İŞBİRLİKLİ DÜZENLEME ORTAMI OLARAK BLOG KULLANIMININ ÖĞRETMEN ADAYLARININ MESLEKİ KİMLİK GELİŞİMLERİ ve İŞBİRLİKLİ DÜZENLEME DURUMLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

VOLKAN LÜTFİ PAN

MERSİN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

MERSİN
ARALIK - 2019

İŞBİRLİKLİ DÜZENLEME ORTAMI OLARAK BLOG KULLANIMININ ÖĞRETMEN ADAYLARININ MESLEKİ KİMLİK GELİŞİMLERİ ve İŞBİRLİKLİ DÜZENLEME DURUMLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

VOLKAN LÜTFİ PAN

MERSİN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

Danışman
Doç. Dr. IŞIL TANRISEVEN

MERSİN
ARALIK - 2019

ETİK BEYAN

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

- 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 the academic rules.
- I presented all the visual, auditory and written informations and results in accordance with scientific ethics.
- I refer in accordance with the norms of scientific works about the case of exploitation of others' works.
- 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.

02 Aralık 2019/02 December 2019

İmza / Signature

Volkan Lütfi PAN

ÖZET

İŞBİRLİKLİ DÜZENLEME ORTAMI OLARAK BLOG KULLANIMININ ÖĞRETMEN ADAYLARININ MESLEKİ KİMLİK GELİŞİMLERİ ve İŞBİRLİKLİ DÜZENLEME DURUMLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Bu araştırmada Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında işbirlikli düzenleme ortamı olarak blog kullanımının sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kimlik gelişimleri ve işbirlikli düzenleme durumları üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında basit karma yöntem türlerinden Yakınsayan Paralel Karma Yöntem Deseni kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan karma yöntem çalışmasına uygun olarak nitel ve nicel veriler aynı anda toplanmış ve analiz edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2017 - 2018 akademik yılı bahar döneminde Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünde öğrenim görmekte olan Öğretmenlik Uygulaması-II dersine devam eden 60 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adayları rast gele belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubu ile yapılan derslerin her birinde öğrenciler işbirlikli grup çalışmalarına katılmış, haftalık planlanan etkinlikleri uygulayarak uygulamalarına ilişkin yansıtmalarda bulunmuşlardır. Yapılan etkinlikler deney grubu üyelerine bloglar üzerinden dijital olarak, kontrol grubu üyelerine ise yapılan haftalık toplantılar sırasında basılı materyal olarak verilmiştir. Deney grubu üyeleri paylaşımlarını bireysel ve grup olarak blog uygulaması üzerinden yapmıştır. Kontrol grubu üyeleri ise bireysel paylaşımlarını yazılı rapor olarak hazırlamıştır ve grup paylaşımlarını da sınıf ortamında yapılan toplantılarda sunmuştur. Araştırma verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen "Öğretmenliğe İlişkin Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği", "İşbirlikli düzenleme Ölçeği", "Açık Uçlu Soru Formu", "Gözlem Formu" ve öğretmen adaylarının bloglarda yaptıkları yansıtmaların incelenemesiyle toplanmıştır. Öğretmen adaylarının mesleki kimlik algıları ve işbirlikli düzenleme durumlarının deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark gösterip göstermediğini tespit etmek için Karışık Ölçümler İçin İki Yönlü (Faktörlü) Varyans Analizi yapılmıştır. Deney grubundaki öğretmen adaylarının bloglarda ortaya koydukları yansıtmaların mesleki kimliklerine ve işbirlikli düzenleme durumlarına ilişkin hangi özellikleri taşıdığı ve deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının blog uygulamalarına ilişkin görüşlerinin tespit edilmesi için içerik analizi yapılmıştır. Öğretmen adaylarının mesleki kimliklerine ilişkin gözlemler, frekans ve yüzde tablosu olarak sunulmuştur. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının mesleki kimlik algılarının, işbirlikli düzenleme durumlarının deney grubu ile kontrol grunu arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark gösterdiği tespit edilmiştir. Deney grubundaki öğretmen adaylarının bloglarda ortaya koydukları yansıtmaların mesleki kimlik algılarına ilişkin mesleki aidiyet, mesleki özyeterlik ve eğitim inançları gibi özellikleri taşıdığı tespit edilmiştir. Bloglarda yer alan yansıtmalar öğretmen adaylarının kendilerini mesleğin bir üyesi gibi hissettiklerini, mesleki bilgilerini sınıf ortamında kullanabildiklerini ve etkili bir öğretim için öğretmenlik mesleğine ilişkin olumlu algıları olduğunu ortaya koymuştur. Deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının blog uygulamalarına ilişkin görüşlerinin genel olarak olumlu yönde olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının çoğunluğu blog uygulamaları sayesinde mesleki anlamda kendilerini tanıma fırsatı bulduklarını, kendilerini öğretmen gibi hissettiklerini ve işbirlikli düzenleme becerilerinin geliştiğini ifade etmişlerdir. Uygulama derslerinde deney grubunda ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının mesleki kimliklerine ilişkin mesleki özyeterlik ve mesleki aidiyet özellikleri gözlenmiştir. Hem deney grubunda hem de kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarında benzer özellikler gözlenmiştir. Ancak kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının ses tonunu sınıfa göre ayarlama, teknolojiden etkin biçimde yararlanma, derste dikkati canlı tutma ve zamanı verimli kullanma gibi durumlar bakımından deney grubundaki öğretmen adaylarına göre daha çok eksiklikleri olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: İşbirlikli Düzenleme, Mesleki Kimlik, Öğretmen Kimliği, Blog

Danışman: Doç. Dr. Işıl TANRISEVEN, Mersin Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Mersin.

