,00	66,00		
	Eşit	1 ^c				
	Toplam	12				
Algılanan Yararlılık Son Test- Ön Test	Negatif Sıralar	0 ^d	,00	,00	2,943	.003
	Pozitif Sıralar	11 ^e	6,00	66,00		
	Eşit	1 ^f				
	Toplam	12				

Tablo 42’de deney grubundaki öğretmen adaylarının, deney öncesi ve sonrasında “Araştırma Yeterlilikleri, Araştırmaya Karşı Direnç” puanlarında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin Bağımlı Örneklem t-testi sonuçları, öğretmen adaylarının son test lehine anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermektedir ($t(11)=2,803$, $p<.05$; $t(11)=2,315$, $p<.05$). Tablo 43’te ise deney grubundaki öğretmen adaylarının, deney öncesi ve sonrasında “Araştırmaya Değer Verme, Algılanan Yararlılık” puanları ölçümlerine ilişkin yapılan Wilcoxon Testi sonuçları, öğretmen adaylarının puanlarının son test lehine anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermektedir ($Z=2,947$, $p<.05$; $Z=2,943$, $p<.05$).

4.1.1.2 Araştırmada kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının araştırmacı kimlik eğilimleri ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırmanın kontrol grubunda yer alan ve portfolyo yöntemini kullanan öğretmen adaylarının Araştırmacı Kimlik Eğilimi Ölçeği ön test-son testlerinden elde edilen toplam puanları arasındaki farklılığa bakmak için tekrarlı ölçümler arasındaki fark incelenmiştir. Kontrol grubunun araştırmacı kimlik eğilimleri puanlarında ölçüm eksenli değişmeye ait çizgi grafiği Şekil 14'te verilmektedir:



Şekil 14. Kontrol Grubunun Araştırmacı Kimlik Eğilimleri Ön Test- Son Test Ölçümleri

Şekil 14 incelendiğinde kontrol grubunda yer alıp portfolyo yöntemini kullanan öğretmen adaylarının araştırmacı kimlik eğilimleri ortalama puanlarının ön test ölçümünde 67,50 iken, son testte 72,41'e yükseldiği görülmektedir. Bu istatistiğe göre kontrol grubunda yer alıp portfolyo yöntemini kullanan katılımcıların araştırmacı kimlik eğilimlerinde olumlu bir gelişme gözlemlenmektedir. Kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında bir ilişki olup olmadığı ve ayrıca gözlemlenen bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını incelemek için tekrarlı ölçümler için t-testi yapılmıştır. Kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasındaki korelasyon istatistiği Tablo 46'da; farklılık testi sonuçları ise Tablo 44'te verilmektedir:

Tablo 34.

Kontrol Grubunun Araştırmacı Kimlik Eğilimi Ön Test- Son Test Korelasyon İstatistiği

	<i>N</i>	<i>Korelasyon</i>	<i>Sig.</i>
Eşleştirme			
<i>AKE Ön test& AKE Son test</i>	12	,958	,000

Tablo 44'te kontrol grubunun araştırmacı kimlik eğilimi ön test ve son test puanları arasındaki korelasyonun oldukça yüksek olduğu ($r = .958$) ve bu ilişkinin anlamlı olduğu ($p < .05$) bulunmuştur. Kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığını görmek amacıyla yapılan Tekrarlı Ölçümler için Bağımlı Örneklem T-testi sonuçları Tablo 45'te verilmektedir.

Tablo 35.

Kontrol Grubunun Araştırmacı Kimlik Eğilimleri Tekrarlı ölçümleri için Bağımlı Örneklem T-test Sonuçları

				Farklılık						
				Ortalama	Standart	95% Güven Aralığı				
				Farkı	Sapma	Alt grup	Üst grup	t	sd	Sig.
AKE Ön test- AKE Son test				-4,91667	2,35327	-6,41186	-3,42147	-7,238	11	,000

Tablo 45 incelendiğinde, kontrol grubunun araştırmacı kimlik eğilimleri ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ($t(11) = -7,238$, $p < .05$); bu farklılığın ise son test lehine olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda kullanılan portfolyo yönteminin öğretmen adaylarının araştırmacı kimlik eğilimlerine olumlu etki yaptığı görülmektedir.

Araştırmacı kimlik eğilimi toplam puanlarında kontrol grubunda da anlamlı farklılık meydana geldiği görüldükten sonra, araştırmacı kimlik eğilimi alt boyutlarında anlamlı farklılık meydana gelip gelmediği incelenmiştir. Tablo 46'da Araştırmaya Karşı Direnç ve Algılanan Yararlılık alt boyutlarında ön test-son test ölçümleri arasındaki farklılığı incelemek amacıyla Bağımlı Örneklem T-testi; Tablo 47'de Araştırmaya Değer Verme ve Araştırma Yeterlilikleri alt boyutları için iki ölçüm setine ait puanlar arasındaki farkın önemliliğini test eden ve eşleştirilmiş t-testinin parametrik olmayan karşılığı olan Wilcoxon Testi yer almaktadır.

Tablo 36.

Araştırma Yeterlilikleri ve Algılanan Yararlılık Alt Boyutları Kontrol Grubu Bağımlı Örneklem T-testi

	Farklılık					t	sd	Sig.
	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata Ortalamaları	95% Güven Aralığı				
				Alt Sınır	Üst Sınır			
Araştırmaya Karşı Direnç Son Test- Ön Test	1,250	2,094	,604	-,080	2,580	2,068	11	,063
Algılanan Yararlılık Son Test- Ön Test	,750	1,602	,462	-,268	1,768	1,621	11	,133

Tablo 37.

Araştırmaya Değer Verme ve Araştırma Yeterlilikleri Alt Boyutları Kontrol Grubu Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi

		N	Sıra Ortalamaları	Sıralar Toplamı	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Araştırmaya Değer Verme Son Test- Ön Test	Negatif Sıralar	9 ^a	5,94	53,50	-1,815	,046

	Pozitif Sıralar	2 ^b	6,25	12,50	
	Eşit	1 ^c			
	Toplam	12			
Araştırma Yeterlilikleri Son Test- Ön Test	Negatif Sıralar	6 ^d	6,08	36,50	
	Pozitif Sıralar	4 ^e	4,63	18,50	-,923
	Eşit	2 ^f			.356
	Toplam	12			
a. Araştırmaya Değer Verme Ön Test < Son Test					
b. Araştırmaya Değer Verme Ön Test > Son Test					
c. Araştırmaya Değer Verme Ön Test = Son Test					
d. Araştırmaya Değer Verme Ön Test < Son Test					
e. Araştırmaya Değer Verme Ön Test > Son Test					
f. Araştırmaya Değer Verme Ön Test = Son Test					

Tablo 46 ve Tablo 47 incelendiğinde kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında araştırmacı kimlik eğilimi altboyutlarından sadece araştırmaya değer verme alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($Z=-1,815$, $p<.05$). Porfolyo yöntemi öğretmen adaylarının araştırmaya değer verme alt boyutundaki algıları artırmaktadır; fakat araştırma yeterlilikleri, araştırmaya karşı direnç, algılanan yararlılık alt boyutlarındaki algılarında artış sağlamamaktadır. Altboyutlar açısından bakıldığında portfolyo yönteminin sadece araştırmaya daha fazla değer verme, sorunların çözümünde araştırma sonuçlarından yararlanma ve araştırmalar sayesinde öğretimi iyileştirme konusunda etkili olduğu; diğer alt boyutlarda etkili olmadığı görülmektedir.

4.1.1.3 Öntestler sabit tutulduğunda, deney grubu ve kontrol grubu arasında araştırmacı kimlik eğilimleri son test puanlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Öğretmen adaylarının araştırmacı kimlik eğilimleri ön test puanları karıştırıcı değişken olarak son test puanlarına etki edebilmektedir. Deney ve kontrol gruplarının ön test puan ortalamaları arasındaki farklılığı düzeltmek amacı ile ANCOVA analizi kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğretmen adaylarının, ön test puanlarının etkisi kontrol edilerek, araştırmacı kimlik eğilimi son test düzeltilmiş ortalamaları hesaplanmıştır. Katılımcıların araştırmacı kimlik eğilimleri son test düzeltilmiş ortalama puanları Tablo 48’de yer almaktadır:

Tablo 38.

Araştırmacı Kimlik Eğilimleri Son test Düzeltilmiş Ortalama Puanları

Grup türü	Ortalama	Standart Hata	95% Güven Aralığı	
			Alt Sınır	Üst Sınır
Deney	82,578 ^a	,958	80,586	84,570
Kontrol	72,839 ^a	,958	70,847	74,831

a. Modelde yer alan kodeğişkenler şu değere göre düzeltilmiştir: AKE = 68,1250.

Tablo 48’te yer alan Araştırmacı Kimlik Eğilimi düzeltilmiş son test puan ortalamaları incelendiğinde, deney grubunda yer alıp çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarını kullanan öğretmen adaylarının ($\bar{X}$ =82.57), kontrol grubunda yer alıp portfolyo yöntemini kullanan öğretmen adaylarına göre ($\bar{X}$ =72.83) daha yüksek düzeyde araştırmacı kimlik eğilimine sahip oldukları görülmektedir. Araştırmacı kimlik eğilimleri düzeltilmiş son test puanlarında gruplar arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan Kovaryans Analizi (ANCOVA) sonuçları Tablo 49’da verilmiştir:

Tablo 39.

Deney ve Kontrol Grubunun Ön Teste göre Düzeltilmiş Araştırmacı Kimlik Eğilimi Son Test Puanları ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Type III Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Sig.
Düzeltilmiş Model	1298,480 ^a	2	649,240	59,155	,000
AKE	626,438	1	626,438	57,078	,000
Grup türü	565,239	1	565,239	51,502	,000
Toplam	146455,000	24			
Düzeltilmiş Toplam	1528,958	23			

a. $R^2 = ,849$ (Düzeltilmiş $R^2 = ,835$)

Tablo 49’da yer alan ANCOVA sonuçlarına göre, deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen adaylarının “Araştırmacı Kimlik Eğilimi” düzeltilmiş son test puanlarının ortalamaları arasında grup türüne göre anlamlı bir fark bulunmuştur [$F(1)=51.502$, $p<.01$]. Farklılaşmanın hangi grup lehine olduğunu bulmak için yapılan ikili karşılaştırmalar testi Tablo 50’de yer almaktadır:

Tablo 40.

AKE Düzeltilmiş Son Test Puanlarına Göre İkili Karşılaştırmalar Testi

(I) gruptürü	(J) grup türü	Ortalama Farkı (I-J)	Standart Hata	Sig.	%95 Güven Aralığı	
					Alt Sınır	Üst Sınır
Deney	Kontrol	9,739*	1,357	,000	6,917	12,561

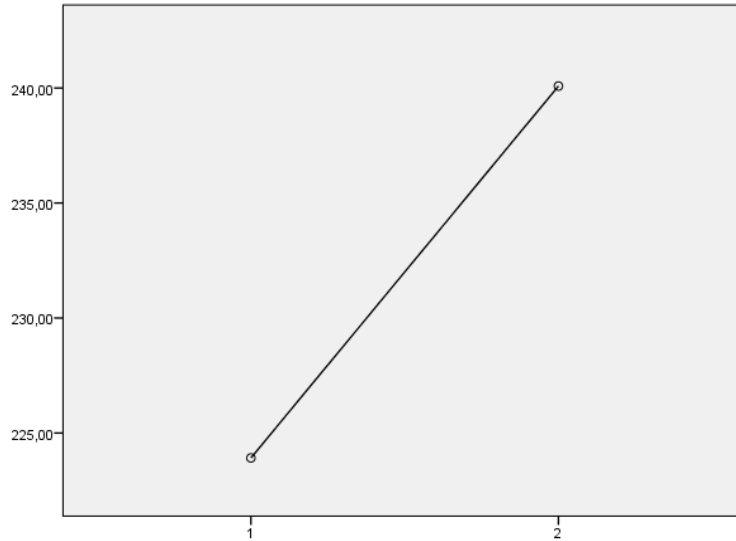
Tablo 50’de grupların düzeltilmiş son test puanlarına göre yapılan LSD testi sonuçlarına göre, araştırmanın sonunda deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının araştırmacı kimlik eğilimleri düzeyleri ($\bar{x}$ =82.57), kontrol grubundakilere göre ($\bar{x}$ =72.83) anlamlı düzeyde ($p<.05$) daha yüksektir. Diğer bir ifadeyle, deney grubunda yer alıp çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarını kullanan öğretmen adaylarının araştırmacı kimlik eğilimleri kontrol grubundaki öğretmen adaylarına göre anlamlı şekilde farklılaşmıştır.

4.1.2 İkinci Problem ve Alt problemlere İlişkin Bulgular

Bu araştırmanın ikinci problemde çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarının öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk temelli liderlik algıları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu araştırma problemi altında yer alan alt problemlere ilişkin bulgular başlıklar halinde verilmiştir.

1.1 “Çevrimiçi mesleki öğrenme ağları”na katılan deney grubundaki öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk temelli liderlik algıları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının ön test-son testlerinden elde edilen toplam puanları arasındaki farka bakmak için deney grubunun sosyal sorumluluk temelli liderlik algılarına ilişkin tekrarlı ölçümler incelenmiştir. Ölçüm eksenli sosyal sorumluluk temelli liderlik puanlarındaki değişmeye ait çizgi grafikleri Şekil 15’te verilmektedir:



Şekil 15. Deney Grubunun Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Algısı Ön Test- Son Test Sonuçları

Tablo 41.

Deney Grubu Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Algısı Ön Test- Son Test Sonuçları

	Ortalama	N	Std. Sapma	Std. Hata Ortalaması
Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Son Test	240,0833	12	7,30452	2,10863
Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Ön Test	223,9167	12	10,03139	2,89581

Şekil 14 ve Tablo 51 incelendiğinde deney grubundaki öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk temelli liderlik algıları puan ortalamalarının ön test ölçümünde 223,91 iken, son testte 240,08’e yükseldiği görülmektedir. Bu istatistiğe göre çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarını kullanan

katılımcıların sosyal sorumluluk temelli liderlik algılarında olumlu bir gelişme gözlemlenmektedir. Bu farklılığın anlamlı olup olmadığını incelemek için Tekrarlı Ölçümler için Bağımsız Örneklem T-testi yapılmıştır. Deney grubu ön test ve son test puanları arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığını görmek amacıyla yapılan Bağımlı Örneklem T-testi sonuçları Tablo 52’de verilmektedir.

Tablo 42.

Deney Grubu Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Tekrar Ölçümler için Bağımlı Örneklem T-testi

	Farklılık				t	sd	Sig.
	Ortalama Farkı	Standart Sapma	95% Güven Aralığı				
			Alt grup	Üst grup			
SSTL Son test- SSTL Ön test	16,1666	7,8836	11,1576	21,1756	7,104	11	,000

Tablo 52’de yer alan Tekrarlı ölçümler için Bağımlı Örneklem t- testi sonuçlarına göre, deney grubunun ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ($t(11)=7,104$, $p<.05$); bu farklılığın son test lehine olduğu görülmektedir. Etkisi araştırılan değişkenin (çevrimiçi mesleki öğrenme ağları) öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk temelli liderlik algılarına olumlu etki yaptığı görülmektedir.

Yapılan deneysel işlem sonunda, sosyal sorumluluk temelli liderlik toplam puanlarında deney grubunda anlamlı farklılık meydana geldiği görüldükten sonra, alt boyutlarda anlamlı farklılık meydana gelip gelmediği incelenmiştir. Tablo 53’de “Kendini Bilme, Uyum, Sorumluluk, İş birliği, Ortak Amaç, Değişim” alt boyutlarında ön test-son test ölçümleri arasındaki farklılığı incelemek amacıyla Bağımlı Örneklem T-testi; Tablo 54’te “Medeni Tartışma, Vatandaşlık” alt boyutları için iki ölçüm setine ait puanlar arasındaki farkın önemliliğini test eden ve eşleştirilmiş t-testinin parametrik olmayan karşılığı olan Wilcoxon Testi yer almaktadır:

Tablo 43.

Deney Grubunun "Kendini Bilme, Uyum, Sorumluluk, İş birliği, Ortak Amaç, Değişim" Alt Boyutları Bağımlı Örneklem T-testi

	Farklılıklar					t	sd	Sig. (2-tailed)
	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata Ortalaması	%95 Güven Aralığı				
				Alt sınır	Üst sınır			
Kendini bilme öntest – sontest	-2,583	1,443	,416	-3,500	-1,666	-6,20	11	,000
Uyum öntest – sontest	-2,083	1,676	,483	-3,148	-1,018	-4,30	11	,001
Sorumluluk öntest – sontest	-,666	,651	,188	-1,080	-,252	-3,54	11	,005
İşbirliği öntest - sontest	-1,750	1,422	,410	-2,653	-,846	-4,26	11	,001
Ortak amaç öntest – sontest	-2,583	1,781	,514	-3,715	-1,451	-5,02	11	,000
Değişim öntest - sontest	-2,416	1,676	,483	-3,481	-1,351	-4,99	11	,000

Tablo 44.

Deney Grubunun "Medeni Tartışma, Vatandaşlık" Alt Boyutları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamları	Z	p
Medeni Tartışma Son Test –Ön test	Negatif Sıralar	0 ^a	,00	,00	-2,699 ^b	,007
	Pozitif Sıralar	9 ^b	5,00	45,00		
	Eşit	3 ^c				
	Toplam	12				
Vatandaşlık Son Test – Ön Test	Negatif Sıralar	0 ^d	,00	,00	-2,856	,004
	Pozitif Sıralar	10 ^e	5,50	55,00		
	Eşit	2 ^f				
	Total	12				

a. Medeni Tartışma Son Test < Ön Test

b. Medeni Tartışma Son Test > Ön Test

c. Medeni Tartışma Son Test = Ön Test

d. Vatandaşlık Son Test < Ön Test

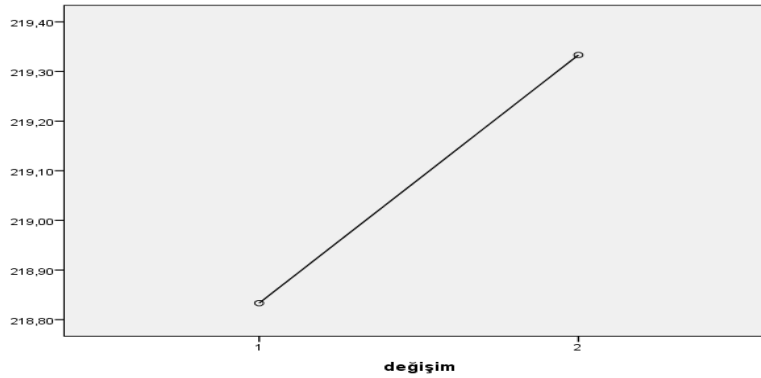
e. Vatandaşlık Son Test > Ön Test

f. Vatandaşlık Son Test = Ön Test

Tablo 53 ve Tablo 54’te deney grubunun ön test ve son test puanları arasında sosyal sorumluluk temelli liderlik altboyutlarından “kendini bilme ($t(11)=-6,20$, $p<.05$), uyum ($t(11)=-4,30$, $p<.05$), sorumluluk ($t(11)=-3,54$, $p<.05$), iş birliği ($t(11)=-4,26$, $p<.05$), ortak amaç ($t(11)=-5,02$, $p<.05$), vatandaşlık ($t(11)=-4,99$, $p<.05$), medeni tartışma ($Z(11)=-2,699$, $p<.05$) ve değişim ($Z(11)=2,856$, $p<.05$)” alt boyutlarında anlamlı farklılık meydana geldiği görülmektedir.

4.1.2.2 Araştırmada yer alan kontrol grubundaki öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk temelli liderlik algıları öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mı?

Kontrol grubunda yer alan ve portfolyo yöntemini kullanan öğretmen adaylarının SSTL ön test-son testlerinden elde edilen puanlar arasındaki farklılığa bakmak için tekrarlı ölçümler arasındaki fark incelenmiştir. Ölçüm eksenli sosyal sorumluluk temelli liderlik puanlarındaki değişmeye ait çizgi grafikleri Şekil 16’da verilmektedir:



Şekil 16. Kontrol Grubunun Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Ön Test- Son Test Değişimi

Tablo 45.

Kontrol Grubu Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Ölçeği Ön Test- Son Test Sonuçları

	Ortalama	N	Std. Sapma	Std. Hata Ortalaması
Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Ön Test	218,8333	12	9,86116	2,84667
Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Son Test	219,3333	12	8,46741	2,44433

Şekil 16 ve Tablo 55 incelendiğinde kontrol grubundaki öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk temelli liderlik algıları ortalama puanlarının ön test ölçümünde 218,83 iken, son testte 219,33'e yükseldiği görülmektedir. Bu istatistiğe göre kontrol grubunda yer alıp portfolyo yöntemini kullanan katılımcıların sosyal sorumluluk temelli liderlik algılarında olumlu bir gelişme gözlemlenmemektedir. Ön test- son test arasındaki farklılık oldukça düşük olmasına rağmen bu farklılığın anlamlı olup olmadığını incelemek için Tekrarlı Ölçümler için Bağımlı [ilişkili] Örneklem T-testi yapılmıştır. Kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasındaki ilişki Tablo 56'da; farklılık testi sonuçları ise Tablo 57'de verilmektedir:

Tablo 46.

Kontrol Grubu Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Ön Test- Son Test Korelasyon İstatistiği

	N	Korelasyon	Sig.
Eşleştirme SSTL Ön test- SSTL Son test	12	,823	,000

Tablo 56'da kontrol grubunun sosyal sorumluluk temelli liderlik ön test ve son test puanları arasındaki korelasyonun oldukça yüksek olduğu ($r=.823$) ve bu ilişkinin anlamlı olduğu ($p<.05$) bulunmuştur. Sosyal sorumluluk temelli liderlik ön test ve son test puanları arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığını görmek amacıyla yapılan Bağımlı Örneklem T-testi sonuçları Tablo 57'de verilmektedir:

Tablo 47.

Kontrol Grubu Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Tekrarlı Ölçümler için Bağımlı Örneklem T-testi

	Farklılık				t	sd	Sig.
	Ortalama Farkı	Standart Sapma	95% Güven Aralığı				
			Alt grup	Üst grup			
SSTL Son test- SSTL Ön test	0,500	4,0452	-9,57020	-4,42980	-1,411	11	,891

Tablo 57'de yer alan Tekrarlı Ölçümler için Bağımlı Örneklem T-testi sonuçları incelendiğinde, kontrol grubunun sosyal sorumluluk temelli liderlik ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ($t(11)=-1,411$, $p>.05$) görülmektedir. Kontrol grubunda kullanılan portfolyo yönteminin öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk temelli liderlik algılarına toplam puan bazında etki etmediği görülmektedir.

Yapılan deneysel işlem sonunda, sosyal sorumluluk temelli liderlik toplam puanlarında kontrol grubunda anlamlı farklılık meydana gelmediği görüldükten sonra, alt boyutlarda anlamlı

farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Tablo 58’de “Kendini Bilme, Uyum, Sorumluluk, İş birliği, Ortak Amaç, Vatandaşlık” alt boyutlarında ön test-son test ölçümleri arasındaki farklılığı incelemek amacıyla Bağımlı Örneklem T-testi; Tablo 59’da “Medeni Tartışma”, “Değişim” alt boyutları için iki ölçüm setine ait puanlar arasındaki farkın önemliliğini test eden ve eşleştirilmiş t-testinin parametrik olmayan karşılığı olan Wilcoxon Testi yer almaktadır:

Tablo 48.

Kontrol Grubu "Kendini Bilme, Uyum, Sorumluluk, İş birliği, Ortak Amaç, Vatandaşlık" Alt Boyutları Bağımlı Örneklem T-testi

	Farklılıklar							Sig.
	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata Ortalaması	%95 Güven Aralığı		t	sd	
				Alt sınır	Üst sınır			
Kendini bilme Son Test- Ön Test	,91667	2,67848	,77321	-,78516	2,61849	1,186	11	,261
Uyum Son Test- Ön Test	,08333	1,72986	,49937	-1,01577	1,18244	,167	11	,870
Sorumluluk Ön Test – Son Test	-,25000	1,21543	,35086	-1,02225	,52225	-,713	11	,491
İşbirliği Son Test – Ön Test	,58333	2,39159	,69039	-,93621	2,10288	,845	11	,416
Ortak Amaç Son Test – Ön Test	-,33333	2,46183	,71067	-1,89751	1,23084	-,469	11	,648
Değişim Son Test – Ön Test	,50000	2,71360	,78335	-1,22414	2,22414	,638	11	,536

Tablo 49.

"Medeni Tartışma", "Değişim" Alt Boyutlarına İlişkin Ön Test- Son Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi

		N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	p
Medeni Tartışma Son Test – Ön Test	Negatif Sıralar	4 ^a	5,75	20,50	-,718 ^b	,473
	Pozitif Sıralar	6 ^b	5,13	34,50		
	Eşit	2 ^c				
	Toplam	12				
Vatandaşlık Son Test – Ön Test	Negatif Sıralar	4 ^d	5,50	22,00	-,570 ^c	,569
	Pozitif Sıralar	6 ^e	5,50	33,00		
	Eşit	2 ^f				
	Toplam	12				

a. Medeni Tartışma Son Test < Ön Test

b. Medeni Tartışma Son Test > Ön Test

c. Medeni Tartışma Son Test = Ön Test

d. Vatandaşlık Son Test < Ön Test

e. Vatandaşlık Son Test > Ön Test

f. Vatandaşlık Son Test = Ön Test

Tablo 58 ve Tablo 59 incelendiğinde kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında sosyal sorumluluk temelli liderlik altboyutlarından “kendini bilme ($t(11)=1,186, p>.05$), uyum ($t(11)=0,167, p>.05$), sorumluluk ($t(11)=-0,713, p>.05$), iş birliği ($t(11)=0,845, p>.05$), ortak amaç ($t(11)=-0,469, p>.05$), vatandaşlık ($t(11)=0,638, p>.05$), medeni tartışma ($Z(11)=-0,718, p>.05$) ve değişim ($Z(11)=-0,570, p>.05$)” alt boyutlarında anlamlı farklılık meydana gelmediği görülmektedir.

Portfolyo yönteminin, bireylerin kendilerini daha iyi tanımaları, başkalarıyla çalışırken uyum davranışları göstermeleri, etkinliklerde daha fazla sorumluluk üstlenmeleri, grupla ortak amaç doğrultusunda çalışmaları, toplumsal düzeyde olumlu bir değişim yaratmaları açısından etkili olmadığı görülmektedir.

4.1.2.3 Ön testler sabit tutulduğunda sosyal sorumluluk temelli liderlik algıları son test puanlarında deney grubu ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk temelli liderlik algıları son test puanlarına, ön test puanları karıştırıcı değişken olarak etki edebilmektedir. Deney ve kontrol gruplarının ön test puan ortalamaları arasındaki farklılığı düzeltmek amacı ile ANCOVA analizi kullanılmıştır. Dolayısıyla, deney ve kontrol grubunda bulunan öğretmen adaylarının, ön test puanları kontrol edilerek sosyal sorumluluk temelli liderlik son test düzeltilmiş ortalamaları hesaplanmıştır. Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Son test Düzeltilmiş Ortalamalar Tablo 60'de yer almaktadır:

Tablo 50.

Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Son test Düzeltilmiş Ortalamalar

Grup türü	Ortalama	Std. Sapma	95% Güven Aralığı	
			Alt Sınır	Üst Sınır
Deney	239,356 ^a	1,411	234,586	244,911
Kontrol	219,561 ^a	1,411	214,847	224,233

a. Modelde yer alan kod değişkenler şu değere göre düzeltilmiştir: SSTL=221,628.

Tablo 60'da sosyal sorumluluk temelli liderlik düzeltilmiş son test ortalama puanları incelendiğinde deney grubunun ($\bar{x}$ =239.356), kontrol grubuna göre ($\bar{x}$ =219.561) daha yüksek düzeyde sosyal sorumluluk temelli liderlik algılarına sahip oldukları görülmektedir. Sosyal sorumluluk temelli liderlik düzeltilmiş son test ortalama puanlarının gruplar arasında anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için yapılan ANCOVA sonuçları Tablo 61'de verilmiştir:

Tablo 51.

Ön teste göre düzeltilmiş Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Son test Puanları ANCOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Type III Kareler Toplamı	Sd	Ortalamaların Karesi	F	Sig.
Düzeltilmiş Model	3527,166 ^a	2	1763,583	44,153	,000
SSTL	817,791	1	817,791	20,474	,000
Grubtürü	1551,746	1	1551,746	38,849	,000
Toplam	1267993,00	24			
Düzeltilmiş Toplam	4365,958	23			

a. $R^2 = ,808$ (Düzeltilmiş $R^2 = ,790$)

Tablo 61'de yer alan ANCOVA sonuçlarına göre, deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk temelli liderlik algıları ön teste göre düzeltilmiş son test puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [$F(1-24)=38.84$, $p<.01$]. Diğer bir

ifadeyle, deneysel işlem sonunda öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk temelli liderlik algıları bulundukları gruba göre anlamlı düzeyde farklılaşmıştır. Sosyal sorumluluk temelli liderlik düzeltilmiş son test puanlarına göre ikili karşılaştırmalar testi Tablo 62’de yer almaktadır:

Tablo 52.

SSTL Düzeltilmiş Son Test Puanlarına Göre İkili Karşılaştırmalar Testi

(I) grup türü	(J) grup türü	Ortalama Farkı (I-J)	Standart Hata	Sig. ^b	95% Güven Aralığı	
					Alt Sınır	Üst Sınır
Deney	Kontrol	17,078*	2,350	,000	11,38	22,77

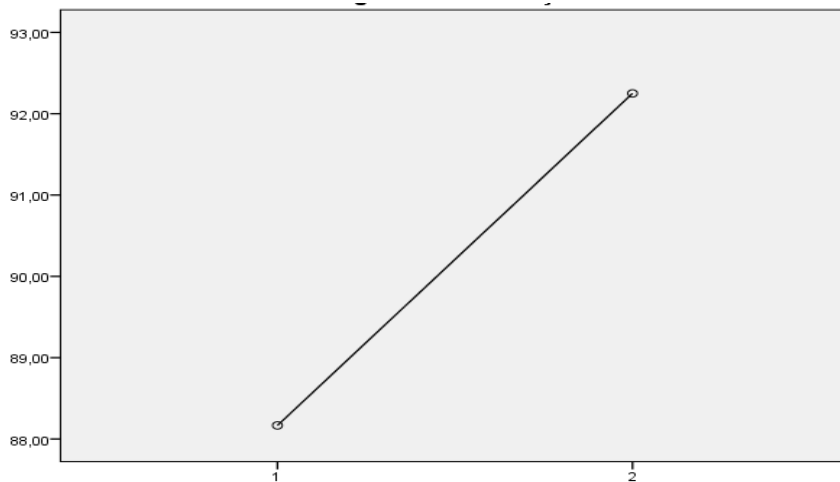
Tablo 62’de yer alan grupların düzeltilmiş son test puanları arasında yapılan LSD testi sonuçlarına göre, deney grubundaki öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk temelli liderlik düzeyleri ($\bar{x} = 82.57$), kontrol grubundakilere göre ($\bar{x} = 72.83$) anlamlı düzeyde ($p < .05$) yüksektir. Diğer bir ifadeyle, çevrimiçi mesleki öğrenme ağları sosyal sorumluluk temelli liderlik algısını anlamlı şekilde artırmaktadır.

4.1.3 Üçüncü Problem ve Alt problemlere İlişkin Bulgular

Bu araştırmanın üçüncü probleminde çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarının öğretmen adaylarının *sosyal ağlara dayalı öğrenme algıları* üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu araştırma problemi altında yer alan alt problemlere ilişkin bulgular başlıklar halinde verilmiştir.

4.1.3.1 “Çevrimiçi mesleki öğrenme ağları”na katılan deney grubundaki öğretmen adaylarının sosyal ağlara dayalı öğrenme algıları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Deney grubunun sosyal ağlara dayalı öğrenme algıları ön test-son test puanlarından elde edilen toplam puanları arasındaki farklılığa bakmak için deney grubuna ilişkin tekrarlı ölçümler incelenmiştir. Ölçüm eksenli sosyal ağlara dayalı öğrenme algıları puanlarındaki değişmeye ait çizgi grafikleri Şekil 17’de verilmektedir:



Şekil 17. Deney Grubunun Sosyal Ağlara Dayalı Öğrenme Algısı Ön Test- Son Test Ölçümleri

Tablo 53.

Deney Grubu Sosyal Ağlara Dayalı Öğrenme Ön Test ve Son Test Sonuçları

	Ortalama	N	Std. Sapma	Std. Hata Ortalaması
Sosyal Ağlara Dayalı Öğrenme Son Test	93,5833	12	7,90234	2,28121
Sosyal Ağlara Dayalı Öğrenme Ön Test	88,1667	12	10,22327	2,95120

Şekil 17 ve Tablo 63 incelendiğinde, deney grubundaki öğretmen adaylarının sosyal ağlara dayalı öğrenme algıları ortalama puanlarının ön test ölçümünde 88,16 iken, son testte 93,58'e yükseldiği görülmektedir. Bu istatistiğe göre deneysel işlem sürecinde katılan ve çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarını kullanan katılımcıların sosyal ağlara dayalı öğrenme algılarında olumlu bir gelişme gözlemlenmektedir. Deney grubunun ön test ve son test puanları arasında bir ilişki olup olmadığı ve ayrıca gözlemlenen bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını incelemek amacıyla Tekrarlı Ölçümler için Bağımlı Örneklem T-testi yapılmıştır. Ön test ve son test puanları arasındaki korelasyon istatistiği Tablo 64'te; farklılık testi sonuçları ise Tablo 65'te verilmektedir:

Tablo 54.

Deney Grubunun Sosyal Ağlara Dayalı Öğrenme Algısı Ön Test- Son Test Korelasyon İstatistiği

	N	Korelasyon	Sig.
Sosyal Ağlara Dayalı Öğrenme Algısı Ön test & Son test	12	,969	,000

Tablo 64'te, deney grubunun sosyal ağlara dayalı öğrenme algıları ön test ve son test puanları arasındaki korelasyonun yüksek olduğu ($r = .96$) ve bu ilişkinin anlamlı olduğu ($p < .05$) görülmektedir. Deney grubunun SAD ön test ve son test puanları arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığını görmek amacıyla yapılan Tekrarlı Ölçümler için Bağımlı Örneklem T-testi sonuçları Tablo 65'te verilmektedir:

Tablo 55.

Deney Grubunun Sosyal Ağlara Dayalı Öğrenme Algısı Tekrarlı ölçümler için Bağımlı Örneklem T-test Sonuçları

	Farklılık				t	sd	Sig.
	Ortalama Farkı	Standart Sapma	95% Güven Aralığı				
			Alt grup	Üst grup			
Sosyal Ağlara Dayalı Öğrenme Algısı Son test- Ön test	5,4166	4,18783	3,462	7,474	5,805	11	,000

Tablo 65'te, Tekrarlı ölçümler için Bağımlı Örneklem T-testi sonuçları incelendiğinde, deney grubunda yer alan ve çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarını kullanan katılımcıların sosyal ağlara dayalı öğrenme algıları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ($t(11) = 5,805$, $p < .05$); bu farklılığın son test lehine olduğu görülmektedir. Etkisi araştırılan değişkenin -diğer bir ifadeyle çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarının- öğretmen adaylarının sosyal ağlara dayalı öğrenme algılarına olumlu etki yaptığı görülmektedir.

Yapılan deneysel işlem sonunda, sosyal ağlara dayalı öğrenme algısı toplam puanlarında deney grubunda anlamlı farklılık meydana geldiği görüldükten sonra, sosyal ağlara dayalı öğrenme algısı alt boyutlarında anlamlı farklılık meydana gelip gelmediği incelenmiştir. Tablo 66'da Etkileşime Dayalı Öğrenme, Kullanım Kolaylığı ve Paylaşım alt boyutlarında ön test-son test ölçümleri arasındaki farklılığı incelemek amacıyla Bağımlı Örneklem T-testi; Tablo 67'de Kişiselleştirme alt boyutu için iki ölçüm setine ait puanlar arasındaki farkın önemliliğini test eden ve eşleştirilmiş t-testinin parametrik olmayan karşılığı olan Wilcoxon Testi yer almaktadır.

Tablo 56.

“Etkileşime Dayalı Öğrenme”, “Kullanım Kolaylığı” ve “Paylaşım” Alt Boyutları Deney Grubu Bağımlı Örneklem T-testi Sonuçları

	Farklılık			%95 Güven Aralığı		t	sd	Sig.
	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata Ortalaması	Alt Sınır	Üst Sınır			
Etkileşime Dayalı Öğrenme Son Test- Ön Test	1,33333	2,97331	,60692	,07781	2,58885	2,197	11	,038
Kullanım Kolaylığı Son Test- Ön Test	1,04167	1,33447	,27240	,47817	1,60516	3,824	11	,001
Paylaşım Son Test- Ön Test	0,62500	1,37722	,28112	,04345	1,20655	2,223	11	,036

Tablo 57.

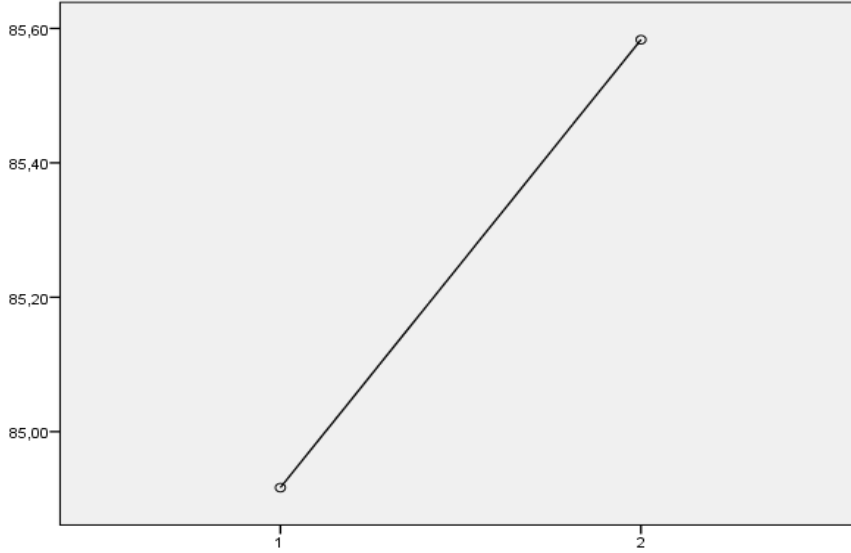
“Kişiselleştirme” Alt Boyutu Deney Grubu Ön Test- Son Test için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi

		N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	Asymp. Sig.
Kişiselleştirme Son Test- Ön Test	Negatif Sıralar	5	7,20	36,00	2,202	,028
	Pozitif Sıralar	13	10,38	135,00		
	Eşit	6				
	Toplam	24				

Tablo 66'da ve Tablo 67'de deney grubunun ön test ve son test puanları arasında sosyal ağlara dayalı öğrenme algısı alt boyutlarından etkileşime dayalı öğrenme ($t(11)=2,197$, $p<.05$), kullanım kolaylığı ($t(11)=3,824$, $p<.05$), paylaşım ($t(11)=2,223$, $p<.05$) ve kişiselleştirme ($Z(11)=2,022$, $p<.05$) alt boyutlarında anlamlı farklılık meydana geldiği görülmektedir. Çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarını kullanan bireylerin, sosyal ağlarda öğrenmenin gerçekleşebileceğine yönelik algılarının da arttığı söylenebilir.

4.1.3.2 Araştırmada kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının sosyal ağlara dayalı öğrenme algıları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Kontrol grubunda yer alan ve portfolyo yöntemini kullanan öğretmen adaylarının sosyal ağlara dayalı öğrenme algısı ön test-son testlerinden elde edilen puanlar arasındaki farklılığa bakmak için tekrarlı ölçümler arasındaki fark incelenmiştir. Kontrol grubunun sosyal ağlara dayalı öğrenme algıları puanlarında ölçüm eksenli değişmeye ait çizgi grafiği Şekil 18’de; Kontrol Grubu Sosyal Ağlara Dayalı Öğrenme Algısı Ön Test – Son Test Sonuçları Tablo 70’te verilmektedir:



Şekil 18. Kontrol Grubunun Sosyal Ağlara Dayalı Öğrenme Algısı Ön test- Son Test Ölçümleri

Tablo 58.

Kontrol Grubu Sosyal Ağlara Dayalı Öğrenme Algısı Ön Test – Son Test Sonuçları

	Ortalama	N	Std. Sapma	Std. Hata Ortalaması
Sosyal Ağlara Dayalı Öğrenme Algısı Ön Test	84,9167	12	6,96039	2,00929
Sosyal Ağlara Dayalı Öğrenme Algısı Son Test	85,5833	12	8,44725	2,43851

Şekil 18 ve Tablo 68 incelendiğinde, kontrol grubundaki öğretmen adaylarının sosyal ağlara dayalı öğrenme algıları ortalama puanlarının ön test ölçümünde 84,91 iken, son testte 85,58’e yükseldiği görülmektedir. Bu istatistiğe göre kontrol grubunda yer alıp portfolyo yöntemini kullanan katılımcıların sosyal ağlara dayalı öğrenme algılarında düşük düzeyde de olsa olumlu bir gelişme gözlemlenmektedir. Kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasındaki korelasyon istatistiği Tablo 69’da; gözlemlenen bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını incelemek için Tekrarlı Ölçümler için Bağımlı Örneklem T-testi Tablo 70’te verilmektedir:

Tablo 59.

Kontrol Grubunun Sosyal Ağlara Dayalı Öğrenme Algısı Ön test- Son test Korelasyon İstatistiği

	N	Korelasyon	Sig.
Eşleştirme SAD Ön test& SAD Son test	12	,893	,000

Tablo 69’da kontrol grubunun sosyal ağlara dayalı öğrenme algıları ön test ve son test puanları arasındaki korelasyonun orta düzeyde olduğu ($r=.89$) ve bu ilişkinin anlamlı olduğu ($p<.05$) bulunmuştur. Kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığını görmek amacıyla yapılan Tekrarlı Ölçümler için Bağımlı Örneklemeler t-testi sonuçları Tablo 70’te verilmektedir.

Tablo 60.

Kontrol Grubunun Sosyal Ağlara Dayalı Öğrenme Algıları Tekrarlı ölçümler için Bağımlı Örneklemeler T-test Sonuçları

	Farklılık				T	sd	Sig.
	Ortalama Farkı	Standart Sapma	95% Güven Aralığı				
			Alt grup	Üst grup			
SAD Ön test- SAD Son test	0,6666	3,84557	-1,776	3,109	,601	11	,560

Tablo 70’te yer alan Tekrarlı ölçümler için Bağımlı Örneklemeler T-testi sonuçları incelendiğinde, kontrol grubunun sosyal ağlara dayalı öğrenme algıları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ($t(11)=0,601$, $p>.05$) görülmektedir. Bu bulgu, kontrol grubunda kullanılan portfolyo yönteminin öğretmen adaylarının sosyal ağlara dayalı öğrenme algıları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını göstermektedir.

Sosyal ağlara dayalı öğrenme algısı toplam puanlarında kontrol grubunda anlamlı farklılık meydana gelmediği görüldükten sonra, alt boyutlarda anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Tablo 71’de Kullanım Kolaylığı, Paylaşım ve Kişiselleştirme alt boyutlarında ön test-son test ölçümleri arasındaki farklılığı incelemek amacıyla Bağımlı Örneklemeler T-testi; Tablo 72’de Etkileşime Dayalı Öğrenme alt boyutu için iki ölçüm setine ait puanlar arasındaki farkın önemliliğini test eden ve eşleştirilmiş t-testinin parametrik olmayan karşılığı olan Wilcoxon Testi yer almaktadır:

Tablo 61.