ABSTRACT

THE EFFECT OF BLOG-USE AS CO-REGULATED LEARNING ENVIRONMENT ON THE PRE-SERVICE TEACHERS' PROFESSIONAL IDENTITY AND THEIR CO-REGULATION SITUATIONS

In this study, it was aimed to investigate the effect of blog-use as co-regulated learning environment on the pre-service teachers' professional identity and their co-regulation situations within the scope of teaching practice course. The study group was made up of the 60 pre-service teachers enrolled in "Teaching Practice - II" class at Mersin University Faculty of Education Classroom Teaching Program in 2017 – 2018 academic year. Mixed methods design was used in this study. Within the scope of the research, initially the measurement tools were developed, preliminary implementation was performed by creating a blog environment then planned studies were carried out with experimental and control groups. In this study, the data were collected with Professional Identity Perception Scale for Teachers , Co-Regulated Learning Scale, Open-ended Questions Form, Observation Form and Blog application.Two-Way (Factor) Variance Analysis for Mixed Measurements was performed to determine the pre-service teachers' professional identity perceptions and co-regulation situations whether there was a significant difference between the experimental group in which pre-service teachers used blog application and the control group where blog application was not used. Content analysis was performed to determine the traits of the pre-service teachers in the experimental group regarding their professional identity and co-regulation situations in their blogs and to determine the opinions of the pre-service teachers in the experimental group on their blog practices. In the study, the data obtained from the observation form were presented as frequency and percentage table separately for the experimental and control groups in order to answer the question of which traits were observed regarding the professional identity of the pre-service teachers in the experimental group and control group. It was found that there was a significant difference between the professional identity perceptions of experimental group in which pre-service teachers used blog application and the control group where blog application was not used. This difference was found to be in favor of pre-service teachers in the experimental group. It was determined that the experimental group pre-service teachers' reflections on the blogs indicate some aspects about their perception of professional identity such as professional commitment, professional self-efficacy and educational beliefs. When the reflections revealed in the blogs were examined, it was seen that pre-service teachers felt like a member of their profession, used their professional knowledge in the classroom and had positive perceptions about teaching profession for effective teaching. The opinions of the pre-service teachers in the experimental group regarding the implementation on the blog were generally positive. Based on the ideas of pre-service teachers, it was determined that they had the opportunity to get to know themselves professionally through the blog application; they felt like a real teacher and develop coregulation skills. In the teaching practice class professional self-efficacy and professional commitment traits were observed for the professional identity of pre-service teachers in the experimental group and control group. Both the pre-service teachers in the experimental group and the control group were found to have similar traits. However, it has been observed that there were more deficiencies in the control group compared to the pre-service teachers in the experimental group in terms of adjusting the tone of voice for the students in the class, using the technology effectively, keeping the attention alive and using the time efficiently.

Keywords: Coregulation, Professional Identity, Teacher Identity, Blog
Supervisor: Assoc.Prof.Dr. Işıl TANRISEVEN, Mersin University, Department of Educational Sciences, Mersin

TEŞEKKÜR

Bu çalışmada sunduğu katkılara ek olarak hem yükseköğrenim sürecimde hem de mesleki yaşantımda her zaman yanımda olan, hiçbir desteği esirgemeyen Sayın Prof. Dr. Tuğba YELKEN'e sonsuz teşekkürlerimi ve en içten saygılarımı sunarım. Çalışmanın gerçekleştirilmesinde, sürecin en başından itibaren gerek araştırma konumun belirlenmesinde gerekse içeriğin şekillenmesinde her anlamda destek vererek bana güvenen ve kendimi geliştirmeme büyük katkı sağlayan değerli hocam ve danışmanım Doç. Dr. Işıl TANRISEVEN'e çok teşekkür ederim. Doktora eğitimime nitelik katan ve ders aşamasındaki yardımlarıyla bana destek olan EPÖ bölümündeki değerli Prof. Dr. Özler ÇAKIR, Doç.Dr. Figen KILIÇ, Doç.Dr. Cenk AKAY, Doç.Dr. Fazilet KARAKUŞ, Doç.Dr. Sedat KANADLI ve Dr. Öğretim Üyesi Gamze YAVUZ KONOKMAN ve BÖTE bölümündeki Doç.Dr. Hatice SANCAR TOKMAK hocalarıma çok teşekkür ederim. Zorlu lisansüstü eğitim sürecini beraber geçirdiğim ve akademik kariyer kaygısını birlikte yaşadığım çok değerli araştırma görevlisi arkadaşlarım Gürol YOKUŞ'a, Bilge BAKIR AYĞAR'a, Mehtap SEZGİN'e, Ramazan KARATEPE'ye, Binaz BOZKUR'a, Mehtap AKTAŞ'a ve Halil Erdem ÇOCUK'a çok teşekkür ederim. Ölçme ve değerlendirme konularında olduğu kadar sosyal anlamda da katkı sağlayan, beni destekleyen, motive eden ve istatiksel olarak anlamlı fark yaratan sevgili hocam Doç.Dr. Nezaket Bilge UZUN'a çok teşekkür ederim.

Son olarak hayatımın her alanında olduğu gibi eğitim sürecimde de bana hep destek olan annem Zeliha Sonay PAN'a, varlığıyla daima güç veren ve gurur duyduğum babam İsmail Hakkı PAN'a, candan destek olan kardeşim Gökhan Halil PAN'a, zaman ayıramadığım anlarda bile bu durumu anlayışla karşılayan kızım Zeynep Ela PAN'a ve baktıkça güç topladığım küçük oğlum İsmail Çağan PAN'a gönülden destekleri için minnettarım.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
İÇ KAPAK	
ONAY	
ETİK BEYAN	
ÖZET	i
ABSTRACT	iii
TEŞEKKÜR	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLOLAR DİZİNİ	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ	xi
1. GIRIŞ	**1**
1.1. Problem Durumu	**1**
1.2. Araştırmanın amacı	**10**
1.3.1. Alt Problemler	**10**
1.4. Araştırmanın Önemi	**10**
1.5. Sayıltılar	**12**
1.6. Sınırlılıklar	**12**
1.7. Tanımlar	**13**
2. KAYNAK ARAŞTIRMALARI	**14**
2.1. Kimlik	**14**
2.1.2. Öğretmen kimliği	**17**
2.1.2.1. Gee çerçevesi	**19**
2.1.2.2. Beijaard, Verloop ve Vermunt çerçevesi:.	**21**
2.1.3. Öğretmen mesleki kimliğinin temel öğeleri	**21**
2.1.3.1. Mesleki aidiyet:	**22**
2.1.3.2. Mesleki özyeterlik	**22**
2.1.3.3. Eğitim inançları.	**23**
2.1.4. Öğretmen mesleki kimliği ile ilgili araştirmalar	**23**
2.2. İşbirlikli Düzenleme	**28**
2.2.1. İşbirlikli düzenlemenin kuramsal temelleri ve tanımı	**28**
2.2.3. İşbirlikli düzenleme ile ilgili araştırmalar	**33**
2.3.1. Yansıtmanın tanımı ve eğitimde yansıtma	**35**
2.3.2. Öğretmen Yetiştirme Sürecinde Yansıtma	**37**
2.3.3. Öğretmen Yetiştirme Sürecinde Yansıtmanın Önemi	**38**
2.3.4. Öğretmen Yetiştirme Sürecinde Yansıtma ile ilgili araştırmalar	**40**
2.4.1. Blog nedir?	**43**
2.4.2. Eğitimde Blogların Kullanımı	**44**
2.4.3. Blogların avantajları	**46**

2.4.4. Bloglar ile ilgili araştırmalar **47**
2.5. Öğretmenlik Uygulaması **50**
2.5.1. Öğretmenlik Uygulaması ile ilgili araştırmalar **54**
3. YÖNTEM **57**
3.1. İç Geçerlik **60**
3.2. Çalışma Grubu **61**
3.3. İşlem Basamakları **62**
3.3.1. Blog Ortamının Oluşturulması ve Ön Uygulama Süreci **62**
3.3.2. Deney Grubunda ve Kontrol Grubunda Uygulama Süreci **67**
3.4. Veri Toplama Araçları **70**
3.4.1. Öğretmenliğe ilişkin mesleki kimlik algısı ölçeği **70**
3.4.2. İşbirlikli düzenleme ölçeği **78**
3.4.3. Açık uçlu soru formu **79**
3.4.4. Gözlem formu **80**
3.5. Verilerin Analizi **82**
4. BULGULAR **88**
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular **88**
4.2. İkinci alt probleme ilişkin bulgular **96**
4.3. Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular **98**
4.4. Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular **101**
4.5. Beşinci alt probleme ilişkin bulgular **111**
5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER **114**
5.1. İşbirlikli düzenleme ortamı olarak blog kullanımının öğretmen adaylarının mesleki kimlik gelişimleri üzerindeki etkisine ilişkin sonuç ve tartışma **114**
5.2. İşbirlikli düzenleme ortamı olarak blog kullanımının öğretmen adaylarının İşbirlikli Düzenleme durumları üzerindeki etkisine ilişkin sonuç ve tartışma **120**
5.3. Öneriler **126**
5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler **126**
5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler **127**
KAYNAKLAR **128**
EKLER **144**
EK – 1 Öğretmenliğe İlişkin Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği **144**
EK – 2 İşbirlikli Düzenleme Ölçeği **146**
EK – 3 Açık Uçlu Soru Formu **148**
EK – 4 Gözlem Formu **149**
EK – 5 Blog Uygulaması **150**

TABLOLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 2.1. Çözümleme Aracı Olarak Kimlik 19
Tablo 3.1. Öğretmen adaylarının cinsiyete göre dağılımları 61
Tablo 3.2. Grupların deneysel işlem için birbirine denk olup olmadığına ilişkin t testi sonuçları 62
Tablo 3.3. Uygulama sürecinde yapılan etkinlikler ile etkinliklerin paylaşımı için yararlanılan protokoller 66
Tablo 3.4. Uygulama sürecinde yapılan haftalık etkinlikler 69
Tablo 3.5. Durbin-Watson değerleri 72
Tablo 3.6. KMO and Bartlett's Test değerleri 72
Tablo 3.7. Faktörlerce açıklanan varyans tablosu 73
Tablo 3.8. Dönüştürülmüş bileşenler matrisi(a) 74
Tablo 3.9. Uyum istatistikleri 76
Tablo 3.10. Güvenirlik istatistikleri 78
Tablo 3.11. Gözlemciler arası uyum 81
Tablo 3.12. Deney grubunun ön testlerine ilişkin normallik testi sonuçları 82
Tablo 3.13. Kontrol grubunun ön testlerine ilişkin normallik testi sonuçları 83
Tablo 3.14. Deney grubunun son testlerine ilişkin normallik testi sonuçları 83
Tablo 3.15. Kontrol grubunun son testlerine ilişkin normallik testi sonuçları 83
Tablo 3.16. Grupların varyans homojenliğine ilişkin Levene Testi sonuçları 84
Tablo 3.17. Kovaryans Matrislerinin Eşitliği Box Testi Sonuçları 84
Tablo 3.18. Deney grubundaki öğretmen adaylarının bloglardaki yansıtmalarının mesleki kimlik özelliklerine ilişkin MH Güvenirlik Değerleri 85
Tablo 3.19. Deney grubundaki öğretmen adaylarının işbirlikli düzenleme durumlarına ait temaların MH Güvenirlik Formülü Değerleri 86
Tablo 3.20. Deney grubundaki öğretmen adaylarının blog uygulamaları hakkındaki görüşlerine ait temaların MH Güvenirlik Formülü Değerleri 86
Tablo 4.1 Grupların (Deney ve Kontrol) Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği Mesleki Aidiyet Alt Boyutu Ön Test-Son Test Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri 88
Tablo 4.2 Grupların (Deney ve Kontrol) Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği Mesleki Aidiyet Alt Boyutu Puanlarındaki Değişimler İçin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları 89
Tablo 4.3 Grupların (Deney ve Kontrol) Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği Mesleki Özyeterlik Alt Boyutu Ön Test-Son Test Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri 90
Tablo 4.4. Grupların (Deney ve Kontrol) Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği Mesleki Özyeterlik Alt Boyutu Puanlarındaki Değişimler İçin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları 91
Tablo 4.5 Grupların (Deney ve Kontrol) Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği Eğitim İnançları Alt Boyutu Ön Test-Son Test Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri 92
Tablo 4.6. Grupların (Deney ve Kontrol) Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği Eğitim İnançları Alt Boyutu Puanlarındaki Değişimler İçin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları 93
Tablo 4.7. Grupların (Deney ve Kontrol) Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği Ön Test-Son Test Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri 94
Tablo 4.8. Grupların (Deney ve Kontrol) Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği Puanlarındaki Değişimler İçin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları 95
Tablo 4.9. Grupların (Deney ve Kontrol) İşbirlikli Düzenleme Ölçeği Ön Test-Son Test Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri 96
Tablo 4.10. Grupların (Deney ve Kontrol) İşbirlikli Düzenleme Ölçeği Puanlarındaki Değişimler İçin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları 97
Tablo 4.11. Deney grubundaki öğretmen adaylarının mesleki kimlik algılarına ilişkin bloglarda ortaya koydukları yansıtmalar 98
Tablo 4.12. Deney grubundaki öğretmen adaylarının işbirlikli düzenleme durumlarına ilişkin bloglarda ortaya koydukları yansıtmalar 100

Tablo 4.13 Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinde kullandığı blog uygulamaları hakkındaki düşünceleri 102
Tablo 4.14. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinde kullandığı blog uygulamalarının öğretmenlik mesleği ile ilgili düşüncelerine etkisi 103
Tablo 4.15. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinde kullandığı blog uygulamalarının kendini bir öğretmen olarak ifade etmeye etkisi 105
Tablo 4.16. Öğretmenlik uygulaması dersinde yapılan etkinlikleri bloglar üzerinden paylaşmanın öğretmenlik ile ilgili bilgi ve becerilere olan etkisi 106
Tablo 4.17. Bloglar üzerinden alınan geribildirimin daha sonra yapılan uygulamalara etkisi ... 108
Tablo 4. 18. Bloglar üzerinden yapılan uygulamalardan önce ve sonra bir öğretmen olmaya yönelik yapılan karşılaştırma sonuçları 110
Tablo 4.19. Uygulama derslerinde deney grubunda ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının mesleki kimliklerine ilişkin gözlenen özellikler 112

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 3.1. Yakınsayan Paralel Karma Yöntem Deseni ... 58
Şekil 3.2. Araştırmanın yürütülmesine ilişkin yöntem deseni ... 59
Şekil 3.3. Yamaç Eğim Grafiği ... 73
Şekil 3.4. Ölçeğe Ait Path Diyagramı ... 77
Şekil 4.1. Ön Test-Son Test Gruplarının (deney ve kontrol) Kestirilen Ortalamaları ... 89
Şekil 4.2. Ön Test-Son Test Gruplarının (deney ve kontrol) Kestirilen Ortalamaları ... 91
Şekil 4.3. Ön Test-Son Test Gruplarının (deney ve kontrol) Kestirilen Ortalamaları ... 93
Şekil 4.4. Ön test-Son test Gruplarının (deney ve kontrol) Kestirilen Ortalamaları ... 95
Şekil 4.5. Ön test-Son test Gruplarının (deney ve kontrol) Kestirilen Ortalamaları ... 97

1. GIRIŞ

Bu bölümde, problem durumu, araştırmanın amacı, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın önemi, sayıltılar, sınırlılıklar ve tanımlar hakkında bilgi verilmektedir.