Kontrol Grubunun Kullanım Kolaylığı, Paylaşım, Kişiselleştirme Alt Boyutları Bağımlı Örneklemeler T-testi

	Farklılıklar					t	sd	Sig.
	Ortalama	Std.	Std. Hata	%95 Güven Aralığı				
		Hata		Ortalaması	Alt Sınır			
Kullanım Kolaylığı Son Test- Ön Test	,66667	1,61433	,46602	-,35903	1,69236	1,431	11	,180
Paylaşım Son Test- Ön Test	,33333	1,23091	,35533	-,44875	1,11542	,938	11	,368
Kişiselleştirme Son Test- Ön Test	,16667	1,74946	,50503	-,94489	1,27822	,330	11	,748

Tablo 62.

Kontrol Grubunun Etkileşime Dayalı Öğrenme Alt boyutu Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi

		N	Sıra Ortalamaları	Sıralar Toplamı	Z	p
Etkileşime Dayalı Öğrenme	Negatif Sıralar	1 ^a	5,50	5,50	-2,253	,024
Son Test – Ön Test	Pozitif Sıralar	9 ^b	5,50	49,50		
	Eşit	2 ^c				
	Toplam	12				

a. Etkileşime Dayalı Öğrenme Son Test < Ön Test

b. Etkileşime Dayalı Öğrenme Son Test > Ön Test

c. Etkileşime Dayalı Öğrenme Son Test = Ön Test

Tablo 71 ve Tablo 72’de, kontrol grubunda sosyal ağlara dayalı öğrenme algısı altboyutlarından Kullanım Kolaylığı ($t(11)=1,431$, $p>.05$), Paylaşım ($t(11)=0,938$, $p>.05$) ve Kişiselleştirme ($t(11)=0,330$, $p>.05$) alt boyutlarında ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı; sadece Etkileşime Dayalı Öğrenme alt boyutunda anlamlı bir farklılık meydana geldiği ($Z(11)=-2,253$, $p<.05$) görülmektedir.

4.1.3.3 Ön testler sabit tutulduğunda sosyal ağlara dayalı öğrenme algısı son test puanlarında deney grubu ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Öğretmen adaylarının sosyal ağlara dayalı öğrenme algıları ön test puanları karıştırıcı değişken olarak son test puanlarına etki edebilmektedir. Deney ve kontrol gruplarının ön test puan ortalamaları arasındaki farklılığı düzeltmek amacı ile ANCOVA analizi kullanılmıştır. Dolayısıyla, deney ve kontrol grubunda bulunan öğretmen adaylarının, ön test puanlarının etkisi kontrol edilerek, sosyal ağlara dayalı öğrenme algısı son test düzeltilmiş ortalamaları hesaplanmıştır. Sosyal Ağlara Dayalı Öğrenme Algısı Son test Düzeltilmiş Ortalama Puanları Tablo 73'te yer almaktadır:

Tablo 63.

Sosyal Ağlara Dayalı Öğrenme Algısı Son test Düzeltilmiş Ortalama Puanları

Grup türü	Ortalama	Standart Hata	95% Güven Aralığı	
			Alt Sınır	Üst Sınır
Deney	92,194 ^a	,989	90,136	94,252
Kontrol	86,973 ^a	,989	84,915	89,030

a. Modelde yer alan kod değişkenler şu değere göre düzeltilmiştir: SAD = 86,5417.

Tablo 73'te Sosyal Ağlara Dayalı Öğrenme Algısı düzeltilmiş son test ortalama puanları incelendiğinde deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının ($\bar{x}=92.19$), kontrol grubuna göre ($\bar{x}=86.97$) daha yüksek düzeyde sosyal ağlara dayalı öğrenme algısına sahip oldukları görülmektedir. Düzeltilmiş son test ortalama puanlarında gruplar arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan kovaryans analizi (ANCOVA) sonuçları Tablo 74'te verilmiştir:

Tablo 64.

Deney ve Kontrol Grubunun Ön Teste göre Düzeltilmiş Sosyal Ağlara Dayalı Öğrenme Algısı Son Test Puanları ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Type III Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Sig.
Düzeltilmiş Model	1613,682 ^a	2	806,841	69,971	,000
SAD_Öntest	54,167	1	54,167	4,697	,042
Gruptürü	1229,682	1	1229,682	106,641	,000
Toplam	157,654	1	157,654	13,672	,001
Düzeltilmiş Toplam	242,151	21	11,531		
Düzeltilmiş Model	194460,000	24			
SAD_Öntest	1855,833	23			

a. $R^2 = ,870$ (Düzeltilmiş $R^2 = ,857$)

Tablo 74'te yer alan ANCOVA sonuçlarına göre, deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen adaylarının "Sosyal Ağlara Dayalı Öğrenme Algısı" düzeltilmiş son test puanlarının ortalamaları arasında grup türüne göre anlamlı bir fark bulunmuştur [$F(1-24)=106.64$, $p<.05$]. Diğer bir ifadeyle, deney grubunda yer alıp çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarını kullanan öğretmen

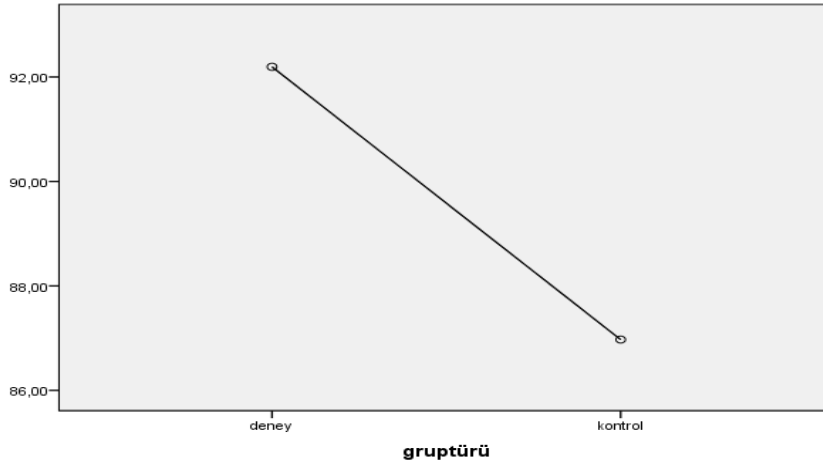
adaylarının sosyal ağlara dayalı öğrenme algıları, kontrol grubundaki öğretmen adaylarına göre anlamlı şekilde farklılaşmıştır. Farklılaşmanın hangi grup lehine olduğunu bulmak için yapılan ikili karşılaştırmalar testi Tablo 75'te incelenmiştir:

Tablo 65.

SAD Düzeltilmiş Son Test Puanlarına Göre İkili Karşılaştırmalar Testi

(I) gruptürü	(J) gruptürü	Ortalama Farkı (I-J)	Standart Hata	Sig.	95% Güven Aralığı	
					Alt Sınır	Üst Sınır
Deney	Kontrol	5,2222	1,412	,001	2,285	8,158

Tablo 75'te, grupların düzeltilmiş son test puanları üzerinden yapılan LSD testi sonuçlarına göre, araştırmanın sonunda deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının sosyal ağlara dayalı öğrenme algısı düzeyleri ($\bar{x}=92.19$), kontrol grubundakilere göre ($\bar{x}=86.97$) anlamlı düzeyde ($p<.05$) daha yüksektir. Grup türüne göre sosyal ağlara dayalı öğrenme algıları puanlarında ölçüm eksenli değişmeye ait çizgi grafiği Şekil 19'da verilmektedir:



Şekil 19. Grup türüne göre Sosyal Ağlara Dayalı Öğrenme Algısı Ölçüm Eksenli Değişim

Şekil 19'da yer alan grup türüne göre ölçüm eksenli değişim çizgi grafiğine bakıldığında deney grubundaki öğretmen adaylarının deneysel işlem sonunda kontrol grubundakilere göre daha yüksek düzeyde sosyal ağlara dayalı öğrenme algılarına sahip oldukları görülmektedir.

4.1.4 Dördüncü Probleme İlişkin Bulgular

Bu araştırmanın dördüncü problemde üç ölçekten edilen ön testlerin etkisi kontrol altına alındığında, çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarının öğretmen adaylarının araştırmacı kimlik eğilimleri, sosyal sorumluluk temelli liderlik algıları ve sosyal ağlara dayalı öğrenme algıları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğretmen adaylarının, ön test puanlarının etkisini kontrol etmek amacıyla Çok Değişkenli Kovaryans Analizi olan (MANCOVA) testi gerçekleştirilmiştir. Kovaryans analizini kullanmanın sebebini Tabachnick ve Fidell (2013) “hata varyansının azalması, F değerinin artması, model ve tahminin doğruluk derecesinin artması, kovaryans analizi ile farklı gruplar arasındaki regresyonların eşitlenmesi, kovaryans analizinin örneklem büyüklüğünün küçük olması” olarak açıklamaktadır.

4.1.4.1 Ön testler kontrol edildiğinde Grup türüne göre Son Testlere İlişkin Puanların Karşılaştırılmasını Gösteren MANCOVA Testi

Çok Değişkenli Kovaryans Analizi (Mancova) testi ile kodeğişken olarak tanımlanan üçüncü bir değişkenin etkilerini kontrol altına alarak, bağımsız bir değişkene göre çoklu (sürekli) bağımlı değişkenler arasındaki istatistiksel farklılıkları ölçmek amaçlanmıştır. Kodeğişkenler istatistiğe dâhil edilerek hata terimlerinin azaltılması; dolayısıyla bağımsız değişkenle bağımlı değişkenler arasındaki ilişkinin içerisinden kodeğişkenin etkilerinin çıkartılması hedeflenmiştir. Bu çalışmada araştırmacı kimlik eğilimi ön test puanları, sosyal sorumluluk temelli liderlik algıları ön test puanları ve sosyal ağlara dayalı öğrenme algıları ön test puanları kodeğişkenler olarak atanmış olup, bu kodeğişkenlerin etkilerini son test puanlarından arındırılmak amaçlanmıştır.

Araştırmada uygulanan deneysel işlemin etkisini değerlendirmede MANCOVA başvuru önemli bir testtir. MANCOVA analizi deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere her iki gruba uygulanan düzeltilmiş “AKE Son Test, SSTL Son Test, SAD Son Test” toplam puanlarına uygulanmıştır. Bu amaçla her bir değişkene ait ön test sonuçları kodeğişken, grup türü (uygulama yöntemi) bağımsız değişken, son test sonuçları ise bağımlı değişkenler olarak atanmıştır. MANCOVA testine geçebilmek için Box’ın Kovaryans Matrislerinin Eşitliği Testi, Levene Varyansların Eşitliği Testi Tablo 78’te; Çok Değişkenli Testler Tablo 76’da; Wilk’s Lambda Testi sonuçları ise Tablo 77’de yer almaktadır:

Tablo 66.

MANCOVA Testi için Box’ın Kovaryansların Eşitliği Testi

Box's M	7,879
F	1,117
sd1	6
sd2	3506,717
Sig.	,350

a. Tasarım: Kesişim + AKE +
SSTL + SAD + gruptürü

**MANCOVA Testi için Levene
Hata Varyanslarının Eşitliği
Testi^a**

	F	sd1	sd2	Sig.
AKE2	,681	1	22	,418
SSTL2	,707	1	22	,410
SAD2	3,993	1	22	,058

a. Tasarım: Kesişim + AKE +
SSTL + SADÖ + gruptürü

Tablo 67.
Grup Türüne Göre Çok Değişkenli Testler

Etki		Değer	F	Sd Hipotezi	Hata sd	Sig.	Kısmi Kare	Eta
Grup türü	Pillai's Trace	,280	1,811 ^b	3,000	14,000	,191	,280	
	Wilks' Lambda	,720	1,811^b	3,000	14,000	,191	,280	
	Hotelling's Trace	,388	1,811 ^b	3,000	14,000	,191	,280	
	Roy's Largest Root	,388	1,811 ^b	3,000	14,000	,191	,280	
gruptürü * AKE * SSTL * SAD	Pillai's Trace	,562	1,953	6,000	30,000	,104	,281	
	Wilks' Lambda	,514	1,842^b	6,000	28,000	,127	,283	
	Hotelling's Trace	,798	1,728	6,000	26,000	,154	,285	
	Roy's Largest Root	,506	2,528 ^c	3,000	15,000	,097	,336	

Tablo 68.
MANCOVA Testi Öncesi Gruplararası Etkiler Testi

Kaynak	Bağımlı Değişken	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Sig.	Kısmi Kare	Eta
Düzeltilmiş Model	AKE2	1383,072 ^a	7	197,582	21,670	,000	,905	
	SSTL2	3805,008 ^b	7	543,573	15,504	,000	,872	
	SAD2	1606,818 ^c	7	229,545	9,790	,000	,811	
Grup türü	AKE2	33,984	1	33,984	3,727	,071	,189	
	SSTL2	90,266	1	90,266	2,575	,128	,139	
	SAD2	7,417	1	7,417	,316	,582	,019	
Grup türü * AKE * SSTL * SAD	AKE2	41,901	2	20,951	2,298	,133	,223	
	SSTL2	125,474	2	62,737	1,789	,199	,183	
	SAD2	94,546	2	47,273	2,016	,166	,201	

Tablo 76'da Box'ın Kovaryansların eşit olduğu ($p < .001$), Tablo 77'de gruplararası varyansların eşit olduğu görülmekte ve Tablo 78'de MANCOVA analizine geçebilmek için gruptürü * AKE * SSTL * SAD için Wilk'in Lambda testinin ve p değerinin istatistiksel olarak anlamlı çıkmaması şartının sağlandığı görülmektedir ($F(2)=1,789$, $p > .05$). MANCOVA testi için gerekli şartlar sağlandıktan sonra grup türüne göre düzeltilmiş son test ortalamaları Tablo 79'da verilmektedir:

Tablo 69.

Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test, Son Test ve Düzeltilmiş Son Test Puanları

Değişkenler	Grup	N	Düzeltilmiş Son Test Ortalama	Standart Hata	%95 Güven Aralığı	
					Alt Sınır	Üst Sınır
1.Değişken: Araştırmacı Kimlik Eğilimi	Deney	12	82,578 ^a	,958	80,586	84,570
	Kontrol	12	72,839 ^a	,958	70,847	74,831
2.Değişken: Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik	Deney	12	239,356 ^a	1,953	233,681	241,855
	Kontrol	12	219,561 ^a	1,953	217,062	225,236
3.Değişken: Sosyal Ağlara Dayalı Öğrenme Algısı	Deney	12	92,194 ^a	,989	90,136	94,252
	Kontrol	12	86,973 ^a	,989	84,915	89,030

Tablo 70.

Düzeltilmiş Son Test Ortalamalarına göre Gruplararası Etkiler Testi

Varyansın Kaynağı	Bağımlı Değişkenler	Type III Kareler Toplamı	sd	Ortalamaların Karesi	F	Sig.	Kısmi Eta Kare
Düzeltilmiş Model	AKE Son Test	1309,225 ^a	4	327,306	28,302	,000	,856
	SSTL Son Test	3562,419 ^b	4	890,605	21,059	,000	,816
	SAD Son Test	1487,336 ^c	4	371,834	14,283	,000	,750
Kesişim	AKE Son Test	55,273	1	55,273	4,779	,042	,201
	SSTL Son Test	334,188	1	334,188	7,902	,011	,294
	SAD Son Test	,276	1	,276	,011	,919	,001
Grup türü	AKE Son Test	558,067	1	558,067	17,048	,001	,473
	SSTL Son Test	2237,763	1	2237,763	29,843	,000	,611
	SAD Son Test	150,288	1	150,288	11,990	,003	,387
Hata	AKE Son Test	621,982	19	32,736			
	SSTL Son Test	1424,728	19	74,986			
	SAD Son Test	238,163	19	12,535			
Toplam	AKE Son Test	146455,000	24				
	SSTL Son Test	1267993,000	24				
	SAD Son Test	194460,000	24				
Düzeltilmiş Toplam	AKE Son Test	1528,958	23				
	SSTL Son Test	4365,958	23				
	SAD Son Test	1855,833	23				

a. R Kare = ,593 (Düzeltilmiş R Kare = ,508)

b. R Kare = ,674 (Düzeltilmiş R Kare = ,605)

c. R Kare = ,872 (Düzeltilmiş R Kare = ,845)

Tablo 80’de görüleceği üzere öğretmen adaylarının tüm ölçeklerden aldıkları ön test puanları kontrol altına alındığında, uygulanan çevrimiçi mesleki öğrenme ağları katılımcıların “araştırmacı kimlik eğilimleri, sosyal sorumluluk temelli liderlik ve sosyal ağlara dayalı öğrenme algıları” son test puanlarına anlamlı bir şekilde etki etmektedir. Çalışmanın bağımsız değişkeni olan çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarına ilişkin etki genişliğini gösteren η^2 (eta kare) ise her bir değişken için %47; %61 ve %38 değerinde olup, bu değer bağımsız değişkenin etkisiyle açıklanan değişimdeki varyans oranını vermektedir. Buna göre katılımcıların ön test puanları kontrol edildikten sonra ortak değişkenlerin etki genişliğini gösteren kısmi eta kare değerleri, araştırmacı kimlik eğilimlerindeki varyansın %47’inin; sosyal sorumluluk temelli liderlik algılarındaki

varyansın %61'inin ve sosyal ağlara dayalı öğrenme algılarındaki varyansın %38'inin çevrimiçi mesleki öğrenme ağları ile açıklandığını göstermektedir. η^2 değerleri incelendiğinde çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarının araştırmacı kimlik eğilimleri, sosyal sorumluluk temelli liderlik algıları ve sosyal ağlara dayalı öğrenme algıları değişkenleri için etki değerinin yüksek olduğu görülmektedir. Grup türüne göre yapılan çok değişkenli testlerin sonuçları Tablo 81'de verilmektedir:

Tablo 71.

Grup Türüne Göre Yapılan Çok Değişkenli Testlerin Sonuçları

	Value	F	Sd	Error df	Sig.	Kısmi Eta Kare
Pillai's trace	,745	16,555 ^a	3,000	17,000	,000	,745
Wilks' lambda	,255	16,555^a	3,000	17,000	,000	,745
Hotelling's trace	2,921	16,555 ^a	3,000	17,000	,000	,745
Roy's largest root	2,921	16,555 ^a	3,000	17,000	,000	,745

a. Tam İstatistik

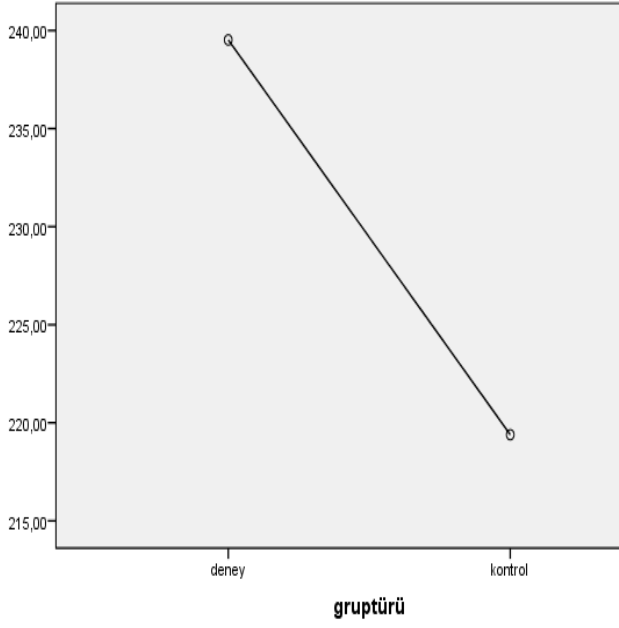
İkili Karşılaştırmalar

Bağımlı Değişkenler	(I) gruptürü	(J) gruptürü	Ortalama Farkı (I-J)	Std. Hata	Sig. ^b	95% Güven Aralığında	
						Alt sınır	Üst sınır
AKE Son Test	Deney	Kontrol	10,053*	2,435	,001	4,957	15,148
SSTL Son Test	Deney	Kontrol	20,130*	3,685	,000	12,417	27,842
SAD Son Test	Deney	Kontrol	5,217*	1,507	,003	2,063	8,370

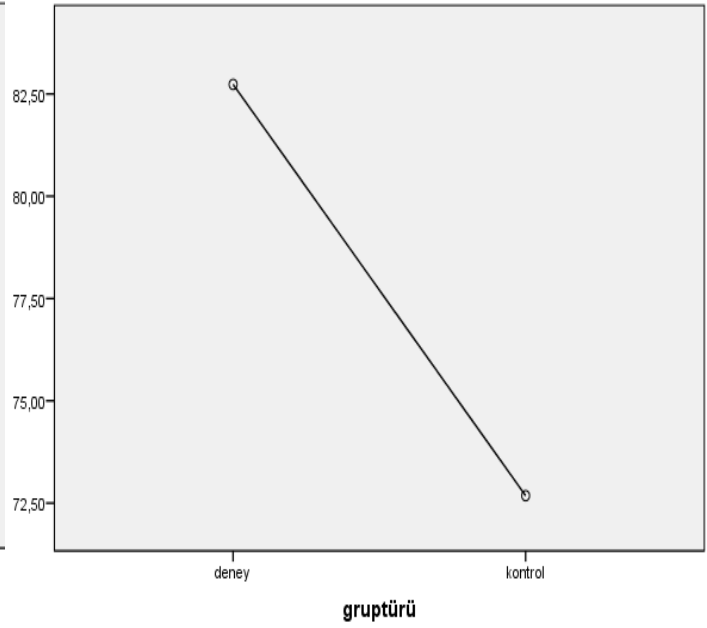
*. Ortalama farklar $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır

b. Çoklu karşılaştırmalar için düzeltme: LSD

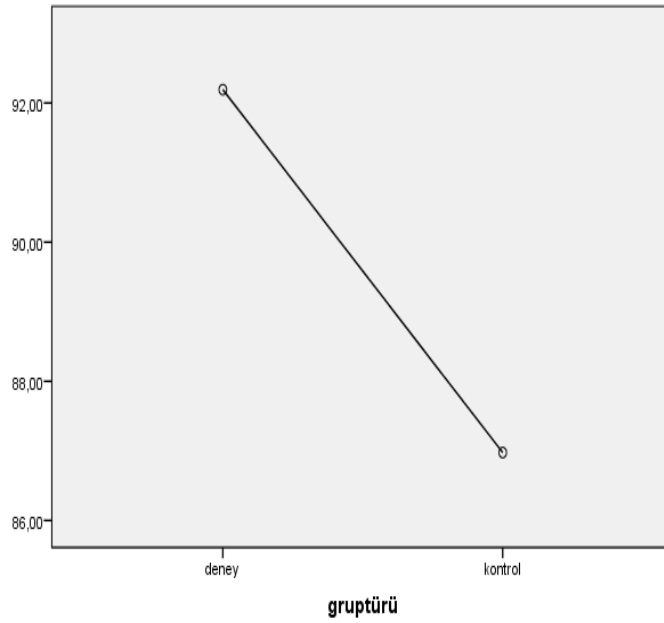
Tablo 81 incelendiğinde yapılan çok yönlü MANCOVA testi sonuçlarına göre; grup türünün araştırmacı kimlik eğilimi, sosyal sorumluluk temelli liderlik ve sosyal ağlara dayalı öğrenme algısı üzerindeki etkisinin anlamlı olduğu ($\lambda = 0,255$, $F_{(3)} = 16,555$, $p < .05$) görülmektedir. Deney grubunda kullanılan çevrimiçi mesleki öğrenme ağları, kontrol grubunda kullanılan portfolyo yöntemine göre araştırmacı kimlik eğilimi, sosyal sorumluluk temelli liderlik ve sosyal ağlara dayalı öğrenme algısını anlamlı düzeyde daha fazla artırmaktadır. Ayrıca, ön testlerin etkisi kontrol edildiğinde katılımcılarda grup türüne göre meydana gelen değişimlerin çizgi grafiği Şekil 20, Şekil 21 ve Şekil 22'de yer almaktadır:



Şekil 20. Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Algılarında Grup Türüne Göre Değişim



Şekil 21. Araştırmacı Kimlik Eğilimlerinde Grup Türüne Göre Değişim



Şekil 22. Sosyal Ağlara Dayalı Öğrenme Algılarında Grup Türüne Göre Değişim

Şekil 20, Şekil 21 ve Şekil 22 incelendiğinde çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarını kullanan öğretmen adaylarındaki gelişiminin portfolyo yöntemini kullananlara göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmektedir. Çevrimiçi mesleki öğrenme ağları bireylerin araştırmacı kimlik eğilimlerini, sosyal sorumluluk temelli liderlik algılarını ve sosyal ağlara dayalı öğrenme algılarını artırmakta ve bireylerde bu yapıların gelişimini olumlu etkilemektedir.

4. 2. Nitel Bulgular: Beşinci Problem Cümlesine İlişkin Bulgular

Çevrimiçi Mesleki Öğrenme Ağlarını kullanan öğretmen adaylarından elde edilen nitel verilerin kodlanmasında çeşitli kavramsallaştırmalar yapılmış, benzerlikleri bulunan kodlar bir araya getirilmiş ve tematik kodlamalara gidilmiştir. Öğretmen adaylarının çevrimiçi mesleki öğrenme ağları ile ilgili verdikleri yanıtların içerik analizi sonucunda yedi (7) tema ve bu yedi tema altında yer alan otuz beş (35) kod ortaya çıkmıştır. Bu temalar şu şekildedir:

1. “Fırsatlar ve Yararlılık”,
2. “Öğrenmenin Zenginleşmesi ve Çeşitlenmesi”,
3. “Sosyal Gelişim”,
4. “Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik”
5. “Araştırmacı Kimlik Eğilimi”,
6. “Dijital Yetkinlik”,
7. “Çevrimiçi Mesleki Öğrenme Ağlarında Yaşanan Sorunlar”

Öğretmen adaylarının çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarıyla ilgili en sık vurguladıkları hususların ne olduğu belirlenmiş ve bu temaları oluşturan kodlara ilişkin frekanslar incelenmiştir. Bu hususlar arasında, “etkileşime dayalı öğrenme” (n=12), “zengin kaynaklara erişim” (n=11), “yaşam boyu öğrenme” (n=11), “mesleki araştırmaların paylaşımını sağlama” (n=11), “öğretim amaçlı dijital araç/yazılım kullanımını artırma” (n=11), “araştırmaya verilen değeri artırma” (n=10), “bilginin ve deneyimlerin paylaşımını sağlama” (n=10), “yapıcı dönüt vermeyi öğrenme” (n=10), “bireysel & toplumsal değişimi destekleme” (n=10) ve “bir mesleki topluluğa aidiyet duyma” (n=10) kodları yer almaktadır. Nitel analiz sonucunda ortaya çıkan temalar ve bu temalar içerisinde yer alan kodlar önem sırasına göre ele alınacak, sonrasında ise belirtilen tema ve kodlarla ilgili öğretmen adaylarının görüşleri doğrudan aktarılacaktır.

Bulguların bu bölümlerinde katılımcıların “Fırsatlar ve Yararlılık” temasına ilişkin olarak belirttiği kodlar Tablo 82’de sunulmuştur:

Tablo 72.

Fırsatlar ve Yararlılık Teması

Kodlar	F	%
Zengin Kaynaklara Erişim	11	
Yaşam Boyu Öğrenme	11	
Bağlantılılık	10	
Uzmanlara Erişim	10	
Zaman/Mekan Esnekliği	10	
Toplam	52	100

Katılımcılardan alınan yanıtlar doğrultusunda oluşturulan ilk tema “**Fırsatlar ve Yararlılık Teması**”dır. Bu tema ile ilgili olarak tekrar etme sıklığına göre “zengin kaynaklara erişim, yaşam boyu öğrenme, bağlantılılık, uzmanlara erişim, zaman/me kan esnekliği” kodları ortaya çıkmıştır. Frekanslara bakıldığında öğretmen adaylarının çevrimiçi mesleki öğrenme ağları sayesinde zengin kaynaklara eriştiklerini, yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirdiklerini ve bağlantılılık özelliğini önemli bir fırsat olarak belirttikleri görülmektedir. Bu temayla ilgili olarak katılımcı görüşlerine ilişkin doğrudan alıntılar yapılmıştır:

“Kişinin mesleki gelişimine yönelik etkili olabilecek kişilere, farklı türde projelere, etkinliklere vs. bu uygulamalar üzerinden kolayca ulaşabilir” Zengin kaynaklara erişim (K1)

“çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarını kullanınca daha iyi fark ettim ki bir şeyi öğrendim bitti diye bir şey yokmuş. Öğretmenlik yaparken her zaman bilgi ve deneyimlerimizi artırmak için yeni fırsatlar kovalamamız gerekiyor. Okulumuzda yeni şeylerden haberdar olmayabiliriz, fakat bu ağlar sayesinde evde okulda sürekli öğrenmeye devam.” Yaşam boyu öğrenme (K1)

“parmağımın altında bütün dünyanın olduğunu bilmek bana ayrı bir öğrenme deneyimi yaşıyor. Bir uygulamayla herkese bağlanıyorum. Türkiye’de veya başka ülkelerde olmamız fark etmiyor. O an seninle beraber o öğrenme deneyiminde bulunan başka öğretmenler olduğunu görmek mesleğimle daha fazla bütünleşmemi sağlıyor” Bağlantılılık (K1)

“... sınıf yönetiminde yaşadığı zorluklar ve buna benzer durumlarda daha deneyimli ve uzman öğretmenlerin görüşlerini almak isteyebilir, o alanda çalışma yapmış kişilerle fikir alışverişi yapabilir, onlardan faydalanması yönünden zengin imkan sağlar” Uzmanlara erişim (K1)

“çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarının avantajı kitaplarda fazla zaman harcayacağımız bilgilere istediğimiz zaman daha kısa sürede ulaşabiliyor olmamız” (K1) Zaman/me kan esnekliği

Çevrimiçi mesleki Öğrenme ağlarını kullanan öğretmen adaylarının “Öğrenmenin Zenginleşmesi ve Çeşitlenmesi Teması” temasına ilişkin olarak belirttiği kodlar Tablo 83’te sunulmuştur:

Tablo 73.

Öğrenmenin Zenginleşmesi ve Çeşitlenmesi Teması

Kodlar	F	%
Etkileşime dayalı öğrenme	12	
Bilgi ve deneyimlerin paylaşımının sağlanması	10	
Bilginin farklı bakış açılarıyla zenginleştirilmesi	9	
Hatırlamayı ve kalıcı öğrenmeyi destekleme	8	
Özerk (otonom) öğrenme	7	
Toplam	47	100

Katılımcılardan alınan yanıtlar doğrultusunda oluşturulan ikinci tema “Öğrenmenin Zenginleşmesi ve Çeşitlenmesi Teması”dır. Bu tema ile ilgili olarak tekrar etme sıklığına göre “etkileşime dayalı öğrenme, hatırlamayı ve kalıcı öğrenmeyi destekleme, bilginin farklı bakış açılarıyla zenginleştirilmesi, bilgi ve deneyimlerin paylaşımının sağlanması, otonom (özerk) öğrenme” kodları ortaya çıkmıştır. Frekanslara bakıldığında öğretmen adaylarının çevrimiçi mesleki öğrenme ağları sayesinde birbirlerinin öğrenmelerine destek oldukları, öğrenmelerinin sosyal bir ortamda gerçekleştiği, bu ağlar sayesinde öğrenmelerinin daha kalıcı hale geldiği, kullanıcıların bilgi ve deneyimlerini paylaştıkları ve birbirlerine transfer ettikleri görülmektedir. Bu temayla ilgili olarak katılımcı görüşlerine ilişkin doğrudan alıntılar yapılmıştır:

“Bir ağ içerisinde aynı meslek grubundan başkalarıyla birlikte olmak, onlarla etkileşim içerisine girmek öğrenmeyi, keşfetmeyi ve merakı tetikler” (K1) **Etkileşime dayalı öğrenme**

“öğretmen, eğitime katkısı olacağını düşündüğü en ufak paylaşım, söz, fotoğraf, bilgiyi veya başka öğretmenlerin deneyimleri vb. şeyleri dönüştürerek bunu gayette iyi şekilde kullanabilir” (K2) **Bilgi ve deneyimlerin paylaşımının sağlanması**

“Çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarında yer alan diğer bireylerin paylaşımları kişinin bakış açısını, fikir yönünü zenginleştirir. Bir konudaki görüşlerimizin farklı bakış açılarıyla da harmanlanarak zenginleşmesini ve gelişmesini sağlıyor” (K11) **Bilginin farklı bakış açılarıyla zenginleştirilmesi**

“çevrimiçi ağlar... bilgiye ulaşmayı, hatırlamayı kolaylaştırır ve öğrenme yönünden aktif olan insanlara daha kalıcı, daha güzel imkanlar sunar” K(8) **Hatırlamayı ve kalıcı öğrenmeyi destekleme**

“Sosyal ağlardan bilgi edinmek sadece bir şey okumak anlamında düşünmemek gerekir. Ben bağımsız bir şekilde kendi istediğim tarzda öğrenebilirim. Herkes mesleki öğrenmesini kendi istediği yolla gerçekleştirebilir” (K4) **Özerk (otonom) öğrenme**

Çevrimiçi mesleki Öğrenme ağlarını kullanan öğretmen adaylarının “Sosyal Gelişim Teması” temasına ilişkin olarak belirttiği kodlar Tablo 84’te sunulmuştur:

Tablo 74.
Sosyal Gelişim Teması

Kodlar	F	%
Yapıcı dönüt vermeyi öğrenme	10	
Gelişime açık yönlerini fark etme	9	
Soyutlanmışlık duygusunu azaltma	8	
İşbirliği içerisinde çalışmayı öğrenme	8	
Yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirme	6	
Toplam	41	100

Katılımcılardan alınan yanıtlar doğrultusunda oluşturulan üçüncü tema “Sosyal Gelişim Teması”dır. Bu tema ile ilgili olarak tekrar etme sıklığına göre “yapıcı dönüt vermeyi öğrenme, gelişime açık yönlerini fark etme, soyutlanmışlık duygusunu azaltma, işbirliği içerisinde çalışmayı öğrenme, yaratıcı düşünme becerilerini geliştirme” kodları ortaya çıkmıştır. Frekanslara bakıldığında öğretmen adaylarının çevrimiçi mesleki öğrenme ağları sayesinde yapıcı dönüt vermeyi öğrendikleri, kendi eksik yönlerini daha iyi fark ettikleri, duygu ve düşüncelerini daha rahat yansıtabildikleri, mesleki soyutlanmışlık duygusunun azaldığını ve grup etkinliklerinde diğer üyelerle işbirliği yapmayı öğrendikleri görülmektedir. Bu temayla ilgili olarak katılımcı görüşlerine ilişkin doğrudan alıntılar yapılmıştır:

“Çevrimiçi mesleki öğrenme ağları diğer soruda da belirttiğim gibi bağlantı halinde olmamızı sağladığı için ihtiyaçlarımızı kolayca sağlıyor ayrıca bizlere yapıcı dönüt verme, başkalarıyla bir arada olup kendi fikirlerimizi karşdakini kırmadan ifade etmemize ortam sağlıyor” (K1) Yapıcı dönüt vermeyi öğrenme

“açıkçası hepimizin eksik yönleri var. Ben bu ağlar sayesinde bunu daha iyi fark ettim. Çevrimiçi mesleki öğrenme ağları sayesinde aynı mesleği yapan diğerleri ne projeler yapıyor bunun farkında oluyoruz. Değişim zor, fakat gelişime açık yönlerimizi iyileştirmeye çalışmak gerektiği kanısına vardım” (K3) Gelişime açık yönlerini fark etme

“...internet çoğu şeyi kolaylaştırıyor. Facebook veya benzeri bir yerden bir topluluğa katıldığımda bu bana ayrıca grup desteği sağlıyor. Mesleki rehberlik hizmeti gibi. Belki bir öğretmen çalıştığı yerde kendini yalnız ve yabancılaşmış hissediyor olabilir ama çevrimiçi mesleki öğrenme ağları sayesinde kafasına uyan bireylerle bu olumsuz duygulardan kurtulur ve mesleğe daha fazla ait hisseder” (K4) Soyutlanmışlık duygusunu azaltma

“Ben uygulamayı bu aralar daha fazla kullanmaya başladığım için aklıma bir şey takıldığında ilk baktığım yer haline geldi. Mesleki gelişime katkısı doğru, işbirliği ile çalışmayı da öğretiyor. Bizde dahil olmak üzere yaptığımız ve yapacağımız etkinlikleri paylaşarak bir çok insana yardım edebiliriz. Dijital çağda yaşıyoruz ve birbirimizi yakalamak istiyorsak bu ağları kullanmalıyız” (K10) İşbirliği içerisinde çalışmayı öğrenme

“... benim en çok faydalandığım şey kendi deneyimlerimle bilgiler edinmem oldu. Ahmet’in deneyimleri, başka birinin deneyimleri de önemli fakat önce kendimin düşünceleri önemli. Seçtiğim

sosyal ağlarla ya da takip etmeyi tercih ettiğim hesaplar kısaca kendi görüşlerimin gelişim süreci ve öğrenme sürecimin kontrolü bende” (K12) Yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirme

Çevrimiçi mesleki Öğrenme ağlarını kullanan öğretmen adaylarının “Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Teması” temasına ilişkin olarak belirttiği kodlar Tablo 85’te sunulmuştur:

Tablo 75.

Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Teması

Kodlar	F	%
Bir mesleki topluluğa aidiyet duyma	10	
Bireysel ve toplumsal değişimi destekleme	10	
Sosyal sorumluluk davranışları sergileme	9	
Başka fikirlere karşı ön yargıyı azaltma	8	
Uzmanlığın paylaşılması	8	
Grup içinde ortak değerlerin benimsenmesi	8	
Küresel düzeyde ilişkileri destekleme	7	
Görüş paylaşımını cesaretlendirme	7	
Toplam	67	100

Katılımcılardan alınan yanıtlar doğrultusunda oluşturulan beşinci tema “Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Teması”dır. Bu tema ile ilgili olarak tekrar etme sıklığına göre “bir mesleki topluluğa aidiyet duyma, bireysel ve toplumsal değişimi destekleme, sosyal sorumluluk davranışları sergileme, başka fikirlere karşı önyargıyı azaltma, uzmanlığın paylaşılması, grup içinde ortak değerlerin benimsenmesi, küresel düzeyde ilişkilerin benimsenmesi ve görüş paylaşımını cesaretlendirme” kodları ortaya çıkmıştır. Frekanslara bakıldığında çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarını kullanan öğretmen adaylarının kendilerini öğretmenlik mesleğine ait hissettiklerini, değişim konusunda daha fazla istekli olduklarını, kendilerine özgüvenlerinin arttığını, kendi gibi düşünmeyen başkalarının fikirlerine karşı ön yargılarının azaldığını, çevrimiçi mesleki öğrenme ağları içerisinde tek bir uzmanın görüşlerinin aktarılması yerine uzmanlığın paylaşıldığını ifade ettikleri görülmektedir. Bu temayla ilgili olarak katılımcı görüşlerine ilişkin doğrudan alıntılar yapılmıştır:

“çevrimiçi mesleki öğrenme ağları sayesinde kendimi öğretmenlik mesleğini yapıyor gibi hissettim. İlk başlarda mesleki öğrenme ağı deyince aklımda bir şey canlanmıyordu. Şu an neden mesleki denildiğini anlıyorum. Üye olduğum Twitter, Facebook grupları sayesinde artık kendimi bu mesleğe ait hissediyorum” (K2) Bir mesleki topluluğa aidiyet duyma

“... bu işin bir de değişimi destekleme boyutu var. Bu sosyal sorumluluk temelli liderlikte bahsetmiştik hem bireyin hem toplumun değişimi. Çevrimiçi mesleki öğrenme ağları bu farkındalığı yaratmak için iyi bir araç bence” (K7) Bireysel ve toplumsal değişimi destekleme

“sosyal medya sayesinde öğretmenlerin mesleki yaşantısındaki sosyal sorumluluk vazifeleri daha görünür oluyor. Çocukları hayata hazırlayan kişiler öğretmen olduğu için sosyal medya öğretmenlere sorumluluklarını ya bir video ile ya bir sloganla etkili bir şekilde hatırlatıyor. Geleneksel bir afiş yerine mesleki öğrenme ağındaki görsel, öğretmeni daha fazla etkiliyor” (K9)

Sosyal sorumluluk davranışları sergileme

“insanlar belli başlı düşüncelere karşı ön yargılar taşıyabilir. Hele öğretmenlikte ön yargı çok kötü bir şeydir. Bir öğretmen çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarında bir çok gruba dahil olduğu için farklı düşüncelerle ilgili zihnindeki kalıp düşünceler yıkılır” (K12) **Başka fikirlere karşı ön yargıyı azaltma**

“benim üzerinde durmak istediğim şey uzmanlık konusu. Standart olan nedir? Deneyimli öğretmenler uzmandır yeni öğretmenler dinleyicidir. Benim dikkatimi çeken bu çevrimiçi mesleki öğrenme ağı dediğimiz ağlarda uzmanlık paylaşılmaktadır. Tek otorite yok. Bir etkinlikte dinleyici olan öğretmen başka etkinlikte uzman olabilir” (K3) **Uzmanlığın paylaşılması**

“Bu ağ sayesinde dayanışma, grup içinde ortak bir duygu ortaya çıktı. herkesin ortak ilgilere ve değerlere sahip olması öğrenmeyi destekliyor. Eğer insanlar çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarında içerisinde bulunduğu grubun değerlerini benimserse bir öğrenme kültürü geliştirilmiş olur. Öyle de yapması gerekir, çünkü bu ağlara isteğe bağlı üye olunuyor ” (K4) **Grup içinde ortak değerlerin benimsenmesi**

“Ben bu ağları kullanmaya başladığımda özellikle öğretmenlik meslek bilgisiyle ilgili çok yerel düşündüğümü fark ettim. Aslında burada olan şey bilginin dünya çapında paylaşılması ve yayılması. Örneğin, Amerika’da temel eğitimde sınıf düzeni nasıl tasarlanmış bununla ilgili öğretmenleri takibe başladım.” (K8) **Küresel düzeyde ilişkileri destekleme**

“Yetiştirme tarzı olarak biz pek görüşlerimizi paylaşmaya yatkın değiliz. Yüz yüze iletişimlerde dalga geçilme endişesi veya fikirlerini değersiz hissetme gibi sorunlar olabiliyor, fakat çevrimiçi ağları kullandığınızda artık siz başka birisi oluyorsunuz ve istediğiniz yerde rahatça görüşlerini ifade edebiliyorsunuz. Bir süre sonra her şeye yorum yapmak hoşunuza gitmeye başlıyor.” (K7)

Görüş paylaşımını cesaretlendirme

Çevrimiçi mesleki Öğrenme ağlarını kullanan öğretmen adaylarının “Araştırmacı Kimlik Eğilimi Teması” temasına ilişkin olarak belirttiği kodlar Tablo 86’da sunulmuştur:

Tablo 76.

Araştırmacı Kimlik Eğilimi Teması

Kodlar	F	%
Mesleki araştırmaların paylaşımını sağlama	11	
Araştırmaya verilen değeri artırma	10	
Öğrenme ve öğretme kuramlarıyla ilgili kendini güncelleme	9	
Araştırmaya dayalı karar vermeyi sağlama	8	
Toplam	38	100

Katılımcılardan alınan yanıtlar doğrultusunda oluşturulan altıncı tema “Araştırmacı Kimlik Eğilim Teması”dır. Bu tema ile ilgili olarak tekrar etme sıklığına göre “mesleki araştırmaların paylaşılması, araştırmaya verilen değerin artması, öğrenme ve öğretme kuramlarıyla ilgili kendini güncelleme, araştırmaya dayalı karar vermeyi sağlama” kodları ortaya çıkmıştır. Frekanslara bakıldığında öğretmen adaylarının çevrimiçi mesleki öğrenme ağlar sayesinde meslekleriyle ilgili çeşitli araştırmalar yaptıkları, bu araştırmaları kendi aralarında

paylaştıkları, eksik veya yanlış bildikleri bilgi ve kuramların farkına vardıkları, öğretimle ilgili bir karar alırken gelişigüzel kararlar yerine araştırmaya dayalı kararlar aldıkları görülmektedir. Bu temayla ilgili olarak katılımcı görüşlerine ilişkin doğrudan alıntılar yapılmıştır:

“Bu ağlarla birçok farklı bölgede öğretmenlik yapan meslektaşlarına ulaşım en son okuduğu bir araştırmayı onlarla paylaşabilir. Mesela ben bir öğretmen sınıfta ne tür pekiştiriciler kullanabilir, bununla ilgili yapılan bir araştırmayı paylaştım ” (K3) **Mesleki araştırmaların paylaşımını sağlama**

“Bu ağların kişiye faydalarından biri araştırmayı daha kıymetli bir iş olarak görmesidir. Kişiye da sık araştırma fırsatı tanınması, araştırma yapacağı konuya uygun bilgileri kolayca bulabilmesi, kişiye araştırmacı yönünden artı katmasıdır bence” (K2) **Araştırmaya verilen değeri artırma**

“Öğretmenler her zaman yeniliğe açık olmalı. Sürekli kitap, dergi vesaire karıştıramayız belki, fakat çevrimiçi öğrenme ağlarından faydalanarak yenilikleri takip edebilir ve öğretmenlik bilgileriyle ilgili güncelliğini koruyabilir”(K1) **Öğrenme ve öğretme kuramlarıyla ilgili kendini güncelleme**

“Bu etkinlikler sonucunda aslında verdiğimiz kararların pek çoğunun aslının olmadığını gördüm. Yani araştırma yapılacak bir konuda çoğu kez hızlıca öngörü veya kişisel tecrübelerimiz doğrultusunda hareket ediyoruz. Bundan sonra böyle yapmak yerine bir problemle karşılaştığımda araştırma yapmayı tercih edeceğim”(K4) **Araştırmaya dayalı karar vermeyi sağlama**

Çevrimiçi mesleki Öğrenme ağlarını kullanan öğretmen adaylarının “Dijital Yetkinlik Teması” temasına ilişkin olarak belirttiği kodlar Tablo 87’de sunulmuştur:

Tablo 77

Dijital Yetkinlik Teması

Kodlar	F	%
Öğretim amaçlı dijital araç/yazılımları kullanma	11	
Bilgiye erişimde çevrimiçi ortamları kullanma	10	
Dijital teknolojilere dayalı mesleki gelişimi benimseme	9	
Mesleki amaçlı ilişki kurmada sanal bağlantıları kullanma	8	
Toplam	38	100

Katılımcılardan alınan yanıtlar doğrultusunda oluşturulan dördüncü tema “Dijital Yetkinlik Teması”dır. Bu tema ile ilgili olarak tekrar etme sıklığına göre “öğretim amaçlı dijital araç/yazılımları kullanma, bilgiye erişimde çevrimiçi ortamları kullanma, dijital teknolojilere ayalı mesleki gelişimi benimseme, mesleki amaçlı ilişki kurmada sanal bağlantıları kullanma” kodları ortaya çıkmıştır. Frekanslara bakıldığında öğretmen adaylarının çevrimiçi mesleki öğrenme ağlar içerisinde kullanıcıların dijital yetkinliklerinin arttığını ve dijital teknolojileri benimsediklerini ifade ettikleri görülmektedir. Bireyin çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarında aynı meslek grubundan olan diğer kullanıcılarla etkileşime geçmesi, bireyin nasıl daha etkili bir öğretim gerçekleştirebileceğini fark etmesini, bu amaç doğrultusunda da yeni dijital araçlarla veya yazılımlarla tanışmasını sağlamaktadır. Ayrıca, geleneksel olarak mesleki gelişimlerini yüz yüze

seminer vb. yollarla sürdürmeyi tercih etmeyen öğretmen adayları, mesleki gelişim amacıyla teknolojiden yararlanmanın oldukça yararlı olduğunu belirtmişlerdir. Bu temayla ilgili olarak katılımcı görüşlerine ilişkin doğrudan alıntılar yapılmıştır:

“Son zamanlarda başka derslere etkinlik, materyal, oyun bulmak için bu ağları sık kullanıyorum. Örneğin Pinterest. Aradığım şeyle ve ona yakın birçok şeyi sınırsızca göstermesi, sayfa boyut sınırı olmaması üyelik istememesi bu programı çok daha kullanışlı hale getiriyor, beni da daha iyi bir öğretmen yapıyor.” (K8) **Öğretim amaçlı dijital araç/yazılımları kullanma**

“Sosyal ağlarda her türlü alanda her bilgiye ulaşılabilir. Kişi bilinçli ve öğrenmeye açık ise öğrenme gerçekleşir. İyi bir araştırmacı interneti doğru kullanandır. Doğru çevrimiçi kaynaklara ulaştığımızda en kullanışlı bilgiye ulaşmış oluruz” (K1) **Bilgiye erişimde çevrimiçi kaynakları kullanma**

“çevrimiçi mesleki öğrenme ağları, mesleki gelişim konusunda çok uygun. Şahsen ben seminerlerde bir kişinin anlattığı şeyleri dinlemek yerine, farklı farklı eğitim, öğretim tekniklerini görebileceğim internet ortamını tercih ederim. Bu sayede bir öğretmenin öğretmenlik becerisi, dağarcığı, bilgi düzeyi daha iyi gelişebilir” (K5) **Dijital teknolojilere dayalı mesleki gelişimi benimseme**

“artık bakıyoruz ilişkiler de sanallaşmaya başlıyor. İki öğretmen yüz yüze iletişim kurmaktansa sanal bir ortamı tercih edebiliyor. Gir, tık tık işini gör ve hayatına devam et. Bunun çok avantajı var. Yüz yüze iken oluşabilecek olumsuz gelişmeler bu şekilde engellenebilir. Püf nokta bu iki öğretmenin ortak hedeflere ya da benzer ilgilere sahip olması gerek” (K11) **Mesleki amaçlı ilişki kurmada sanal bağlantıları kullanma**

Çevrimiçi mesleki Öğrenme ağlarını kullanan öğretmen adaylarının “Çevrimiçi Mesleki Öğrenme Ağlarında Yaşanan Sorunlar Teması” temasına ilişkin olarak belirttiği kodlar Tablo 88’de sunulmuştur:

Tablo 78.

Çevrimiçi Mesleki Öğrenme Ağlarında Yaşanan Sorunlar Teması

Kodlar	F	%
Yazılımlardan kaynaklanan sınırlılıklar (karakter sınırlandırması vb.)	7	
Belirli bir dijital yetkinlik düzeyi gerektirmesi	7	
İlk deneyimlerde kullanım zorluğu yaşama	6	
Tanımadığı bireylerle iletişimde güvensizlik yaşama	5	
Toplam	25	100

Katılımcılardan alınan yanıtlar doğrultusunda oluşturulan yedinci tema “Çevrimiçi Mesleki Öğrenme Ağlarında Yaşanan Sorunlar Teması”dır. Bu tema ile ilgili olarak tekrar etme sıklığına göre “yazılımdan kaynaklanan sınırlılıklar, belirli bir dijital yetkinlik düzeyi gerektirmesi, ilk deneyimlerde kullanım zorluğu yaşama, tanımadığı bireylerle iletişimde güvensizlik yaşama” kodları ortaya çıkmıştır. Frekanslara bakıldığında öğretmen adaylarının çevrimiçi mesleki öğrenme ağlar içerisinde birtakım sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Öncelikle kullanıcılar, bu ağların etkili olarak kullanılabilmesi için belirli birtakım teknolojik

beceriler gerektiğini ve birtakım yazılımların kullanıcıları sınırladığını belirtmektedirler. Ayrıca, ilk zamanlarda bireylerin kullanım zorluğu yaşaması ve yüzyüze tanımadığı kişilere karşı güvensizlik yaşaması çevrimiçi mesleki öğrenme ağları içerisinde yaşanan sorunlar içerisinde yer almaktadır.

“..yaşadığım sorunlardan biri mesela Twitter’ın karakter sınırlaması. Tam görüşümü yansıtacağım yer bitiyor. Ya da başka sosyal medyayı düşünüyorum mesela Pinterest özgün şeyler bulabiliyorum ama üyelik kısmı zahmetli. Bunun gibi her uygulamanın kendi sınırlılıkları var” (K8) **Yazılımlardan kaynaklanan sınırlılıklar**

“dezavantaj olarak bazı uygulamaların tasarruflu olmaması, fazla teknoloji bilgisi gerektirmesi, her bir teknolojik beceriyi edinmek için yeterince zamanımızın olmayışı sayılabilir” (K5) **Belirli bir dijital yetkinlik düzeyi gerektirmesi**

“ilk kullanmaya başladığım zamanlarda açıkçası zorluk yaşadım. Hem bilgi kirliliği yüzünden hem de her platformun farklı farklı kullanma şeyi olduğundan. Çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarına özellikle yabancı ağların kullanıma alışmak biraz zaman alabilir” (K3) **İlk deneyimlerde kullanım zorluğu yaşama**

“internet ortamında kişilere ve bilgilere pek güvenemiyoruz, birçok kişi erişebildiği için yetkin görüşlerin yanı sıra güvensizlikler de ortaya çıkabiliyor” (K10) **Yüz yüze tanışmadığı bireylerle iletişimde güvensizlik yaşama**

Öğretmen adaylarının nitel verilerinden elde edilen görüşleri analiz edildiğinde, genel olarak öğretmen adaylarının çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarını önemli bir mesleki gelişim aracı olarak gördükleri, bu ağları kullandıktan sonra mesleki öğrenmelerini gerçekleştirme amaçlı bu ağları benimsedikleri, araştırmacı eğilimlerinin arttığı, sosyal ağlar yoluyla öğrenmeye daha fazla değer verdikleri, dijital yetkinliklerinin arttığı ve bireysel/toplumsal değişimin destekledikleri ve çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarını değerli buldukları gözlemlenmektedir. Bu bulgular doğrultusunda, öğretmen adaylarının araştırmacı kimlik edinmeleri ve sosyal sorumluluk sahibi bir lider olarak yetişmeleri açısından çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarının son derece önemli olduğu söylenebilir.

5. TARTIŞMA

Sınıf Eğitimi Bölümünde Okul Deneyimi dersi kapsamında tasarlanan Çevrimiçi Mesleki Öğrenme Ağının öğretmen adaylarının araştırmacı kimlik eğilimleri, sosyal sorumluluk temelli liderlik algıları, sosyal ağlara dayalı öğrenme algıları üzerindeki etkisinin araştırıldığı çalışmanın bu bölümünde, ilgili ölçeklerden, odak görüşme kayıtlarından ve çevrimiçi tartışma kayıtlarından elde edilen bulguların alan yazında yer alan diğer çalışmalarla ilişkisine yönelik yapılan tartışmalara yer verilmiştir. Teorik ve kavramsal çerçeve ile bu çalışma kapsamında elde edilen bulgular “Araştırmacı Kimlik Eğilimi, Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik, Sosyal Ağlara Dayalı Öğrenme Algısı, Çevrimiçi Mesleki Öğrenme Ağlarının Etkililiği” başlıkları altında tartışılmıştır.

5.1. Birinci Araştırma Problemine İlişkin Tartışma: Araştırmacı Kimlik Eğilimi

Bu tez kapsamında birinci problem durumu olarak çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarının araştırmacı kimlik eğilimi üzerindeki etkililiği incelenmiştir. 21. yüzyılda öğretmenlik mesleği yenilikçiliğin, okulda değişimin ve araştırmacılık rolünün temsilcisi haline gelmiştir; dolayısıyla öğretmenlik mesleğini yürütecek bireylerin araştırmaya değer verme, araştırmayla ilgili temel yeterliliklere sahip olma ve araştırmaya ilişkin olumlu algı geliştirme durumları oldukça önemlidir. Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) 6. Düzey Yeterlilikleri lisans eğitimi bilişsel uygulamalı beceriler kapsamında bireylerin “alanında edindiği ileri düzeydeki bilgi ve becerileri kullanarak verileri yorumlayabilme ve değerlendirebilme, sorunları tanımlayabilme, analiz edebilme, araştırmalara ve kanıtlara dayalı çözüm önerileri geliştirebilmeleri” beklenmektedir (Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi, 2018). Verileri değerlendirme, sorun tanımlama, analiz ve çözüm geliştirme basamakları araştırma eyleminin başlıca aşamalarıdır. Öğretmen Yetiştirme Kurumları Derneği, ABD (The American Association of Colleges for Teacher Education) ve 21. Yüzyıl Yeterlilikleri Ortaklığı, ulusal hedeflerin başarıyla yerine getirilebilmesi için yeni yetişen öğretmen adaylarının 21. Yüzyılın şartlarına uygun olacak şekilde bilgi, medya ve teknoloji okur yazarı olmaları; bu becerileri sınıf uygulamalarına entegre etmeleri, ve en önemlisi teknolojiyi araştırma yapma ve bilgiyi değerlendirme aracı olarak kullanmaları gerektiğine vurgu yapmaktadır. Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi veya küresel düzeyde yayımlanan raporlar göz önüne alındığında öğretmen yetiştiren lisans kurumlarının öğretmen adaylarının araştırmacı kimlik eğilimi üzerinde durması gerekmektedir. Dijital çağda bilgi konusunda akıllı üretici ve tüketiciler olabilmek araştırmacı kimlik eğiliminin geliştirilmesine bağlıdır; dolayısıyla çoğu meslek açısından olduğu gibi öğretmenlik mesleğini yürütecek bireylerin araştırmacı kimlik eğilimi geliştirmeleri istendik bir özelliktir. Öğretmenlik mesleki gelişiminin bir boyutu olarak

öğretmenlerin sınıf içi katılıma teşvik etme yollarını belirleyebilmeleri, araştırma kapsamında ulaştıkları sonuçlara dayanarak uygulamalarını iyileştirmeleri, öğrencilerin deneyimlerini zenginleştirmek için yapabilecekleri etkinlikler konusunda çeşitli kararlar alabilmeleri için mesleki gelişimin bir boyutu olarak araştırmacı kimlik sahibi bireyler olmaları gerekmektedir. Öğretmenlik mesleğinde öğretmenler sadece eğitim ve öğretim sürecinin uygulayıcıları rolünü taşımamakta; aynı zamanda yenilikçiliğin, okulda değişimin ve araştırmacılık rolünün de temsilciliğini yapmaktadırlar. Bu öğretmenlik mesleğini yürütecek bireylerden beklenen bir niteliktir. Bu çalışmanın kapsamında incelenen araştırmacı kimlik eğilimi değişkeninin alan yazında ve eğitim politikalarında öğretmenlik mesleği ile ilişkili olduğunun sıklıkla vurgulandığı ve öğretmenlerin araştırmacı rolüne vurgu yapıldığı görülmektedir (Santa ve Santa, 1995; Muirhead, 2005; Mills, 2006; Gould, 2008; Bala, 2014). Araştırma süreci ile öğretmenlik mesleği arasında yakın bir ilişki ve bu mesleğin doğası gereği çeşitli benzerlikler bulunmaktadır. Kotsopoulos, Mueller ve Buzza (2012) öğretmenlerin hâlihazırda yürüttükleri rutin işlerinin ve karar alma süreçlerinin tipik bir araştırma sürecine benzediğini belirtip sebeplerini şu şekilde açıklamaktadır:

“Öğretmenler, anlık karar alma (hangi problem seçilecek, hangi sorular sorulacak, hangi sınıf yönetim stratejisi benimsenecek) ya da sürdürülebilir karar alma süreçlerinde (öğrenci öğrenmesi, politika, sınıf kültürü, eğitim programı) bulunmaktadır. Her iki tür karar alma biçiminde de öğretmenlerin (1) iki ya da daha fazla seçeneği değerlendirdikleri, (2) bir müdahale ya da stratejiyi uygulamak için karar aldıkları, (3) ara kararları uygulama öncesinde değerlendirdikleri, ya da (4) aldıkları kararları değiştirme, tekrarlama, genişletme ya da paylaşma kararı aldıkları görülmektedir.”

Hammersley (1993), eğitim araştırmalarını okul dışındaki bireylerin okul hakkında yaptıkları etkinlikler olmaktan kurtarıp öğretmenlerin işinin bir parçası olarak algılanması gerektiğini, araştırmacı-öğretmen düşüncesinin sınıflarda ya da okulda eylem araştırması şeklinde gerçekleşebileceğini belirtmektedir. Stenhouse (1975) öğretmenlik mesleki gelişim kapsamında araştırmacı kimliğin önemine şu şekilde değinmektedir:

- Bireyin kendi öğretiminin nasıl olduğunu ortaya koyması ve öğretimsel yeterliliklerinin farkına varması
- Bireyin kendi öğretimini iyileştirmeye yönelik sistematik sorgulama yapması
- Araştırmacılık becerisini kullanarak teorilerin uygulamada işlevselliğini test etmesi ve sorgulaması
- Başka bireylerin kendi çalışmasını gözlenmesine, veri toplamasına izin vererek dürüst ve açık bir ortamda tartışma gerçekleştirmesi

Maclean ve Mohr (1996), öğretmenlerin aynı zamanda bir araştırmacı olduğu ve bu sayede "hem araştırmacıların hem de öğretmenlerin geleneksel tanımlarının değişeceğini,

araştırmacı olarak öğretmenlerin artık kendi öğretimlerini gözlemleyebilip kendileri ile ilgili yansıtıcı düşünebileceklerini, öğrencilerin ürünlerini sadece performans değerlendirme amacıyla değil öğrenme ve öğretme sürecini incelemek amacıyla kullanabilme fırsatı yakalayabilecekleri” vurgulamaktadırlar. Araştırmacı kimlik eğilimi kapsamında hem beceri (araştırma yapmaları) hem de duyuşsal boyut (araştırmaya değer vermeleri) üzerinde özellikle durulması gerekmektedir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının araştırmacı kimlik eğiliminin gelişimi üzerinde durulmuştur. Araştırmacı kimlik eğilimi “araştırma içerisinde olma, araştırmaya karşı istek/heves (duyuşsal boyut), araştırma yapma yeterliliği (bilişsel boyut) ve araştırma fırsatlarına duyarlılık (davranışsal boyut)” olarak tanımlanmaktadır (Tack ve Vanderlinde, 2014). Daha sonra Tack ve Vanderline (2015) bu tanımlı “uygulamaları iyileştirme ve bilgi düzeyini artırma amacıyla bireyin -hem üretici hem tüketici olarak- araştırmayla yakın ilişki kurmaya yönelik zihinsel alışkanlığı” olarak detaylandırmıştır.

Kotsopoulos ve diğerleri (2012) öğretmen adaylarının araştırmacı kimlik eğilimi gelişimlerinin önemli olduğunu, öğretmenlerin mesleki gelişiminde en erken gelişmesi gereken kimliklerden birinin araştırmacı kimlik eğilimi olduğunu, öğretmen adaylarının mesleğe geçiş yaptıktan sonra daha fazla engellerin ortaya çıkacağını ve en ideal olarak hizmet öncesi eğitimde yapılması gerektiğini vurgulamıştır. Bu çalışmada deneysel işlem kapsamında çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarını kullanan öğretmen adaylarının araştırmacı kimlik eğilimlerinde bir gelişim olup olmadığı incelenmiştir. Geliştirilen ölçek sonucunda araştırmacı kimlik eğiliminin “araştırmaya değer verme, araştırma yeterlilikleri, araştırmaya karşı direnç, algılanan yararlılık” olmak üzere dört altölçekten oluştuğu görülmüştür. Bu bulgular, Tack ve Vanderline (2016) tarafından geliştirilen Araştırmacı Kimlik Eğilimi ölçeğinde yer alan “araştırmaya değer verme, araştırma konusunda akıllı tüketici olma, araştırma becerisi ve araştırma yapma” altölçekleri ile tutarlıdır. Ayrıca, Kotsopoulos ve diğerleri (2012) tarafından öğretmen adaylarının araştırma eğilimleri incelenmiş ve bir araştırmada potansiyel olarak (1) uygulamaların iyileştirilmesi, (2) bilgi üretiminde bulunulması, (3) araştırma ve uygulama arasında ilişki kurulması ve (4) değişim boyutlarının yer aldığı vurgulanmıştır. Bu tezde geliştirilen Araştırmacı Kimlik Eğilimi Ölçeğinin altboyutlarının Kotsopoulos ve diğerlerinin (2012) vurguladığı boyutlarla da benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Araştırma kapsamında geliştirilen Araştırmacı Kimlik Eğilimi ölçeğinde yer alan altölçeklere bakıldığında, araştırmaya değer verme altölçeği kapsamında “yapılan araştırmaları okuma, problem çözmede araştırma sonuçlarından yararlanma, araştırmalarla kanıtlanan sonuçları kabul etme” gibi davranışlar ölçülmektedir. Araştırma yeterlilikleri altölçeği kapsamında “uygun olan araştırmalarla olmayanları ayırt edebilme, istatistik sonuçlarını ve raporları anlamlandırabilme, araştırma konusunda yeterince deneyim sahibi olma” gibi davranışlar ölçülmektedir. Araştırmaya karşı direnç altölçeğinde “araştırmayı vakit kaybı görme,

pratik değerinin olmadığı düşünme, başkalarının önerileri doğrultusunda hareket etme” gibi davranışlar ölçülmektedir. Algılanan yararlılık altölçeğinde ise “mesleğe karşı ilgi ve motivasyonu artırdığı için, mesleki gelişimi sağladığı için ve mesleğin bir üyesi olarak hissettirdiği için araştırma yapma” gibi davranışlar ölçülmektedir.

Bu tez kapsamında yürütülen deneysel işlem sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde, çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarını kullanan öğretmen adaylarının araştırmacı kimlik eğilimlerinde olumlu bir gelişme gözlemlenmektedir. Portfolio yöntemini kullanan kontrol grubundaki öğretmen adaylarının araştırmacı kimlik eğilimlerine bakıldığında ise istatistiksel açıdan anlamlı bir artış olduğu görülmektedir. Hem çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarını kullanan hem de portfolyo yöntemini kullanan öğretmen adaylarının araştırmacı kimlik eğilimlerinde artış meydana gelmiştir; fakat iki yöntemle göre farklı artış miktarları olduğu, bu artış miktarları arasındaki farklılığın anlamlı olduğu görülmektedir. Altboyutlar açısından bakıldığında, çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarını kullanan öğretmen adaylarının tüm altboyutlarda (araştırmaya değer verme, araştırma yeterlilikleri, araştırmaya karşı direncin azalması ve algılanan yararlılık) gelişim gösterdiği; portfolyo yöntemi kullanan öğretmen adaylarının ise sadece “araştırmaya değer verme” boyutunda gelişim gösterdiği görülmektedir.

Ayrıca nitel bulgular incelendiğinde çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarını kullanan öğretmen adaylarının verdikleri yanıtlar doğrultusunda araştırmacı kimlik eğilimi temasının ortaya çıktığı görülmektedir. Bu tema ile ilgili olarak tekrar etme sıklığına göre çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarının “mesleki araştırmaların paylaşımını sağladığı (f=11), araştırmaya verilen değeri artırdığı (f=10), mevcut bilgi ve kuramları güncellemeyi sağladığı (f=9), araştırmaya dayalı kararlar almayı sağladığı (f=8)” görülmektedir. Elde edilen bulgulara bakıldığında öğretmen adaylarının çevrimiçi mesleki öğrenme ağları sayesinde meslekleriyle ilgili çeşitli araştırmalar yaptıkları, bu araştırmaları kendi aralarında paylaştıkları, araştırma yapmaya ve araştırmaların sonuçlarını dikkate almaya artık daha fazla değer verdikleri, eksik veya yanlış bildikleri bilgi ve kuramların farkına vardıkları, öğretimle ilgili bir karar alırken gelişigüzel kararlar yerine araştırmaya dayalı kararlar aldıkları görülmektedir.

Çevrimiçi mesleki öğrenme ağları barındırdıkları bağlantılılık, zengin kaynaklara erişim, uzmanlara erişim fırsatları sayesinde kullanıcılara araştırma yapma fırsatları vermektedir. Çevrimiçi mesleki öğrenme toplulukları bir mesleğe yönelik oluşturulmuş ve bireylerin gönüllü olarak katılmaya istekli olduğu, uzman ve yeni başlayan meslek üyelerinin bir araya geldiği ağlar olduğu için diğer sosyal medya topluluklarından farklılık göstermektedir. Dijital çağ olarak adlandırılan 21. Yüzyılda sosyal medya araçları ve sosyal ağlar çeşitli meslekler için mesleki gelişim amaçlı topluluk oluşturma alanları olarak benimsenmiştir. Bu çalışma kapsamında çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarını kullanan öğretmen adayları, bu ağların meslek üyelerine kendi aralarında anlamlı konuşma ve tartışmalarda bulunma fırsatı verdiğini belirtmişlerdir.

Mesleki öğrenme ağı içerisinde yer alan kullanıcılar kendi ilgilerini çeken konuları rahatlıkla tartışmaya açabilmiş ve kendilerini “düşünce lideri” olarak konumlandırmışlardır. Diğer yandan, bireyler eksikliklerini fark ettikleri konularda ise doğrudan soru sorarak ya da sessiz bir şekilde dolaylı yoldan tartışmaları izleyerek kendileri bir sonuca varmışlardır. Bu durum, öğretmen adaylarının bir konuda araştırma yapmaya başlamalarını, araştırmalara değer vermelerini ve paylaşılan araştırmaların sonuçlarından faydalanmalarını sağlamıştır. Öğretmen adayları çevrimiçi mesleki öğrenme ağları sayesinde sosyal birlikteliği ve uzmanlara çevrimiçi soru sorma davranışını alışkanlık haline getirdiklerini, zaman ve mekân esnekliğinden dolayı bu durumun kendilerini araştırma yapmaya teşvik ettiğini ifade etmişlerdir. Bu sayede kendilerinin öğretimle ilgili mevcut bilgilerini de güncelleme fırsatı elde etmişlerdir. Çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarından en çok Facebook, Twitter ve Pinterest ağlarını kullanan öğretmen adayları bu ağlar üzerinde anahtar kelime arama seçeneğinin çok kullanışlı olduğunu, iletişime geçmek istedikleri bireyleri kolaylıkla bulabildiklerini, ilgi gruplarıyla sürekli haberleşme halinde olduklarını, hashtag gibi özellikler sayesinde günün en fazla tartışılan/konuşulan gündem maddelerinden haberdar kaldıklarını ifade etmişlerdir. Çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarının bu özellikleri sayesinde öğretmen adayları öğretmenlik mesleği ile ilgili araştırmaları ve staj uygulamasında anlatacakları ders kapsamında buldukları materyalleri kendi aralarında kolaylıkla paylaşmış, ayrıca mesleki gelişim açısından faydalı buldukları çeşitli link, uzman, video, pano önerilerinde bulunmuşlardır.

Araştırmacı kimlik eğilimi denildiğinde alan yazında yapılan çoğu çalışmanın öğretmenlerle değil öğretmen eğitimcileriyle gerçekleştirildiği görülmektedir. Klassen, Tze, Betts ve Gordon (2006) özellikle “öğretmen araştırmaları”, “araştırmacı olarak öğretmen” ve “eylem araştırmaları” üzerinde önemli bir alan yazının bulunduğunu belirtmektedir; fakat hizmet öncesi “araştırma eğilimi konusunda kültürlenmesi amacıyla öğretmen adaylarının araştırma yapması” hakkında yapılan çok az sayıda çalışma bulunmaktadır (Kotsopoulos ve diğerleri, 2012). Araştırmacı kimlik eğilimi ile ilgili olarak, Loughran (2014) öğretmen eğitimcilerinin kendi uygulamalarına ilişkin araştırma yapma yeterliliğine sahip olması gerektiğini belirtmektedir. Ona göre, öğretmen eğitimcilerinin meslekleri için araştırmanın gerekliliğini fark etmeleri, araştırmaya değer vermeleri, araştırma konusunda “akıllı tüketiciler” olmaları (mevcut araştırmaları kullanma ve aynı şekilde onları eleştirel bir şekilde değerlendirme) gerekmektedir. Tack ve Vanderline (2014) tarafından yapılan tanımda öğretmen eğitimcilerinin araştırmacı kimlik eğilimi değişkeni “uygulamaların iyileştirilmesi, bilgi düzeyinin artırılmasına, bu amaçla bireyin araştırma yapma konusundaki zihinsel alışkanlığı” gibi göstergelerle açıklanmaktadır. Araştırmacı kimlik eğiliminin duyuşsal, bilişsel ve davranışsal boyutları bulunmaktadır. Duyuşsal boyutta bireyin eğitimci-araştırmacı olmaya yönelik yatkınlığı, eğitimci-araştırmacı rolüne değer vermesi ve araştırmayı meslek açısından vazgeçilmez görmesi; bilişsel boyutta bireyin öğretmen-

eğitimcisi olma konusundaki yeterlilik algısı, bilginin hem tüketicisi hem üreticisi olarak araştırmayla içli dışlı olması, araştırma konusunda yeterince bilgi sahibi olması ve eylem planında gerekli yeterliliklere sahip olması; davranışsal boyutta bireyin öğretmen-eğitimci olma konusundaki duyarlılığı/hassaslığı, uygulamalarına yön vermede mevcut yapılmış araştırmaları okuma ve kullanma, aynı zamanda kendi uygulamalarına yön vermek için kendisinin araştırma yapması ve bilgi üretmesi yer almaktadır.

Lingard ve Gale (2010), eğitimde politika belirleyicilerin, eğitim liderleri ve uygulayıcıların da araştırmacı kimlik eğilimi konusunda sorumlu olduklarını ifade etmiştir. Tüm bu aktörlerin araştırma bulgularına ve eğitim araştırmalarının eleştirel okumasından ortaya çıkan anlama yetisine ve aydınlanmaya açık olmaları gerektiğini vurgulamıştır. Bu konuda Hollanda hükümeti öğretmen yetiştirmenin kalitesini artırmak için öğretmen eğitimcilerinin kalitesini artırmayı hedeflemiş ve bu kapsamda birçok kararlar almıştır. Örneğin, öğretmen eğitimcilerinin yüksek lisans ya da doktora derecesi alabilmesi, öğretmen eğitimcilerinin araştırma kapasitesini geliştirmek amacıyla öğretmen yetiştirme kurumlarına destek vermesi gibi kararlar bunlara örnek olarak gösterilebilir. Bu gelişmeler sonucunda öğretmen eğitimcilerinin bilgi merkezlerinde gerçekleştirilen akademik araştırma uygulamalarında daha fazla yer aldıkları görülmüştür. Katılımcılar tarafından araştırmacı kimlik, öğretmen eğitimcisi kimliğinden ayrı bir kimlik olarak değil onun altında yer alan bir alt kimlik olarak görülmüş ve bütünde bu kimlik “akademik öğretmen eğitimcisi” olarak adlandırılmıştır (Swennen, Geerdink ve Volman, 2017).

Lingard ve Renshaw (2010), öğretmen-eğitimcilerine kıyasla öğretmenlerin araştırma konusunda daha hafif bir sorumluluğa sahip olduğunu belirtip bu şekilde bir tutum takınmakta ve öğretmenleri başkaları tarafından yapılan eğitim araştırmalarını tercüme eden ya da yorumlayan, pasif alıcılar ve araştırma hakkında bilgi verilenler olarak kabul etmektedir. Bu durumda öğretmenler araştırmacı kimlik açısından sadece başkaları tarafından yapılan araştırmaların sonuçlarını uygulayan kişiler olmaktadır. Bu çalışmada öğretmen adaylarının araştırmacı kimlik eğilimleri bu dar kapsamda tutulmamakta ve öğretmenlik mesleğini yapacak bireylerin “tam ve bütüncül” bir şekilde araştırmayla yakın ilişki kurmaları ve etkin sorgulayıcılar olmaları -yani araştırmacı kimlik eğilimine sahip olmaları- gerektiği görüşü savunulmaktadır. Öğretmen adaylarının verilerinden yola çıkılarak geliştirilen ölçekte yer alan “araştırmaya değer verme” ve “araştırma yeterlilikleri” altölçeklerin açılıyıcı faktör sonucu ortaya çıkması bu görüşü desteklemektedir. Flake ve diğerlerine (1995) göre birçok öğretmen yetiştirme programını etkileyen temel düşünce öğretmenlerin aynı zamanda birer araştırmacı olması ve öğretim uygulamalarına yön verecek kuram geliştirmeleridir; fakat öğretmenlerin yürüteceği araştırmalar üniversite araştırmalarının birer kopyası niteliğinde olmamalıdır. Araştırma ya da sorgulama bir yaşam biçimidir ve eğitim programı hakkında iyi kararlar verebilen öğretmenler

sürekli olarak araştırma sürecinde yer almaktadırlar. Öğretmenlerin araştırmaları okullardaki doğal yaşamdan kaynaklanan ve ilgili uygulamalardan doğan araştırmalar olmalıdır. Yükseköğretimde yapılan çalışmalarla karşılaştırıldığında öğretmen araştırmaları okulda uygulama açısından araştırma soruları daha uygun, incelemeler daha doğal, bulgular ise daha güvenilir ve geçerlidir. Öğretmenlerin araştırmacı kimliklerini geliştirmek için çeşitli yükseköğretim kurumları tarafından yürütülen programlar bulunmaktadır. Örneğin, Güney Carolina Üniversitesinde Öğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans programında öğretmenlerin bu yeni araştırmacı rollerini yerine getirebilmeleri için mesleki gelişimlerini desteklemek yönünde çeşitli stratejiler benimsenmekte ve izlenmektedir (Flake ve diğerleri, 1995).

Sınıftaki öğretim uygulamalarının araştırma ile ilişkisine yapılan vurgunun artmasına rağmen, öğretmenlerin araştırma ile içli dışlı olma ve araştırma içerisinde katılımcı, işbirlikçi olarak yer alma konusunda isteksiz oldukları belirtilmektedir (Smith ve Sela, 2005). Bununla ilgili olarak, Atkinson (1994), öğretmenliğin ve araştırmacılığın birbirini engelleyebileceği iki boyutu olduğunu, öğretmen rolüyle araştırmacı rolünün birbirinden farklı olduğunu ve bazı durumlarda birbiriyle çatışma durumunun yaşanabileceğini vurgulamaktadır. Atkinson'ın, öğretmenlerin gözünden maddeler halinde derlediği öğretmen-araştırmacı rollerine ilişkin yaşanabilecek farklılık ve çatışmalardan öne çıkanlar şu şekildedir:

1. Araştırmacı olarak sürekli şüphe içinde olduğum için rahatsızlık hali içerisindeyim. Her şeyi sorgulamak zorunda kalıyorum; fakat öğretmen olarak belirli bir güven içerisinde işleme koymak zorunda olduğum durumlar bulunmaktadır.
2. Öğretmenler için, hızlı kararlar almak ve eyleme geçmek önemlidir. Araştırmada ise eyleme geçmeden önce belirli bir süre düşünme süreci bulunmaktadır.
3. Araştırma, ciddi bir yoğunlaşma gerektirmektedir. Öğretmenlerin -özellikle sınıf öğretmenlerinin- düşünme stili ise hızlıca bir konudan sürekli başka bir konuya geçen "kelebek aklı" gibidir.
4. Öğretim problem çözme sürecidir. Araştırmada problemlerin çözüldüğü durumlar olsa da araştırma aynı zamanda yeni soru/nlar üretme biçimidir.
5. Araştırma ciddi biçimde zaman alan bir süreçtir. Öğretmenler ise hemen kullanılabilen hazır cevaplar aramaktadırlar.
6. Öğretmenler araştırmayı mesleki gelişimin bir parçası olarak görmektedirler; fakat farklı düşünme yolları kullanan araştırmacı öğretmenler, daha teorik düşündükleri ve bunu farklı bir dil kullanarak aktardıkları için meslektaşları tarafından soyutlanmaya maruz kalmaktadırlar.

Bu çatışmalar incelediğinde araştırma yapma sürecinin öğretmenler açısından uygun bir şekilde yerine getirilmesinde dikkat edilmesi gereken noktaların olduğu görülmektedir. Bu

durum, öğretmenlerin araştırma yapmaktan kendini geri çekmesi gerektiği anlamında yorumlanmamalıdır; çünkü araştırma yapma öğretmenlik mesleki gelişiminin bir parçası olarak kabul edilmektedir. Örneğin, Wyatt (2011b)'nin çalışmasında araştırma deneyiminde bulunmanın bir öğretmenin materyal tasarımı hakkındaki pratik bilgileri artırma, bağımsız çalışma, kendine güven duygusu geliştirme ve profesyonel bir öğretmen olarak kimliğini geliştirme imkânı verdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Goodnough (2011), öğretmenlerin öğretmen-merkezli eylem araştırmalarında bulunduklarında kendi kimliklerini nasıl yapı-bozuma uğrattıp yeniden inşa ettiklerini anlamaya çalışmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında katılımcı öğretmenlerin araştırma sayesinde bilginin üreticisi konumuna geldiklerini, araştırmalar sayesinde öğretim yeterliliklerinin iyileştiğini belirttikleri görülmüştür. Benzer şekilde, Wyatt (2011a) tarafından yürütülen çalışmada da öğretmenlerin kendi uygulamaları hakkında araştırma yapmasının yararları incelenmiştir. Gözlemler, görüşmeler ve katılımcıların görüşleri doğrultusunda ortaya çıkan bulgular, öğretmenlerin araştırma yeterliliklerini geliştirmelerinin yanı sıra başkalarına yardımcı olmadaki başarılarının da farkına vardıklarını göstermiştir. Bulgular, araştırma deneyiminin oldukça değerli olduğunu, araştırmaların bireyleri motive eden ve ödüllendirici bir doğasının olduğunu, öğretmenlerin araştırmalar sayesinde kendi potansiyelleri hakkında daha bilinçli hale geldiklerini, bağımsız çalışma ve yansıtıcı düşünme becerilerinin arttığını ortaya koymuştur.

Coryell, Wagner, Clark ve Stuess (2013) doktora öğrencilerinin araştırmacı kimlik eğilimlerini incelemiş ve katılımcıların araştırma yapmayı, araştırma kimliği geliştirmeyi belirsiz ve riskli bir deneyim olarak betimlediklerini belirtmişlerdir. Buna rağmen, araştırmaya karşı gösterdikleri bu direnç kararlık karşısında ortadan kalmış ve katılımcıların yüzde 90'u "uygun araştırma sorusu bulma, veri toplama, verilerin çözümlenmesi, araştırmanın raporlanması ve sunuma hazır hale getirilmesi" noktasında başarıya ulaşmışlardır. Kendilerine olan şüpheleri özgüvene dönüşmüş, ayrıca sahip oldukları roller, davranışlar, bilgi üretimi, test sonuçlarının kontrolü gibi konularla ilgili akıllarındaki sorularına yanıtlar aramaya, diğer bir ifadeyle yine araştırma yapmaya yönlendirmiştir.

Kotsopoulos ve diğerleri (2012) araştırma ve uygulama arasında anlamlı bir bağ kurma amacıyla öğretmen adaylarının araştırma yapmalarının önemine vurgu yapmış ve öğretmenlerde araştırmacı kimlik eğiliminin geliştirilmesinin zor ve karmaşık olduğunu belirtmiştir. Bu araştırmanın sonucunda, araştırma konusunda erken kültürlenme yöntemi olarak mesleğe geçmeden önce gerçekleştirilen öğretmen araştırmalarının umut verici olduğu ve okul temelli araştırmalarda yöneticilerin liderlik rolünü üstlenmelerinin oldukça önem arz ettiği görülmüştür. Okul çapında araştırmaya ilişkin bir kültür değişimi yaşanması, bu yönde atılacak adımlara bağlıdır. Araştırma ve uygulama arasındaki bağ, araştırma yapmaya etkin katılım sayesinde mesleki uygulamaların ve mesleki kimliğin önemli bir parçası haline geldiğinde, araştırmacı

kimlik eğiliminin olduğu görülmüştür. Diğer bir ifadeyle, araştırma ve uygulama arasında bağ kurarak, hizmet öncesi öğretmenler araştırmanın sadece tüketicisi olmak yerine üretici haline gelmişlerdir.

Bu tez kapsamında ortaya çıkan bulgular incelendiğinde çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarını kullanan öğretmen adaylarının karşılarına çıkan sorunların çözümünde, ilgili araştırmaların sonuçlarından yararlandıkları, araştırmaya daha fazla değer verdikleri ve aldıkları kararların araştırmaya dayalı olmasına dikkat ettikleri görülmüştür. Ayrıca, öğretmen adaylarının deneysel işlem öncesinde orta düzeyde olan araştırmaya karşı dirençleri çevrimiçi mesleki öğrenme ağları sayesinde düşmüştür. Çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarını kullanan öğretmen adaylarının araştırma yapmanın zaman kaybı olduğu ve araştırma sonuçlarının sınıf içerisinde uygulanabilecek pratik bir değerinin olmadığı yönündeki algıları değişmiştir. Öğretmenlik mesleğinde en çok önem taşıyan konulardan biri sınıf içi öğretimsel kararlar alma süreci ve alınan kararların kalitesidir; bu yüzden alınan kararların öğrenci görüşmeleri, grup tartışmaları, sistematik gözlemler gibi araştırma süreçlerine dayalı olması gerekmektedir. Kotsopoulos ve diğerleri (2012) öğretmenlerin aldıkları kararların temelsiz ve incelenmemiş varsayımlara değil; kanıtlara ve gözlemlere dayalı olmasının önemli olduğunu, araştırmacı kimlik eğilimi geliştirmenin amacının bu olduğunu belirtmektedir. Wright (2008)'in yaptığı araştırmaya göre bilginin nesneleştirilmesi, entelektüel ilgiler ve sınıfın düzenlenmesi araştırmacının gelişimine anlamlı derecede katkı sağlamaktadır. Ayrıca, Parsons ve McRae (2009)'a göre araştırma yapma bir değişim meydana getirmek için basit bir şekilde veri toplamaktan daha fazlasıdır, araştırma yapma “bilgi üretim kuramları, söylem yaratan eylemler ve dolayısıyla güçlerin mücadele alanı” ile ilişkilidir.

Sonuç olarak, öğretmenlik mesleği içerisinde araştırmacı kimlik eğilimi geliştirmek mesleki gelişimin bir parçası olarak görülmelidir. Öğretmenlik mesleğiyle ilgili yeterlilikleri geliştirmek, öğretimi iyileştirmek, sınıf yönetimini daha etkili hale getirme ve eğitsel açıdan doğru kararlar almak, araştırmaya değer vermek ve araştırma sonuçlarından faydalanmakla doğrudan ilgilidir. Hizmet öncesinde öğretmen adaylarının öğretim uygulamaları ile araştırma arasındaki bağlantıyı kurabilmesi amacıyla araştırma ve sorgulama odaklı bir kültürlenme ortamı oluşturulmalıdır. Bu amaçla, öğretmen yetiştirmekten sorumlu kurumlar eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme gibi yöntemlerle ve bilim etiği gibi derslerle araştırmayı destekleyici faaliyetler uygulayabilirler. Bu durum öğretmen adaylarının araştırmacı kimlik edinmelerini ve araştırmalara daha fazla önem vermeleri kolaylaştırmaktadır. Öğretmenlik mesleğini yapmayı planlayan bireyler için araştırmaya değer vermek, araştırma eyleminin doğrudan içerisinde bulunmak, araştırmaya karşı direnç göstermemek mesleki gelişimin sürdürülebilmesi için önemlidir. Öğretmen yetiştirme kurumları bu gerekliliği kazandırmaya yönelik, öğretmen

toplulukları ve eğitim araştırmaları arasında bağlantılar oluşturma ve bağlantıları zenginleştirme amaçlı çalışmalar yürütebilirler ve kurum bünyesinde hedef odaklı atölyeler düzenleyebilirler.