1.1. Problem Durumu

İnsan yaşamında meydana gelen değişimler eğitim kurumlarının işleyişi üzerinde etkide bulunmaktadır. Eğitimin en önemli unsurlarından biri olan öğretmenin sorumlulukları da toplumda meydana gelen değişim ve gelişime bağlı olarak giderek artmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerden; bedensel, zihinsel, duygusal bakımdan sağlıklı yaratıcı, düşünme becerisi gelişmiş bireyler yetiştirmek için gerekli niteliklere sahip olması beklenmektedir. Allen (2005) öğretmenliği dört temel alanda: "alan bilgisi, çocuk gelişimi, öğretim yöntembilimi ve bireysel farkındalık"; bilgi, beceri ve kişisel nitelikler gerektiren bir uzmanlık şeklinde tanımlamaktadır.

Uzmanlık niteliğinin kazanıldığı öğretmen olma süreci, bireyin öğretmen adayı olduğu dönemden itibaren deneyimlere bağlı olarak bireysel anlam yapılandırmalarını ve kendi öz kimliklerini oluşturdukları süreci ifade etmektedir (Clandinin, Connelly ve Bradley, 1999). Erikson'a (1968) göre öz kimlik zaman içinde değişen ve bireyin yaşamı boyunca edindiği deneyimlerden etkilenen gelişimsel bir kavramdır. Bireyin kim olduğunu ifade eden öz-kimlik kavramı sürekli sosyal etkileşimler ve kişiler arası iletişim yoluyla yeniden oluşturulur. Bu sürece bağlı olarak birey hem olduğu gibi hem de toplumun onu algıladığı biçimde davranır (Kozminsky, 2011). Gee (2000) tüm insanların birden fazla kimliğe sahip olduklarını ve bu kimliklerin yalnızca bireyin nasıl bir kişi olduğuyla değil aynı zamanda toplumun onları nasıl algıladığı ile de bağlantılı olduğunu ileri sürmektedir. Bireyin sahip olduğu öz-kimlik boyutlarından birini de mesleki kimlik kavramı oluşturmaktadır.

Mesleki kimlik araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Dillabough'a (1999) göre mesleki kimlik, önceden belirlenmemiş, çeşitli sosyal bağlamlara ve farklı koşullardaki eylem, dil ve gündelik yaşama anlam atfeden bireyler arasındaki ilişkilere bağlı olarak gelişen bir kavramdır. Sugrue (1997) ise tüm öğretmenlere özgü olan bir dizi temel özelliklerden ziyade yeniden tanımlanmaya sürekli açık bir söylemin parçası şeklinde tanımlamıştır. Goodson ve Cole (1994) mesleki kimliğin, profesyonel gerçekliğe benzediğini ve bu gerçekliğin, sürekli devam eden kişisel ve bağlamsal bir yorumlama süreci olduğunu vurgulamıştır. Bu süreç içerisinde bireyler kendilerini ve yaptıkları işi anlamlandırmaya çalışırken iç ve dış beklentileri de karşılamaya çalışırlar (Beijaard, Meijer ve Verloop; 2004). Yapılan tanımlamalar incelendiğinde mesleki kimliğin "ben kimim? veya mesleki anlamda

neyim?" gibi soruların cevabı olabilecek nitelikte ve sürekli gelişen dinamik bir süreç olduğu görülmektedir.

Öğretmen kimliği kavramı ise 1990'lı yıllardan bu yana araştırmacıların ilgisini çekmiştir ve ayrı bir araştırma alanı olarak özellikle son yıllarda ön plana çıkmıştır (Hao, 2011). Öğretmenlerin eğitim üzerindeki etkisi dikkate alındığında onların mesleki kimliklerinin oluşumunu ve şekillenmesini anlamanın önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü öğretmenlerin mesleki kimliklerinin; uzmanlık alan bilgisine olan hakimiyet, etkili öğrenme ortamı oluşturma, hedef kitlenin özelliklerini dikkate alma, öğrenciler ve meslektaşlar ile etkileşim ve iletişime yansıdığı söylenebilir. Bir öğretmenin mesleki kimliği; öğretmenin derslerdeki felsefi ve pedagojik yaklaşımlarına etkisi olan, tartışmaya ve değişime açık, sürekli ve dinamik bir süreçtir (Barty, 2004). Bu yönü ile öğretmen kimliği öğretmen olmanın kişisel ve mesleki yönlerini bütünleştirme süreci olarak kabul edilmektedir (Beijaard ve diğerleri, 2004). Beijaard ve diğerleri (2004) öğretmen kimliğinin oluşmasında büyük öneme sahip olan dört temel özellikten bahsetmiştir. Bu özelliklerin başında öğretmenlerin kişisel ve mesleki anlamda gelişimlerinin hiç durmaması nedeniyle mesleki kimliğin süregelen bir süreç olması gelmektedir. Ayrıca öğretmenlerin derslerde hem kendi özelliklerini hem de akademik birikimlerini yansıtmaları nedeniyle kişisel ve bağlamsal olması diğer bir önemli özelliktir. Üçüncü sırada ise öğretmenlerin çeşitli çevresel unsurlardan etkilenmeleri ve ilişkileri nedeniyle pek çok alt kimliğe sahip olması yer almaktadır. Son olarak karar verme, bireysel ve grup olarak öğrenme gibi özellikleri nedeniyle etkili olabilme özelliği bulunmaktadır.