5.2. İkinci Araştırma Problemine İlişkin Tartışma: Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik

21. yüzyılda özellikle liderlik alanında sosyal sorumluluk kavramına yönelik artan bir vurgu olduğu; sermaye sahipleri, tüketiciler, işverenler ve tedarikçiler gibi çeşitli paydaşlar tarafından sosyal sorumluluk alanına bir eğilim gösterildiği gözlenmektedir. Her şeyin bağlantılı hale geldiği bir toplumda sosyal sorumluluklarımızla iş rollerimizi ve bu ikisi arasındaki sınırları ayırtırmak gittikçe zorlaşmıştır (Karp, 2003). Bu çalışmanın araştırma konularından biri de ilgi ve eğilimin sürekli arttığı ve eğitim sektörünü doğrudan ilgilendirdiği düşünülen sosyal sorumluluk temelli liderliktir. Bu tartışmanın kavramsal çerçevesine liderlik gelişim modellerinden Sosyal Değişim Modeli yön vermiştir. Bu çalışmanın bulgularında gözlemlenen öğretmen adaylarının görüşleri, alan yazında Sosyal Değişim Modeli olarak yer alan teorik çerçevenin belirli birtakım yapılarını doğrulamaktadır.

Çalışma alanı olarak liderlik, birçok araştırmacı tarafından çalışma konusu edinilmiştir. Liderlik kavramının teorik yönleri üzerinde yapılan tartışmalarda günümüzde sosyal ve psikolojik perspektiflerin ağırlık kazandığı görülmektedir; fakat özellikle liderlik stilleri üzerine var olan mevcut teorilerde iki önemli boyutun ihmal edildiği belirtilmektedir. Bu boyutlar “sorumluluk” ve “hesap verebilirlik”tir (Flocy, 2017). 2000’li yılların başında araştırmacılar tarafından teorik alanda dönüşümsel liderlik, karizmatik liderlik, paylaşılmış liderlik ve otantik liderlik gibi çeşitli liderlik stilleri ortaya konmuştur (Waldman ve Balven, 2015). Öğretmenlerin liderlik rolleri düşünüldüğünde, öğretmenlik mesleği ile ilgili içerisinde bulundukları durumlarla ilgili itimat edilebilir iş ve eylemler sergileyerek kolektif bir davranışa sahip olmaları ve eylemlerinin tüm sorumluluğunu almaları beklenmektedir. 21. Yüzyılda üzerinde sıklıkla vurgulanan küreselleşme, farklılıklara saygı, kendini tanıma, ortak çalışma, bilinçli vatandaşlık gibi kavramlar teorik alanda ortaya konan liderlik stillerinde yeni bir liderlik yapısının, Sosyal Değişim Modeli çerçevesinde Sosyal Sorumluluk Temelli Liderliğin ortaya çıkmasına yol açmıştır.

Sosyal Değişim Modeli, yükseköğretimde öğrenci liderliğinde en sık kullanılan modellerden birisidir (Dugan ve diğerleri, 2011). Bu model içerisinde yer alan yapıları ölçmek amacıyla sosyal sorumluluk temelli liderlik ölçeği geliştirilmiştir. Sosyal Değişim Modelinin amaçlarından biri etkili liderlik için bireyin kendi hakkındaki bilgisini geliştirmeyi sağlamak, sonrasında ise içerisinde bulunduğu topluluklarda sosyal değişimi desteklemek için liderlik becerilerini kullanmalarını sağlamaktadır (HERI, 1996). Uygulama sürecinde öğretmen adaylarının kullandıkları çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarında, sosyal sorumluluk temelli liderlik kavramının boyutlarıyla ilgili deneyimler yaşadıkları ve bu doğrultuda çevrimiçi mesleki

öğrenme ağlarının “kendini bilme, uyum, sorumluluk, iş birliği, ortak amaç, vatandaşlık, medeni tartışma ve değişim” becerilerini anlamlı bir şekilde artırdığı görülmektedir. Öğretmen adayları çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarında edindikleri bu deneyimler esnasında kendi geliştirmeye açık yönlerini ve hâlihazırda güçlü yönlerini daha fazla fark ettiklerini, kendi gelişimlerine yönelik neler yapabileceklerini öğrendiklerini belirtmişlerdir. Liderlik boyutuyla ilgili bulgulara katılımcıların her öğretmen adayını potansiyel birer lider olarak gördükleri ve etkili liderliği yansıtan davranışlarını sergilemeye yönelik kendilerinde daha fazla özgüven hissettikleri görülmektedir. Bu bulgular, sosyal sorumluluk temelli liderlik sürecinde önemli olan yedi kategoriyi yansıtmaktadırlar. Bu kategoriler bireysel seviye içerisinde alan kendini bilme, uyum, sorumluluk; grupsal seviye içerisinde yer alan işbirliği, ortak amaç, medeni tartışma; toplumsal seviye içerisinde yer alan değişimdir. Sosyal sorumluluk temelli liderliğin bireysel seviyede yer alan boyutlarıyla ilgili “gelişime açık yönlerini fark etme, başka fikirlere karşı önyargıyı azaltma, paylaşım için cesaretlendirme” kodları; grupsal seviyede yer alan boyutlarıyla ilgili “bilgi ve deneyimlerin paylaşımı, işbirliği içerisinde çalışmayı öğrenme; bağlantılılık, sosyal öğrenme, yapıcı dönüt vermeyi öğrenme, soyutlanmışlık duygusunu azaltma, grup içinde ortak değerlerin paylaşılması, uzmanlığın paylaşılması” kodları; toplumsal seviyede yer alan boyutlarla ilgili “bireysel ve toplumsal değişimi destekleme” kodlarının ortaya çıktığı görülmektedir.

Öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarında uzmanlığın paylaşımlı bir şekilde ilerlediği ve bu çevrimiçi ortamlarda liderlik davranışlarının birey odaklı olmadığı, daha ziyade grubun ön plana çıktığı görülmektedir. Her ne kadar kullanıcılar ilk deneyimlerinde karşılarındaki bireye güvenmekte güçlük yaşadıklarını belirtse de belirli bir süre sonra çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarının bilginin üretildiği ve paylaşıldığı güvenli ortamlar haline geldiği görülmektedir. Öğretmen adayları aynı meslek grubuna ait olan diğer kullanıcılarla iletişime geçerek işbirliğinin gücünden faydalanmış ve mesleki gelişim amaçlı diğer bireylerin deneyimlerinden faydalanmışlardır.

Özellikle Twitter ve Pinterest yoluyla öğretmen adayları dünyanın her tarafından öğretmenlerle bağlantı kurmak için çaba göstermişler ve öğretimsel uygulamalarla ilgili ihtiyaç duydukları alanlarda uzman gördükleri aynı meslek grubundan bireylerle etkileşime geçmişlerdir. Bu çevrimiçi bağlantılar kullanıcılar arasında kaynakların paylaşımı, işbirliği yapmayı öğrenme, öğretimsel uygulamaları iyileştirme, düşüncelerini paylaşma için cesaretlendirme, deneyimlerin ve bilgilerin paylaşılması gibi fırsatlar sağlamıştır. Bu çevrimiçi mesleki öğrenme ağları öğretmen adaylarının ihtiyaçları doğrultusunda şekillenmektedir; dolayısıyla her bir kullanıcı için o meslek grubundan uzmanlarla iletişime geçme ve o yolla mesleki gelişimini sürdürme biçimi bireye özgü ilerlemiştir. Bu konuyla ilgili olarak, çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarında üzerinde durulan esas noktanın kullanılan sosyal ağın ne olduğu değil; kurulan bağlantının gücü, etkililiği, sürdürülebilir olması ve kişinin gereksinimlerini karşılama

kapasitesidir. Dolayısıyla, çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarında öğretmen adaylarını kendilerini daha iyi tanımakta, gelişmeye açık yönlerini fark etmekte ve grup içindeki farklı fikirlerle çatışmak yerine uyum odaklı davranışlar sergilemektedirler. Sosyal sorumluluk temelli liderlik kimliğini yansıtacak iyi uygulamaların öğretmen adayları arasında sosyal ağlar yoluyla hızlı bir biçimde yayıldığı ve kullanıcıların sosyal ağlarda kendilerini daha rahat yansıttıkları ve düşüncelerini daha özgüvenle ifade ettikleri görülmektedir. Çevrimiçi mesleki öğrenme ağları öğretmen adaylarına, gerçek dünyada içerisinde bulundukları eğitim ortamından ve etrafındaki uzman bireylerden çok daha fazlasını sunan bir ortam sağlamaktadır. Bu durum sayesinde öğretmen adayları kendilerinde ve toplumda değişim meydana getirmek için daha fazla motive olmaktadır.

Sosyal değişim modelinde sekizinci boyut olarak tanımlanan değişim boyutuyla ilgili çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarının oldukça etkili olduğu ortaya konmuştur. Bu ağlar, öğretmen adaylarına ait oldukları meslek grubuyla ilgili var olan sorunların belirlenmesi, sorunların çözümüne yönelik diğer üyelerle ortak değerlerin paylaşılarak çözüm aranması, ortak bir amaç etrafında işbirliği içerisinde çalışılması, bu ağlar üzerinde medeni bir şekilde tartışmaların yönetilmesi ve değişime olan ortak inancın pekiştirilmesi konusunda destek olmaktadır. Bu değerler Sosyal Değişim Modelinin merkezinde yer alan değişim boyutuyla yakından ilgilidir (Tyree, 1998).

Sosyal sorumluluk temelli liderlik gelişimiyle ilgili öğretmen adaylarının algıları ile alan yazında bulunan çalışmalar arasında paralel bulgular olduğu ortaya çıkmıştır. Komives, Owen, Longerbeam, Mainella ve Osteen (2005) yapmış oldukları gömülü desen araştırmasında liderlik kimliği ile ilgili 6 gelişimsel aşama belirlemiş ve liderlik kimliğinin lider-odaklılıktan uzaklaşıp işbirlikli ve göreceli bir sürece doğru ilerlediğini saptamışlardır. Onlara göre liderlik kimliği kavramı, gelişimsel etki, öz benliğin gelişimi, grupsal etki, öğrencilerin diğerlerinin gözünden kendine bakışı ve öğrencilerin liderliğe daha geniş perspektiften bakmaları ile ilgilidir. Dugan (2006) yükseköğretim kurumlarının temel amaçlarından birinin öğrencilerin liderlik gelişimleri olması gerektiğine, bu konuda liderlik gelişim programlarının kampüslerde yer almasının önemine vurgu yapmıştır. Bu konuyla ilgili özellikle üniversite öğrencilerine yönelik artan sayıdaki liderlik modellerinden olan ilişkisel liderlik modeli (Komives, Lucas, & McMahon, 1998), Sosyal Değişim Modeli (HERI, 1996) ve Öğrenci Liderlik Uygulamaları Envanteri (Posner, 2004) üzerinde durmuştur. Çoğu durumda, öğrencilerin liderlik gelişimleriyle uygulamada kullanılan modeller arasında araştırma açısından ciddi bir boşluk olduğu görülmektedir. Dugan (2006) yapmış olduğu çalışmada Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik ölçeğini kullanarak liderlik gelişim düzeylerini incelenmiştir. Çalışmanın sonunda, sosyal değişim modeli içerisinde yer alan toplam 8 boyut için ortalama puanın oldukça yüksek olduğu görülmüştür. Katılımcıların puanlarının en yüksek olduğu boyutun sorumluluk alma boyutu olduğu; en düşük puanların ise medeni tartışma

boyutunda olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrenciler bireysel düzeyde daha yüksek puanlar alırken (kendini tanıma, uyum ve sorumluluk alma); grupsal (işbirliği yapma, ortak amaçlarla uğraşmak, medeni tartışma) ve toplumsal düzeylerde (vatandaşlık) daha düşük puanlar almışlardır. Bu durumun altında yatan neden olarak araştırmada grupsal ve toplumsal düzeylerin daha karmaşık düşünme ve anlamlandırma düzeyleri gerektirmesi olarak açıklanmıştır.

Adelman (2007) eşgüdümlü eğitim deneyimleri ile öğrencilerin liderlik kapasiteleri gelişimleri arasındaki ilişkiyi sosyal değişim modeli içinde yer alan sekiz yapı çerçevesinde (kendini bilme, uyum, sorumluluk, ortak amaç, işbirliği, medeni tartışma, vatandaşlık ve değişim) incelemiştir. Bağımsız değişkenler olarak katılım deneyimi, öğrencilerin yaşı, topluma hizmet etkinliğinin türü ele alınmıştır. Liderlik gelişimi ile öğrencilerin akademik/bölümle ilgili/mesleki organizasyonlara, kültürel/uluslararası organizasyonlara, onur topluluklarına, yaşayarak-öğren programlarına, politik, hizmet odaklı organizasyonlara, özel ilgi gruplarına ve öğrenci yönetim gruplarına katılım arasında pozitif korelasyon olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Katılım deneyimleri ile en güçlü ilişkisi olan yapının vatandaşlık yapısı olduğu ortaya çıkmıştır. Liderlik yapılarından kendini tanıma, uyum ve vatandaşlık yapılarının yaş değişkeni ile anlamlı bir şekilde ilişkili olduğu görülmüştür. Sosyal sorumluluk temelli liderlik gelişimi 18 ile 20 yaş arasında artmakta; 22 yaşından sonra ise azalmaktadır. Son olarak, öğrenci organizasyonlarının, çalış-oku deneyimlerinin ya da toplumsal hizmete katılımların liderlik yapılarından vatandaşlık, değişim ve uyum yapısı ile yüksek derecede ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Ricketts ve Bruce (2008) yürüttüğü nicel bir araştırmada üniversite öğrencilerinin sosyal sorumluluk temelli liderlik algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma kapsamında, Ziraat Fakültesinde öğrenim gören 791 lisans öğrencisi ile çalışmıştır. Analiz sonucunda lisans öğrencilerinin kendi liderlik becerileri hakkında olumlu algılara sahip olduğu; en yüksek puanları sosyal sorumluluk temelli liderliğin bireysel düzeyde (kendini bilme, uyum sağlama ve sorumluluk alma boyutlarında) yer alan boyutlarında aldıkları, geri kalan diğer boyutlarda ise ortalamalarının daha düşük düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca, vatandaşlık ve değişim algılarına ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin sivil sorumluluklarını üstlenme konusunda eksiklikleri olduğu ve değişimi başlatmak konusunda istekli olmadıkları görülmüştür.

Lee (2010), lisans ikinci sınıf öğrencilerinin yurtdışı deneyimlerinin sosyal sorumluluk temelli liderlik gelişimlerine katkılarını incelediği tez çalışmasında 99 enstitüden 31,000 öğrencinin verilerini kullanmıştır. Yapılan regresyon analizi sonucunda, lisans ikinci sınıf öğrencilerinin yurt dışı deneyimlerinin ve üniversite öncesi liderlik gelişimlerine katılımlarının; sosyal sorumluluk temelli liderlik algılarını %21 oranında açıkladığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca yurtdışı deneyimi olan öğrencilerin sosyal sorumluluk temelli liderlik algılarının diğer öğrencilere göre az da olsa anlamlı derecede daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Benzer bir çalışmada, Dugan ve Komives (2011) Amerika Birleşik Devletlerinde yer alan 25 eyaleti temsil

eden 14,252 üniversite son sınıf öğrencinden topladıkları verilerle yükseköğretimin sosyal değişim modeli içerisinde yer alan liderliğin sekiz boyutu üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Yapılan regresyon modelinin öğrencilerin sekiz liderlik altboyutu üzerindeki kapasitelerine ilişkin %3 ile %40 arasındaki varyansı açıkladığı görülmüştür. Sonuçlar akranlarla sosyo-kültürel sohbetlerin, fakülte danışmanlığının, toplumsal hizmete katılımın temel etkilere sahip olduğunu ortaya koymuştur. Cinsiyet açısından kadın olmak vatandaşlık ve değişim haricindeki bütün boyutlarda en önemli yordayıcı olarak ortaya çıkmaktadır. Yaş her boyutta önemli bir yordayıcı olarak karşımıza çıkmaktadır. Etnisite açısından Afrikalı Amerikan/ Siyah olmak ile değişim boyutu arasında, Latin ya da Asya Pasifik kökenli Amerikalı olmak ile işbirliği boyutu arasında pozitif anlamlı ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Asya Pasifik kökenli Amerikalılar kendini bilme boyutunda beyaz akranlarına kıyasla daha düşük puanlar almışlardır. Öğrencilerin üniversitelilere özgü ortamlarla deneyim yaşaması vatandaşlık boyutu üzerinde en fazla; fakat uyum ve sorumluluk boyutu üzerinde en az etkiye sahip değişken olarak ortaya çıkmıştır. İşbirliği boyutu öğrenci kulüplerine ve organizasyonlara üyelik, burs programı, akran danışmanlığı değişkenleri tarafından anlamlı şekilde etkilenmektedir. Kısa süreli liderlik eğitimlerine katılım ile işbirliği, ortak amaç, medeni tartışma ve vatandaşlık boyutları arasında olumlu yordayıcı ilişki bulunurken; uzun süreli eğitim programlarına katılım ile kendini bilme, uyum, sorumluluk ve medeni tartışma boyutları arasında anlamlı olumsuz ilişki bulunmuştur.

Skendall (2012) yapmış olduğu çalışmada kısa süreli topluma hizmet programlarına katılım ile sosyal sorumluluk temelli liderlik arasındaki ilişki üzerinde durmuştur. Çalışmanın bulguları kısa süreli topluma hizmet programlarına katılan katılımcıların sosyal sorumluluk temelli liderlik algılarının katılmayanlara göre daha yüksek olduğunu; fakat mezun olunan lise, cinsiyet, ırk, yaş ve diğer değişkenler (topluma hizmete katılım, yurtdışında çalışma, burs alma) kontrol altına alındığında kısa süreli hizmet programlarının sosyal sorumluluk temelli liderliğe anlamlı derecede etki etmediğini göstermiştir. Sosyal sorumluluk temelli liderlik çevresel değişkenler tarafından etkilenmektedir. Hem kısa süreli hizmet programlarına hem de topluma hizmete katılanların diğerlerine göre daha yüksek puanlar aldıkları, sadece topluma hizmete katılan bireylerin ise sadece kısa süreli hizmet programlarına katılanlardan ve hiç katılmayanlardan daha yüksek puanlar aldıkları görülmektedir.

McCurtis (2012) üniversite öğrencilerinin sosyal sorumluluk temelli liderlik gelişimlerini inceleyerek liderlik krizi konusunu ele almayı amaçlamıştır. Bu çalışmada sosyal değişim değerlerine ilişkin ilişkisel analiz yapmak için Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Ölçeği ve Kolektif Etnisite Saygısı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları siyahi öğrencilerin güçlü bir şekilde sosyal sorumluluk temelli liderlik davranışları sergilediklerini, kampüs içi ve dışı etkinliklere katıldıklarını, diğer etkinliklere kıyasla topluma hizmet uygulamalarında daha fazla rol aldıklarını göstermiştir. Liderlik deneyimlerinde katılımı cesaretlendiren pek çok faktör

bulunmaktadır. En düşük düzeyde kabul edilen yapı Medeni Tartışma değişkenidir. En yüksek puanların ortaya çıktığı altboyutların Sorumluluk ve Uyum olduğu görülmüştür. Siyahi öğrencilerin bir amaca ya da konuya ilişkin üst düzeyde kişisel yatırım sergiledikleri, fikirlerinde ve eylemlerinde tutarlılığı göstermek için gerekli öz-farkındalığa sahip oldukları görülmektedir.

Barnes (2014) yapmış olduğu tez çalışmasında liderlik-odaklı danışmanlık programına katılım sağlayan bireylerin sosyal sorumluluk temelli liderlik becerilerini incelemiştir. Sonuçlar danışmanlık yapan üniversite öğrencilerinin sosyal sorumluluk temelli liderlik davranışları gösterme düzeyinin Sosyal Değişim Modelinde yer alan sekiz boyutta da anlamlı derecede daha yüksek olduğunu (kendini bilme, uyum, sorumluluk, işbirliği, ortak amaç, medeni tartışma, vatandaşlık ve değişim) göstermektedir. Dolayısıyla, danışmanlık programına katılıp danışmanlık hizmeti vermenin sosyal sorumluluk temelli liderlik kapasitesini ve bireysel kimlik gelişimini önemli derecede etkilediği belirtilmiştir. Page (2010)'nin yapmış olduğu çalışmada da kampüs içi etkinliklere katılım gösteren öğrencilerin sosyal sorumluluk temelli liderlik algılarının anlamlı derecede yükseldiği bulgusuna ulaşmıştır. Benzer şekilde, Külekçi ve Özgan (2015)'in araştırmasında öğrenci kulüplerine üye olmakla sosyal sorumluluk temelli liderlik arasında olumlu anlamlı bir ilişki olduğu ve kampüs içindeki kulüplere katılım gösterenlerin genel anlamda sosyal sorumluluk temelli liderlik algılarının arttığı görülmüştür. Ayrıca, farklı fakültelerde okumanın öğrencilerin bu değişkene yönelik algısını etkilediği, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Mühendislik Fakültesi ve İslami İlimler Fakültesinde öğrenim görenlerin sosyal sorumluluk temelli liderlik algılarının Meslek Yüksek Okul öğrencilerine göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Kovar (2014) doktora tez çalışması kapsamında Missouri Üniversitesi'nde lisans öğrencilerinin liderlik gelişimlerini etkileyen faktörleri incelemiştir. Sosyal sorumluluk temelli liderlik algıları incelendiğinde üniversite öğrencilerinin en yüksek ortalamalarının sorumluluk boyutunda, en düşük ortalamalarının ise değişim boyutunda olduğu görülmüştür. Öğrencilerin çoğu üniversite kariyeri boyunca en az iki en fazla beş farklı organizasyona katılım göstermişlerdir. Üniversite öğrencilerin büyük çoğunluğu (%92.5) topluma hizmet uygulamasına katıldıklarını belirtmişler, ayrıca bir ya da iki kısa süreli liderlik eğitimi programlarına katılmışlardır. Çalışma kapsamında organizasyonlara katılım, topluma hizmet ve liderlik eğitimlerinin sosyal sorumluluk temelli liderlik gelişimi üzerindeki etkileri incelenmiştir. Cinsiyet değişkeni en karıştırıcı değişken olarak hesaba katılmıştır. Kurulan model, ortak amaç boyutundaki varyansın %15'ini açıklamış ve $p=.003$ düzeyinde anlamlı; vatandaşlık boyutundaki varyansın %13'ünü açıklamış ve $p=.007$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Son olarak, kurulan modelin grupsal seviyedeki değerlere ilişkin varyansın %9'unu açıkladığı ve $p=.05$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür.

Gleason (2012) danışmanlık çeşitlerinin sosyal sorumluluk temelli liderliği desteklediği sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada kişisel gelişim için danışmanlık hizmetlerinin -yani Kram (1985)'a göre danışmanlığın psikososyal işlevi- sosyal sorumluluk temelli liderlik gelişimi üzerindeki yordayıcılık gücü ortaya çıkmıştır. Öğretim hizmeti veren uygulayıcılara göre açıktan liderlikle ilgili yapılan tartışma ve konuşmalar öğrencilerin liderlik gelişimine katkı sunacak en önemli durumlardan biridir; fakat bu tartışma ve konuşmaların etkili olması onların geniş kapsamlı yapılmalarına bağlıdır. Fakülte, öğrenci işleri, işverenler ve diğer akran öğrenciler anlamlı tartışma ve konuşmaların değeri hakkında bilgilendirilmesi önemlidir. Bu çalışmada sosyal sorumluluk temelli liderlikte bilişsel beceriler gibi değişkenlerin etkisine ilişkin kanıtlar ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla, ilköğretim ve ortaöğretimde çalışan eğitimciler, yükseköğretime geçiş öncesinde öğrencilerin öz-saygı ve itibarını artırmak için çaba göstermelidirler. Topluma hizmet uygulamasına katılma ve sosyal değişim davranışları sergileme gibi çevresel değişkenler, sosyal sorumluluk temelli liderlikle ilişkili bulunduğu için desteklenmelidir.

Wright (2013) öğrenci liderliği gelişiminin Amerika Birleşik Devletlerinde pek çok üniversitede önemli bir girişim olduğunu ve birçok sosyal bilimlerin eğitim kazanımları kapsamında liderlik programları yürüttüğünü belirtmektedir. Çalışma kapsamında nitel desende iki farklı sosyal bilimler enstitüsünün sosyal sorumluluk temelli liderlik becerilerini nasıl desteklediğini incelemiştir. Sosyal Değişim Modeli çerçevesinde görüşme, odak grup görüşmesi ve doküman incelemesi kullanılarak veri toplanmıştır. Çalışmanın bulguları bu teorik çerçevede sunulan yapılarla paralel doğrultuda; öğrencilerin öğrenmeleri ve gelişimi ile tutarlıdır. Bireysel seviyede yer alan yapılarla ilişkili olarak (kendini tanıma, uyum ve sorumluluk) öz farkındalık, yansıtmayı kullanma, geri dönüt, öz yönetim ve sorumluluk alma en önemli sonuçlar olarak ortaya çıkmıştır. Furman Üniversitesi, katılımlı öğrenmeyi ön plana çıkartırken, Gettysburg Üniversitesi öz yeterlilik ve duygusal zekayı ön plana çıkartmaktadır. Grupsal seviyede yer alan yapılarla ilişkili olarak (ortak amaç, iş birliği ve medeni tartışma) birlikte çalışmayı öğrenme, kaynakların paylaşımı, diğerlerinin inançlarına saygı duyma değişkenlerinin liderlik geliştirmede önemli olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Farklılaşmanın olduğu alanlar ise kültürel kimliklere değer verme ve kapsama alınabilirlik değişkenleridir. Toplumsal seviyede yer alan değişkenlerle ilişkili olarak (vatandaşlık ve değişim) topluma hizmet deneyiminin, dünya vatandaşı olmanın, küreselleşmenin ve yurtdışı deneyimlerinin öğrencilerin vatandaş olarak gelişimleri açısından önemli olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Manz (2016) üniversitede fark yaratmak isteyen öğrenciler için bir seri liderlik pozisyonlarında bulunmanın pek çok alanda kazançlar doğuracağını, en önemlisi de liderlik fırsatlarının gittikçe çeşitlenen bir popülasyonla saygı odaklı, esnek ve etkili çalışma anlamında bir getirisinin olacağını vurgulamaktadır. Liderlik yeterliliğinin bireyin doğuştan getirdiği bir beceri olmaktan ziyade temel olarak öğrenilip geliştirilebilen bir beceri olduğu kabul

edilmektedir. Bu doktora tez çalışmasında asistan hekimlerin Sosyal Değişim Modeli kapsamında yer alan ve yedi boyuttan oluşan liderlik davranışlarını (kendini bilme, uyum, sorumluluk, işbirliği, ortak amaç, medeni tartışma ve vatandaşlık) ne derecede sergiledikleri incelenmiştir. Asistan hekim öğrencilerle akran asistanları olarak tanımlanan diğer liderlik stilini sergileyen öğrenciler arasında sosyal sorumluluk açısından farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Analiz sonucunda lider öğrencinin asistan hekim olup olmadığını yordayan tek değişkenin vatandaşlık olduğu; diğer taraftan akran asistan olup olmamayı yordayan değişkenlerin ortak amaç ve sorumluluk değişkenleri olduğu görülmüştür. Toplumun iyiliği için hizmet etme, farklılıklara saygı duyma ve sosyal adaleti gerçekleştirme üzerinde odaklanan vatandaşlık altboyutu asistan hekim pozisyonunun eğitimci rolüyle uygun düşmektedir. Özellikle, bu lider öğrenciler, öğrencileri sosyal adalet ve farklılığın faydaları gibi toplumsal ve sosyal değerler üzerine eğitmekle sorumludurlar. “Akranlarla resmi veya resmi olmayan sosyo-kültürel tartışma ve konuşmalar gerçekleştirme” değişkeni Sosyal Değişim Modelinde yer alan boyutlarda gelişimi sağlayan en güçlü etkilerden biri olarak ortaya çıkmıştır (Dugan ve Komives, 2010). Bu tez kapsamında çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarını kullanan öğretmen adayları, mesleki öğrenme ağlarında etkileşime girdikleri akranlarla veya alan uzmanlarıyla birlikte öğrenme ve yaşama fırsatı elde etmişler, karşılıklı olarak birbirilerini sosyal ve toplumsal değerler üzerine destekleyerek sosyal sorumluluk temelli liderliklik gelişimlerine yardımcı olmuşlardır.

Candiff (2016) global bir dünyada liderlik edebilecek ve içerisinde bulundukları topluluklarda yetkin bir şekilde hizmet edebilecek küresel düzeyde bilinçli vatandaşlar mezun etmeyi yükseköğretim kurumlarının misyon olarak benimsediklerini ifade etmektedir. Bu kapsamda kısa süreli yurtdışı deneyimlerinin sayısının arttığını ve bu programlarda öğrencilerin uluslararası katılım ve birlikteliğe teşvik edildiğini belirtmektedir. Candiff’in çalışmasında bitirme projesi olarak fakülte tarafından yürütülen kısa süreli uluslararası hizmetlere katılan lisans öğrencileri ve fakülte liderlerinin sosyal sorumluluk temelli liderlik gelişimi ile ilgili algılarını belirlemek ve yorumlamak amaçlanmıştır. Bulgular, katılım, yansıtma ve iletişim, ön yargıyı azaltma, perspektiflerde değişim, güven, beceri gelişimi, küresel bilinçliliğin sosyal sorumluluk temelli liderlik gelişimi için gereklidir. Öğrencilerin yurtdışı deneyimleri hakkında yapılan bu çalışma kapsamında kısa süreli fakülte tarafından yürütülen uluslararası hizmet deneyimlerinin sosyal sorumluluk temelli liderlik gelişimini artırdığı görülmüştür. Dolayısıyla, bitirme projelerinin bir parçası olarak kısa süreli uluslararası hizmet deneyimleri üzerinde durmak sosyal sorumluluk temelli liderliği artırmada etkili bir strateji olabilir. Yurtdışı deneyimleri esnasında dönüşümsel öğrenme ve deneyimsel öğrenmenin gerçekleştiği bulgusuna ulaşılmıştır. Fakülte liderleri kısa süreli uluslararası hizmet deneyimlerine katılan öğrencilerde gözlemledikleri “pozitif değişim, hesap verebilirlik, dikkatlilik, farkındalık, iletişim, istek, eleştirel düşünme, merak, empati, esneklik, mizah, fırsatlara açık olma, politik bilinçlilik, sorumluluk, acele hüküm

vermemek, kendi kendine iş bitirme, özenli ve etrafındakileri düşünme” becerilerini sosyal sorumluluk temelli liderlik gelişimine kanıt olarak değerlendirmektedirler. Bu tez kapsamında çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarının da benzer değişimler ortaya çıkardığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının mesleki öğrenme ağlarında geçirdikleri deneyimler ve birbirlerine verdikleri profesyonel olmayan danışmanlık hizmetleri, öğretmen adaylarında pozitif değişim, gelişime açık yönlerini fark etme, sorumluluk ve araştırmaya değer verme farkındalığı meydana getirmiştir.

Öğretmenler veya öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk temelli liderlik algıları ile ilgili yapılan sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır (Külekçi, 2015; Özgan ve Öztuzcu, 2016). Külekçi (2015) öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk temelli liderlik gelişimlerini artırmaya yönelik deneysel bir çalışma gerçekleştirirken; Özgan ve Öztuzcu (2016) öğretmenlerin bu liderlik stiline ilişkin mevcut algılarını ve hangi değişkenlere göre farklılaştığını belirlemek amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Külekçi (2015)’nin yürüttüğü deneysel çalışmada öğretmen adayları öz bilinç, değişim, liderlik, motivasyon ve toplumsal sorunların çözümünü içeren bir eğitim programı almışlardır. Bu eğitimi alan öğretmen adayları eğitimi almayanlara göre Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik algıları ve alt boyutlardan Medeni Tartışma, Değişim, Uyum, İşbirliği, Sorumluluk ve Vatandaşlık boyutlarında anlamlı derecede farklılaşmıştır. Dolayısıyla, öğretmen adaylarının bir gruba liderlik etme becerilerinin ve sosyal sorumluluk bilinçlerinin gelişmesinde verilecek eğitimlerin etkili olduğu ve bu şekilde verilen eğitimlerle öğretmen adaylarının topluma daha fazla katkı sağlayacak etkinliklere katılımının artırılarak toplumsal değişime liderlik etme becerilerini geliştirmeleri önemli görülmektedir. Öğretmenlerle betimsel bir çalışma gerçekleştiren Özgan ve Öztuzcu’nun yaptığı araştırma sonucunda, öğretmenlerin sekiz alt boyutta orta düzeyde liderlik algılarına sahip oldukları görülmüştür. Değişkenler incelendiğinde yaş, mesleki kıdem ve çalıştıkları okul türü değişkenlerine göre öğretmenlerin sosyal sorumluluk temelli liderlik algılarında anlamlı bir farklılık meydana gelmezken; cinsiyet ve medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kadın öğretmenlerin kendini bilme, uyum, sorumluluk, işbirliği, ortak amaç, vatandaşlık ve değişim alt boyutlarında orta; medeni tartışma alt boyutunda yüksek SSTL algılarına sahip olduğu görülmektedir. Medeni durum açısından ise evli öğretmenlerin bekar öğretmenlere göre toplam puanda daha yüksek SSTL algıları olduğu; alt boyutlar açısından ise evli öğretmenlerin kendini bilme, medeni tartışma ve vatandaşlık alt boyutlarında yüksek; uyum, sorumluluk, işbirliği, ortak amaç ve değişim alt boyutlarında orta düzeyde SSTL algılarına sahip olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak, yükseköğretimde liderlik gelişimi kapsamında sosyal sorumluluk temelli liderlik stiline daha fazla ön plana çıkmaya başladığı görülmektedir. Yükseköğretim kurumları yurtdışı deneyimler, topluma hizmet uygulamaları, değişim programları, kampüs

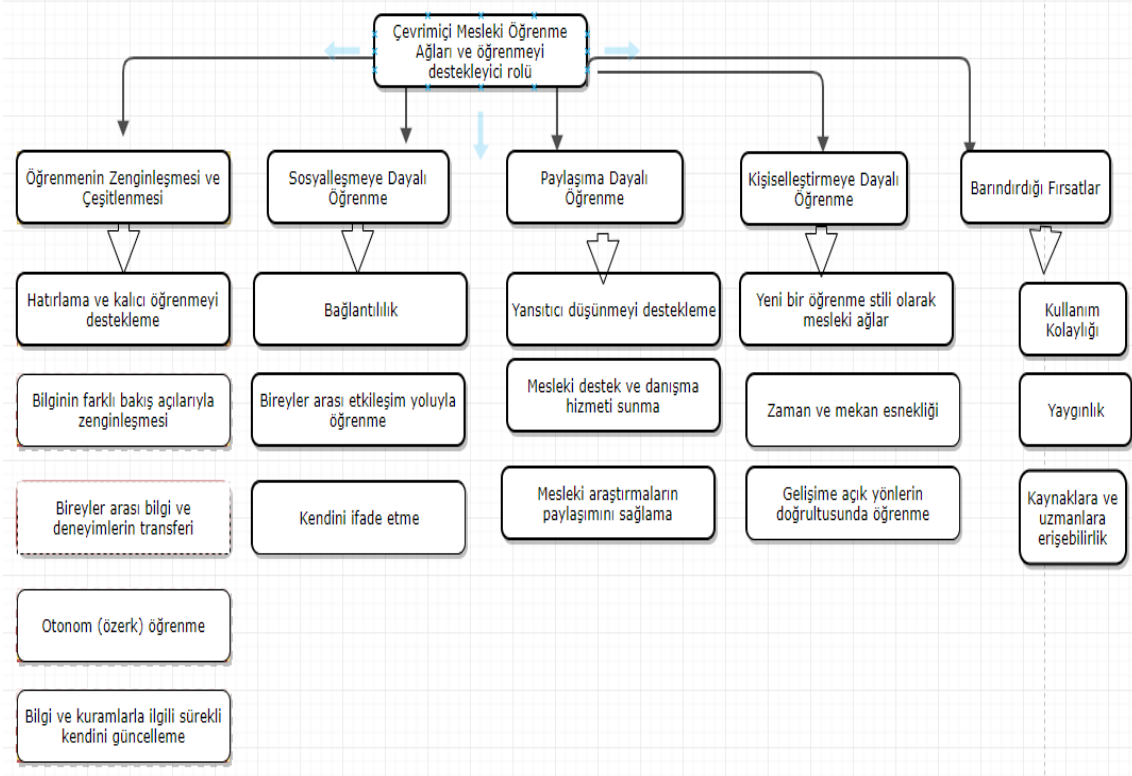
İçerik liderlik gelişim programları gibi etkinliklerle öğrencilerin etkileşimini artırmaya ve toplumların giderek farklılaştığı bir dünyada kendilerinin ve toplumların değişimini olumlu etkileyecek lider bireyler yetiştirmeye çalışmalıdırlar. Bu konuda da sosyo-kültürel konuşma ve tartışmaların, topluma hizmet uygulamalarının ve çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarının öğrencilerin sosyal sorumluluk temelli liderlik gelişimleri için anlamlı yordayıcılar oldukları görülmüştür. Bu tez kapsamında uygulanan çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarının öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk temelli liderlik gelişimlerini artırdığı, bu ağlar kapsamında uzmanlarla ve aynı meslek grubundan kişilerle sosyo-kültürel konuşma/tartışmaların gerçekleştiği, bireylerin kendi geliştirmeye açık yönlerini fark ettikleri, kendilerini daha iyi tanıdıkları, grupla ortak amaç doğrultusunda hareket etmeyi ve medeni tartışma yapmayı öğrendikleri görülmüştür. Sosyal değişim modeli içerisinde yer alan sosyal sorumluluk temelli liderlik ile öğretmenlik mesleği arasındaki ilişkinin ilerleyen yıllarda daha fazla ön plana çıkacağı öngörülmektedir.

5.3. Üçüncü Araştırma Problemine İlişkin Tartışma: Sosyal Ağlara Dayalı Öğrenme Algısı

Günümüzde eğitimden sağlığa pek çok platformlarda kullanılmakta olan sosyal ağlar, bireylerin iletişimini, etkileşimi, iş birliği yapma ve özellikle öğrenme biçimlerini derinden etkilemektedir. Kaplan ve Haenlein (2010) sosyal ağlar kavramının artık bireylerin gündem maddelerinin başında geldiğini, danışmanlardan karar verme konumundaki yöneticilere kadar pek çok kişinin Wikipedia, YouTube, Facebook, Second Life, Twitter gibi uygulamalardan en etkin şekilde nasıl yararlanılabileceğini araştırdığına dikkat çekmişlerdir. Yine benzer şekilde, Jovanovic, Chiong ve Weise (2012) günümüzde öğrencilerin ve eğitimcilerin artık Facebook, Twitter, Wikipedia ve YouTube dünyalarında yaşadıklarını, sosyal ağların ve sosyal medya uygulamalarının artık Sosyal Web (Web 2.0) olarak adlandırılan bir dünyanın parçası haline geldiğini belirtmektedirler. Onlara göre, sosyal ağlar ve sosyal medya uygulamaları yani Sosyal Web, “sosyal etkileşim”, “içerik paylaşımı” ve “kolektif akıl” kavramlarıyla temsil edilmektedir. Jovanovic ve diğerleri, sosyal ağların eğitim açısından ne derecede etkili araçlar olduğu konusunda hala alan yazında eksik çalışmaların olduğunu belirtmektedir. Bu endişe başka araştırmacılar tarafından da dile getirilmektedir (Ala-Mutka ve diğerleri, 2009; Christensen,, Horn ve Johnson, 2008; Horizon Project, 2017 ve Minocha, 2009).

Bu çalışma kapsamında çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarını kullanan öğretmen adaylarının deneysel işlem sonunda sosyal ağlara dayalı öğrenme algılarında bir farklılık meydana gelip gelmediği incelenmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen sosyal ağlara dayalı öğrenme algısı ölçeği “Etkileşime dayalı Öğrenme, Kişiselleştirme, Paylaşım, Kullanım Kolaylığı” alt boyutlarından oluşmaktadır. Çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarını kullanan bir birey bu ağların doğası gereği sosyal ağlara dayalı öğrenme algısında belirtilen alt boyutlarla ilgili doğrudan deneyimlerde bulunmaktadır. Çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarının temeli sosyal ağlara dayanmaktadır. Dolayısıyla öğretmen adaylarından elde edilen nicel veriler çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarının sosyal ağlara dayalı öğrenme algısını artırdığını göstermektedir. Etkileşime dayalı öğrenme, Kişiselleştirme, Paylaşım ve Kullanım Kolaylığı açısından çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarının etkili olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarından toplanan nitel veriler de sosyal ağlar üzerinde öğrenmenin gerçekleştiğini, öğretmen adaylarının sosyal ağları kullanarak mesleki kuruluşlara, meslekle ilgili zengin kaynak & uzmanlara ulaştıkları ve böylelikle sosyalleşmeye dayalı öğrenmenin gerçekleştiğini göstermektedir. Ayrıca, öğretmen adaylarının farklılıklarından ve bireysel tercihlerinden kaynaklanan değişkenlerden dolayı öğrenmenin bireye göre farklı gerçekleştiği, sosyal ağlar sayesinde öğrenme sürecinin özelleştirilebildiği ve bu durumunun öğrenmeyi olumlu etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır. Son olarak, çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarını kullanan öğretmen adaylarının sosyal ağlar sayesinde deneyim ve fikir paylaşımında bulundukları, dolayısıyla farklı perspektiflerle öğrenilen bilginin zenginleştiği,

hatırlama ve kalıcı öğrenmenin desteklendiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmanın bulguları incelendiğinde çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarının öğrenmeyi destekleyici rolü açıkça görülmektedir. Çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarının öğrenmeyi destekleme biçimleri Şekil 23’de gösterilmektedir:



Şekil 23. Çevrimiçi Mesleki Öğrenme Ağları ile öğrenme arasındaki ilişki

Şekil 23 incelendiğinde çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarının sağladığı kullanım kolaylığı, yaygınlığı, kaynaklara ve uzmanlara erişilebilirliği artırdığı için öğrenmenin zenginleşmesine ve çeşitlenmesine olanak tanıdığı, sosyalleşmeye, paylaşımaya ve kişiselleştirmeye dayalı öğrenmeyi desteklediği görülmektedir. Çevrimiçi mesleki öğrenme ağları, öğretmen adayları tarafından yeni bir öğrenme stili olarak görülmekte, ayrıca mesleki destek ve danışma hizmeti olarak işlev görmektedir. Sosyal ağlar, içerisinde milyonlarca kullanıcının yer aldığı ve özellikle öğrenciler tarafından etkin bir şekilde çeşitli çevrimiçi topluluklarda vakit geçirilen platformlardır. Sosyal ağlar ve sosyal medya uygulamaları kullanıcılarına birtakım araçlardan yararlanma ve bir arada olma duygusu sağlamaktadır. Örneğin, Brindley, Walti ve Blaschke (2009) sosyal ağların öğrenme amaçlı kullanılmasının çok önemli fırsatlar sağlayacağını vurgulamaktadır. Onlara göre, öğrenciler sosyal ağlar üzerinde başka fikirlerle tanışıp düşüncelerini ifade etmekte, bir tartışma deneyimi yaşamakta, bir problemin grup tarafından çözümünde ekiple birlikte çalışma fırsatları elde etmektedir. Bu fırsatlar ise öğrencilerde eleştirel düşünme becerilerinin, öz-yansıtma becerilerinin gelişmesini desteklemekte, bilgi ve anlamın işbirlikli inşa edilmesini sağlamaktadır.

Morris (2012), yeni teknolojilerle öğrenme, öğretme ve hizmet içi eğitim konusu üzerinde yürüttüğü yüksek lisans tezinde katılımcıların çevrimiçi içerikleri sadece tüketmediği, aynı zamanda ürettiği; katılımcıların yüzde 78'inin Facebook ağında, yüzde 31'inin YouTube ağında, yüzde 34'ünün Twitter ağında içerik yüklemesi yaptığı görülmüştür. Gafni ve Deri (2012) yükseköğretimde lisans öğrencileriyle yaptıkları çalışmada öğrencilerin en popüler sosyal ağ olan Facebook'u akademik amaçlı kullanımlarını incelemişlerdir. Çalışmanın sonucunda, üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin Facebook ağını sadece sosyalleşme amacıyla kullanmadıklarını, aynı zamanda akademik amaçlar doğrultusunda kullandıkları ortaya çıkmıştır. Sınıf düzeyi arttıkça sosyal etkinliklerin oranı akademik etkinliklere kıyasla daha fazla artmaktadır. Okul ödevleri ve ders görevleri için Facebook üzerinden yardım alma ya da öğrenme kaynakları bulmada Facebook ağının kullanımının sanıldığı kadar etkili ve başarılı kullanılmadığı görülmüştür. Çalışmada, Bölümler (resmi) tarafından yürütülen Facebook sayfalarının oldukça pasif, öğrencilerin kendileri tarafından işletilen sayfaların ise oldukça aktif olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Çalışmada her ne kadar Facebook ağının öğrenme üzerinde küçük bir etkisi olduğu vurgulansa da lisans öğrencileri Facebook ağının sosyal çevrelerini genişlettiğini, düşünce ve fikirlerini ifade etme yeri açısından son derecede değerli olduğunun altını çizmişlerdir. Benzer bir çalışma yükseköğretimde lisans öğrencileriyle Buzzetto-More (2012) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada lisans öğrencilerinin derse özgü oluşturulan Facebook sayfalarını etkin bir şekilde kullandıkları, dersteki konularla ilgili soru sormak için bu ağı sıklıkla tercih ettikleri, zaman ilerledikçe öğrenciler tarafından başlatılan gönderi sayısının da önemli derecede arttığı görülmüştür. Lisans öğrencilerinin yarısından fazlası sosyal ağlardaki öğrenme ortamlarında bir topluluk duygusunun geliştiğini, öğrenme sürecinin kolaylaştığını, sınıf tartışmalarının destek gördüğünü ve sınıfların daha ilgi çekici hale geldiğini belirtmektedirler.

Bu tez kapsamında çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarının etkililiği incelenmiştir. Deneysel işlem sonunda, deney grubunda sosyal ağlara dayalı öğrenme algısı altboyutlarından etkileşime dayalı öğrenme, kişiselleştirme, paylaşım ve kullanım kolaylığı altboyutlarının tümünde anlamlı farklılık meydana gelirken; kontrol grubunda ise sadece etkileşime dayalı öğrenme altboyutunda anlamlı bir farklılık meydana gelmiştir. Bu durum dikkatlice incelenmiş ve deneysel işlem esnasında kontrol altına alınamayan değişkenlerin olduğu fark edilmiştir. Özellikle öğretmen adayları tarafından günlük yaşam akışı içerisinde sıklıkla sosyal ağ kullanımının gerçekleştiği gözlemlenmiştir. Deneysel işlem esnasında uygulanan program kapsamında kontrol grubu ile sosyal ağların kullanımına ilişkin bir etkinlik tasarlanmamıştır; buna rağmen öğretmen adaylarının dijital alışkanlıkları içerisinde etkileşim amaçlı sosyal ağ kullanımının yaygınlaştığı görülmektedir. Alan yazında genel olarak çevrimiçi etkileşim sağlayan sosyal ağların eğitim amaçlı kullanımlarının pek çok araştırmacı tarafından desteklendiği görülmektedir (Barbour & Plough, 2009; Holmes ve O'loughlin, 2014; Jovanovic ve diğerleri, 2012; Luehmann ve Tinelli,

2008; Veletsianos, 2011; Webb, 2009). Sosyal ağlar kullanıcılarına yüksek düzeyde katılım ve grup işbirliği imkanları sağladığı etkileşime dayalı öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Greenhow (2011) sosyal ağların etkileşim boyutuna vurgu yapmakta ve bu ağların eğitsel platformlar olarak kullanılmasını çok değerli bulmaktadır. Ona göre öğrenenlerin diğerleriyle sosyal bağlantılar kurması, fikirlerin paylaşılması, anlık geri dönüt imkanları, bu ağlarda çeşitli ürünlerin oluşturulması ve bir kimlik inşası sürecinin yer alması gibi faktörler bireylerin öğrenmesini desteklemektedir. Morris (2012) öğretmenlerin de dijital çağda rollerinin değiştiğini, artık öğretmenlerin yeni rolünün, yeni ortaya çıkan teknolojileri kullanan ve “bağımsız öğrenciler” olarak nitelendirilen yeni jenerasyonu yönlendirmek haline geldiği vurgulamaktadır. Yeni nesil öğrenenler artık öğrenmelerini bireyselleştirilmiş bir biçimde gerçekleştirmekte, akranlarıyla iş birliği yapmayı ve kolektif aklın bir parçası olmayı (Kaminski, 2009) tercih etmektedirler.

Sosyal ağların etkileşim boyutuna Veletsianos ve Navarrete (2012)’nin çalışmasında da vurgu yapılmaktadır. Veletsianos ve Navarrete, çevrimiçi sosyal ağların resmi öğrenme ortamları olarak kullanılması konusunda bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışma kapsamında “çevrimiçi öğrenme deneyiminin sosyal nitelikleri”, “sosyal ağlara ilişkin öğrenci algıları” ve “sosyal ağlarda öğrenme sürecinin yönetimi” temaları ortaya çıkmıştır. İlk tema içerisinde etkileşim, iletişim, sosyal bağlantılılık, sosyal buradalık, eğitsel farkındalık kodları yer almaktadır. İkinci tema içerisinde endişeden olumlu öğrenmeye, sosyal ağların başka platformlarla karşılaştırılması, öğrenmenin önündeki teknolojik engeller kodları yer almaktadır. Bu tema içerisinde öğrenciler sosyal ağ platformlarını diğer ders yönetim sistemlerine tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Üçüncü tema içerisinde bilginin yönetimi ve katılımın yönetimi kodları yer almaktadır. Bu tema içerisinde öğrenciler sosyal ağlarda geçerli ve doğru bilgiyi bulma ve etkili katılımı nasıl sağlayacakları konusunda yönetsel desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Temalar kısaca özetlendikten sonra bu çalışmada kapsamında ortaya çıkan önemli bulgulara yer verilmiştir. Öncelikle, çevrimiçi sosyal ağların ve eğitim bilimlerinin harmanlanması sonucu ortaya çıkan sosyal öğrenme deneyiminin öğrenenler tarafından oldukça beğenildiği ve değerli bulunduğu görülmüştür. Öğrenenler birbirlerinin öğrenmelerine destek olmuş ve öğrenme deneyimlerinin bu etkileşimler sayesinde daha kaliteli hale geldiğini ifade etmişlerdir. Öğrenenlerin sosyal katılım ve eğitsel katılımı birbirine karıştırmak istemedikleri, sosyal ağlardaki bilgi akışının düzenlenmesi ve zamanın planlanması konularında desteğe ihtiyaç duydukları bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğrenenlerin öğrenme etkinlikleri ve ders görevlerini tamamlamak için sosyal ağların kullanımı konusunda kendi bireysel stratejilerini geliştirdikleri görülmektedir.

Hund ve Yuen (2010) yükseköğretim düzeyinde sınıf içi uygulamaları iyileştirme ve öğrencilerde topluluk aidiyeti geliştirme amacıyla sosyal ağ teknolojilerinin nasıl kullanılabilecekleri ile ilgili bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışmada öğrencilerin sınıf

topluluğu duygularının geliştiği ve bu ağlarda öğrenmenin sosyal doğasının ortaya çıktığı belirtilmiştir. Topluluk üyelerinin arasında sosyal bağlantılığın güçlendirilmesi açısından bu ağların oldukça kullanışlı olduğu, öğrencilerin ilgi ve katılımlarını artırdığı ve sınıfta karşılıklı öğrenme desteği sağladığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu çalışma kapsamında, sosyal ağların sınıf duvarları dışında etkileşime girme olanaklarını, dolayısıyla ek öğrenme fırsatlarını artırdığı ve öğrencilerde bir topluluk duygusunun gelişmesini sağladığı görülmüştür. Çalışma kapsamında sosyal ağların olumlu öğrenme deneyimleri için kullanımının, yüksek oranda sosyal ağların bilgi-paylaşım özelliği ve teknolojinin etkileşimli fonksiyonu ile ilişkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin çoğunluğunun bilgi-paylaşım özelliğini merak uyandırma, ilgi çekme, öğrenmeyi kolaylaştırma açısından değerli bulduğu, kişisel ilgi ve öğrenmelerini paylaştıkları için heyecan duydukları; fakat bu ağlarda bilgi olarak neyin sayılıp neyin sayılamayacağı/neyn değerli olduğu konusunda tereddütleri olduğu görülmüştür.

Robertson (2011) sosyal ağların etkileşim ve entelektüel değiş-tokuş platformları olduğunu, mesleki öğrenme amaçlı kullanıma uygun ve öğrenmeyi destekleyici bir işlev gördüğünü vurgulamaktadır. Robertson, öğretmen ve öğrencilere yönelik öğrenme toplulukları oluşturmak için blogların kullanılabileceğini, etkileşimin ve entelektüel değiş-tokuşun sosyal ağlarda daha etkili gerçekleşeceğini, sosyal etkileşimin yanında blog gibi ağlarda öz-düzenlemeli öğrenme ve yansıtmanın teşvik edildiğini belirtmektedir. Pilgrim ve Bledsoe (2011), eğitimcilerin hizmet öncesi öğretmen adayları açısından bir öğrenme kaynağı olarak sosyal ağlara özel bir ilgi ve alaka göstermesi gerektiğini, geleceğin bilgi ve iletişim teknolojileri arasında sosyal ağların bulunduğunu ifade etmiştir. Aynı şekilde, Schlager Farooq, Fusco, Schank ve Dwyer (2009) çevrimiçi sosyal ağların “nasıl, ne zaman ve neden” öğrenmeyi desteklediği veya desteklemediği konusunda güvenilir bulgular elde etmek için eğitimciler arasında çok sayıda araştırma yapma eğiliminin bulunduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada, mesleki öğrenme amaçlı kullanılan çevrimiçi sosyal ağların merak uyandırıcı bir şekilde öğrenmeyi teşvik ettiği, hizmet öncesinde öğretmen adaylarının sosyal ağlar üzerinden mesleki kurum ve kuruluşlarla tanıştırılmasının öğretmen yetiştirme için gerekli bir öge olduğu bulguları ortaya çıkmıştır. Özmen, Aküzüm, Sünkür ve Baysal (2011) sosyal ağ teknolojilerinin birçok kullanım özelliği sayesinde işlevselliğine dikkat çekmekte ve öğretmenlerin eğitim-öğretim süreçlerini daha aktif, yaratıcı ve işbirlikli öğrenmeye uygun bir şekilde yapılandırabildiğini, öğrenci-öğrenci, öğrenci-içerik ve öğretmen-öğrenci arasındaki etkileşimi artırdığı ve öğrencilerin araştırma, sorgulama ve problem çözme becerilerini geliştirdiğini ifade etmektedirler.

Bu tez kapsamında öğretmen adayları tarafından en sık kullanıldığı vurgulanan sosyal ağların Facebook, Pinterest ve Twitter olduğu görülmüştür. Bu sosyal ağların mesleki öğrenme amaçlı kullanımı diğer ağlara kıyasla daha fazla gerçekleşmiştir. Odabaşı ve diğerleri (2012),

sosyal ağlardan Twitter'ın öğrenme ve öğretme sürecinde "içerik oluşturma ve bilgi paylaşımı, iletişim ve sosyal bağ kurma, işbirlikçi ve katılımcı ortam oluşturma" açısından sıkça kullanıldığını belirtmiştir. Ayrıca Twitter ağı ile öğrenme bağlamında kuramlar arasındaki çarpıcı bir ilişki olduğunu, sosyal ağların pek çok kuramla ilişkilendirilebileceğini, özellikle "çevrimiçi öğrenme, mobil öğrenme, durumlu öğrenme, sosyal bilişsel öğrenme, bağlantıcı öğrenme, işbirlikli öğrenme, akran öğrenme" kuramlarıyla yakından ilişkili olduğunu vurgulamıştır. Twitter'ın günlük hayatta aktif olarak kullanılması, gerçek hayattan olması varsayımıyla doğrudan ilgili olduğu için durumlu öğrenmeyle ilişkili olduğu, bilgiye daha kolay erişimin ve bilginin daha çabuk tüketilmesine karşılık Twitter gibi bir uygulama ile bilginin anlık edilmesinin sosyal bilişsel öğrenme kuramıyla ilişkili olduğu belirtilmiştir. Goodyear (2005)'e göre de ağa dayalı öğrenmeler (networked) öğrenme içerisinde işbirliği fırsatları sunan çevrimiçi tartışmalar, grup tabanlı araştırma, çıraklık gibi ortak çalışmanın biçimlerini barındırmaktadır. Bu ortak çalışma biçimleri "öğrenen ile diğer öğrenenler arasında, öğrenen ile eğitmen arasında, öğrenme topluluğu ve öğrenme materyalleri arasında" gerçekleşmekte, katılımcılar işbirliğine dayalı anlam oluşturmaktadırlar (Goodyear, Banks, Hodgson ve McConnell, 2004). Bu tez kapsamında kullanılan çevrimiçi mesleki öğrenme ağları temelinde ağa dayalı öğrenmenin niteliklerini taşımaktadır. Ağa dayalı öğrenmenin (ağsal öğrenme) güçlü yönleri Goodyear (2001) tarafından "etkileşimli fakat esnek, etkin katılımı destekleme, derinlemesine bilgi işlemeyi sağlayan yansıtıcılık, kalıcı kayıt işlemi, sosyal etkileşim, evrensel kaynaklara erişim kolaylığı, yetersiz temsil edilen gruplar ve öğrenmede değişen ilişkiler" olarak özetlenmektedir:

Haipinge (2013)'nin öğretmen adaylarının sosyal ağ algıları üzerinde yürüttüğü çalışmada, Facebook benzeri sosyal ağların en yoğun kullanılan sosyal medya türleri olduğunu ve esas olarak bu ağlara mobil cihazlar üzerinden erişildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada öğrencilerin sosyal medyayı, destekleyici öğrenme aracı olarak algıladıkları, teknolojinin sunduğu öğrenme kolaylıklarının farkında oldukları, sosyal medyayı informal olarak kendi öğrenmeleri ve akranlarının öğrenmelerini desteklemek amacıyla halihazırda kullandıkları görülmüştür. Ayrıca, çalışmanın bulguları öğrencilerin sosyal medyanın hayat boyu öğrenmelerini ve öğretmen olarak mesleki gelişimlerini artırmadaki destekleyici rolünün farkında olduklarını ortaya çıkarmıştır. Öğrenme toplulukları ve destekleyici mesleki ağların öğretmenler arasında iş birliğini artırma amaçlı kullanılabileceği, içerik paylaşımı için sosyal ağların uygun araçları oldukları; fakat bunun yanında paylaşılan içeriğin kontrol edilememesi ve gizlilik konusunda öğretmen adaylarının endişeleri olduğu görülmüştür. Benzer şekilde, bu tez kapsamında da öğretmen adaylarının çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarında gizlilik açısından endişeler taşıdıkları, fakat sosyal ağ ortamlarında bulundukça ve etkileşim arttıkça bu endişenin azaldığı görülmüştür. Aynı şekilde, öğretmen adaylarının sosyal ağları bireysel öğrenmelerini düzenleme (özerk öğrenme), karşılıklı

birbirlerinin öğrenmelerini destekleme, bilgi ve deneyim paylaşımı yapma, küresel düzeyde ilişkiler kurma, öğretim amaçlı dijital yazılım/araçlara erişme amacıyla kullandıkları görülmüştür.

Sosyal ağlar ile öğrenme arasındaki ilişki konusunda yapılan çalışmalardan biri de sosyal ağların öğrenme yönetim sistemleri olarak hizmet edip etmediğinin incelenmesidir. Wang, Woo, Quek, Yang ve Liu (2012) Facebook'ta yer alan topluluk oluşturma işlevinin öğrenme yönetimi açısından kullanılmasına ilişkin öğretmen adaylarının algılarını incelemişlerdir. Yaptıkları çalışma sonunda Facebook topluluklarının “duyuru yapma, kaynak paylaşma, çevrimiçi tartışmalarda yer alma ve haftalık etkinliklere katılma” konusunda bir öğrenme yönetim sisteminin temel işlevlerini yerine getirdiği görülmüştür. Bu ağın sağladığı topluluk işlevi ayrıca, öğretmenler ve öğrencilerin arkadaş olmak zorunda kalmaması ve kişisel gizlilik esasının bozulmaması ek avantajlar sunmaktadır.

Sarsar, Başbağ ve Başbağ (2015) öğrenme-öğretme süreci ve sosyal medya kullanımı ile ilgili bir araştırma yapmışlar ve öğrenenlerin öğretme-öğrenme sürecinde sosyal ağ kullanımına ilişkin görüşlerini belirlemişlerdir. Araştırma sonucunda, tüm öğrenenlerin kişisel ve mesleki olarak iki boyutta ifade ettikleri beklentilerinin karşılandığını ve sosyal medyanın öğretme-öğrenme süreci için verimli olduğu, ders etkinlikleri için Facebook kullanımının olumlu karşılandığı görülmüştür. Dersin başında öğrenenlerin sosyal ağlar hakkındaki sahip oldukları olumsuz görüşler, uygulama sonunda değişmiş ve öğrenenler sosyal ağların “dersin güdüleyiciliğini, öğrenme ortamının zevkli olmasını, mesleki anlamda özgüveni desteklediğini” ifade edilmiştir. Sarsar ve diğerleri, dersin işleniş biçiminin ve sosyal medyadaki paylaşımlar gibi öğretim sürecinde yer alan etkinliklerin oldukça etkili olduğunu ifade etmiştir.

Öğrenenlerin gerçek yaşam durumlarında karşılaştıkları, endişe duydukları ve öğrenme sürecini engelleyen fiziksel, psikolojik vb. durumlar çevrimiçi ortamlarda en aza indirilebilmektedir. Sosyal ağlar öğrenenlerin kendilerini yeniden tanımlayabilmelerini sağlamaktadır. Yalman, Basaran ve Gonen (2017) sosyal ağlar sayesinde bireylerin kendilerini istedikleri gibi tanımlayabildiklerini ve aynı kültürel altyapıdan gelen diğer bireylerle rahatça iletişim kurabildiklerini belirtmektedir. Yalman ve diğerleri ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirdikleri bu çalışmada hizmet öncesi öğretmen adaylarının sosyal ağları tercih nedenleri, kullanım sıklıkları ve kullanım amaçlarını incelemişlerdir. Analiz sonucunda, öğretmen adaylarının yüzde 73'ünün sosyal ağ hesabının olduğu, sosyal ağ kullanım süresinin bireyin sosyal ağında yer alan arkadaş sayısına bağlı olduğu, öğretmen adaylarının yüzde 75'inin herhangi bir dersle ilgili sosyal ağlar üzerinden tartışmalara katıldıkları, yüzde 45'inin sosyal ağları grup ve proje işlerini yapmak için kullandıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada yer alan öğretmen

adaylarının, sosyal ağların eğitsel araç olarak kullanılmasının akademik başarı üzerinde olumlu etkisi olacağını düşündükleri görülmüştür. Bununla ilgili olarak Pascu (2008), öğrencilerin veya diğer eğitimcilerin eğitsel içerik geliştirirken işbirliği yapmasına imkan tanıyan Facebook, Twitter, Secondlife gibi sosyal ağların, öğrencilerle daha iyi ilişkiler kurma ve onların öğrenme sürecine katkıda bulunma noktasında oldukça yararlı olduğu vurgulanmıştır.

Öğretmenlerin kullandıkları sosyal ağ platformlarını kişisel amaçların yanında mesleki paylaşım ve bilgilenme amaçlı olarak kullanıp kullanmadıklarına ilişkin görüşlerinde genellikle Google+, Whatsapp, Twitter ve Facebook'un kullanıldığı görülmüştür. Öğretmenler bu dört sosyal medya aracını genel kullanımlarının yanında öğrencileri ve meslektaşlarıyla eğitsel belge ve bilgi paylaşımında bulunmak ve bu konularda haberleşme amaçlı olarak da kullanmaktadırlar. Öğretmenlerin bir bölümü ise Youtube ve Facebook'u, derslerinde kullanmak üzere, deney, film, belgesel, video, müzik gibi işitsel ve görsel malzeme elde etmek için kullandığını (f=12) belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, genellikle sosyal medya araçları yoluyla edindikleri bilgi ve materyalleri öğretim süreçlerine aktarmaya çalıştıkları belirlenmiştir. Öğretmenler sosyal medya yoluyla edindikleri deneyim ve bilgileri derslerinde öğrencileriyle paylaşmanın dersin verimliliğini arttırdığını, ilgi ve motivasyonu yükselttiğini vurgulamışlardır.

Ekici (2017) ise eğitsel sosyal ağ sitesi olan Edmodo uygulamasını içerisinde sanal bir sınıf yaratarak çevrimiçi öğretmenlik uygulama topluluğu oluşturmuş ve öğretmen adaylarının “fen öğretimi nasıl yapılır” konusundaki deneyimlerini artırmayı amaçlamıştır. Çalışma kapsamında eğitsel sosyal ağ sitesi olan Edmodo'nun işe yararlılık ve etkililiği hakkında öğretmen adaylarının görüşlerini incelemiştir. Uygulama sürecinde öğretmen adaylarının bu sosyal ağda Fen öğretimi programlarında yer alan bilimsel kavramların öğretimi üzerinde odaklandıkları ve Edmodo'yu tasardıkları bu etkinlikleri paylaşma amaçlı kullandıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Analiz sonuçları sınıf eğitimi bölümündeki öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme programlarında Edmodo'nun kullanımı hakkında olumlu görüşlere sahip olduklarını göstermektedir. Öğretmen adaylarının çoğunluğu Edmodo'nun bilgi, deneyim ve görüş paylaşımı imkanlarını artırdığını belirtmiştir. Sonuç olarak Ekici, Edmodo gibi eğitsel sosyal ağ sitelerinin öğretmen yetiştirme programları içerisinde çevrimiçi uygulama toplulukları oluşturma amacıyla kullanılabileceğini vurgulamaktadır.

Sonuç olarak, dijital çağ olarak adlandırılan 21. Yüzyılın öğrenenleri ve eğitimciler teknolojinin ve iletişimin her yerde olduğu bir dünyada yaşamakta ve öğrenenler kadar öğreticiler de mesleki öğrenmelerini ve mesleki gelişimlerini sağlamada kendi dijital alışkanlıkları oluşturmaktadırlar. Bu tez kapsamında araştırmaya katılan öğretmen adaylarının

bu dijital değişim ve dönüşümün farkında olduğu, kendilerini daha iyi tanıyabilmek, anlayabilmek, ders içi-ders dışı iletişimlerini sürdürebilmek, milyonlarca kullanıcısı olan bir sanal dünyayla bağlantılı kalabilmek için sosyal ağları kullanma çabasında oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki yaşamlarında kendilerine öğrenme zamanı ayırmaları ve mesleki gelişimlerini sürdürmeleri teknoloji temelli araçlar ve çevrimiçi ortamlara doğru kaymaktadır. Doğrusal bir gelişim çizgisine sahip olan teknolojiyi takip etme ve güncelliği yakalamanın yollarından biri olan sosyal ağların öğretmenler tarafından mesleki öğrenme amaçlı kullanımı Milli Eğitim Bakanlığı tarafından teşvik edilebilir.

5.4 Çevrimiçi Mesleki Öğrenme Ağlarının Etkililiğine İlişkin Tartışma

Dijital çağ olarak adlandırılan 21. yüzyılda öğretmenlik mesleğini yürüten bireylerin iletişim, sosyalleşme, öğrenme biçimleri ve mesleki gelişimlerini sürdürmede tercihlerinin farklılaştığı görülmektedir. 21. yüzyılda öğretmenlik alanında mesleki gelişim denildiğinde, temelinde öğretmen bloglarının, sosyal ağlara dayalı etkileşimin, uzmanlık paylaşımının ve mesleki gelişim amacıyla bir araya gelmiş sanal topluluğun olduğu çevrimiçi mesleki öğrenme ağları ön plana çıkmaktadır. Çevrimiçi mesleki öğrenme ağları ile ilgili YÖK Tez Veritabanında herhangi bir teze ya da ulusal alan yazında yapılmış herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Uluslararası alan yazına bakıldığında “personal learning networks” (PLN) olarak başlayan kavramsallaştırma sürecinin “professional learning networks” (PLN) ve sonra da “online professional learning networks” (PLN) olarak devam ettiği görülmektedir.

Trust, Krutka ve Carpenter (2016) çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarının nasıl algılandığı ile ilgili yaptıkları çalışmada katılımcıların yüzde 90’ı mesleki öğrenme ağlarını çok yönlü sistemler olarak tanımlamaktadır. Bulgulara bakıldığında, bu ağların öğretmen gelişimini duygusal, sosyal, bilişsel ve kimlik oluşturma açısından desteklediği, neredeyse her katılımcının mesleki öğrenme ağı sonucu öğretim uygulamasını değiştirdiği, öğretim konusunda katılımcıların dörtte birinin bu ağların düşüncelerini değiştirdiği görülmüştür. Trust ve diğerleri, birtakım akademisyenlerin çevrimiçi toplulukların ve çevrimiçi ağların potansiyelini, uygulama konusundaki değerini fark ettiğini belirtmekte; fakat bu ağların öğrenme açısından etkililiği ve değeri konusunda çeşitli araştırmalara ihtiyaç duyulduğunu, bu konuda alan yazında ciddi bir ihtiyaç bulunduğunu vurgulamışlardır.

Çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarının (ÇMÖA) temelinde Web 2.0 teknolojileri yatmaktadır. Bu teknolojiler arasında sosyal ağlar (Facebook, Pinterest, Youtube), mikrobloglar (Twitter), meslek profilleri (LinkedIn), bilgi siteleri (wiki), bloglar (Blogger), RSS okuyucular (Google Reader) ve web seminerleri (Classroom 2.0, EdTechTalk Live) gibi Web 2.0 araçları yer almaktadır. Yukarıda tek tek sayılan her bir kategori içerisinde neredeyse sınırsız sayıda medya ve platform yer almakta; bu durum öğretmenlere meslektaşlar arası iletişim kurma, uzmanlara erişim sağlama ve öğretim etkinliklerini paylaşma fırsatları sunmaktadır. Çevrimiçi mesleki öğrenme ağları, deneyimli eğitimcilerin ve kaliteli kaynakların olduğu bir ağda bir öğretmenin kendi tercih ettiği sosyal medya bağlantılarıyla mesleki gelişimini bireyselleştirilmiş bir şekilde sürdürmesine izin vermektedir. Çevrimiçi mesleki öğrenme ağları (ÇMÖA) temel olarak “mesleki gelişim, öğrenme topluluğu ve ağ tabanlı olma” öğelerinden oluşmaktadır:

4. Mesleki gelişim (professional): Çevrimiçi mesleki öğrenme ağları öğretmenlere yerel ve küresel düzeyde kişisel bağlantılar kurma imkânı tanımaktadır. Bu bağlantılar, gelişigüzel değil öğretmenlik mesleğiyle ilgili olacak şekilde oluşturulmaktadır.

5. Öğrenme topluluğu (learning community): Öğretmenler veya daha geniş kapsamlı olarak eğitimciler, fikirlerini, uzmanlıklarını ve öğrendiklerini farklı sosyal medya ve ağlarla paylaşabilmektedirler; fakat işin temelinde yatan amaç hep öğrenmeyi desteklemektir.
6. Ağ tabanlı olma (networked): Çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarının en karakteristik özelliği ağ bağlantılı olmasıdır. Ağ tabanlı olması internet temelli “bağlantılılık” kavramıyla, hem de bir network içerisinde yer almak kavramıyla ilişkilidir.

Bu tez kapsamında çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarını kullanan öğretmen adaylarının bu üç ögeden doğan fırsatlar sayesinde araştırmacı kimlik eğilimleri, sosyal sorumluluk temelli liderlikleri ve sosyal ağlara dayalı öğrenme algıları artmıştır. Deneysel işlemin sonunda çeşitli mesleki öğrenme ağlarını deneyimleyen “bağlantılı” öğretmen adayları ile portfolyo yöntemini kullanan öğretmen adayları arasında “araştırmacı kimlik, sosyal sorumluluk temelli liderlik ve sosyal ağlara dayalı öğrenme” değişkenlerinin her birinde anlamlı farklılık meydana gelmiştir. Araştırmacı kimliğin, sosyal sorumluluğun ve liderlik becerilerinin öğretmenlik mesleğinde ne kadar önemli olduğu göz önünde bulundurulduğunda çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarının öğretmenlik açısından önemi ortaya çıkmaktadır. Bu ağları kullanan öğretmen adayları çeşitli uzmanlardan içeriksel veya yöntemsel çok şey öğrenmişler, öğretimde etkili olabilecek kaynakları nereden bulabileceklerini belirlemişler, yılların deneyimli öğretmenlerinden ders planı hazırlama gibi konularda görüş almışlar, teknolojinin sınıf içerisinde nasıl entegre edileceği ile ilgili yenilikçi meslektaşlarından öneriler almışlar ve eğitimde iyi örnekleri birbirlerine önererek grup içi motivasyon sağlamışlardır.

İlk olarak, araştırmacı kimlik eğilimi açısından bakıldığında çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarının oldukça etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Bu ağları kullanan öğretmen adaylarının araştırmaya daha fazla değer verdikleri, araştırma yeterliliklerinin geliştiği, araştırmaya karşı dirençlerinin azaldığı ve bu sayesinde mesleki ilgi ve motivasyonlarının arttığı, kendilerini öğretmenlik mesleğine ait hissettikleri görülmüştür. Nicel ve nitel veriler birbirini desteklemiş ve çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarını kullanan öğretmen adaylarının karar verme sürecinde araştırmalardan yararlandıkları, mesleki araştırmaları daha fazla paylaştıkları görülmüş ve öğretmen adayları tarafından bu ağların öğrenme-öğretme süreciyle ilgili bilgilerinin güncel kalmasını sağladığı ifade edilmiştir.

İkinci olarak, sosyal sorumluluk temelli liderlik açısından ise çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarının “kendini bilme, uyum, sorumluluk, işbirliği, medeni tartışma, ortak amaç, vatandaşlık ve değişim” altboyutlarında etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Nicel ve nitel bulgular benzerlik göstermektedir. Bu ağları kullanan öğretmen adaylarının uyuma, işbirliğine ve değişime daha fazla önem verdikleri, kendilerine ve topluma karşı sorumluluklarının farkında oldukları, ortak amaç doğrultusunda hareket etmeyi, grubun hedeflerini ön planda tutmayı, farklılıklara saygı duymayı ve medeni tartışmayı önemsedikleri görülmüştür. Çevrimiçi öğrenme ağlarını kullanan

öğretmen adayları tarafından bu ağların uzmanlık paylaşımını sağladığı, küresel düzeyde ilişkiler kurmayı desteklediği ve görüş paylaşımını cesaretlendirdiği ifade edilmiştir.

Üçüncü olarak, sosyal ağlara dayalı öğrenme algısı açısından da çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarının etkili olduğu görülmüştür. Çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarının en karakteristik özelliğinin ağ tabanlı olması ve sosyal ağların etkin bir şekilde kullanımını içermesi bunun temelinde yatan nedenlerden biridir. Web 2.0 teknolojileri olarak adlandırılan sosyal ağları kullanan öğretmen adayları sosyal ağlar üzerinde kalıcı öğrenmelerin gerçekleştiğini belirtmiş ve bunun nedeni olarak sosyal ağların “etkileşime dayalı öğrenme, kullanım kolaylığı, paylaşım ve kişiselleştirme” açısından oldukça etkili olduklarını vurgulamışlardır. Öğretmen adaylarından toplanan nitel ve nicel veriler birbirini desteklemektedir. Çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarını kullanan öğretmen adayları etkileşime dayalı öğrenme, hatırlamayı ve kalıcı öğrenmeyi destekleme, sadece bilgi değil deneyimlerin paylaşımının sağlanması ve otonom (özerk) öğrenmeyi destekleme açısından bu ağları etkili bulmuşlardır. McCorckley (20015), mesleki öğrenme ağlarının kullanımı ile ilgili bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışmada öğrencilerin kişisel markalarını yaratmak için Twitter, WordPress ve LinkedIn gibi sosyal medya kullanım becerilerini ve Mesleki Öğrenme Ağı geliştirme düzenlemede Feedly’nin kullanımını incelemişlerdir. 65 katılımcının verileri analiz edildikten sonra ortaya çıkan bulgular, mesleki öğrenme ağı olarak Feedly’nin “sosyal öğrenme, uzmanlık geliştirme, pratiklilik, yararlılık, beceri geliştirme, gereklilik ve teşvik edicilik” yönünden oldukça başarılı olduğunu göstermiştir.

Çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarının öğretmenlik mesleki gelişimi açısından oldukça değerli fırsatlar barındırmaktadır; fakat öğretmenlerin ağ kurma biçimlerini etkileyebilecek çeşitli durumlar bulunmaktadır. Bununla ilgili olarak, Rajagopal, Joosten-ten Brinke, Van Bruggen ve Sloep (2011) mesleki öğrenme ağlarını etkileyen ve ağ kurma biçimlerine ilişkin tutumları etkileyen durumlar hakkında araştırma yapmışlardır. Bu çalışmada yapılan görüşmeler sonucunda mesleki öğrenme ağı kurmanın birtakım karmaşık becerileri içerdiği ortaya çıkmıştır. Örneğin, bu karmaşık beceriler arasında (i) başkalarının yeterliliklerini fark edip teşhis etme, (ii) diğer öğrenenlerle etkileşime geçerken bu yeterliliklerle kendi yeterlilikleri arasında bağlantılar kurma yer almaktadır. Rajagopal ve diğerlerine göre, ağ kullanıcıları, mesleki konferanslar, seminerler ve çevrimiçi sosyal ağ siteleri gibi bağlantılılığın ön planda olduğu olayları ve ortamları, değerli bağlantılar kurmak için kullanmaktadırlar. Bir network (ağ) içerisinde olmanın sağladığı yararlar arasında “ağ içerisinde yer alan bireylerle iletişimi iyileştirmek, ağ içerisinde öne çıkan insanlarla irtibat içinde olmak, ağ içerisindeki bireyleri konumlandırmak, gizli kalmış bireyleri ve uzmanlıklarını ağ içerisinde bulmak, belirli bir öğrenme problemiyle ilgili yardım edebilecek bireylerin belirlenmesi” yer almaktadır.

Lautenbach ve Batchelor (2015) mesleki öğrenme ağıyla ilgili 465 katılımcının görüşlerini incelediği nicel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Öğrencilerin çoğu yeni dijital

teknolojileri deneme konusunda heyecanlanmış; yüzde 84'ü teknolojilerle öğrenme deneyimi yaşamının eğlenceli olduğunu, yüzde 78'i modern yaşamda teknolojinin mutlaka olması gerektiğini, yüzde 64'ü teknolojileri öğrenmenin konu alanı uzmanlığını daha ilgili çekici hale getirdiğini, yüzde 71'i ise teknolojilerin konu alanını daha iyi öğrenmeyi sağladığını belirtmiştir. Mesleki öğrenme ağıyla ilgili olarak, öğrencilerin bu ağların değerini anlamakta hiçbir zorluk çekmediklerini, bu ağların fazladan çabaya değdiğini belirttikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Katılımcıların yüzde 71'inin eğitim sonrasında mesleki öğrenme ağlarını genişletmeye devam ettikleri görülmüştür. Lautenbach ve Batchelor, bunun nedenini bu ağların katılımcılara profesyonel anlamda istedikleri gibi görünme fırsatı vermesi ve ağların kendilerini profesyonel anlamda temsil etmesi olarak açıklamaktadır. Genel olarak, öğrencilerin yüzde 80'i teknolojilerin öğrenme ve öğretme sürecini daha etkili hale getirdiğini belirtmiş; yüzde 70'i ise mesleki öğrenme ağı geliştirmeyi mesleki eğitimin zorunlu bir parçası olarak değerlendirmiştir. Çalışmada ortaya çıkan bu olumlu bulgulara rağmen, öğrencilerin neredeyse yarısı mesleki öğrenme ağları oluşturma konusunda desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Burada görüldüğü üzere, çevrimiçi mesleki öğrenme ağları gelişigüzel kullanımı olan bağlantılar değildir, dolayısıyla mesleki öğrenme ağları kullanıcıları için yol gösterici modeller ortaya konulmalıdır.

Deyamport III (2013) yaptığı doktora tezinde Twitter destekli mesleki öğrenme ağı uygulamasının öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarını karşılamadaki kullanışlılığını incelemiştir. Çalışmanın sonucunda Twitter-destekli kişisel (mesleki) öğrenme ağının katılımcıların genel olarak ihtiyaçlarını karşıladığı; fakat birtakım kullanıcılar için bunun geçerli olmadığı ortaya çıkmıştır. Çalışma kapsamında, Twitter ağının bir mesleki öğrenme ağı oluşturmada öğretmenlerin çeşitli kaynaklara ve öğrenme fırsatlarına erişiminde nasıl kullanılabileceği, öğretmenlerin mesleki öğrenme ağının değeriyle ilgili algılarının mesleki öğrenme hedeflerini destekleyip desteklemediği, kişiye özgü bir mesleki gelişim için Twitter'in etkililiği ve daha etkili bir mesleki öğrenme ağının nasıl oluşturulabileceği incelenmiştir. Sonuç olarak, Twitter'in oldukça etkili bir mesleki öğrenme ağı oluşturma aracı olduğu, öğretmenlerin Twitter destekli mesleki öğrenme ağını, kişiye özgü mesleki gelişim ihtiyaçları açısından oldukça değerli buldukları ortaya çıkmıştır; fakat çalışma sürecinde, katılımcıların sadece üçü mesleki gelişimlerinde bir ilerleme kaydetmiş olup, diğer üç katılımcı sadece sınırlı sayıda tweet atmış ve genellikle Twitter'da belirledikleri bireyleri takip etmişlerdir. Pasif katılımcılar olmalarına rağmen, mesleki gelişim hedefleriyle ilgili bu ağ içerisinde yararlı bağlantı ve linkler bulabildiklerini ifade etmişlerdir. Geriye kalan iki katılımcı ise mesleki gelişimlerini Twitter destekli mesleki öğrenme ağı yoluyla geliştirememişlerdir. Bunun sebebi olarak, tweet atacak zamanlarının olmadığını, tweet atan kullanıcıların itibarı ve güvenilirliği konusunda bir güvensizlik yaşadıklarını ve Twitter sosyal ağına karşı bir ilgilerinin bulunmadığını belirtmişlerdir. Bu çalışmada da görüldüğü üzere, çevrimiçi mesleki öğrenme ağları zayıf bağlantılar, güçlü

bağlantılar, bağlantı zamanları, ağ kurma biçimleri gibi çeşitli faktörlerden etkilenmektedir. Çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarının yapısında doğrudan ve dolaylı etkileşimi destekleme, ağ kurma, içerik arama, amaçlı öğrenme, kolektif bilgi üretimi ve tüketimi, bir meslek topluluğuna ait olma, ağda yer alacak bireyleri belirleme, ağını genişletme davranışları yer almaktadır.

Veletsianos ve Navarrete (2012) öğrencilerin sosyal ağlarda geçerli ve doğru bilgiyi bulma ve etkili katılımı nasıl sağlayacakları konusunda yönetimsel desteğe ihtiyaç duyduklarını, Lautenbach ve Batchelor (2015) ise öğrencilerde sosyal ağlara yönelik açıkça görülen bu motivasyona karşın öğrencilerin neredeyse yarısı mesleki öğrenme ağları oluşturma konusunda desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Burada görüldüğü üzere, çevrimiçi mesleki öğrenme ağları gelişigüzel kullanımı olan bağlantılar değildir, dolayısıyla mesleki öğrenme ağları kullanıcıları için yol gösterici modeller ortaya konulmalıdır. Bu tez çalışmasında kullanıcılara rehberlik etmek amacıyla “Çevrimiçi Mesleki Öğrenme Ağı Zenginleştirme Çerçevesi” geliştirilmiştir. Bu çerçeve esnek ve yenilenebilen bir yapıya sahiptir. Mesleki Öğrenme Ağı Zenginleştirme Çerçevesine ilişkin detaylı bilgi Tablo 89’da sunulmaktadır:

Tablo 79.

Mesleki Öğrenme Ağı Zenginleştirme Çerçevesi

	Bireyler (eğitimciler, bilim insanları, yazarlar, kurumlar vb.)	Ortamlar (yüz-yüze, çevrimiçi, harmanlanmış vb.)	Kaynaklar (materyaller, beceriler, fikirler, öğretim stratejileri, websiteler, eğitim alışkanlıkları vb.)
Betimleme	Mesleki Öğrenme Ağı’ndaki kişiler kimlerdir?	Mesleki Öğrenme Ağı etkinlikleri için hangi ortamları kullanmaktayım?	Mesleki Öğrenme Ağına katıldığımda hangi kaynakları elde etmekteyim?
Yansıtıcı Düşünme	Mesleki gelişimime en çok katkısı olan kişiler kimlerdir? - Kimlerle, kaç kişiyle ve ne sıklıkla paylaşım yapmaktayım? - Mesleki Öğrenme Ağı’nda olmasını istediğim ama eksik olan kimler var? - Ağımdaki bireylerle nasıl etkileşime geçiyorum?	Mesleki gelişimimi en iyi sağlayan ortamlar hangileridir? - Anlamli ilişkiler ve topluluklara ev sahipliği yapan en iyi ortamlar hangileridir? - Henüz dahil olmadığım fakat gelişimime katkı sağlayabilecek ortamlar nelerdir? - Bu ortamların tasarımı, etkileşim ve ilerlemeyi nasıl	Mesleki Öğrenme Ağından edindiğim kaynaklar mesleki gelişimime nasıl katkı sağlamaktadır? - Bu ağ sayesinde öğrendiğim kaynakları nasıl değerlendirmekte ve düzenlemekteyim? - Bu ağdan edindiğim kaynaklarla nasıl etkinlikler yapmaktayım? - Bu kaynaklarla öğrencilerin öğrenmesine nasıl katkı sağlamaktayım?

		engeller ya da iyileştirir?	
Amaç	Mesleki gelişimimi iyileştirmek için kimlerle temas kurmalıyım? - Kimlerle etkileşimimi ve ilişkimi derinleştirmeli veya azaltmalıyım? - Öğrenmemi zenginleştirmek için farklı perspektiflerden kimleri ağıma eklemeliyim?	Mesleki gelişimimi iyileştirmek için hangi ortamlarda bulunmalıyım? - Zaman ve enerjimi artırmam ya da azaltmam gereken ortamlar nelerdir? - Kendimin ve öğrencilerimin öğrenmelerini artırmak için hangi ortamlara ulaşmalıyım?	Mesleki gelişimime katkı sağlayacak en iyi kaynaklar hangileridir? - Öğrenmemi iletirmek için keşfetmem gereken araçlar hangileridir? - Öğrencilerimin öğrenmelerini artırmak için hangi yeni araçlara ulaşmalıyım?