Öğretmen kimliğinin oluşması, çeşitli öğrenim kurumları içinde belirli kaynakların, zamanın ve mekanın yer aldığı karmaşık ve kültürel bir süreçtir (Danielewicz, 2001). Bu nedenle öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve öğretmen eğiticilerinin mesleki kimliklerinin oluşumunda öğretme süreçleri, öğretmen olarak deneyimler ve bireysel deneyimler gibi çeşitli unsurların etkisinden bahsedilebilir (Beijaard, Verlop ve Vermunt 2000). Öğretmen mesleki kimliğinin öğretmenlerin geçmişteki ve mevcut deneyimlerinin yanı sıra kendilerini ifade etmelerine yardımcı olabilecek kişisel inançları ve değerleri tarafından şekillendirildiği ifade edilmektedir (Day, Elliot ve Kington, 2005). Kozminsky (2011) de öğretmenlik mesleğinde mesleki kimliğin oluşumunu etkileyen çeşitli unsurlardan söz etmektedir bunlar; mesleğin yapıldığı topluma ait kültürel özellikleri (algılar, normlar, beklentiler ve değerler) temsil eden öğretim bağlamı, bir öğretmen olarak bireyin mesleki yeterliğe ilişkin algısını etkileyen geçmişteki deneyimler ve bireyin öğrenciyken karşılaştığı durumları içeren kişisel özgeçmiştir. Kimliğinin diğer yönleri gibi mesleki kimlik de bireyin toplumdaki konumundan, diğer bireyler ile olan etkileşiminden ve edindiği deneyimlerin davranışlarına yansımasından etkilenerek oluşmaktadır (Geijsel ve Meijers, 2005). Öğretmen kimliğinin mesleki ve kişisel özelliklerin etkileşimi ile oluşan karmaşık bir süreç olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının mesleki kimlikleri üzerine yapılan çalışmalarda hem bireylerin kişilik özellikleri hem de mesleki kimliğin bileşenleri ve gelişimi incelenmiştir. Coldron ve Smith (1999) öğretmenlerin kimlik oluşumunda bulundukları sosyal çevrenin etkisi olduğunu ve bilimsel, ahlaki ve sanatsal geleneklerin eğitimsel uygulamalarda büyük öneme sahip olduğunu ortaya koymuştur. Mitchell (1997) yaptığı çalışmada öğretmen kimliğini 3 açıdan (sunum, hazırlık ve özveri) incelemiştir, çalışma sonunda öğretmenlerin kendilerini algılayış biçimlerinin yanı sıra öğrenciler ve meslektaşlar ile etkileşimlerinin mesleki kimliğin oluşumunda etkisi olduğu görülmüştür. Flores ve Day (2006) öğretmenlerin mesleki kimliklerinin zaman içinde şekillendiğini, öğretmen adaylarının bireysel geçmişlerinin ve çalıştıkları kuruma ait kültürün önemli olduğunu belirtmiştir. Ogan İtmeç (2008) mesleki kimliğin oluşumunda; çocukluktan mesleğe girişe kadar süren ve meslek öncesi dönem olarak adlandırılan birinci evre, bireyin yaşam alanlarındaki seçenekleri araştırması-sorgulaması-ayıklaması ve karar verme süreçlerini; mesleğe girişle başlayıp meslekten ayrılmaya kadar süren ve mesleki dönem olarak adlandırılan ikinci evreden söz etmektedir. Öğretmenin mesleki kimlik gelişiminde öğretim bağlamı, öğretime ilişkin deneyimleri ve geçmiş yaşantıları etkili olduğu için ikinci evre oldukça önemli kabul edilmektedir.

Mesleki kimliğin gelişiminde en hızlı değişimler öğretmen adaylarının mezuniyetinden sonra okullarda ve sınıflarda çalışmaya başlamasıyla olurken (Flores ve Day, 2006; Luehmann, 2007), bu gelişim sürecinin başlangıcı öğretmen yetiştirme sürecidir (Walkington, 2005). Öğretmen yetiştirme sürecinde oluşan öğretmen adayı kimlikleri onların gözünden öğretmen olmak, temel inançlar, iyi bir öğretmenin sahip olduğu düşünceler ve öğretim altyapısından meydana gelmektedir (Flores ve Day, 2006). Bu kimlik bireyin öğretmen adayı olarak geçirdiği eğitim süreci ve sonrasında gelişen deneyimlerin neticesinde oluşmaktadır (Britzman, 1986; Geijsel ve Meijers, 2005; Korthagen ve Vasalos, 2005; Weber ve Mitchell, 1996). Watson (2006) mesleki eylemlerin mesleki kimliği oluşturduğunu yani bireyin kendini algılama biçiminin yaptıklarını ve kararlarını etkilediğini belirtmiştir. Bu sebeple, öğretmenlerin mesleki kimlikleri kariyerlerine karar verme, motivasyon, iş memnuniyeti, duygu, düşünce ve bağlılıkları gibi öğretmenlerin mesleki yaşamlarının temel yönleri hakkında fikir sahibi olmak bakımından önemlidir. Öğretmenlerin mesleki kimlikleri onların mesleki yaşamlarını ve kariyerlerine karar verme sürecini anlamada önemli bir faktördür. Mevcut araştırmalar öğretmenlerin mesleki kimliğinin motivasyon, etkililik ve kalıcılık bakımından kilit unsurlar olduğunu ortaya koymaktadır (Avalos ve Aylwin, 2007; Day, Elliot, ve Kington, 2005; Day, Kington, Stobart, ve Sammons, 2006; Lasky, 2005; Van den Berg, 2002).