Maier, Sanber, Cameron ve Vallance (2013) öğretmenlerin çevrimiçi mesleki ağları kullanımı ile ilgili bir çalışma gerçekleştirmişler ve bu kapsamda öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri becerilerini desteklemeyi amaçlamışlardır. Çalışma kapsamında PLANE adlı bir websitesi tasarlanmıştır. Çalışma sonucunda, bütün öğretmenlerin mesleki öğrenmeler gerçekleştirdikleri; fakat edinilen mesleki öğrenmelerin resmi kurumlarca akredite edilmesini umdukları, kırsal kesimlerdeki öğretmenlerin mesleki gelişim çalıştaylarına bizzat katılamadıkları için PLANE’de gerçekleşen mesleki öğrenme fırsatları karşısında oldukça heyecanlandıkları ortaya çıkmıştır. Şehirde çalışan öğretmenlerin çoğu, okullarında yeterince mesleki gelişim fırsatları elde ettiklerini dolayısıyla bu websitesini çok da değerli bulmadıklarını; fakat yeni başlayan öğretmenler için iyi bir fırsat olabileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca, bu çalışmada çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarında bir topluluk hissi olduğu, öğretmenlerin birbiriyle rahatça bağlantı kurabildiği, bu kullanım kolaylığının bir öğrenme topluluğu oluşturmada oldukça yararlı olduğu ortaya çıkmıştır. PLANE adlı çevrimiçi mesleki ağ, öğretmenlerin mesleki kariyerlerinde hizmet-öncesi öğretmenlikten liderliğe giden yolda birbiriyle etkileşim içerisinde olmasına fırsat sağladığı görülmüştür. Araştırma bulgularına bakıldığında bu tez çalışmasının bulgularıyla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Bu tez çalışmasında da öğretmen adayları çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarının mesleki soyutlanmışlık hissini azalttığını, bu ağlar sayesinde öğretmenlik mesleğiyle ilgili küresel düzeyde ilişkiler kurduklarını ve öğretmenlik mesleğine aidiyetlerinin arttığını belirtmişlerdir.

Trust (2013) araştırmasında, öğretmenlerin küresel ölçekte diğer eğitimcilerden yardım almak için mesleki öğrenme ağlarını kullanma durumunu incelemiştir. Çalışmada, 14 öğretmen gönüllü olarak diğer eğitimcilerden yardım almak amacıyla mesleki öğrenme ağlarının nasıl

kullanılacağı ile ilgili çevrimiçi bir derse katılmayı kabul etmişlerdir. Bu şekilde, öğretmenlerin okul duvarlarının dışında yardım arama davranışını genişletmeleriyle ilgili çevrimiçi dersin etkililiğini incelemiştir. Çalışmanın bulguları, ders sonrasında katılımcıların dünyanın dört bir yanındaki eğitimci ve uzman bireylerden yardım istemede mesleki öğrenme ağlarını kullanmak için daha fazla istekli olduklarını göstermiştir. Katılımcı öğretmenler, küçük ölçekli olarak yerel ağlarında kolayca ulaşabildikleri bilgi ve uzmanlık düzeyini desteklemek amacıyla, yani bilgi ve uzmanlık için yardım arama davranışını küresel ölçekte genişletmek için bu ağları tercih etmişlerdir. Ayrıca, katılımcılar mesleki öğrenme ağlarını kullanmada, hissettikleri rahatlık düzeyinde ve kullanım sıklığı açısından bir artış olduğunu belirtmişlerdir.

Carr ve Chambers (2006) mesleki öğrenmeleri desteklemek amacıyla tasarlanan çevrimiçi bir uygulama topluluğuna katılan öğretmenlerin ve okul liderlerinin deneyimlerini incelemiş; çevrimiçi ortamların kullanımını zorlaştıran faktörleri belirlemişlerdir. Mesleki öğrenme modeli olarak çevrimiçi toplulukların kullanımını engelleyen üç kritik engel olduğu ortaya çıkmıştır. Bu engeller; algılanan amaç birliği konusundaki eksiklikler, öğretmen uygulamalarıyla ilgili paylaşma ve yansıtma kültürünün gelişmemesi, öğretmenler arasında tanışıklığın az olması ve bilgisayar destekli iletişim araçlarındaki deneyimin az olması olarak ifade edilmiştir. Bu çalışmanın bulgularına bakıldığında NQSF Pilot Proje kapsamındaki çevrimiçi toplulukta, bireylerin yeterince paylaşım veya katkı yapmadıkları görülmüştür. Forum kısmında altı ayda sadece 17 tartışma gerçekleştirilmiş, tartışmaların çoğu başka katılımcılar tarafından açılmış ve tartışma kapsamında 58'i başka katılımcılardan olmak üzere toplamda 91 ileti üretilmiştir. Tartışmaların çoğu, devam eden sürdürülebilir konuşmalarla sonuçlanmamış, 17 tartışmanın 10'unda sadece dört ya da beş ileti üretilmiştir. Carr ve Chambers, NQSF çevrimiçi topluluğa yapılan katkı her ne kadar düşük düzeyde olsa da araştırmada yer alan neredeyse bütün katılımcıların proje boyunca çevrimiçi topluluğu düzenli aralıklarla ziyaret ettiğini belirtmiştir. Bu durum, etkin katılım yok gibi görünen çevrimiçi topluluklarda bile tartışmaya katılmadan sessizce takip etmeyi tercih eden yüksek düzeylerde bir gizli bir katılımın olduğunu göstermektedir.

Fucoloro (2012), uygulamalarını iyileştirmek ve öğrencilerin öğrenmelerini artırmak için informal çevrimiçi mesleki gelişim ağlarını kullanan eğitimciler üzerinde bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışma, informal çevrimiçi mesleki gelişim arayışında olan eğitimcilerin niteliklerini incelemeyi amaçlamaktadır. Öncelikle, öğretmenlere geleneksel mesleki gelişim ve teknoloji entegrasyonu hakkındaki görüşlerini incelemişler ve öğretmenler beklentilerini gizli katılım (zaman sorunu, geleneksel modelin ihtiyaçları karşılamaması), informal öğrenme (farklılaştırılmış, öz düzenlemeli ve kendi başına öğrenme), erişim (destekleyici yönetim, finansal destek), öğrenme (yaşam boyu öğrenme, mesleki gelişim) ve topluluk (küresel ölçekte, paylaşımcı ve sosyal) olmak üzere beş kategoride açıklamışlardır. Çalışmadaki katılımcılar mesleki gelişim

için Twitter ağını diğer sosyal ağlar ve içerik paylaşım araçlarından (Facebook, sosyal imleme, wiki, bloglar, RSS ve Ning) anlamlı derecede daha fazla kullandıklarını bildirmişlerdir. Eğitimciler teknoloji araçları, sosyal medya ve mobil uygulamaların eğitsel kullanımları ile ilgili konuları, ölçme ve değerlendirme konusundan daha ilgi çekici bulduklarını ifade etmişlerdir. Sosyal medyanın informal mesleki gelişim sağladığı ve normalde imkânsız olan çoğu mesleki bağlantıyı sosyal medya sayesinde kurabildikleri şeklindeki ifadeye katılımcıların büyük çoğunluğu (yüzde 98), katıldıklarını (yüzde 12) ya da oldukça katıldıklarını (yüzde 86) belirtmişlerdir. Eğitimcilerin yüzde 89'u yeni birşeyler deneme konusunda kendilerinden artık daha fazla emin olduklarını; yüzde 88'i ise mesleki gelişim için sosyal medya kullanımı sayesinde teknoloji destekli ders planları ve projeler tasarlama konusundaki becerilerinin arttığını belirtmişlerdir.

Bitter-Rijkema ve Verjans (2010) bir meslek içerisindeki profesyonel bireylerin belirli öğrenme ihtiyaçlarının nasıl karşılanabileceği ile ilgili özgün bir çalışma yürütmüş ve çalışma sonunda çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarının daha gelişmiş bir versiyonu olan hibrid mesleki öğrenme ağlarını önermiştir. Bitter-Rijkema ve Verjans, var olan öğrenme teknolojilerinin - ister kurumsal olarak yönetilen öğrenme ortamları isterse Web 2.0 temelli ortamlar olsun- mesleki öğrenme arayışındaki bireylerin ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz olduğunu; her iki yaklaşımın da bağlama yüksek duyarlı grup çalışmaları için eksik yönlerinin bulunduğunu, bu yüzden iki yaklaşımın en iyi taraflarını birleştiren hibrid mesleki öğrenme ağı kavramını ortaya koyduklarını dile getirmişlerdir. Hibrid mesleki öğrenme ağları yönetilebilir açık esneklik ve bağlantılılık sunmanın yanı sıra mesleki bilgi işçilerinin ihtiyaçlarına uygun olan güvenlik ve kontrol imkânı da sunmaktadır. Diğer bir deyişle, yönetilebilir öğrenme ortamının güvenlik, erişim kontrolü ve tahmin edilebilir yapısının belirli kısımlarıyla; kişisel öğrenme ortamlarının açıklık ve esneklik kısımlarının birleştirilerek, bilgi işçilerinin ihtiyaçlarına ve sınırlılıklarına tamamen uygun hale getirmeyi amaçlamışlardır. Hibrid öğrenme ağlarında çevrimiçi öğrenme ağı, sosyal bir ağ olarak inşa edilmektedir. Ayrıca, bu ağlar öğrenmeyi en mükemmel hale getirmek ve meslek sahiplerinin gerçek yaşam uygulamalarındaki sürekli değişen öğrenme ihtiyaçlarını desteklemek için istenildiği gibi tasarlanabilirler; çünkü esnekliklerini sınırlayacak önceden belirlenen sabit yapılarla ilişkilendirilmemişlerdir. Bu ağlar, katılımcıların kendi isteklerini göre kendini ifade etmelerine ve öz düzenlemelerine olanak sağlayacak ortamlardır.

Çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarına ilişkin tartışmalar incelendiğinde bireylerin eğitimci ve uzman bireylerden yardım isteme, yaşam boyu öğrenme, öz düzenlemeli öğrenme, amaçlı öğrenme, network oluşturma, içerik arama, bilginin kolektif üretim ve tüketimi, öğretim uygulamasını iyileştirme konularında bu ağları etkili buldukları, ayrıca çevrimiçi mesleki öğrenmelerin resmi kurumlarca akredite edilmesine yönelik beklentileri olduğu görülmektedir. Çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarından beklenen yararı elde etmek için özellikle, gerçek bir

topluluk oluşturma, güven inşa etme ve topluluklarda sanal katılımın ötesine geçen bir işbirliği ortamı oluşturmak önem arz etmektedir.

6. SONUÇ

Çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarının araştırmacı kimlik eğilimi, sosyal sorumluluk temelli liderlik ve sosyal ağlara dayalı öğrenme algısı üzerindeki etkisinin incelendiği tezin bu bölümünde tartışmalara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

Araştırmacı Kimlik Eğilimi Değişkenine İlişkin Sonuçlar

- Çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarını kullanan öğretmen adaylarının araştırmacı kimlik eğilimi ön test ve son test ölçümlerinde farklılık olduğu ve bu farkın son test ölçümleri lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Altboyutlar açısından incelendiğinde ise, çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarını kullanan öğretmen adayların “araştırmaya değer verme, araştırma yeterlilikleri, araştırmaya karşı direnç, algılanan yararlılık” altboyutlarında ön test-son test ölçümlerinin son test ölçümleri lehine anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür.
- Portfolyo yöntemini kullanan kontrol grubundaki öğretmen adaylarının araştırmacı kimlik eğilimi ön test-son test ölçümlerinde anlamlı bir farklılaşma olduğu ve kontrol grubunun araştırmacı kimlik eğilimleri son test ölçümlerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Altboyutlar açısından incelendiğinde ise, portfolyo yöntemini kullanan öğretmen adaylarının “araştırmaya değer verme” altboyutunda ön test- son test ölçümlerinin son test ölçümleri lehine anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür; fakat “araştırmaya yeterlilikleri, araştırmaya karşı direnç, algılanan yararlılık” altboyutlarında anlamlı bir değişim olmadığı belirlenmiştir.
- Çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarını kullanan öğretmen adayları ile portfolyo yaklaşımına dayalı ürünler oluşturan öğretmen adaylarının araştırmacı kimlik eğilimi son test ölçümlerinde anlamlı bir farklılaşma olduğu ve deney grubunun araştırmacı kimlik eğilimlerindeki artışın, kontrol grubundaki artışa göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak, deney grubunda kullanılan çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarının araştırmacı kimlik eğilimi altboyutlarının tümünde “araştırmaya değer verme, araştırma yeterlilikleri, araştırmaya karşı direnç, algılanan yararlılık” altboyutlarında anlamlı bir farklılık meydana getirdiği; kontrol grubunda kullanılan portfolyo yönteminin ise sadece “araştırmaya değer verme” altboyutunda anlamlı bir farklılaşma meydana getirdiği görülmüştür. Ön testlerin etkisi kontrol altına alındığında, çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarını kullanan öğretmen adaylarının son test puanlarının, kontrol grubundaki öğretmen adaylarının son test puanlarına göre anlamlı şekilde artış gösterdiği görülmüştür.

Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Değişkenine İlişkin Sonuçlar

- Çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarını kullanan öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk temelli liderlik ön test ve son test ölçümlerinde anlamlı farklılık olduğu ve bu farkın son test ölçümleri lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Altboyutlar açısından incelendiğinde ise, çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarını kullanan öğretmen adayların “kendini bilme, uyum, sorumluluk, işbirliği, ortak amaç, medeni tartışma, değişim” altboyutlarında ön test- son test ölçümlerinin son test ölçümleri lehine anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür.
- Portfolyo yöntemini kullanan kontrol grubundaki öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk temelli liderlik ön test-son test ölçümlerinde toplam puan bazında ve altboyutlar bazında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarını kullanan öğretmen adayları ile portfolyo yaklaşımına dayalı ürünler oluşturan öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk temelli liderlik son test ölçümlerinde anlamlı bir farklılaşma olduğu ve deney grubunun sosyal sorumluluk temelli liderlik algılarındaki artışın, kontrol grubundaki artışa göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak, deney grubunda kullanılan çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarının sosyal sorumluluk temelli liderlik algısı altboyutlarının tümünde “kendini bilme, uyum, sorumluluk, işbirliği, medeni tartışma, ortak amaç, değişim” altboyutlarında anlamlı bir farklılık meydana getirdiği; kontrol grubunda kullanılan portfolyo yönteminin ise sosyal sorumluluk temelli liderlik algısıyla ilgili bir farklılaşmaya neden olmadığı görülmüştür. Ön testlerin etkisi kontrol altına alındığında, çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarını kullanan öğretmen adaylarının son test puanlarının, kontrol grubundaki öğretmen adaylarının son test puanlarına göre anlamlı şekilde artış gösterdiği görülmüştür.

Sosyal Ağlara Dayalı Öğrenme Algısı Değişkenine İlişkin Sonuçlar

- Çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarını kullanan öğretmen adaylarının sosyal ağlara dayalı öğrenme algıları ön test ve son test ölçümlerinde anlamlı farklılık olduğu ve bu farkın son test ölçümleri lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Altboyutlar açısından incelendiğinde ise, çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarını kullanan öğretmen adayların “etkileşime dayalı öğrenme, kişiselleştirme, paylaşım, kullanım kolaylığı” altboyutlarında ön test- son test ölçümlerinin son test ölçümleri lehine anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür.
- Portfolyo yöntemini kullanan kontrol grubundaki öğretmen adaylarının sosyal ağlara dayalı öğrenme algıları ön test-son test ölçümlerinde toplam puan açısından anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

- Altboyutlar açısından incelendiğinde ise, portfolyo yöntemini kullanan öğretmen adaylarının sadece “etkileşime dayalı öğrenme” altboyutu ön test- son test ölçümlerinin son test ölçümleri lehine anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür; fakat “paylaşım, kişiselleştirme, kullanım kolaylığı” altboyutlarında anlamlı bir değişim olmadığı belirlenmiştir.
- Çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarını kullanan öğretmen adayları ile portfolyo yaklaşımına dayalı ürünler oluşturan öğretmen adaylarının sosyal ağlara dayalı öğrenme algısı son test ölçümlerinde anlamlı bir farklılaşma olduğu ve deney grubunun sosyal ağlara dayalı öğrenme algılarındaki artışın, kontrol grubundaki artışa göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak, deney grubunda kullanılan çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarının sosyal ağlara dayalı öğrenme algısı altboyutlarının tümünde “etkileşime dayalı öğrenme, kişiselleştirme, paylaşım, kullanım kolaylığı” altboyutlarında anlamlı bir farklılık meydana getirdiği; kontrol grubunda kullanılan portfolyo yönteminin ise sadece “etkileşime dayalı öğrenme” altboyutunda anlamlı bir farklılaşma meydana getirdiği görülmüştür. Ön testlerin etkisi kontrol altına alındığında, çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarını kullanan öğretmen adaylarının son test puanlarının, kontrol grubundaki öğretmen adaylarının son test puanlarına göre anlamlı şekilde artış gösterdiği görülmüştür.

DeneySEL işlem sonrası öğretmen adaylarının çevrimiçi mesleki öğrenme ağları hakkındaki görüşleriyle ilgili sonuçlar

- DeneySEL işlem sonrasında çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarını kullanan deney grubu öğretmen adaylarının araştırmaya karşı direnç davranışlarının azaldığı, araştırma paylaşımı yaptıkları ve aldıkları kararlarda araştırma sonuçlarını dikkate almaya başladıkları görülmüştür. Bu olumlu değişimin nedenlerinin başında çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarının araştırmayı destekleyici ortamı, mesleki araştırmaların paylaşımını kolaylaştırması, öğretim amaçlı dijital yazılım kullanımını artırması gibi faktörler gelmektedir.
- Öğretmen adayları çevrimiçi mesleki öğrenme ağları sayesinde gelişime açık yönlerini fark ettiklerini, yapıcı dönüt vermeyi öğrendiklerini, işbirliği içerisinde çalışma hususunda motive olduklarını ve yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Deney grubunun mesleki gelişim amacıyla çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarına yöneldiği görülmüştür.
- Öğretmen adaylarının çevrimiçi mesleki öğrenme ağları ile ilgili bu ağlar sayesinde öğrenmenin zenginleştiğini ve çeşitlendiği vurguladıkları görülmüştür.

Bu araştırmanın sonucunda, araştırmacı kimlik eğilimi kapsamında öğretmen adaylarının araştırmaya değer vermeleri, araştırma yeterliliklerinin gelişmesi, araştırmaya karşı dirençlerinin azalması ve araştırmaya ilişkin sahip oldukları yararlılık algısının artması açısından çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarının etkili olduğu; sosyal sorumluluk temelli liderlik kapsamında kendilerini bilme, uyum, sorumluluk, işbirliği, ortak amaç, medeni tartışma, vatandaşlık, değişim açısından çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarının etkili olduğu; sosyal ağlara dayalı öğrenme kapsamında etkileşime dayalı öğrenme, kişiselleştirme, paylaşım, kullanım kolaylığı açısından çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarının etkili olduğu görülmüştür.

Ayrıca, öğrenmeyi destekleme açısından incelendiğinde çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarını kullanan öğretmen adayları bu ağlarda kalıcı öğrenmenin gerçekleştiğini, öğrenmenin çeşitlendiğini, bu ağların paylaşım ve öğrenmeyi artırdığını, zengin kaynaklara erişimin, bilgi ve deneyim paylaşımının gerçekleştiğini vurgulamışlardır. Araştırmacı kimlik açısından bakıldığında, çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarını kullanan öğretmen adayları bu ağların araştırmaya dayalı karar almayı, araştırmaya değer vermeyi ve mesleki araştırmaların paylaşılmasını desteklediğini belirtmişlerdir. Sosyal sorumluluk temelli liderlik açısından ise çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarının uzmanlığın paylaşılmasını, grup içinde ortak değerlerin benimsenmesini, küresel düzeyde ilişki kurmayı, iş birliğine dayalı çalışmayı, bireysel ve toplumsal değişimi desteklediğini belirtmişlerdir.

7. ÖNERİLER

Bu çalışmada kapsamında elde edilen bulgular doğrultusunda, uygulamaya yönelik ve ileride yapılması tavsiye edilen araştırmalara yönelik öneriler geliştirilmiştir. Bu öneriler, aşağıda iki ayrı alt başlıkta verilmiştir.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

Tezin bulguları doğrultusunda uygulamaya yönelik olarak geliştirilen öneriler şu şekildedir:

- Web 2.0 teknolojilerini mesleki öğrenme amaçlı kullanan kullanıcıların bu ağları kullanırken hangi davranış eğilimlerinin olduğu (bağlantı sayısı, zamanı, süresi, bağlantı kurulan kişilerin nitelikleri vb.) detaylı olarak incelenmelidir. Bu yöndeki araştırmalarla, öğretmenlere ve öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretmen adaylarına mesleki öğrenme ağlarıyla ilgili bilinçli kullanım eğitimleri verilebilir.
- Okullarda ya da eğitim fakültelerinde Web 2.0 araçlarının nasıl kişiselleştirilebileceği ve ne tür kaynaklardan yardım alınabileceğini gösteren atölyeler düzenlenmeli; öğretmen yetiştirme programları bu ihtiyaca cevap verebilecek nitelikte ve öğrenen talepleri doğrultusunda yeniden tasarlanabilir.
- Öğretmen adayları hayat boyu öğrenenler olarak Web 2.0 temelli platformları etkili bir şekilde kullanıp kendi mesleki gelişimlerini sürdürmeli, aynı zamanda kendi sınıflarında öğrenme ortamlarını düzenlerken öğrencileri de birer Web 2.0 kullanıcısı olarak düşünüp daha sosyal ve daha katılımcı bir öğretim gerçekleştirmelidirler.
- Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının alanlarıyla ilgili gelişmeleri takip edebilmesi ve çeşitli projelerden haberdar olabilmesi konusunda çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarının kullanımına ağırlık verilebilir.
- Öğretmen adayları tarafından ifade edilen çevrimiçi ortamlarda karşıdakine güvensizlik, herkese açık platformlarda paylaşımda bulunma korkusu, kontrolü kaybetme endişesi veya başarısızlık kaygısı gibi olumsuz faktörlerin ortadan kaldırılmasına yönelik önlemler alınabilir. Bunlar arasında “rumuz kullanma, özel paylaşım, kısıtlama, kullanıcı adını buzlama” gibi önlemler alınabilir.
- Sosyal ağlarda kullanılan dijital dil, öğretmen adayları açısından yeni bir dil öğrenmek gibi gelebilir. Kendi kavramları, cümle yapıları, kısaltmalarıyla dijital dilin bireylerde endişe ve tedirginlik yaratabileceği öngörülüp, bu yeni dilin onları baskılamasına izin vermek yerine yeni keşiflerde bulunmanın mesleki gelişimleri üzerindeki etkisi ortaya konulabilir.

- Geleneksel mesleki gelişim kurslarında harcanan uzun saatler yerine çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarında geçirilen kısa zaman dilimlerinin ne kadar etkili olduğu görüldüğü için, öğretmen adaylarına bu ağların etkili kullanımı konusunda hizmet öncesi seminerler verilebilir (kullanışlı kaynaklara ve mesleki bağlantılara nasıl ulaşabilecekleri gösterilebilir).
- İçerikle ilgili alan uzmanı gibi görünmek/davranmak yerine çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarında yer alan kolektif bilgiyi geliştirmenin daha verimli ve etkili olduğu konusunda bir workshop düzenlenebilir.
- Çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarının ne anlama geldiği ve nasıl kullanılacağı konusunda sorun yaşayan yeni başlayan öğretmen adayları için çeşitli çevrimiçi araçlar ve belli başlı ağlar önerilebilir.
- Bağlantılılık kavramının sadece okuma, dinleme ve izlemeden oluşmadığı, çevrimiçi olarak diğer meslektaşlarla etkileşime girme, 1. dereceden veya 2. dereceden güçlü bağlar oluşturma ve dünyayla bağlantılı eğitimciler haline gelmenin oldukça önemli olduğu hakkında öğretmen adaylarında farkındalık oluşturulabilir.
- Çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarında tek bir uzmanın olmadığı, her bireyin uzman olduğu bir alanın bulunduğu, o deneyime sahip olmayan diğerleri için bu uzmanlığın değerli olduğu, bu ağlarda paylaşımlı uzmanlık kavramına önem verildiğini gösteren etkinlikler yapılabilir.
- Öğretmen adaylarının çevrimiçi mesleki öğrenmelerinin kendi gelişimlerine olduğu kadar, diğer meslektaşlarının gelişimine, daha iyi bir okul yönetimine ve eğitimin ulusal hedeflerine katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarıyla ilgili birey bazında, okul bazında ve ulusal çapta eğitim politikaları düzeyinde kararlar alınması ve birbirine bağlantılı sistemlerin ortaya konulması önerilmektedir.
- Öğretmen adaylarının, kendi bilgi akışlarını yönetebilmeleri ve teknoloji yoluyla görüşlerini etkin yansıtabilmeleri amacıyla dijital okuryazarlık düzeylerini geliştirecek çeşitli etkinlikler düzenlenebilir.
- Öğretmen adayları, yaş ve mesleki kıdeme bağlı kalmaksızın mesleki öğrenmelerini sürdürebilmeleri ve öğrenme eylemini genişletebilmeleri için ihtiyaçlarına uygun olan ağlara bağlanıp katılım sağlamaları teşvik edilebilir.
- Öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri artık daha ilişkili, bütüncül ve bağlantılı şekilde gerçekleşmektedir. Erişim kolaylığı ve eğitimciye özerklik tanıyan bu informal mesleki öğrenme biçimini mevcut sistem içerisindeki mesleki öğrenmeye entegre etme yolunda liderlik davranışları sergilemeleri için okul yöneticileri teşvik edilebilirler.
- Çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarının temelini oluşturan “düşünme, özümseme, tartışma, oluşturma ve değer verme” basamaklarıyla ilgili öğretmen adayların gerçekleştirebileceği

etkinlikler tasarlanabilir. Özümseme, tartışma ve oluşturma basamağı kapsamında blogların okunması, sosyal ağı katılma, gönderilere yorum yapma ve kendi gönderi oluşturma etkinlikleri; değer verme basamağında ise dünyayla bağlantılı bir eğitimci olmanın mesleki gelişim açısından ne kadar değerli bir durum olduğu hakkında etkinlikler tasarlanabilir.

- Çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarının öğrenmenin yeni bir biçimi olabilmesi için “etkin katılımın, şeffaflığın ve içsel motivasyonun” gerekliliği hakkında öğretmen adaylarında farkındalık oluşturulabilir.
- Aynı okul içerisinde geleneksel mesleki gelişim yöntemlerini kullanan öğretmenlerle çevrimiçi ağları kullanan öğretmenlerin etkili mesleki öğrenmenin nasıl gerçekleştiği hakkındaki görüşleri alınıp değerlendirilebilir.
- Çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarını kullanan öğretmenlerin sınıfta gerçekleştirdiği etkinlikler, verdiği ödevler ve oluşturduğu ürünler hakkında öğrencilerin algıları incelenip değerlendirilebilir.
- Okul yöneticileri tarafından öğretmenlerin çevrimiçi mesleki öğrenmeleri ile okulun vizyon, değer ve amaçları arasında bağlantı kurulduğu bir mesleki öğrenme kültürü geliştirilebilir.
- Mesleki öğrenme kapsamında öğretmen adayları için sadece araştırma tüketimine değil, araştırma üretimine ve paylaşımına da değer verildiği çevrimiçi ortamlar oluşturulabilir.
- Çevrimiçi mesleki öğrenme ağları ile ilişkili ortaya çıkan gelişmelerde derinlemesine çözümlemeler için disiplinlerarası çalışmalar yürütülüp ortak kavram, terim ve açıklamalar ortaya konulabilir.

İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

Tezin bulguları doğrultusunda ileride yapılabilecek araştırmalara yönelik olarak geliştirilen araştırma önerileri şu şekildedir:

Araştırma önerileri

- Etkili bir çevrimiçi mesleki öğrenme deneyimi gerçekleştirmek için gereken kişisel, sosyal veya teknolojik yeterlilikler nelerdir? Öğrenme ağlarında mesleki öğrenmelerin etkili bir şekilde gerçekleşebilmesi için öğretmenlerin beklentileri veya olumsuz durumlar için öğretmenlerin kaygı duydukları faktörler nelerdir?
- Okul içerisinde veya bölgesel düzeyde mesleki gelişim etkinliklerine katılan öğretmenler ile çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarını tercih eden öğretmenler arasındaki mesleki gelişim farklılıkları nelerdir?
- Meslektaşlar arasında formal ve informal olarak birbirlerinin öğrenmelerini destekleme ve mesleki gelişimin desteklenmesi durumu hangi değişkenlere göre farklılaşmaktadır?
- Çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarında zamanın esnekliğine ve etkililiğine dayalı zaman kullanımı ile okullarda mesleki gelişime geleneksel bakış içerisinde zamanın kullanımı (yansıma, paylaşım ve planlama için) arasında fark var mıdır?
- Okulun kurumsal stratejisi, okul gelişim planı ve öğretmenlerin çevrimiçi mesleki öğrenmeleri arasında tutarlı, ilişkili ve bağlantılı bir sistemi yansıtabilecek ne tür modeller geliştirilebilir?
- Çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarında üzerinde durulan grupla ortak amaç taşıma, iş birliği yapma, sorumluluk gösterme gibi değişkenler öğretmenlerin disiplin alanlarına ya da okulun türüne göre değişmekte midir?
- Başkalarının kapasitesini geliştirme, sosyal sorumluluk temelli liderlik becerisini artırma ve paylaşımlı uzmanlık becerilerini geliştirme açısından okul düzeyinde çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarından nasıl yararlanılır?
- Araştırmaya değer verme, araştırma yeterliliklerinin geliştirilmesi ve araştırmaya karşı direncin azaltılması açısından kişi ve okul düzeyinde çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarından nasıl yararlanılabilir?
- Öğretmenlerin çevrimiçi mesleki bağlantılılığını destekleyen okullar eğitim politikalarındaki değişimlere uyum sağlama açısından diğer okullara göre farklılık göstermekte midir?
- Farklı yöntemler kullanılarak yapılan çevrimiçi mesleki öğrenme ağları araştırmaları arasında benzer bulgular bulunmakta mıdır?

KAYNAKLAR

- [1]. Adams Becker, S., Cummins, M., Davis, A., Freeman, A., Hall Giesinger, C. ve Ananthanarayanan, V. (2017). *NMC Horizon Report: 2017 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- [2]. Adams, Jr., J. (2000). *Taking charge of curriculum: Teacher networks and curriculum implementation*. New York: Teachers College Press.
- [3]. Adelman, M. (2007). *Student Involvement And Leadership Development At a Private, Women's Catholic College*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Bowling Green Devlet Üniversitesi, Ohio.
- [4]. Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları* (sık kullanılan istatistiksel analizler ve açıklamalı SPSS çözümleri). İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- [5]. Ala-Mutka, K. M., Bacigalupo, M., Kluzer, S., Pascu, C., Punie, Y., & Redecker, C. (2009). *Learning2. 0. The Impact of Web2. 0 Innovation on Education and Training in Europe*. Joint Research Centre. Erişim Adresi: <http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC50704/jrc50704.pdf>
- [6]. Almalki, S. (2016). Integrating Quantitative and Qualitative Data in Mixed Methods Research-Challenges and Benefits. *Journal of Education and Learning*, 5(3), 288-296.
- [7]. An, Y. J., & Williams, K. (2010). Teaching with web 2.0 technologies: Benefits, barriers and lessons learned. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 7(3), 41-48.
- [8]. Archambault, L., Wetzel, K., Foulger, T.S. ve Williams, M.K. (2010) Professional development 2.0, *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 27 (1), 4-11.
- [9]. Arlı, E. (2013). Barınma yerinin üniversite öğrencilerinin kişisel ve sosyal gelişim ve akademik başarı üzerindeki etkilerinin odak grup görüşmesi ile incelenmesi. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(2), 173-179.
- [10]. Armstrong, S. (2012). Negative Effects of Social Networking Sites for Students. Erişim Adresi: <https://www.business2community.com/social-media/negative-effects-of-social-networking-sites-for-students-0311887>
- [11]. Astin, A.W. ve Astin, H. S. (2000). Leadership reconsidered: Engaging higher education in social change. Erişim Adresi: <http://www.wkkf.org/resourcedirectory#pp=10&p=1&q=Leadership%20Reconsidered>
- [12]. Atkinson, S. (1994). Rethinking the Principles and Practice of Action Research: the tensions for the teacher-researcher. *Educational Action Research*, 2(3), 383-401.
- [13]. Attwell, G., Cook, J. ve Ravenscroft, A. (2009). "Appropriating technologies for contextual knowledge: Mobile personal learning environments," M.D. Lytras, P. Pablos, E. Damiani, D. Avison, A. Naeve ve D. Horner (editörler). *Best practices for the knowledge society: Knowledge, learning, development and technology for all* içinde (s.15-25). Berlin: Springer-Verlag.
- [14]. Bala, R. (2014). Teacher as researcher. *International Journal of Research in Social Sciences and Humanities*. 3 (2), 13-16.
- [15]. Banerjee, P.M. ve Belson, G. (2015). Digital education 2.0 from content to connections. *Deloitte Review*, 16, 130-147.
- [16]. Barbour, M. K. ve Plough, C. (2009). Social networking in cyberschooling: Helping to make online learning less isolating. *Tech Trends*, 53(4), 56-60.
- [17]. Barnes, S. R. (2014). *Exploring the socially responsible leadership capacity of college student leaders who mentor*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Nebraska-Lincoln Üniversitesi, Nebraska.
- [18]. Baş T., Çamır, M. ve Özmalda, B. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- [19]. Batchelder, C. W. (2010). *Social software: Participants' experience using social networking for learning*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Capella Üniversitesi, Capella.
- [19]. Bıkmaz Bilgen, Ö. ve Doğan, N. (2017). Puanlayıcılar Arası Güvenirlik Belirleme Tekniklerinin Karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 8(1), 63-78.

- [20]. Bitter-Rijkema, M. ve Verjans, S. (2010). Hybrid professional learning networks f knowledge workers: educational theory inspiring new practices. L. Creanor, D. Hawkrige, K. Ng ve F. Rennie (Eds.), *ALT-C 2010 - Conference Proceedings: "Into something rich and strange" - making sense of the sea-change* (s. 166-174) içinde, University of Nottingham, UK.
- [21]. Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., Hawkey, K., Ingram, M., Atkinson, A. ve Smith, M. (2005). Creating and sustaining effective professional learning communities. *Research Report 637*. London: DfES and University of Bristol.
- [22]. Bloome, D., & A. Egan-Robertson. 1993. The social construction of intertextuality and classroom reading and writing. *Reading Research Quarterly* 28, 303-333. doi:10.2307/747928
- [23]. Bosch, T. E. (2009). Using online social networking for teaching and learning: Facebook use at the University of Cape Town. *Communication: South African Journal for Communication Theory and Research*, 35(2), 185-200.
- [24]. Bower, M. (2015). A typology of Web 2.0 learning technologies. *EDUCAUSE*, 1-13
- [25]. Boyle, B., While, D. & Boyle, T. (2004). A longitudinal study of teacher change: what makes professional development effective? *The Curriculum Journal*, 15 (1), 45-68.
- [26]. Brindley, J. E., Walti, C., & Blaschke, L. M. (2009). Creating effective collaborative learning groups in an online environment. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10(3). 1-18
- [27]. Brink, P. J. (1991). Issues of reliability and validity. J. M. Morse (Ed.), *Qualitative nursing research: A contemporary dialogue* (s. 164-186) içinde. Newbury Park, CA: Sage.
- [28]. Brown, T. A. (2014). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford Publications.
- [29]. Burke Johnson, R., Onwuegbuzie, A. J. ve Turner, L. A. (2007). Towards a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133.
- [30]. Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York, New York: Harper & Row.
- [31]. Buysse, V., Sparkman, K. L. ve Wesley, P. W. (2003). Communities of practice: Connecting what we know with what we do. *Exceptional children*, 69(3), 263-277.
- [32]. Buzzetto-More, N. A. (2012). Social networking in undergraduate education. *Interdisciplinary Journal of Information, Knowledge, and Management*, 7(1), 63-90.
- [33]. Bümen, N. T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G. ve Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: Sorunlar ve öneriler. *National Education* (194), 31-49.
- [34]. Bütünler, Ö.S. ve Gür, H. (2007). V diyagramına yönelik bir tutum ölçeğinin geliştirilme çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 176, 72-85.
- [35]. Büyüköztürk, Ş. (2001). *Deneyisel desenler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- [36]. Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (10. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- [37]. Candiff, A. K. (2016). "Pushed by pain or pulled by vision": A study on perceptions, socially responsible leadership development, and short-term, faculty-led international service-learning, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Capella Üniversitesi, Capella.
- [38]. Cantürk, S. (2017). Turkey to distribute 2.5 million tablets for education initiative. Erişim Adresi: <https://www.dailysabah.com/education/2017/05/31/turkey-to-distribute-25-million-tablets-for-education-initiative-1496174608>
- [39]. Caracelli, V. J. ve Greene, J. C. (1997). Crafting mixed-method evaluation designs. *New directions for evaluation*, 74, 19-32.
- [40]. Carmines, E. G. ve Zeller, R. A. (1978). *Reliability and validity assessment*. Beverly Hills, C.A: Sage
- [41]. Carpenter, J. P., & Krutka, D. G. (2014). How and why educators use Twitter: A survey of the field. *Journal of Research on Technology in Education*, 46(4), 414-434.
- [42]. Carr, N. ve Chambers, D. P. (2006). Teacher professional learning in an online community: The experiences of the National Quality Schooling Framework Pilot Project. *Technology, Pedagogy and Education*, 15(2), 143-157.
- [43]. Carr, W. ve Kemmis, S. (2005). Staying critical. *Educational Action Research*, 13(3), 347-358.
- [44]. Carroll, T. ve Hunt, J. B. (2003). *No dream denied: a pledge to America's children*. National Commission on Teaching and America's Future, Washington DC.

- [45]. Christensen, C. M., Horn, M. B. ve Johnson, C. W. (2008). How 'disruptive innovation' will change the way we learn. *Education Week*, 27(39), 25-36.
- [46]. Cicchetti, D. V. ve Sparrow, S. A. (1981). Developing criteria for establishing interrater reliability of specific items: applications to assessment of adaptive behavior. *American journal of mental deficiency*, 86 (2), 127-137.
- [47]. Cilente, K. (2009). An overview of the social change model of leadership development. Leadership For A Better World Understanding The Social Change Model of Leadership Development. Komives, S.R. and Wagner, W. (Ed.) içinde (s. 149-189). USA: Jossey Bass.
- [48]. Coakes, S. J. (2005). *SPSS 12.0 for windows: Analysis without anguish*. Australia: John Wiley
- [49]. Cochran-Smith, M. ve Lytle, S. L. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, 249-305.
- [50]. Collins, K. M., Onwuegbuzie, A. J. ve Sutton, I. L. (2006). A model incorporating the rationale and purpose for conducting mixed methods research in special education and beyond. *Learning disabilities: A Contemporary Journal*, 4(1), 67-100.
- [51]. Comrey, A. L. ve Lee, H. B. (1992). *A First Course in Factor Analysis*. UK: Psychology Press.
- [52]. Conole, G. ve Alevizou, P. (2010). *A literature review of the use of Web 2.0 tools in Higher Education*. Higher Education Academy Report, The^[P]Open^[P]University, UK.
- [53]. Coryell, J. E., Wagner, S., Clark, M. C. ve Stuessy, C. (2013). Becoming real: Adult student impressions of developing an educational researcher identity. *Journal of Further and Higher Education*, 37(3), 367-383.
- [54]. Costa, C., Alvelos, H. ve Teixeira, L. (2016) The use of Web 2.0 tools by students in learning and leisure contexts: a study in a Portuguese institution of higher education. *Technology, Pedagogy and Education*, 25(3), 377-394.
- [55]. Coutinho, C. P. (2008, Kasım). *Web 2.0 tools in pre-service teacher education Programs: an example from Portugal* [Öz]. ECEL 2008 : Proceedings of the European Conference on e-Learning konferansında sunulan bildiri, Agia Napa, Kıbrıs.
- [56]. Creswell, J. W. (2007). Five qualitative approaches to inquiry. *Qualitative Inquiry And Research Design: Choosing Among Five Approaches*, 2, 53-80.
- [57]. Creswell, J. W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- [58]. Creswell, J. W., Klassen, A. C., Plano Clark, V. L. ve Smith, K. C. (2011). Best practices for mixed methods research in the health sciences. *Bethesda (Maryland): National Institutes of Health*, 2013, 541-545.
- [59]. Creswell, J. W. ve Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into practice*, 39(3), 124-130.
- [60]. Creswell, J. W. ve Plano Clark, V.L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Los Angeles: SAGE Publications.
- [61]. Creswell, J.W., Plano Clark, V.L. ve Garret, A.L. (2008). Methodological issues in conducting mixed methods research designs. Bergman, M.M. (ed.) *Advances in mixed methods research: theories and applications* içinde (s. 66-83). Thousand Oaks, CA: Sage.
- [62]. Cronbach, L. J. ve Meehl, P. E. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin*, 52, 281-302.
- [63]. Crowley, B. (2014). 3 steps for building a professional learning network. Erişim Adresi: <http://www.edweek.org/tm/articles/2014/12/31/3-steps-for-building-a-professional-learning.html#>
- [64]. Çokluk, Ö., Yılmaz, K. ve Oguz, E. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: Odak grup görüşmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 4(1), 95-107.
- [65]. Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüöz Türk, Ş. (2016). *Sosyal Bilimler için Çok Değişkenli İstatistik: Spss ve Lisrel Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- [66]. De Wever, B., Schellens, T., Valcke, M., ve Van Keer, H. (2006). Content analysis schemes to analyze transcripts of online asynchronous discussion groups: A review. *Computers & education*, 46(1), 6-28.