Öğretmen yetiştirme sürecinde öğretmen adaylarının öğrencilerine model olmaları, etkili bir öğretme – öğrenme ortamı oluşturmaları, meslektaşları ile ortak hedefler oluşturabilmeleriaçısından öz düzenleme ve İşbirlikli düzenleme becerilerine sahip olmaları

gerektiği düşünülmektedir. Öğretmen yetiştirme sürecinde öğrencilerin yaşadığı gerek kişiler arası gerekse durumlar arası etkileşim öğretmenlerin meslek hayatında iş memnuniyetine, mesleki adanmışlıklarına, öz-yeterliklerine ve motivasyonlarına etki etmektedir (Canrinus, 2011). Çünkü kimlik çevreyle etkileşimde bulunmada ve belirli durumlarda karar almada oldukça önemlidir (Hong, 2010). Bu anlamda eğitim psikologları son yıllarda öğrenme etkinliklerinin işbirlikli düzenlenmesi ve öğrenenlerin işbirlikli çalışmalarda kullandıkları stratejiler aracılığıyla kendi öğrenmelerini nasıl düzenledikleri üzerinde çalışmaktadırlar. Öğretmen yetiştirmede işbirlikli öğrenme etkinliklerinin kullanılmasının, öğrenciler arasında önyargıları azaltmada, akademik ve sosyal beklentileri karşılamada etkili olduğu (Şimşek ve diğerleri, 2014) bu nedenle de eğitim fakültelerinde işbirlikli düzenleme uygulanmalarının arttırılması gerektiği, işbirlikli grup çalışmalarının öğretmen adayının öz düzenleme gelişimi açısından oldukça önemli olduğu (Pan ve Tanrıseven, 2016) belirtilmektedir.

İşbirlikli düzenlemeye dair çalışmalar Flavell (1979)'ın üstbiliş kuramını ortaya koyması ve öz düzenleme kuramlarının gelişmeye başlamasıyla büyük ilgi görmüştür (Boekaerts, Pintrich ve Zeidner, 2000; Jarvela ve Jarvenoja, 2011; Zimmerman ve Schunk, 2011). İşbirlikli düzenleme araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Volet, Vauras ve Salonen (2009) sosyal ortamlarda gerçekleşen düzenleme türü olarak kabul ettikleri işbirlikli düzenlemeyi öz düzenleme ile bütünleştiren kavramsal bir bakış açısı öne sürmüşlerdir. Bu bakış açısına göre İşbirlikli düzenleme öğrenmede öz düzenleme etkileşim arasındaki birbirine bağımlı ilişkileri ifade etmektedir. Düzenleme sürecindeki etkileşim, işbirlikli öğrenme konusunda yapılan çalışmalarda karşılaşılan oldukça yaygın kullanılan durumdur. Bu anlamda İşbirlikli düzenleme, düzenlemenin sosyal boyutunu en iyi ifade eden düzenleme olarak kabul edilmektedir çünkü bireyin gerçek bir sosyal varlık olarak işleyen bilişsel süreçleri ile ilgilidir (Volet, Vauras ve Salonen, 2009). Vauras, Iiskala, Kajamies, Kinnunen ve Lehtinen (2003) bu kavramı grubun üzerinde çalıştığı etkinliği ortak olarak izlemesi ve düzenlemesi olarak tanımlanmıştır. Hadwin ve Oshige, (2011), işbirlikli – düzenlemenin, farklı özellikteki öğrencilerin dahil olduğu ortak bir problem çözme durumu sırasında öğrenenin öz- düzenleme kazanması bakımından bir geçiş süreci olduğunu belirtmiştir ve bu süreçte öz- düzenleme kişilerarası etkileşim yoluyla öğrenen tarafından adım adım gerçekleştirilmektedir. Sosyo – kültürel bakış açısına göre işbirlikli düzenleme, bireysel katılım ve öğrenmeyi sosyal ortamlar yoluyla destekleyen süreçlerdir (McCaslin ve Hickey, 2001; Hickey, 2003; McCaslin, 2004). Wertsch ve Stone (1985) işbirlikli düzenlemeyi bireyin öğrenmesini sağlayan sosyal ve kültürel etkileşimin dinamiklerine sahip olması olarak tanımlamaktadır. Allal (2007)'a göre öğrenmenin işbirlikli düzenlenmesi, çeşitli kaynakların (öğretmenler, sınıf arkadaşları, eğitim programları, ölçme araçları vb.) öğrencinin sahip olduğu öz düzenleme becerileri üzerindeki ortak etkisi anlamına gelmektedir. Jarvenoja, Volet, ve Järvelä (2013) bireylerin, birbirlerinin

motivasyonları, duygusal durumları, bilişsel eylemleri gibi durumlarını kendi amaçları için veya diğerlerinin yararı doğrultusunda etkileme çabaları ya da ortak bir amaç doğrultusunda eylemlerini koordine etmeleri şeklinde tanımlamıştır. DiDonato (2013)'ya göre İşbirlikli düzenleme iki veya daha fazla akran arasındaki öz düzenleme süreçlerini koordine eden etkileşimdir. Yapılan tanımlamalar işbirlikli düzenlemenin benzer özelliklerini gösterir niteliktedir. Genel olarak işbirlikli düzenlemenin öğrenme sürecinde bireyin sosyal ve kültürel etkileri içselleştirmesini sosyal çevre aracılığıyla destekleyen dinamik bir düzenleme süreci olduğu söylenebilir.