- [67]. Delfino, M. ve Persico, D. (2009). Self-regulated learning: issues and challenges for initial teacher training. *Handbook of research on new media literacy at the K-12 level: Issues and challenges* içinde (s. 839-854). USA: IGI Global.
- [68]. Demski, J. (2012). This Time It's Personal: True Student-Centered Learning Has a Lot of Support from Education Leaders, but It Can't Really Happen without All the Right Technology Infrastructure to Drive It. and the Technology Just May Be Ready to Deliver on Its Promise. *THE Journal (Technological Horizons in Education)*, 39(1), 1-32.
- [69]. Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational researcher*, 38(3), 181-199.
- [70]. Deyampert III, W. H. (2013). *An implementation of a Twitter-supported personal learning network to individualize teacher professional development*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Capella Üniversitesi, Capella.
- [71]. D'Sousa, Q. (2007). RSS Ideas for Educators. Version 1.1. Erişim adresi: <http://www.TeachingHacks.com>
- [72]. Downes, S. (2005), "e-Learning 2.0", eLearn Magazine: Education and Technology in perspective. Erişim adresi: <http://www.elearnmag.org/subpage.cfm?section¼articles&article¼>
- [73]. DuFour R., DuFour R., Eaker, R. ve Many, T. (2006). *Learning by doing: A handbook for Professional Learning Communities at work*. USA: Solution Tree.
- [74]. Dugan, J. P. (2006). Involvement and leadership: A descriptive analysis of socially responsible leadership. *Journal of College Student Development*, 47(3), 335-343.
- [75]. Dugan, J. P. (2015). The measurement of socially responsible leadership: Considerations in establishing psychometric rigor. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 12, 23-42.
- [76]. Dugan, J. P. ve Komives, S. R. (2007). *Developing leadership capacity in college students: Findings from a national study*. College Park, MD: National Clearinghouse for Leadership Programs. Erişim adresi: <https://nclp.umd.edu/>
- [77]. Dugan, J. & Komives, S. R. (2011). Influences on College Students' Capacity for Socially Responsible Leadership. *Journal of College Student Development*, 51, 525-549
- [78]. Dugan, J. P., Komives, S. R. ve Segar, T. C. (2008). College student capacity for socially responsible leadership: Understanding norms and influences of race, gender, and sexual orientation. *NASPA Journal*, 45, 475-500.
- [79]. Dugan, J. P., Bohle, C. W., Gebhardt, M., Hofert, M., Wilk, E. ve Cooney, M. A. (2011). Influences of leadership program participation on students' capacities for socially responsible leadership. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 48(1), 65-84.
- [80]. Durmuş, E. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- [81]. Edwards, T. R. (2015). *Examining the impact of online professional development on teacher practice*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Pepperdine Üniversitesi Eğitim ve Psikoloji Okulu, California.
- [82]. Edwards, A. (2001). The Role of Research and Scientifically – Based Knowledge in Teacher Education. Erixon, P. O., Franberg, G. M. ve Kallós, D. (eds.) *The role of graduate and postgraduate studies and research in teacher education reform policies in the European Union* içinde (s. 19-32). Sweden: The Faculty Board for Teacher Education
- [83]. Efendioğlu, Akin. (2018). Teachers' use of Facebook and teacher quality: developing a 'Facebook Effect Scale on Teacher Quality (FESTQ)' from the perspective of PCK, TPACK, and lifelong learning frameworks. *Educational Technology Research and Development*. 10.1007/s11423-018-9586-x.
- [84]. Ekici, M. (2012). *Öğretim ilke ve yöntemleri dersinde sosyal ağlar ve işbirlikli (collaborative) öğrenme yöntemlerinin erişim düzeyine etkisi*, (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- [85]. Ekici, D. I. (2017). The use of Edmodo in creating an online learning community of practice for learning to teach science. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 5(2), 91-106.
- [86]. Elliott A.C. ve Woodward W.A. (2007s). *Statistical analysis quick reference guidebook with SPSS examples*. London: Sage Publications

- [87]. Ferguson, G. A. ve Takane, Y. (1989). *Statistical analysis in psychology and education*. New York: McGraw-Hill.
- [88]. Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Los Angeles: Sage Publication.
- [89]. Firestone, W. A. (1993). Alternative arguments for generalizing from data as applied to qualitative research. *Educational researcher*, 22(4), 16-23.
- [90]. Flake, C. L., Kuhs, T., Donnelly, A. ve Ebert, C. (1995). Reinventing the role of teacher: Teacher as researcher. *Phi Delta Kappan*, 76(5), 405-407.
- [91]. Flanigan, R. (2011). Professional learning networks taking off. Education Week. Erişim adresi: <http://www.edweek.org/ew/articles/2011/10/26/09edtechnetwork.h31.html?tkn¼NXCFrTi53Q/RNUP7oI3Dyieu/9gskTjyoOc/>
- [92]. Flocy, J. (2017). *Responsible leadership: A behavioural perspective*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Singapore: Singapore Management University.
- [93]. Forbes, C. T. (2011). Preservice elementary teachers' adaptation of science curriculum materials for inquiry-based elementary science. *Science Education*, 95, 927-955.
- [94]. Fordham, I., & Goddard, T. (2013). *Facebook guide for educators: A tool for teaching and learning*. London: The Education Foundation.
- [95]. Forss M., Kiukas C., Rosengren Å. ve Silius-Ahonen E. (2016). Teacher Dispositions as Bridges for Active Learning in a Nordic Higher Education Context. Welch A.G., Areepattamannil S. (eds) *Dispositions in Teacher Education* içinde (s. 161-181). SensePublishers, Rotterdam.
- [96]. Fucoloro, D. J. (2012). *Educators' perceptions and reported behaviors associated with participation in informal, online professional development networks*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Saint Louis Üniversitesi, Missouri.
- [97]. Gafni, R. ve Deri, M. (2012). Costs and benefits of Facebook for undergraduate students. *Interdisciplinary Journal of Information, Knowledge, and Management*, 7(1), 45-61.
- [98]. Gale, T. (2010). Social inquiry and social action: Priorities for preparing school leaders. *Scholar-practitioner quarterly*, 4(4), 316-318.
- [99]. Gale, T. ve Lingard, B. (2010) Educational Research by Association: AARE Presidential Addresses and the Field of Educational Research. *Journal of Education Policy*, 26 (5), 730-732.
- [100]. Gay, L. R., Mills, G. ve Airasian, P. (2006). *Educational research. Competencies for analysis and applications*. NJ: Pearson Prentice Hall.
- [101]. Gee, J. P. (2004). *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*. London: Routledge Press.
- [102]. George, D. ve Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*. Boston: Pearson.
- [103]. Gikas, J. ve Grant, M. M. (2013). Mobile computing devices in higher education: Student perspectives on learning with cellphones, smartphones & social media. *The Internet and Higher Education*, 19, 18-26.
- [104]. Gizir, S. (2005). *Assessment of factors negatively effecting the communication process in Turkish state universities*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- [105]. Gleason, M. C. (2012). *Mentoring influence on socially responsible leadership capacity based on institutional Carnegie Classification*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Iowa Devlet Üniversitesi, A.B.D.
- [106]. Goodnough, K. (2011). Examining the long-term impact of collaborative action research on teacher identity and practice: the perceptions of K-12 teachers. *Educational Action Research*, 19(1), 73-86.
- [107]. Goodyear, P. (2001). *Effective networked learning in higher education: notes and guidelines*, Lancaster: Networked Learning in Higher Education Project. Erişim adresi: <http://csalt.lancs.ac.uk/jisc/adresinden alınmıştır>.
- [108]. Goodyear, P. (2005). Educational design and networked learning: Patterns, pattern languages and design practice. *Australasian Journal Of Educational Technology*, 21(1). 82-101.
- [109]. Goodyear, P., & Yang, D. F. (2009). Patterns and pattern languages in educational design. In *Handbook of research on learning design and learning objects: Issues, applications, and technologies* (ss. 167-187). IGI Global.

- [110]. Goodyear, P., Banks, S., Hodgson, V. ve McConnell, D. (2004). Research on networked learning: An overview. *Advances in Research on Networked Learning*. Springer, Dordrecht.
- [111]. Gould, M. A. (2008). Teacher as researcher: A paradigm for professional development. *Kappa Delta Pi Record*, 45(1), 5-7.
- [112]. Greene, J. C. (2007). *Mixed methods in social inquiry*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- [113]. Greenhow, C. (2011). Online social networks and learning. *On the horizon*, 19(1), 4-12.
- [114]. Griffith, S., Liyanage, L., Olney, I., Lefoe, G. ve Mantei, J. (2008, Temmuz). An introduction to the potential of social networking sites in education [Öz]. *Proceedings of the Second Emerging Technologies Conference konferansında sunulan bildiri*, Wollongong, Australia.
- [115]. Gunawardena, C. N., Lowe, C. A., & Anderson, T. (1997). Analysis of global online debate and the development of an interaction analysis model for examining social construction of knowledge in computer conferencing. *Journal of Educational Computing Research*, 17(4), 397-431.
- [116]. Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Corwin Press, California
- [117]. Haipinge, E. (2013). *Conceptions of social media and its role in supporting networked learning: a global south perspective through student teachers in Namibia*, (Yüksek Lisans Tezi). Oulu Üniversitesi, Finlandiya.
- [118]. Hammersley, M. (1993). On the teacher as researcher. *Educational Action Research*, 1(3), 425-445.
- [119]. Harrison, R. ve Thomas, M. (2009). Identity in online communities: Social networking sites and language learning. *International Journal of Emerging Technologies and Society*, 7(2), 109.
- [120]. Hayes, A.F. ve Krippendorff K. (2007). Answering the call for a standard reliability measure for coding data. *Communication Methods and Measures*, 1, 77-89.
- [121]. Herold, B. (2016). Technology in Education: An Overview. Erişim adresi: <http://www.edweek.org/ew/issues/technology-in-education/index.html?cmp=eml-enl-eu-news1>
- [122]. Higher Education Research Institute. (1996). *A social change model of leadership development: Guidebook version III*. College Park, MD: National Clearinghouse for Leadership Programs
- [123]. Holmes, K. M. ve O'loughlin, N. (2014). The experiences of people with learning disabilities on social networking sites. *British Journal of Learning Disabilities*, 42(1), 1-5.
- [124]. Hooper D., Coughlan J. ve Mullen M.R. (2008). Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- [125]. Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Educational Resources Information Center, Austin TX.
- [126]. Hord, S. M., Roussin, J. L., ve Sommers, W. A. (2009). *Guiding professional learning communities: Inspiration, challenge, surprise, and meaning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press
- [127]. Hord, S. M. ve Sommers, W. A. (2008). *Leading professional learning communities: Voices from research and practice*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- [128]. Huberman, M. (2001). Networks that alter teaching: conceptualisations, exchanges and experiments. J.Soler, A.Craft ve H.Burgess (Eds.), *Teacher Development: Exploring Our Own Practice* içinde (s. 141-159). London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- [129]. Huffman, J. B. ve Hipp, K. K. (2003). *Reculturing schools as professional learning communities*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- [130]. Humphreys, M. J. (2007). *Predictors of socially responsible leadership: Application of the social change model to an eastern European undergraduate population*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Azusa Pasifik Üniversitesi, CA.

- [131]. Hung, H. T. ve Yuen, S. C. Y. (2010). Educational use of social networking technology in higher education. *Teaching in higher education*, 15(6), 703-714.
- [132]. Ito, M.; Gutierrez, K.; Livingstone, S.; Penuel, B.; Rhodes, J.; Salen, K.; Schor, J.; Sefton-Green, J. ve Watkins, C. (2013). *Connected learning: An agenda for research and design*. Irvine, CA: Digital Media and Learning Research Hub
- [133]. Ivanova, M. (2009, Nisan). *From personal learning environment building to professional learning network forming*. Conference proceedings of eLearning and Software for Education konferansında sunulan bildiri, Bükreş, Romanya.
- [134]. Johnson, L.; Levine, A. ve Smith, R. (2009). *2009 Horizon Report*. Austin, TX: The New Media Consortium
- [135]. Jones, N., Blackey, H., Fitzgibbon, K. ve Chew, E. (2010). Get out of MySpace! *Computers and Education*, 54(3), 776-782.
- [136]. Jones, C. ve Steeples, C. (2002). *Perspectives and issues in networked learning*. London: Springer.
- [137]. Jovanovic, J., Chiong, R. ve Weise, T. (2012). Social networking, teaching, and learning. *Interdisciplinary Journal of Information, Knowledge, and Management*, 7, 39-41.
- [138]. Kalathaki, M. (2016). Training science teachers of secondary education with networking: from web2.0 to edu2.0. M. Shelley, A. Kıray, I. Celik. (eds.). *Education Research Highlights in Mathematics, Science and Technology* içinde (s. 74-80), ISRES Publishing
- [139]. Kalaycı, Ş. (2005). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- [140]. Kaminski, J. (2009). "Forward: New media and scholarship." *Transformative Dialogues: Teaching & Learning Journal*, 3(2), 1-2.
- [141]. Kaplan, A. M. ve Haenlein, M. (2010). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of Social Media. *Business horizons*, 53(1), 59-68.
- [142]. Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi; Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Yayınları.
- [143]. Karp, T. (2003). Socially responsible leadership. *foresight*, 5(2), 15-23.
- [144]. Kelly, N. ve Antonio, A. (2016). Teacher peer support in social network sites. *Teaching and Teacher Education*, 56, 138-149.
- [145]. Killion, J. (2011). The changing face of professional development. *Edge: The Latest Information for the Education Practitioner*, 6(5), 3-19.
- [146]. King, K. (2011). Professional learning in unlikely spaces: Social media and virtual communities as professional development. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 6(4), 40-46.
- [147]. Kirschner, P. A. ve Karpinski, A. C. (2010). Facebook and academic performance. *Computers in Human Behavior*, 26, 1237-1245.
- [148]. Klassen, R. M., Tze, V. M., Betts, S. M. ve Gordon, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998-2009: Signs of progress or unfulfilled promise?. *Educational Psychology Review*, 23(1), 21-43.

- [149]. Klainbaum, D.G., Kupper, L.L. ve Muller, K.E. (1987). *Applied regression analysis and other multivariate methods*. California: Duxbury press.
- [150]. Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. New York: Routledge.
- [151]. Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modelling*. New York, NY: Guilford Press.
- [152]. Knezek, G., Mills, L. A. ve Wakefield, J. S. (2012). Measuring student attitudes toward learning with social media: Validation of the social media learning scale. M. Simonson (Ed.), *Annual convention of the Association of Educational Communications and Technology Vol. 1* içinde (s. 127-134), Nova Southeastern University, Florida.
- [153]. Komives, S. R., Lucas, N. ve McMahon, T. R. (1998). *Exploring leadership: For college students who want to make a difference*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- [154]. Komives, S. R., Owen, J. E., Longerbeam, S. D., Mainella, F. C. ve Osteen, L. (2005). Developing a leadership identity: A grounded theory. *Journal of College Student Development*, 46(6), 593-611.
- [155]. Kotsopoulos, D., Mueller, J. ve Buzza, D. (2012). Pre-service teacher research: an early acculturation into a research disposition. *Journal of Education for Teaching*, 38(1), 21-36.
- [156]. Kovar, K. A. (2014). *Factors influencing socially responsible leadership development in college students*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Missouri Üniversitesi, A.B.D.
- [157]. Kram, K. E. (1985). Improving the mentoring process. *Training & Development Journal*, 39(4), 40-43.
- [158]. Krippendorff, K. H. (2013). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Los Angeles, London: Sage Publications
- [159]. Krutka, D. G. ve Carpenter, J. P. (2017). Enriching professional learning networks: A framework for identification, reflection, and intention. *TechTrends*, 61(3), 246-252.
- [160]. Kumpulainen, K. ve Sefton-Green, J. (2012). What is connected learning and how to research it?. *International Journal of Learning and Media*, 4(2), 7-18.
- [161]. Külekçi, E. (2015). *Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Deneysel Bir Çalışma*, (Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- [162]. Külekçi, E. ve Özgan, H. (2015). Adaptation of the socially responsible leadership scale to turkish: a validity and reliability study. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 61-82.
- [163]. Kyndt, E., Gijbels, D., Grosemans, I. ve Donche, V. (2016). Teachers' everyday professional development: mapping informal learning activities, antecedents, and learning outcomes. *Review of Educational Research*, 86(4), 1111-1150.
- [164]. Lautenbach, G. ve Batchelor, J. (2015). Putting personal learning networks to work: Professional learning and the pre-service teacher. *EdMedia: World Conference on Educational Media and Technology* içinde (s. 857-861). Virginia: Association for the Advancement of Computing in Education.
- [165]. Lee, A. M. (2010). *Examining the socially responsible leadership development outcomes of study abroad experiences for college seniors*, (Yüksek Lisans Tezi). University of Maryland, College Park.
- [166]. Leininger, M. (1994). Evaluation criteria and critique of qualitative research studies. *Critical issues in qualitative research methods*, 95, 115.

- [167]. Lincoln, Y. S. ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage
- [168]. Lincoln, Y. S. ve Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. D. D. Williams (Ed.), *Naturalistic evaluation* içinde (s. 73-84). San Francisco: Jossey-Bass
- [169]. Lingard, B., & Gale, T. (2010). Defining educational research: a perspective of/on presidential addresses and the Australian Association for Research in Education. *The Australian Educational Researcher*, 37(1), 21-49.
- [170]. Lingard, B. & Renshaw, P. (2010). Teaching as a research-informed and research-informing profession. A., Campbell & S., Groundwater-Smith. *Connecting inquiry and professional learning in education: International perspectives and practical solutions* içinde (26-39), Abingdon, Oxon, U.K.: Routledge. Erişim adresi: <https://doi.org/10.4324/9780203609453>
- [171]. Liu, Y. (2003). Developing a scale to measure the interactivity of websites. *Journal of Advertising Research*, 43(02), 207-217
- [172]. Loughran, J. (2014). Professionally developing as a teacher educator. *Journal of Teacher Education*, 65(4), 271-283.
- [173]. Luehmann, A. L. ve Tinelli, L. (2008). Teacher professional identity development with social networking technologies: learning reform through blogging. *Educational Media International*, 45(4), 323-333.
- [174]. MacLean, M. S. ve Mohr, M. M. (1999). *Teacher- researchers at work*. Berkeley, CA: National Writing Project.
- [175]. Maher, D., Sanber, S., Cameron, L. ve Vallance, R. (2013). An online professional network to support teachers' information and communication technology development. *Australian Society for Computers in Learning in Tertiary Education Annual Conference* içinde (s. 526-530), Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education.
- [176]. Mallia, G. (2014). *The social classroom: Integrating social network use in education*. Hershey: IGI Global
- [177]. Manca, S. ve Ranierit, M. (2014). Does Facebook provide educational value? An overview of theoretical and empirical advancements of affordances and critical issues. G. Mallia (Ed.), *The social classroom: Integrating social network use in education* içinde (s. 311-336). Hershey: IGI Global
- [178]. Manz, J. W. (2016). *Exploring resident assistants' demonstration of socially responsible leadership*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Virginia Politeknik Üniversitesi, A.B.D.
- [179]. Margolis, A. ve Parboosingh, J. (2015). Networked learning and network science: potential applications to health professionals' continuing education and development. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 35(3), 211-219.
- [180]. Marra, R. M., Moore, J. L. ve Klimczak, A. K. (2004). Content analysis of online discussion forums: A comparative analysis of protocols. *Educational Technology Research and Development*, 52(2), 23.
- [181]. McCorckle, D. E. (2015). Student use of social media as a personal learning network. Boston: Direct/Interactive Marketing Research Summit. Erişim adresi: <https://www.directworks.org/sites/default/files/pdf/3-mccorkle.pdf>
- [182]. McCurtis, B. R. (2012). *An examination of involvement and socially responsible leadership development of Black students attending predominantly White institutions*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Wisconsin-Madison Üniversitesi.
- [183]. McLoughlin, C. ve Lee, M. (2010). Personalised and self-regulated learning in the web 2.0 era: International exemplars of innovative pedagogy using social software. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26 (1), 28-43

- [184]. McMahon, A. (2001a). A cultural perspective on school effectiveness, school improvement and teacher professional development. N. Bennett & A. Harris (eds), *Alternative perspectives on school effectiveness and school improvement* içinde (s.). London: Falmer Press.
- [185]. Mills, G. E. (2006). *Guide for the teacher researcher*. New Jersey: Prentice Hall.
- [186]. Mills, L. A., Knezek, G. A. ve Wakefield, J. S. (2013). Learning with social media: Measurement tools for understanding information behavior in technology pervasive environments of the 21st century. *iConference 2013 Proceedings* konferansında sunulan bildiri (ss. 593-600). TX: Fort Worth.
- [187]. Minocha, S. (2009). Role of social software tools in education: A literature review, *Education + Training*, 5(6), 353-369.
- [188]. Moll, R. ve Nielsen, W. (2017). Development and validation of a social media and science learning survey. *International Journal of Science Education, Part B*, 7(1), 14-30.
- [189]. Morris, N. (2012). *Learning and teaching with emerging technologies: Preservice pedagogy and classroom realities*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). University of Windsor, Canada.
- [190]. Muirhead, B. (2005). Teacher-as-researcher. *Insights for Teachers and Students*, 16 (9), 23-25.
- [191]. Munn, P. (2008). Building research capacity collaboratively: Can we take ownership of our future?. *British Educational Research Journal*, 34(4), 413-430.
- [192]. Musil, C. M. (2009). Educating students for personal and social responsibility. B. Jacoby and Associates (Eds.), *Civic engagement in higher education: Concepts and practices* içinde (s. 49-68). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- [193]. National Planning Commission. (2012). *National Development Plan 2030: Our future-make it work*. Presidency of South Africa, Pretoria
- [194]. Next Generation Learning (2010). *The intelligent use of technology to develop innovative learning models and personalized educational pathways*. Bill & Melinde Gates Company. Erişim adresi: <https://docs.gatesfoundation.org/documents/nextgenlearning.pdf>
- [195]. Nili, A., Tate, M. ve Barros, A.(2017, Aralık). A Critical Analysis of Inter-Coder Reliability Methods in Information Systems Research. *Australasian Conference on Information Systems* (s. 1-11) içinde, Australia: Hobart
- [196]. Northouse, P. G. (2013). *Leadership: Theory and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage
- [197]. Odabaşı, H. F., Mısırlı, Ö., Günüş, S., Timar, Z. Ş., Ersoy, M., Som, S., İnan Dönmez, F. ve Akçay, T. (2012). Eğitim için yeni bir ortam: Twitter. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2(1). 89-103.
- [198]. Onwuegbuzie, A. J. ve Collins, K. M. (2007). A typology of mixed methods sampling designs in social science research. *The qualitative report*, 12(2), 281-316.
- [199]. Opfer, V. D. ve Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review Of Educational Research*, 81(3), 376-407.
- [200]. Özgün, H. ve Öztüzcu, R. (2016). Öğretmenlerin sosyal sorumluluk temelli liderliğe ilişkin algılarının incelenmesi. *Qualitative Studies*, 11(3), 1-12.
- [201]. Özmen, F., Aküzüm, C. ve Sünkür, M. (2012). Sosyal ağ sitelerinin eğitsel ortamlardaki işlevselliği. *Education Sciences*, 7(2), 496-506.
- [202]. Page, J.D. (2010). *Activism and leadership development: examining the relationship between college student activism involvement and socially responsible leadership*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Maryland Üniversitesi, A.B.D.
- [203]. Pallant, J. (2007). *SPSS Survival Manual*. New York: Mc Graw Hill.

- [204]. Parchoma, G. (2010). Toward diversity in researching teaching and technology philosophies-in-practice in e-learning communities. B. Daniel (ed.). *Methods and techniques for studying virtual communities: Paradigms and phenomena* içinde (s.61-86). Hershey, PA: IGI Global
- [205]. Parsons, J. ve McRae, P. (2009). Edifying action and site-based action research. *International Journal of Critical Pedagogy*, 2, 49-66.
- [206]. Pascu, C. (2008). *An empirical analysis of the creation, use and adoption of social computing applications*. Institute for Prospective Technological Studies (IPTS), JRC, European Commission.
- [207]. Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün ve SB Demir, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- [208]. Pilgrim, J. ve Bledsoe, C. (2011). Engaging pre-service teachers in learning through social networking. *Journal of Literacy and Technology*, 12(1), 2-25.
- [209]. Polit, D. F., Beck, C. T. ve Owen, S. V. (2007). Is the CVI an acceptable indicator of content validity? Appraisal and recommendations. *Research in nursing & health*, 30(4), 459-467.
- [210]. Posner, B. Z. (2004). A leadership development instrument for students: Updated. *Journal of College Student Development*, 45(4), 443-456.
- [211]. Rajagopal, K., Joosten-ten Brinke, D., Van Bruggen, J. ve Sloep, P. B. (2011). Understanding personal learning networks: Their structure, content and the networking skills needed to optimally use them. *First Monday*, 17(1), 1-12.
- [212]. Reese, S. (2010). Bringing effective professional. *Techniques*. 85 (6), 38-43.
- [213]. Rex, L., Steadman, S. ve Graciano, M. (2006). Researching the complexity of classroom interaction. J. Green, G. Camilli, ve P. Elmore (eds). *Complementary Methods For Research In Education* içinde (s. 727-72). Washington, DC: American Educational Research Association
- [214]. Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O. ve Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching And Teacher Education*, 27(1), 116-126.
- [215]. Ricketts, K. G., Bruce, J. A. ve Ewing, J. C. (2008). How today's undergraduate students see themselves as tomorrow's socially responsible leaders. *Journal of Leadership Education*, 7(1), 24-42.
- [216]. Riley, S. (2014, Nisan). Designing Professional Development for the 21st Century. Erişim adresi: <https://educationcloset.com/2014/04/17/designing-professional-development-for-the-21st-century/>
- [217]. Robertson, J. (2011). The educational affordances of blogs for self-directed learning. *Computers & Education*, 57(2), 1628-1644.
- [218]. Roche, M. (2014). Developing researcherly dispositions in an initial teacher education context: successes and dilemmas. *International Journal for Transformative Research*, 1(1), 45-62.
- [219]. Ronkowitz, K. (2016). Professional and Personal Learning Networks. Erişim adresi: <http://www2.ncte.org/blog/2016/04/professional-and-personal-learning-networks/>
- [220]. Ryberg, T., Buus, L., & Georgsen, M. (2012). Differences in understandings of networked learning theory: Connectivity or collaboration? L. Dirckinck-Holmfeld, V. Hodgson, & D. McConnell (Eds.), *Exploring the Theory, Pedagogy and Practice of Networked Learning* içinde (s. 43-58). Berlin: Springer Science+Business Media.
- [221]. Sabimbona, S. (2013). *Sosyal ağların öğrenme aracı olarak değerlendirilmesi: burundi ve türkiye karşılaştırması*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- [222]. Santa, C. M. ve Santa, J. L. (1995). Teacher as researcher. *Journal of Reading Behavior*, 27(3), 439-451.
- [223]. Sarsar, F., Başbay, M. ve Başbay, A. (2015). Öğrenme-öğretme sürecinde sosyal medya kullanımı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 419-431.
- [224]. Saykili, A. ve Kumtepe, E.G. (2014). Facebook's hidden potential: Facebook as an educational support tool in foreign language education. G. Mallia (Ed.), *The social classroom: Integrating social network use in education* içinde (s. 120-146). Hershey, PA: IGI Global
- [225]. Schlager, M. S., Farooq, U., Fusco, J., Schank, P. ve Dwyer, N. (2009). Analyzing online teacher networks: Cyber networks require cyber research tools. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 86-100.

- [226]. Schneckenberg, D., Ehlers, U. ve Adelsberger, H. (2011). Web 2.0 and competence-oriented design of learning—Potentials and implications for higher education. *British Journal of Educational Technology*, 42(5), 747-762.
- [227]. Schumacker, R.E. ve Lomax, R.G. (2004). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling*. New Jersey: Taylor & Francis.
- [228]. Schutz, R. W. ve Gessaroli, M. E. (1993). "Use, misuse, and disuse of psychometrics in sport psychology research". Singer, R. N., Murphey, M. ve Tennant L.K. (eds.). *Handbook of Research on Sport Psychology* içinde (s. 901-917). New York: McMillan Publishers
- [229]. Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- [230]. Selwyn, N. (2010). Looking beyond learning: Notes towards the critical study of educational technology. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(1), 65-73
- [231]. Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3-10. Erişim adresi: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=2C6626ABCD61AA5A4391DF5FD8FEEFDE?doi=10.1.1.87.3793&rep=rep1&type=pdf>
- [232]. Siemens, M. (2015). The No. 1 Predictor Of Career Success According To Network Science. Erişim adresi: <https://www.forbes.com/sites/michaelsimmons/2015/01/15/this-is-the-1-predictor-of-career-success-according-to-network-science/#2420dfd8e829>
- [233]. Shavelson, R. J. ve Towne, L. (Eds.). (2002). *Scientific research in education*. Washington: National Academies Press.
- [234]. Skendall, K. C. (2012). *Socially responsible leadership: The role of participation in short-term service immersion programs*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Maryland Üniversitesi, College Park.
- [235]. Smith, K. ve O. Sela. (2005). Action research as a bridge between pre-service teacher education and in-service professional development for students and teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 28, 293-310
- [236]. Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum design and development*. London: Heinemann.
- [237]. Stevenson, M. P., & Liu, M. (2010). Learning a language with Web 2.0: Exploring the use of social networking features of foreign language learning websites. *CALICO journal*, 27(2), 233-259.
- [238]. Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. ve Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of educational change*, 7(4), 221-258.
- [239]. Stoll, L., & Louis, K. S. (2007). *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*. UK: McGraw-Hill Education.
- [240]. Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulama. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-73.
- [241]. Swennen, A., Geerdink, G., & Volman, M. (2017). Developing a Researcher Identity as Teacher Educator. P. Boyd & A. Szplit (Eds.). *Teachers and Teacher Educators Learning Through Inquiry: International Perspectives* içinde (s.143-157). Kielce: Wydawnictwo Attyka.
- [242]. Şencan H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenirlilik ve Geçerlik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- [243]. Şimşek, Ö. F. (2007). Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları. Ankara: Ekinok
- [244]. Tabachnick, B.G ve Fidell, L.S. (2013). *Using Multivariate Statistics*. Boston: Pearson.
- [245]. Tack, H. ve Vanderlinde, R. (2014). Teacher educators' professional development: Towards a typology of teacher educators' researcherly disposition. *British journal of educational studies*, 62(3), 297-315.
- [246]. Tack, H. ve Vanderlinde, R. (2016). Measuring teacher educators' researcherly disposition: Item development and scale construction. *Vocations and Learning*, 9(1), 43-62.
- [247]. Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- [248]. Terrell, S. R. (2012). Mixed-Methods Research Methodologies. *The Qualitative Report*, 17(1), 254-280.
- [249]. Tess, P. A. (2013). Role of social media in higher education classes (real and virtual): A literature review. *Computers in Human Behavior*, 29, 60-68.

- [250]. Tezbaşaran, A. (1996). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: TPD Yayınları.
- [251]. Thomas, W. (2004). Online professional development: Why SREB states should use it. SREB's Educational Technology Cooperative. Erişim adresi: publications.sreb.org/2004/04T05-OnlineProfDev.pdf
- [252]. Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications*. Washington DC: American Psychological Association.
- [253]. Thompson, J. (2007). Is Education 1.0 ready for Web 2.0 students?. *Innovate: Journal of Online Education*, 3(4), 1-5.
- [254]. Thorndike R. L ve Hagen, E. (1977). *Measurement and evaluation in psychology and education*. Newyork: John Wiley and sons.
- [255]. Timperley, H. ve Alton-Lee, A. (2008). Reframing teacher professional learning: An alternative policy approach to strengthening valued outcomes for diverse learners. *Review of research in education*, 32(1), 328-369.
- [256]. Tobin, D.R. (1998). Corporate learning strategies: Building your own personal learning network. Erişim adresi: <http://www.tobincls.com/learningnetwork.htm>
- [257]. Trust, T. (2012). Professional learning networks designed for teacher learning. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 28(4), 133-138.
- [258]. Trust, T. (2013). Beyond school walls: teachers' use of professional learning networks to receive help on a global scale. *International journal of social media and interactive learning environments*, 1(3), 270-286.
- [259]. Trust, T., Krutka, D. G. ve Carpenter, J. P. (2016). "Together we are better": professional learning networks for teachers. *Computers & education*, 102, 15-34.
- [260]. Tyree, T. M. (1998). Designing an instrument to measure socially responsible leadership using the social change model of leadership development, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Maryland Üniversitesi, ABD.
- [261]. UNESCO (2008). ICT competency standards for teachers. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Erişim adresi: <http://cst.unescoci.org/sites/projects/cst/The%20Standards/ICT-CSTpolicy%20Framework.pdf>
- [262]. Uştu, H.; Taş, A. M. ve Sever, B. (2016). Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algılarına ilişkin nitel bir araştırma. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırmalar Dergisi*, 4(1). 82-106.
- [263]. Ünver, G., Bümen, N. T., & Başbay, M. (2010). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans derslerine öğretim elemanı bakışı: Ege Üniversitesi örneği. *Eğitim ve Bilim*, 35(155).
- [264]. Van den Bergh, L., Ros, A. ve Beijjaard, D. (2014). Improving teacher feedback during active learning: effects of a professional development program. *American educational research journal*, 51(4), 772-809.
- [265]. Veletsianos, G. (2011). Designing Opportunities for Transformation with Emerging Technologies. *Educational Technology*, 51(2), 41-46.
- [266]. Veletsianos, G., & Navarrete, C. (2012). Online social networks as formal learning environments: Learner experiences and activities. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 13(1), 144-166.
- [267]. Verdier, R. L. (2009). *The rise of web 2.0 technology and its implications for democracy*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Wesleyan Üniversitesi, Connecticut.
- [268]. Vescio, V., Ross, D. ve Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80-91.
- [269]. Visser, R. D., Evering, L. C., & Barrett, D. E. (2014). #TwitterforTeachers: The implications of Twitter as a self-directed professional development tool for Ke12 teachers. *Journal of Research on Technology in Education*, 46(4), 396-413.
- [270]. Waldman, D. A. ve Balven, R. M. (2014). Responsible leadership: Theoretical issues and research directions. *Academy of Management Perspectives*, 28(3), 224-234.
- [271]. Waldman, D. A. ve Siegel, D. (2008). Defining the socially responsible leader. *The Leadership Quarterly*, 19(1), 117-131.

- [272]. Waltz C.F., Strickland O.L. ve Lenz E.R. (2010). *Measurement in Nursing and Health Research*. New York: Springer Publishing Company.
- [273]. Wang, Q., Woo, H. L., Quek, C. L., Yang, Y., & Liu, M. (2012). Using the Facebook group as a learning management system: An exploratory study. *British Journal of Educational Technology*, 43(3), 428-438.
- [274]. Wayne, A. J., Yoon, K. S., Zhu, P., Cronen, S. ve Garet, M. S. (2008). Experimenting with teacher professional development: Motives and methods. *Educational researcher*, 37(8), 469-479.
- [275]. Webb, E. (2009). Engaging students with engaging tools. *Educause Quarterly*, 32(4), 1-7.
- [276]. Whittemore R., Chase S.K. ve Mandle C.L. (2001). Validity in Qualitative Research. *Qual Health Res.*11(4), 522-537.
- [277]. Wisdom, J., & Creswell, J. W. (2013). *Mixed methods: Integrating Quantitative and Qualitative Data Collection and Analysis While Studying Patient-Centered Medical Home Models*. Rockville, MD: Agency for Healthcare Research and Quality.
- [278]. Woodbridge, J. (2004). *Technology integration as a teaching strategy*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Walden Üniversitesi, Washington. Erişim adresi: <http://www.techlearning.com/story/showArticle.jhtml?articleID=17701367>
- [279]. Worthington, R. L. ve Whittaker, T. A. (2006). Scale development research: A content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806-83.
- [280]. Wright, D. W. (2013). *Student leadership development: how do liberal arts colleges enhance socially responsible leadership?*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). The George Washington Üniversitesi, Washington.
- [281]. Wright, R. R. (2008). Research as quest: An autoethnographic exploration of embodied class, intellectual obsession, and the academy. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, (5), 69-94.
- [282]. Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (2018). Erişim adresi: <http://tyyc.yok.gov.tr/?pid=33>
- [283]. Wyatt, M. (2011a). Teachers researching their own practice. *ELT Journal*, 65(4), 417-425.
- [284]. Wyatt, M. (2011b) Becoming a do-it-yourself designer of English language teaching materials. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 12(1), 1-34
- [285]. Yalman, M., Başaran, B. ve Gönen, S. (2017). Pre-service teachers' views about the use of social networks. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 61-70.
- [286]. Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- [287]. Zhang, W. (2011). *Mixed methods embedded design in medical education, mental health and health services research: A methodological analysis*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Nebraska-Lincoln Üniversitesi, Nebraska.

EKLER**EK 1.****ARAŞTIRMACI KİMLİK EĞİLİMİ ÖLÇEĞİ**

Sevgili öğretmen adayı,

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının araştırmacı kimlik eğilimlerini ölçmektir. Araştırmacı kimlik eğilimi, eğitsel uygulamaları iyileştirme ve bilgi düzeyini artırma amacıyla bireyin araştırma yapma konusundaki zihinsel alışkanlığı olarak tanımlanmaktadır (Tack ve Vanderline, 2016). Bu doğrultuda, aşağıdaki maddeleri okuyunuz ve görüşlerinizi belirtiniz. Emeginiz için teşekkür ederim.

		ARAŞTIRMACI KİMLİK EĞİLİMİ ÖLÇEĞİ						
		Tamamen katılıyorum	Oldukça	Kısmen katılıyorum	Kararsızım	Kısmen katılmıyorum	Çoğunlukla	Hiç katılmıyorum
		7	6	5	4	3	2	1
Araştırmaya Değer Verme	1. Kaliteli bir öğretim hizmeti verebilmek için çeşitli kaynaklarda yayınlanan araştırmaları sık sık okurum.							
	2. Karşılaştığım sorunları çözerken ilgili araştırmaların sonuçlarından yararlanırım.							
	3. Araştırmalar sayesinde gelişmeye açık yönlerimi farkına varıp öğretimimi iyileştiririm.							
	4. Değerli bulduğum araştırmaları okumaları için başkalarına sık sık önerilerde bulunurum.							
	5. Araştırmalarla kanıtlanan bilgilerin geçerliliğini kabul ederim.							
	6. Yaptığım araştırmaların sonuçlarını çeşitli etkinliklerde (konferans, seminer, sosyal ağ vb.) paylaşmak için çaba harcarım.							
Araştırma Yeterlilikleri	7. Araştırma basamaklarına uygun yapılmış çalışmalarla, uygun yapılmamış olanları birbirinden ayırarak karar verebilirim.							
	8. Araştırma yapma konusunda yeterince deneyimim var.							
	9. Araştırmalarda yer alan çeşitli istatistiksel sonuçları rahatlıkla anlayabilirim.							
	10. Kendi başıma bir araştırmanın basamaklarını uygulayacak yöntemsel bilgiye sahibim (araştırma problemi bulma, veri toplama, raporlaştırma vb.)							
Araştırmaya Karşı Direnç	11. Araştırmaya ayrılan zamanı vakit kaybı olarak gördüğüm için araştırma yapmayı tercih etmem.							
	12. Yapılan araştırmaların sınıf içinde uygulamaya konulabilecek pratik bir değeri olduğunu düşünmüyorum.							
	13. Araştırmacı kimlik geliştirebilmek için nasıl bir yol izlemem gerektiğini bilmiyorum.							
	14. Mesleğimle ilgili yapılan araştırmaları takip etmektense başkalarının önerileri doğrultusunda hareket ederim.							
	15. Bir sorunun çözümü için ilgili araştırmaları incelemek yerine kendi içgüdülerimle hareket etmeyi tercih ederim.							
Algılanan Yararlılık	16. Mesleğime karşı ilgi ve motivasyonumu artırdığı için alanımla ilgili araştırmaları takip ederim.							
	17. Mesleğimde uzmanlaşmayı sağladığı için alanımla ilgili yapılan araştırmaları takip ederim.							
	18. Öğretmenlik mesleğinin bir üyesi olduğumu hissettirdiği için alanımla ilgili araştırmaları takip ederim.							

EK 2. Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Ölçeği

Aşağıda üniversite öğrencilerinin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik algılarını belirleyen maddeler yer almaktadır. Her bir maddenin belirttiği ifadeye ne derecede katıldığınızı veya katılmadığınızı maddelerin sağ tarafında yer alan seçenek bölümlerini işaretleyerek belirtiniz.

İçtenlikle doldurduğunuz takdirde doğru verilere ulaşılmasında büyük katkılarınız olacaktır. Hiçbir maddeyi boş bırakmayınız. Göstereceğiniz ilgi ve katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Maddeler	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Başka insanların fikirlerine açığım.					
2. Başka insanların sahip olduğu bireysel farklılıklara değer veririm.					
3. Önceliklerimi açıkça ifade edebilirim.					
4. Farklı fikirleri duymak düşünce dünyamı zenginleştirir.					
5. Öz güvenim düşük düzeydedir.					
6. Kendime güvenen biriyimdir.					
7. Başka insanlarla uyum içerisinde çalışan biri olarak bilinirim.					
8. Olayları farklı bakış açılarından değerlendirmede zorlanmam.					
9. Davranışlarım inançlarımla tutarlıdır.					
10. Üyesi olduğum grubun (aile, arkadaş vs.) ortak hedeflerine bağlıyım.					
11. Grup içerisinde bir şeyi gerçekleştirebilmek için ortak bir amacın oluşturulması gerekmektedir.					
12. Kendi görüşlerimden farklı olan görüşlere saygı duyarım.					
13. Değişimin bir topluluğa yeni bir yaşam tarzı kazandırdığına inanıyorum.					
14. Tutkuyla bağlı olduğum şeylerin hayatımda önceliği vardır.					
15. Üyesi olduğum grubun hedeflerini gerçekleştirmeye katkı sağlarım.					
16. Her yeniliğin aynı zamanda farklı bir enerji yarattığını düşünüyorum.					
17. Farklı görüşlere sahip olan kişilerden rahatsız olurum.					
18. Kendimi iyi tanırım.					
19. Benim için önemli olan şeylere zaman ve enerji ayırmaya istekliyimdir.					
20. Zor zamanlarında başkalarının yanında olurum.					
21. Değişim beni rahatsız eder.					
22. İnançlarım doğrultusunda hareket etmek benim için önemlidir.					

Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
23. Sorumluluklarıma odaklanırım.					
24. Başkaları ile bir konu üzerinde çalışırken bir farklılık (yenilik) oluşturabilirim.					
25. Başkalarının söylediklerini aktif bir şekilde dinlerim.					
26. Diğer insanların önceliklerini bilmek benim için önemlidir.					
27. Davranışlarım değerlerimle tutarlıdır.					
28. Toplumuma karşı sorumluluklarımın olduğuna inanıyorum.					
29. Kişiliğimi tanımlayabilirim.					
30. Üyesi olduğum grubun var olma sebebini (misyon) belirlemesine katkı sağlarım.					
31. Ortak değerler bir topluluğu harekete geçirir.					
32. Başkaları için bir farklılık oluşturma konusunda zaman harcarım.					
33. Değişikliğin yaşandığı ortamlarda daha iyi çalışırım.					
34. İçinde bulunduğum toplumu daha iyi bir yere getirmek için çalışırım.					
35. Başkalarıyla benzer olan yönlerimi açıklayabilirim.					
36. Ortak hedeflere yönelik olarak başkaları ile birlikte çalışmaktan zevk alırım.					
37. Yeni fikirlere açığım.					
38. Üyesi olduğum grupta farklılık oluşturacak güce sahibim.					
39. Bir şeyi yapmanın yeni yollarını ararım.					
40. Başkalarının haklarını korumak için çaba sarf ederim.					
41. Topluma yarar sağlayacak faaliyetlere katılırım.					
42. Diğer grup üyeleri beni işbirliği içerisinde çalışan biri olarak bilir.					
43. Olumlu ve olumsuz değişim arasındaki farklılıkları ayırt edebilirim.					
44. Üzerime düşen görevleri yapma konusunda güvenilirimdir.					
45. Özü sözü bir olmak benim için önemlidir.					
46. Verdiğim sözleri tutarım.					
47. Kabul ettiğim sorumluluklar konusunda kendime hesap veririm.					
48. Daha iyi bir toplum için kamuya karşı sorumluluklarımın olduğuna inanıyorum.					

Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
49. İşbirliği içerisinde çalışmanın daha iyi sonuçlar doğuracağına inanırım.					
50. Üyesi olduğum grubun amacını bilirim.					
51. Kendimi rahatlıkla ifade edebildiğimi düşünüyorum.					
52. Grup çalışmasındaki çabalarım diğer grup üyeleri tarafından bilinir.					
53. Bir grubun ortak değerlerini bildiğimde daha iyi çalışırım.					
54. Fikirlerimi diğer insanlarla paylaşıyorum.					
55. Davranışlarım inançlarımı yansıtır.					
56. Samimi olduğumu düşünüyorum.					
57. Birlikte çalıştığım insanlara güvenebilirim.					
58. İçinde bulunduğum topluma katkı sağlayacak fırsatları değerlendirmeye çalışırım.					
59. Ait olduğum grubun hedeflerine ulaşmasına destek olmaya çalışırım.					
60. Doğru sözlü olmak benim için kolaydır.					

EK 3. SOSYAL AĞLARA DAYALI ÖĞRENME ALGISI ÖLÇEĞİ

Sevgili öğretmen adayı,

Son yıllarda LinkedIn, Twitter, Facebook, Blogger vb. sosyal ağların kullanımı oldukça popüler hale gelmiştir. Yapılan birtakım akademik çalışmalarda, sosyal ağların öğrenmeyi olumlu etkilediği ve sosyal ağlar içerisinde çeşitli öğrenmelerin gerçekleştiği ile ilgili bulgular yer almaktadır. Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının sosyal ağlara dayalı öğrenme algılarını (Instagram, Facebook, Twitter vb.) ölçmektir. Bu doğrultuda, aşağıdaki maddeleri okuyunuz ve görüşlerinizi belirtiniz. Emeğiniz için teşekkür ederim.

SOSYAL AĞLARA DAYALI ÖĞRENME ALGISI ÖLÇEĞİ							
	MADDELER	Tamamen Katılıyor	Oldukça Katılıyor	Kısmen Katılıyor	Kararsız	Kısmen Katılmıyor	Hiç Katılmıyor
		7	6	5	4	3	2
Etkileşime dayalı öğrenme	1. Sosyal ağlarda, daha tecrübeli kullanıcıların deneyim ve bilgilerinden yararlanabildiğim için daha iyi öğrenirim.						
	2. Sosyal ağlarda, diğer kullanıcılardan etkin dönüt alabildiğim için daha iyi öğrenirim.						
	3. Sosyal ağlarda, karşımdakine kendimi daha rahat ifade edebildiğim için daha iyi öğrenirim.						
	4. Sosyal ağlar sayesinde, daha etkin iletişim ve etkileşimde bulunduğum için daha iyi öğrenirim.						
	5. Sosyal ağlarda diğer kullanıcılara çevrimiçi veya çevrimdışı soru sorabildiğim için daha iyi öğrenirim.						
Kullanım kolaylığı	6. Sosyal ağlarda, etkili kaynaklara erişebildiğim için daha iyi öğrenirim.						
	7. Sosyal ağlarda, bilgiye daha rahat erişebildiğim için daha iyi öğrenirim.						
	8. Sosyal ağlarda, daha etkili katılım imkânı olduğu için daha iyi öğrenirim.						
	9. Sosyal ağlarda, konu uzmanlarına erişim ve takip kolay olduğu için daha iyi öğrenirim.						
Paylaşım	10. Sosyal ağlarda çeşitli görevlerle (proje,ödev vb.) ilgili yardım alabildiğim için daha iyi öğrenirim.						
	11. Sosyal ağlar diğer kullanıcılarla paylaşımlara (link, belge vb.) izin verdiği için daha iyi öğrenirim.						
	12. Sosyal ağlarda bir konuya ilişkin iyi örnekler paylaşıldığı için daha iyi öğrenirim.						
	13. Sosyal ağlarda güncel gelişmeler anında paylaşıldığı için daha iyi öğrenirim.						
	14. Sosyal ağlardaki kullanıcılarla benzer ilgilere sahip olup ortak amaçları paylaştığım için daha iyi öğrenirim.						
Kişiselleştirme	15. Sosyal ağlarda, kendi öğrenme deneyimimi düzenleyebildiğim için daha iyi öğrenirim						
	16. Sosyal ağlarda, kendi anlama biçimlerimin farkına vardığım için daha iyi öğrenirim.						
	17. Sosyal ağlarda, esnek bir öğrenme ortamı olduğu için daha iyi öğrenirim.						
	18. Sosyal ağlarda, farklı düşünme biçimleriyle karşılaştığım için daha iyi öğrenirim.						
	19. Sosyal ağlarda öğrenme sorumluluğu bireyde olduğu için, burada gerçekleşen öğrenmelerim daha kalıcı olmaktadır						
	20. Derslerin sosyal ağlarla desteklenmesi durumunda, derslerde daha iyi öğrenirim.						

EK 4. Çevrimiçi Tartışma Kayıtları

Bu kapsamda katılımcılara aşağıdaki sorulara sorulmuştur:

1. Çevrimiçi mesleki öğrenme ağıyla ilgili genel düşünceleriniz nedir?
2. Çevrimiçi mesleki öğrenme ağının avantaj ve dezavantajları sizce nelerdir?
3. Çevrimiçi mesleki öğrenme ağını, mesleki öğrenme ihtiyaçlarınızı karşılama açısından değerlendiriniz.
4. Çevrimiçi mesleki öğrenme ağını kullanarak bir öğretmen/öğretmen adayı mesleki açıdan hangi yeterliliklerini geliştirebilir?

EK 5. ODAK GRUP TARTIŞMASI

Bu kapsamda katılımcılara aşağıdaki sorular sorulmuştur:

1. Çevrimiçi Mesleki Öğrenme Ağında neler deneyimlediniz?
2. Çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarının temeli sosyal ağlara dayanmaktadır. Sizce bu ağları kullanmak, mesleki öğrenmeye yardımcı olmakta mıdır? Çevrimiçi mesleki öğrenme ağını kullanmanın öğrenmeniz üzerinizde ne gibi etkileri olduğunu düşünüyorsunuz?
3. Çevrimiçi mesleki öğrenme ağını kullanmanın araştırmacı kimlik eğilimleriniz üzerinde ne gibi etkileri olduğunu düşünüyorsunuz?
4. Çevrimiçi mesleki öğrenme ağını kullanmanın sosyal sorumluluk temelli liderlik üzerinde ne gibi etkileri olduğunu düşünüyorsunuz?
5. Çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarının kullanıcılara ne gibi fırsatlar sunduğunu değerlendiriniz.

EK 6. DENEY VE KONTROL GRUBU İÇİN İŞ AKIŞI**DENEY GRUBU İŞ AKIŞI**

Not: 1- Lütfen aşağıdaki uygulamalardan eksik olan varsa kurunuz.

2-Dijital Öğretmen Topluluğunu'nu kurduktan sonra o uygulama içerisinde adınıza hesap açınız.

1-Facebook

2-Twitter

3-Pinterest

4-Youtube Live

5-Whatsapp (telefona kurmak yeterlidir)

5-Dijital Öğretmen Topluluğu (Google Play Store'dan ücretsiz indirip, uygulamaya girip o uygulamaya özgü yeni kullanıcı adı şifre almalısınız)

	1. HAFTA	Oryantasyon	-Çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarının tanıtımı, bu ağların ne anlama geldiği ve nasıl kullanılacağı ile ilgili bilgilendirme toplantısı, Dijital Öğretmen Topluluğunun kurulması ve tanıtılması -Mobil uygulama ile kullanım deneyimi yaşama	
	2.HAFTA	Oryantasyon	Mobil uygulama ile kullanım deneyimi yaşaması, çeşitli mesleki ağları deneyimlemesi için öğretmen adaylarına süre verilmesi	
Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik				
		Konu	Çevrimiçi Mesleki Öğrenme Ağı Etkinliği	Görev
Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Etkinlikleri	3.HAFTA	Liderliğin tanımı, liderlerin özellikleri ve öğretmenlik mesleğinin liderlik rolü	(Facebook etkinliği): Öğretmenlik mesleğinde sosyal sorumluluk ve liderlik konusuna ilişkin Çevrimiçi Mesleki Öğrenme Ağı içerisinde yayınlanan çeşitli yazı, link vb. paylaşımların incelenmesi	Çevrimiçi Grup Etkinliği (Whatsapp): Facebook ağı içerisinde yayınlanan yazı, link ve paylaşımların sosyal duvar içerisinde tartışılması ve yorumlanması
	4. HAFTA	Sosyal sorumluluğun tanımı, önemi ve öğretmenlik mesleği ile ilişkisi	Çevrimiçi Mesleki Öğrenme Ağı içerisinde: 1-(Vlogger): Yaşamları Dönüştüren Öğretmenler konulu videoların sunumu 2-(YouTube Live): Sosyal sorumluluk projeleri yürüten bir dernek başkanıyla öğretmenlerin sosyal sorumluluk rolüyle ilgili canlı yayın oturumunun gerçekleştirilmesi	Çevrimiçi grup etkinliği (Whatsapp) Çevrimiçi mesleki öğrenme ağı içerisinde grup tartışması gerçekleştirme -Sizce öğretmenlik mesleği, sosyal sorumluluk ve liderlik gerektiren bir meslek midir?
	5. HAFTA	Sınıf Ortamında Sinema Etkinliği: Freedom Writers (Bir öğretmenin sergilediği örnek sosyal sorumluluk ve liderlik)	Whatsapp: Çevrimiçi Mesleki Öğrenme Ağı içerisinde Freedom Writers (Özgürlük Yazarları) filmine ulaşmak için çeşitli link ve bağlantılar paylaşma	Tweeter etkinliği: Erin Gruwell adındaki yeni öğretmen heyecanlı ve saf ideallerle Woodrow Wilson Lise'sinde öğretmenliğe ilk adımını atar; fakat dersine girdiği sınıf kendisini, hiçbir şeyin öğretilmeyeceği sınıf olarak tanımlanıyordu. İzlenen film hakkında öğretmen adaylarından aşağıda belirtilen konuda tweet atması istenir #öğretmenolmakfarkyaratmaktır

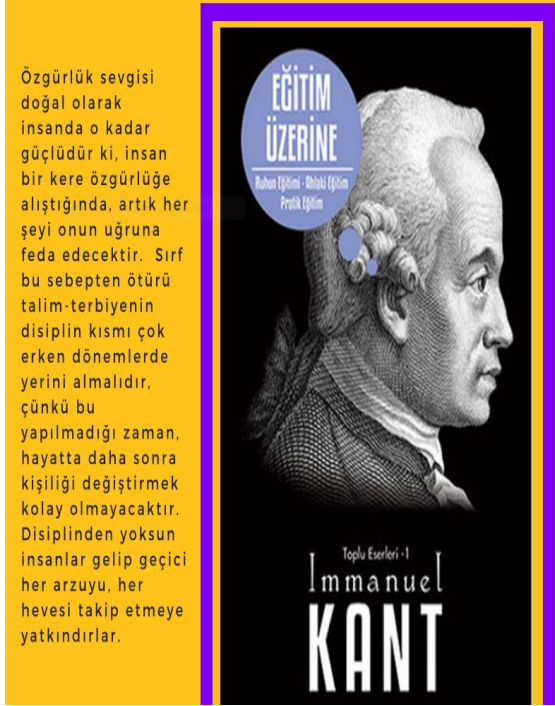
	6. HAFTA	Sosyal sorumluluk alanında bir proje üretme	Facebook: Çevrimiçi Mesleki Öğrenme Ağı içerisinde Facebook duvarı üzerinden çeşitli sosyal sorumluluk projelerinin sunulması ve öğretmen adaylarının incelemesine sunulması	Çevrimiçi grup etkinliği (Whatsapp): Öğretmen adaylarından yaşadıkları yakın çevreyle ilgili eğitsel bir sorunu tespit edip ona yönelik çözüm üretmeleri istenir.
	7. HAFTA	PROJE ÇALIŞMASININ DEVAMI		
		Tweeter: Etkinliklerin sonunda Çevrimiçi Mesleki Öğrenme Ağı içerisinde öğretmenlerin sosyal sorumluluk ve liderlik rolünü vurgulayan metafor üretme etkinliği yapma #öğretmenler....gibidir; çünkü...		
Araştırmacı Kimlik Eğilimi				
Araştırmacı Kimlik Eğilimi Etkinlikleri	8. HAFTA	Araştırma ve Öğretmenlik Mesleği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	Facebook: Çevrimiçi Mesleki Öğrenme Ağı içerisinde Araştırmacı-Öğretmen konusuna ilişkin Facebook yazılarının incelenmesi Podcast: Öğretmen adaylarına ağ içerisinde öğretmenlerin araştırmacı rolünü açıklayan bir sesli yayının sunulması	Tweeter: Podcast içerisinde bahsedilen konu ile ilgili öğretmen adayları tarafından #(hashtag) etiketinin başlatılması ve konunun etiket altında tartışılması
	9. HAFTA	Araştırmaya Değer Verme	Serbest Etkinlik: Öğretmen adaylarının yeni fikirler, destek ve öneriler alabileceği ne tür çevrimiçi mesleki öğrenme ağları olduğu hakkında araştırma yapması	Pinterest ve RSS: Öğretmen adaylarından, Sınıf eğitimi alanına yönelik oluşturulmuş çevrimiçi mesleki öğrenme topluluklarını bulmaları; burada üretilen içeriğin incelemesini yapmaları istenir: Örnek Pinterest ve RSS'lerin (Zengin Site Özeti) sunulması
	10. HAFTA	Araştırma Yapma Deneyimi: Araştırma nasıl yapılır? Araştırma yapmaya nereden nasıl başlanır?	Canlı Yayın (YouTube live): Çevrimiçi Mesleki Öğrenme Ağı içerisinde bilimsel araştırma yapma konusunda deneyimli bir akademisyenle canlı yayın oturumunun gerçekleştirilmesi	Çevrimiçi grup etkinliği (Whatsapp): Öğretmen adaylarından, Sınıf Eğitimi alanında en sık karşılaşılan sorunlardan biriyle ilgili araştırma yapmaları istenir.
	11. HAFTA	Araştırma Yapma Deneyimi: -Yaratıcı sunum nasıl hazırlanır? -İçeriğin sunumunda bulut tabanlı programlar nelerdir?	Canlı Yayın (YouTube live): Çevrimiçi Mesleki Öğrenme Ağı içerisinde ilgili programları kullanan bir uzmanla canlı yayın oturumunun gerçekleştirilmesi: Oturum Başlığı: Öğretiminizi Powerpoint ile sınırlamayın	Bireysel etkinlik: Öğretmen adaylarından bir konu kapsamında alternatif içerik sunum araçlarını kullanarak sunum hazırlamaları istenir. Çevrimiçi grup etkinliği (Whatsapp): Çevrimiçi Mesleki Öğrenme Ağı içerisindeki bireylerden çevrimiçi destek, öneri ve yardım alabilir.
		Tweeter: Öğretmen adaylarından, Çevrimiçi Mesleki Öğrenme Ağı içerisinde metafor üretme etkinliği yapmaları istenir. #araştırmacıöğretmen...gibidir; çünkü ...		
	12. HAFTA	ODAK GRUP GÖRÜŞMESİ: Çevrimiçi mesleki öğrenme ağlarının araştırmacı kimlik eğilimini, sosyal sorumluluk temelli liderlik algısını, sosyal ağlara dayalı öğrenme algısını artırıp artırmadığı hakkında öğretmen adaylarının görüşlerinin alınması		

KONTROL GRUBU İÇİN İŞ AKIŞI

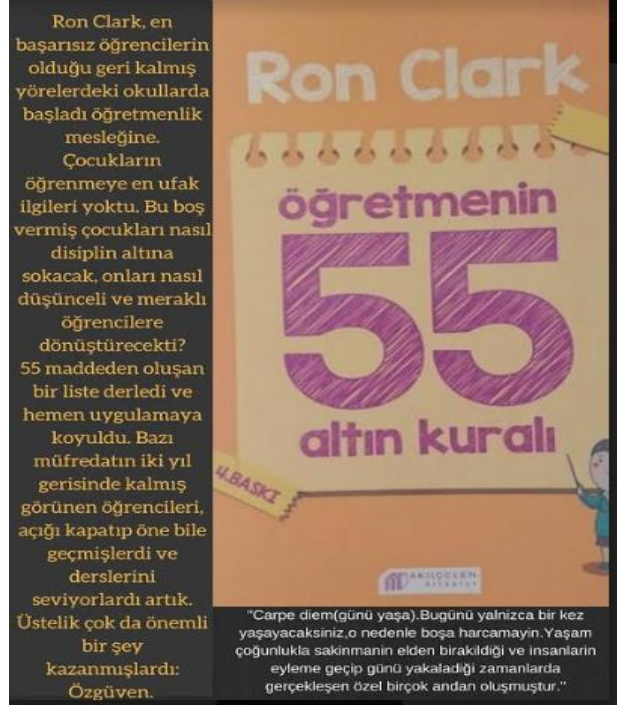
1. ve 2. Hafta	Dönem boyunca yapılacak etkinliklerin tanıtımı ve bilgilendirme toplantısı			
Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik				
		Konu	Etkinlik	Görev
3.hafta	Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Etkinlikleri	Liderliğin tanımı, liderlerin özellikleri ve öğretmenlik mesleğinin liderlik rolü	1-Öğretmenlik mesleğinde sosyal sorumluluk ve liderlikle ilgili kendilerine sunulan dokümanın incelenmesi -Öğretmenlerin sosyal sorumluluk ve liderlik rolüyle kendilerinin ve arkadaşlarının ürettiği metaforları kayıt altına almak	Portfolyo Dosyasına koyacakları ürünü oluşturma
4.hafta		Sosyal Sorumluluğun tanımı, önemi ve öğretmenlik mesleği ve sosyal sorumluluk	Öğretmenlerin sosyal sorumluluk ve liderlik rolüyle ilgili sınıfta video izleme ve sınıfı tartışma yapma	
5.hafta		Freedom Writers: Sınıf Ortamında Sinema Etkinliği (Bir öğretmenin sergilediği örnek sosyal sorumluluk)	Freedom Writers: Sınıf ortamında Sinema Etkinliği Film izlendikten sonra öğretmen adaylarından “öğretmen olmak fark yaratmaktır” konulu kompozisyon yazmaları istenir.	Portfolyo Dosyasına koyacakları ürünü oluşturma
6.hafta		Sosyal sorumluluk alanında bir proje üretme	Yüz yüze Grup Etkinliği: Çeşitli sosyal sorumluluk projelerinin incelenmesi -Yaşadıkları yakın çevreyle ilgili eğitsel bir sorunu tespit edip ona yönelik çözüm üretmek	
7. hafta		PROJE ÇALIŞMASININ DEVAMI		
Araştırmacı Kimlik Eğilimi				
8.hafta	Araştırmacı Kimlik Eğilimi Etkinlikleri	Araştırma ve Öğretmenlik Mesleği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	Portfolio: Kendilerine doküman olarak verilen Araştırmacı-Öğretmen konusuna ilişkin yazıları inceleme	
9. hafta		Araştırma Yapma Deneyimi	Sınıf eğitimi alanına yönelik oluşturulmuş toplulukları (kulüp, vakıf, dernek vb.) araştırıp faaliyetlerini inceleme ve raporlaştırma	Portfolyo Dosyasına koyacakları ürünü oluşturma
10.hafta		Araştırma Yapma Deneyimi: Araştırma nasıl yapılır? Araştırmaya nereden nasıl başlanır?	Yüz yüze grup etkinliği: Sınıf Eğitimi kapsamında en sık karşılaşılan sorunlardan birini belirleme ve ilgili soruna ilişkin araştırma yapma	Portfolyo Dosyasına koyacakları ürünü oluşturma
11.hafta		İçeriğin sunumunda çeşitli bulut tabanlı araçların araştırılması	Bireysel Etkinlik: İlgili programı kullanan öğretmen tarafından bulut tabanlı araçların tanıtımı -Bir konu kapsamında bulut tabanlı sunum araçlarını kullanarak sunum hazırlamaları istenmektedir.	Portfolyo Dosyasına koyacakları ürünü oluşturma

EK 7. MESLEKİ AMAÇLI KİTAP TANITIMLARI İÇİN ÖĞRETMEN ADAYLARININ HAZIRLADIKLARI AFİŞ TASARIMLARINDAN ÖRNEKLER

K2



K11



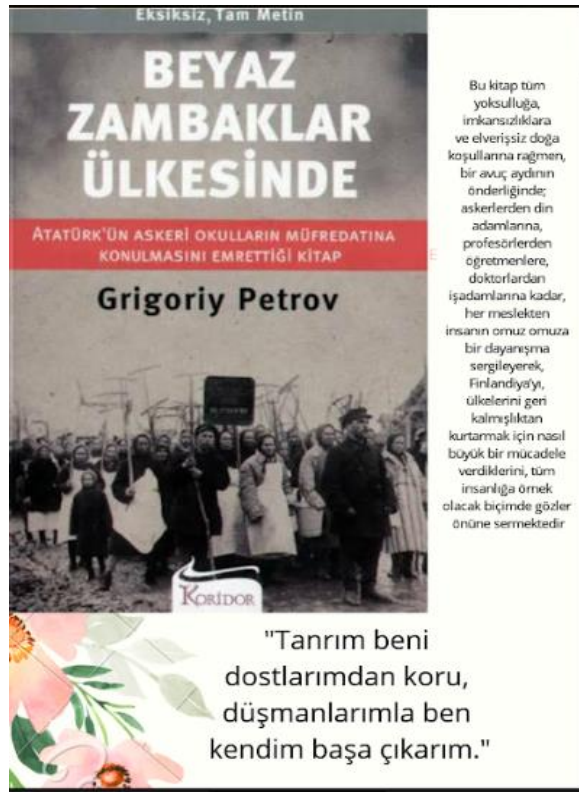
K5



K1

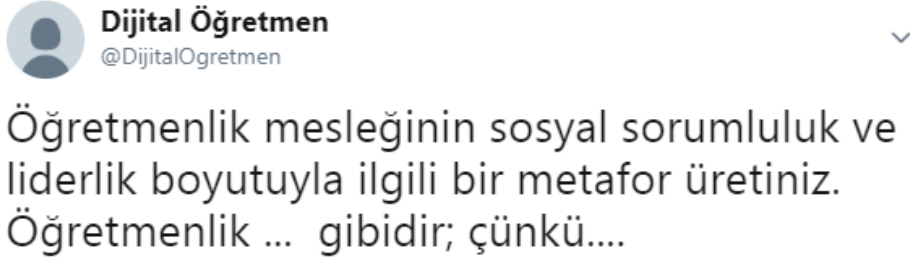


K9



K12

EK 8. ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİNİ YANSITTIKLARI TWİTTER HASHTAG ÖRNEKLERİ



@DijitalOgretmen adlı kullanıcıya yanıt olarak

Öğretmen merdiven gibidir öğrenciye verdiği her bilgiyle öğrenci bir basamak daha yükselir



leyl @karakbugdayy · 9 Şub

@DijitalOgretmen adlı kullanıcıya yanıt olarak

~ Öğretmen ışık gibidir çünkü bir ışık nasıl bulunduğu yeri aydınlatırsa öğretmen de bulunduğu yerde ki kişilerin düşünce dünyalarını aydınlatır.
~ Öğretmen dost gibidir çünkü aynı bir dost gibi bizim her anımız da yanımızda olarak atacağımız adımlarda en büyük destekçimizdir.



Gizem @gizemduran33 · 8 Şub

@DijitalOgretmen adlı kullanıcıya yanıt olarak

Öğretmen navigasyon gibidir. Çünkü hedefe ulaşmak için size en doğru yolu gösteren kişidir.



Gizem @gizemduran33 · 8 Şub

@DijitalOgretmen adlı kullanıcıya yanıt olarak

Öğretmen bir ailede ki yaşlı kişidir. Hayatımızın her anında, her konuda fikri olan tek kişidir.



Merve Köklü @mervekkllu · 8 Şub

@DijitalOgretmen adlı kullanıcıya yanıt olarak

1- Öğretmen , hazine avcısı gibidir. Çünkü gizemi keşfetme arzusu ile doludur.
2- Öğretmen, müzisyen gibidir, hangi tele nasıl basacağını bilir ve bütün notaları

Tweet Etkinliği

Dijital Öğretmen @DijitalOgretmen
Öğretmenlik mesleğinin sosyal sorumluluk ve liderlik boyutuyla ilgili bir metafor üretiniz.
Öğretmenlik ... gibidir; çünkü....

Görüntülenme sayısı	485
Toplam etkileşim sayısı	78
Ayrıntı tıklamaları	53
Yanıtlar	18



Dijital Öğretmen

@DijitalOgretmen



#öğretmenolmakfarkyaratmaktır

01:24 - 2 Nis 2018

Gizem @gizemduran33 · 10 Nis

@DijitalOgretmen adlı kullanıcıya yanıt olarak

Bireysel farklılıklar her zaman olacaktır. Öğretmen bunu kabul etmelidir. Hiçbir öğrenci aynı değildir. Önemli olan bu farklılıkları üzerinden hareket ederek her çocuğu topluma kazandırmaktır. Farkedilmiş her çocuk kazanılan bir bireydir.



Ipek Mansuroğlu @Mansuroglulpek · 9 Nis

@DijitalOgretmen adlı kullanıcıya yanıt olarak

#öğretmenolmakfarkyaratmaktır öğretmen olmak sadece bilgi vermek değil, dünyayı çocukların gözünden görebilmektir. Onlar için sadece öğretmek değil yeri geldiğinde dost yeri geldiğinde anne-baba olan kişidir. Bu nedenle onlara yeni bir dünyanın kapılarını açabilecek kişidir.



Eda @edolilili · 9 Nis

@DijitalOgretmen adlı kullanıcıya yanıt olarak

#öğretmenolmakfarkyaratmaktır farklılığın farkında olan bireyler yaratmaktır. Öğretmen olmak öğrenciye farklılığı gösterebilmek, farklı olabilme yolunda yol göstermektir. Öğrencinin farklılık yaratabilmesi için rehber olmaktır.



Narsist 🌟 @nirayhoruz · 9 Nis

@DijitalOgretmen adlı kullanıcıya yanıt olarak

#öğretmenolmakfarkyaratmaktır Öğretmen olmak öğrencinin neleri başarabileceğini 'fark etmektir' öncelikle. Başarıya ulaşacakları farklı yollarda önderlik etmektir. Tek bir öğrenciyi bile geride bırakmamaktır öğretmen olmak. Olanı herkes başarır, öğretmen olmak fark yaratmaktır.



Tweet Etkinliği

Dijital Öğretmen @DijitalOgretmen
#öğretmenolmakfarkyaratmaktır



Daha geniş bir kitleye ulaşın

Bu Tweeti tanıtarak daha fazla etkileşim elde edin

Görüntülenme sayısı

388

Toplam etkileşim sayısı

72

Ayrıntı tıklamaları

29

Etiket tıklamaları

27



Dijital Öğretmen
@DijitalOgretmen



#araştırmacıöğretmen

06:02 - 29 Nis 2018

Merve Köklü @mervekkluu · 30 Nis



@DijitalOgretmen adlı kullanıcıya yanıt olarak

Araştırmacı öğretmen çocuk gibidir, istekli ve meraklı. Çünkü çocuklar sorgular , çünkü çocuklar filozoftur, çünkü onlar edindikleri bilgileri ancak yaşayarak öğrenirler.



1



Ieyl @kkarabugdayy · 12 May



@DijitalOgretmen adlı kullanıcıya yanıt olarak

Araştırmacı öğretmen ansiklopedi gibidir. Nasıl ki ansiklopedilerin içinde aradığımız bir çok bilgiyi bulabiliyorsak araştırmacı öğretmen de içinde bir çok bilgi barındırır.



Gizem @gizemduran33 · 10 May



@DijitalOgretmen adlı kullanıcıya yanıt olarak

araştırmacı öğretmen büyüteç gibidir. Küçük dünyalarımızı büyüterek sınırlarımızı aşmamızı sağlar.



Eda @edolilili · 5 May



@DijitalOgretmen adlı kullanıcıya yanıt olarak

Araştırmacı öğretmen bir kitap gibidir. Çünkü içinde birçok bilgi vardır. Açar okursunuz.



Narsist 🌸 @nirayhoruz · 2 May

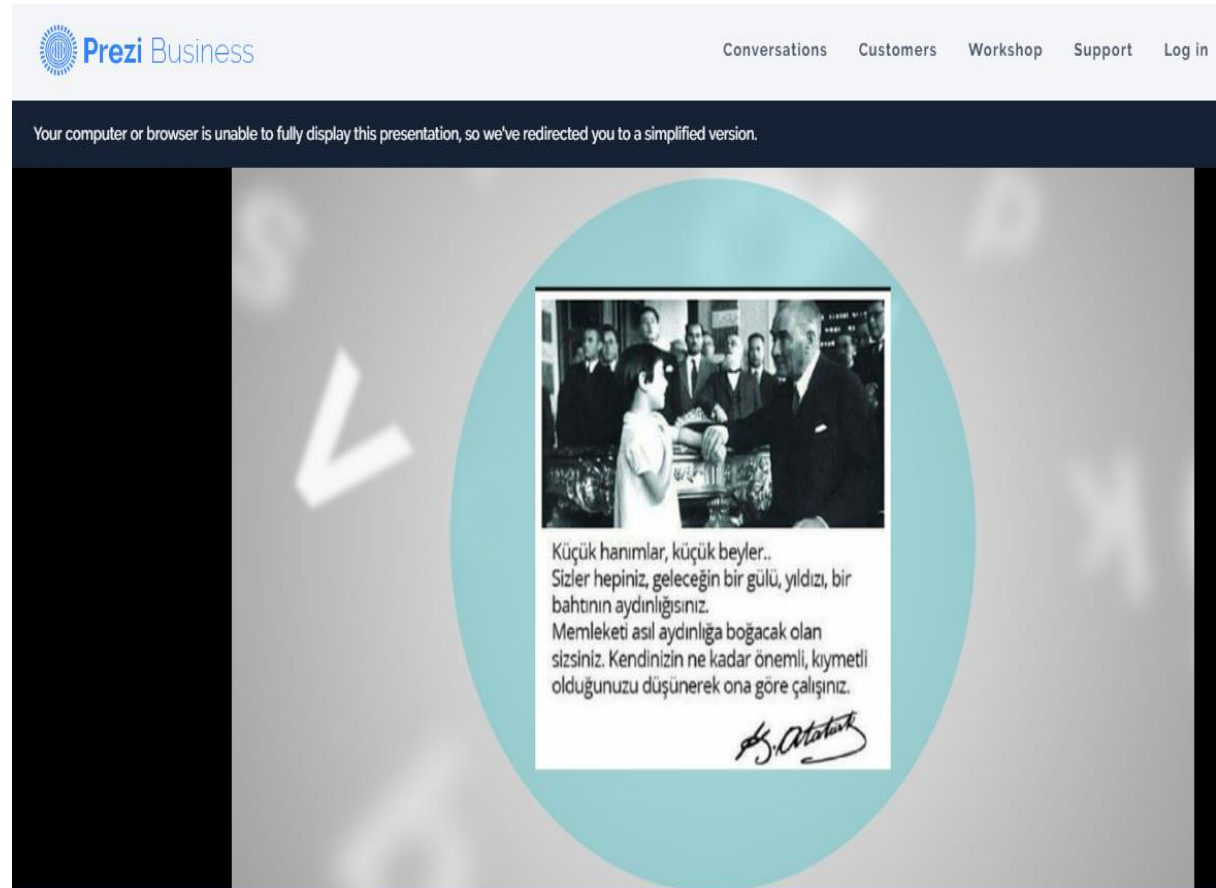
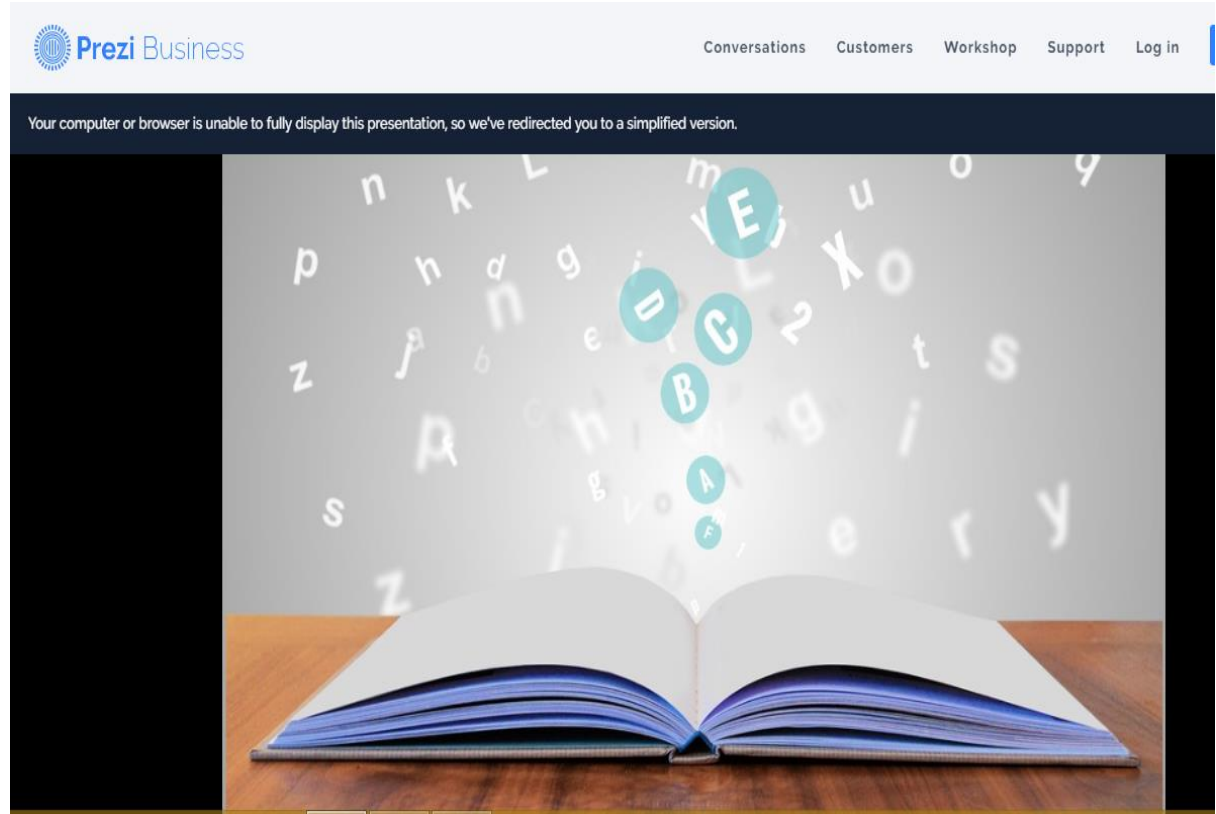


@DijitalOgretmen adlı kullanıcıya yanıt olarak

Öğretmen su gibidir, minik fidanlarını bilgisiyle besler. Araştırmacı öğretmen akarsu gibidir, çağıladığı yerde en güzel ormanlar biter.

EK 9. ÖĞRETMEN ADAYLARININ TASARLADIKLARI BULUT TABANLI SUNUM PROGRAMI OLAN PREZİ ÖRNEKLERİ





Your computer or browser is unable to fully display this presentation, so we've redirected you to a simplified version.

Learn more

TWITTER VE MESLEKİ OGRENME



Create your own

Make a copy

Share

Embed

Like

Public & reusable

farklılaştırılmış öğretim



ÖZGEÇMİŞ

Ad Soyad : GÜROL YOKUŞ
Unvan : Araştırma Görevlisi
E-Posta Adresi : gurolyokus@gmail.com
Adres : MERSİN ÜNİVERSİTESİ YENİŞEHİR KAMPÜSÜ EĞİTİM
FAKÜLTESİ A BLOK KAT:2 ARAŞTIRMA GÖREVLİLERİ ODASI
MERSİN/MERKEZ

Öğrenim Bilgisi

Doktora 2016	MERSİN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ/EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM (DR) Tez adı: ÇEVİRİMİÇİ MESLEKİ ÖĞRENME AĞLARININ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ARAŞTIRMACI KİMLİK EĞİLİMLERİ, SOSYAL SORUMLULUK TEMELLİ LİDERLİK BECERİLERİ VE SOSYAL AĞLARA DAYALI ÖĞRENME ALGILARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ: DİJİTAL ÖĞRETMEN TOPLULUĞU Tez Danışmanı:(TUĞBA YANPAR YELKEN)
Yüksek Lisans 2013 2016	MERSİN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ/EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM (YL) (TEZLİ) Tez adı: EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN MOBİL ÖĞRENMEYE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ VE EĞİTİM BİLİMLERİNE YÖNELİK MOBİL UYGULAMA GELİŞTİRME ÇALIŞMASI: MOBİL AKADEMİ (2016) Tez Danışmanı:(TUĞBA YANPAR YELKEN)
Lisans 2006 12/Haziran/2011	BOĞAZİÇİ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ/YABANCI DİLLER EĞİTİMİ BÖLÜMÜ/İNGİLİZCE ÖĞRETMENLİĞİ PR. (İNGİLİZCE)

Görevler

ARAŞTIRMA GÖREVLİSİ 2013	MERSİN ÜNİVERSİTESİ/EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ/EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM (YL) (TEZLİ) (ÖYP 35.madde kapsamında doktoramı bu üniversitede yapmaktayım.)
ARAŞTIRMA GÖREVLİSİ 2013	SİNOP ÜNİVERSİTESİ/EĞİTİM FAKÜLTESİ/EĞİTİM BİLİMLERİ BÖLÜMÜ/EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI)

Eserler

Uluslararası hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:

1. YOKUŞ GÜROL, AYÇİÇEK BURAK, KANADLI SEDAT (2018) Performansa Dayalı Akademik Teşvik Sistemine İlişkin Akademisyen Görüşlerinin İncelenmesi, Yükseköğretim Dergisi (ESCI-Emerging Sources Citation Index, Yayına Kabul Edildi)
2. YOKUŞ GÜROL,KARAKAŞ AYTAÇ (2017). An Analysis of Digital Native Preferences for Design of Educational Mobile Applications: Mixed Design Research. The Turkish Online Journal of Educational Technology, 222-232. (Yayın No: 4102527)
3. YOKUŞ GÜROL,Ayçiçek Burak,YELKEN TUĞBA (2017). Üniversite Öğrencilerinin Yükseköğretim Hizmet Kalite Algılarının ve Kurumsal Aidiyet Düzeylerinin İncelenmesi: Eğitim Fakültesi Örneği. Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi, 5(1), 1-18. (Yayın No: 3778893)
4. YAVUZ KONOKMAN GAMZE,YOKUŞ GÜROL,YELKEN TUĞBA (2016). Yenilikçi Materyal Tasarlamının Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yenilikçilik Düzeylerine Etkisi. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(3), 857-878. (Yayın No: 2896106)
5. YAVUZ KONOKMAN GAMZE,YELKEN TUĞBA,YOKUŞ GÜROL (2015). Preschool Teacher Candidates Research Qualifications and Anxiety Level towards Research. Eurasian Journal of Educational Research(60), 67-74. (Yayın No: 2353868)

B. Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitaplarında (proceedings) basılan bildiriler :

1. YOKUŞ GÜROL,YELKEN TUĞBA (2017). EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRETİM ELEMANLARININ PERFORMANSDEĞERLENDİRME YAKLAŞIMINDAN BEKLENTİLERİNİNİNCELENMESİ: KARMA YÖNTEM ARAŞTIRMASI. II. Uluslararası Yükseköğretim Çalışmaları Konferansı, 63-63. (Özet Bildiri/Sözlü Sunum)(Yayın No:3663304)
2. YOKUŞ GÜROL,YELKEN TUĞBA (2017). DÜNYA ÜNİVERSİTE SIRALAMA İNDEKSLERİ ARASINDAKİ PUANKORELASYONLARININ İNCELENMESİ: DÜNYANIN EN İYİ 50ÜNİVERSİTESİ SIRALAMALARI. II. Uluslararası Yükseköğretim Çalışmaları Konferansı, 61-62. (Özet Bildiri/Sözlü Sunum)(Yayın No:3663300)
3. YOKUŞ GÜROL,KARAKAŞ AYTAÇ (2017). AN ANALYSIS OF DIGITAL NATIVE PREFERENCES FOR DESIGN OF EDUCATIONALMOBILE APPLICATIONS: MIXED DESIGN RESEARCH. International Conference on New HorizonsIn Education, 222-232. (Tam Metin Bildiri/Sözlü Sunum)(Yayın No:3663342)
4. YOKUŞ GÜROL,YELKEN TUĞBA (2016). Dijital Yerli Öğrenenlerin Mobil Akademinin Eğitsel Etkililiğine İlişkin Değerlendirmelerinin ve E günlüklerinin İncelenmesi. II. Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Eğitim ve Sosyal Bilimler Sempozyumunu, 1(1), 745-787., Doi: 10.14527/ (Tam Metin Bildiri/)(Yayın No:2869404)
5. YOKUŞ GÜROL,YELKEN TUĞBA (2016). Eğitsel Amaçlı Geliştirilen Bir Mobil Uygulamanın Üniversite Öğrencilerinin Mobil Öğrenmeye Yönelik Tutumları ve Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi. II. Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Eğitim ve Sosyal Bilimler Sempozyumu, 1(1), 788-818., Doi: 10.14527/9786053186557 (Tam Metin Bildiri/)(Yayın No:2869406)
6. YOKUŞ GÜROL,YAVUZ KONOKMAN GAMZE,YELKEN TUĞBA,KILIÇ FİGEN (2015). The Analysis of Research Resistance Behaviors of Education Faculty Undergraduate Students and Postgraduate Students. ICCI - 2015 The 3rd International Congress on Curriculum and Instruction (Özet Bildiri/)(Yayın No:2357230)
7. YAVUZ KONOKMAN GAMZE,YOKUŞ GÜROL,KILIÇ FİGEN,YELKEN TUĞBA (2015). The Effect of Prospective Teachers Innovativeness Level on Their Technological Pedagogical Content

Knowledge Confidence. ICCI - 2015 The 3rd International Congress on Curriculum and Instruction (Özet Bildiri/)(Yayın No:2356900)

8. YAVUZ KONOKMAN GAMZE,YOKUŞ GÜROL (2015). Ebeveynlerin Okul Öncesi Eğitime Katılım Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. IIst EURASIAN EDUCATIONAL RESEARCH CONGRESS (Özet Bildiri/)(Yayın No:2356776)
9. YAVUZ KONOKMAN GAMZE,YELKEN TUĞBA,YOKUŞ GÜROL (2014). Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Araştırma Yeterlikleri ile Araştırmaya İlişkin Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi. International Ejer Congress 2014, 1106-1107. (Özet Bildiri/Sözlü Sunum)(Yayın No:3709040)

C2. Yazılan ulusal/uluslararası kitaplardaki bölümler:

1. Eğitim Bilimine Giriş, Bölüm adı:(Eğitimin Teknolojik Temelleri) (2017)., ŞAD SÜLEYMAN NİHAT,YOKUŞ GÜROL, Paradigma Akademi, Editör:Gülay EKİCİ, Basım sayısı:1, Sayfa Sayısı 551, ISBN:978-605-67316-5-5, Türkçe(Ders Kitabı), (Yayın No: 3586842)
2. Digital Tools of Seamless Learning, Bölüm adı:(The Adoption of Mobile Devices as Digital Tools for Seamless Learning) (2017)., YOKUŞ GÜROL,YELKEN TUĞBA, IGI Global, Editör:Süleyman Nihat Şad ve Martin Ebner, Basım sayısı:1, Sayfa Sayısı 395, İngilizce(Araştırma (Tez Hariç) Kitabı), (Yayın No: 3778803) Developing Successful Strategies for Global Policies and Cyber Transparency in E Learning,
3. Bölüm adı:(The Role of Life-Wide Learning on Design of Curriculum) (2015)., KILIÇ FİGEN,YOKUŞ GÜROL,AYÇİÇEK BURAK,BORAN MURAT, igi-global, Editör:Eby Gulsun,Yuzer Volkan,Simber Atay, Basım sayısı:1, ISBN:9781466688445, İngilizce(Bilimsel Kitap), (Yayın No: 2353720)

D. Ulusal hakemli dergilerde yayımlanan makaleler :

1. YAVUZ KONOKMAN GAMZE,YOKUŞ GÜROL (2016). Ebeveynlerin Okul Öncesi Eğitime Katılım Düzeylerine İlişkin Algıları. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13(35), 176-193. (Kontrol No: 2867681)
2. ÇOCUK HALİL ERDEM,YOKUŞ GÜROL,TANRISEVEN İŞİL (2015). Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Öğretmenliğe İlişkin Öz Yeterlik ve Metaforik Algıları, Mersin Üniversitesi Örneği. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12(31) (Kontrol No: 2353512)

Üniversite Dışı Deneyim

2011-2013 İNGİLİZCE ÖĞRETMENİ MILLİ EĞİTİM BAKANLIĞI MİMAR SİNAN İLKÖĞRETİM OKULU,
(Kamu)