Hadwin ve diğerleri (2011) işbirlikli öğrenmede en önemli becerinin öğrenmenin düzenlenmesi olduğunu belirtmiştir. Beraber çalışmak; ortak çalışmaları, hedefleri ve stratejileri birlikte oluşturmak, öğrenmenin motivasyon, biliş ve davranış kontrolü aracılığıyla ortak düzenlenmesini ifade etmektedir (Panadero ve Järvelä, 2015). Dolayısıyla, öğrenme konusunda başarılı olan bireylerin akademik işleri tamamlarken kendi öğrenme süreçlerini yönlendirmek ve geliştirmek için bir dizi bilişsel, davranışsal ve motivasyonel stratejiler kullandığı konusunda güçlü bir fikir birliği vardır (Schunk ve Zimmerman, 2012). Birçok araştırmacı (Winters ve Azevedo, 2005; Volet vd, 2009; Liu ve Hmelo-Silver, 2010; Lajoie ve Lu, 2012; Chan, 2012; DiDonato, 2013) işbirlikli öğrenme süreçlerine ilişkin yaptıkları çalışmalarda her türlü düzenleme etkinliğini içeren İşbirlikli düzenleme kavramından söz etmektedir. İşbirlikli düzenleme sürecinde farklı öz düzenleme becerisine sahip öğrenciler belli bir amaç doğrultusunda karşılıklı etkileşimde bulunarak kültür, dil gibi bir takım sosyal aracılar sayesinde içselleştirebilecekleri davranışlar kazanırlar. Bu sayede öğrenenin hem tek başına hem de grup olarak öğrenme sürecini düzenleme becerisi gelişir (DiDonato, 2013). İşbirliğine dayalı etkileşim (Barron, 2003; Van Boxtel, Van der Linden ve Kanselaar, 2000), sosyal paylaşımlı düzenleme ve İşbirlikli düzenleme (Salonen, Vauras ve Efklides, 2005; Vauras, Iiskala, Kajamies, Kinnunen ve Lehtinen, 2003) konusunda yapılan pek çok araştırma da grupların ortak problem çözme sürecine koordineli katılımının ve işbirlikli düzenlemenin öğrenmeyi kolaylaştırdığını göstermektedir (Volet, Summers ve Thurman, 2009). Ayrıca yapılan çalışmalarda İşbirlikli düzenleme sürecinde öğrencilerin birbiriyle çalışmaktan memnun olduğunu (Volet, Summers ve Thurman, 2009), düzenleme sürecini beraber tamamladıklarını (Järvelä ve Hadwin, 2013) ve sosyal ve kültürel çevreden etkilendiklerini (McCaslin, 2009) ortaya koymuştur. Araştırmalar incelendiğinde işbirlikli düzenleme ile ilgili yurt dışında pek çok araştırma yapılmasına karşın yurt içi çalışmalara rastlanmadığı; öğretmen yetiştirme sürecinde işbirlikli düzenlemenin incelenmediği görülmektedir. Pan ve Tanrıseven (2016) yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının grup olarak yaptıkları çalışma ve araştırmaları genellikle işbirlikli düzenlemenin özelliklerine uygun olarak değerlendirdiğini tespit etmiştir. Bu durum öğretmen adaylarının işbirlikli grup çalışmalarında çoğunlukla birbirlerinden haberdar

olduklarını, ortak hedefler belirlediklerini planlarına uygun hareket ettiklerini ve öz-değerlendirme sonuçlarına göre öğrenmelerini yapılandırdıklarını göstermektedir.

Öğretmen adaylarının mesleki kimlik gelişimi ve öğrenmelerini işbirlikli olarak düzenleyerek öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği nitelikleri kazanma sürecinin öğretmen adaylarının kendi öğrenmelerini yapılandırabilecekleri bir öğrenme ortamının oluşturulması ile mümkün olacağı düşünülmektedir. Ancak, öğretmen adaylarının görüşlerine göre öğretmen yetiştirme programları kısmen öğretmen adayını merkeze almakta, bu kapsamda da derslerde yaygın olarak öğrenci sunumları, uygulamalar gibi grup etkinlikleri yer almaktadır (İncik ve Tanrıseven, 2012). Öğretmen yetiştirme programının meslek eğitimi kısmı içerisinde yer alan en önemli boyutlardan biri, öğretmen adaylarının ilk ve orta dereceli okullarda yaptıkları gözlem, inceleme ve uygulamalardır. Bu uygulamalar içerisinde Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri ile öğretmen adayı öğrendiği kuramsal bilgileri uygulama fırsatı yakalamakta ve öğretmenlik mesleğini yaparak-yaşayarak öğrenmektedir (Aslan, 2015). Öğretmenlik uygulaması dersinin amacı; öğretmen adaylarını öğretmenliğe hazırlamak amacıyla uygulama okullarında çeşitli etkinliklere katarak, onlarda ders planı yapma, öğretim etkinlikleri tasarlama ve uygulama, okulda gün boyunca yapılan eğitim-öğretim faaliyetlerini gözlemleme ve raporlaştırma becerileri geliştirmektir. Genel anlamda öğretmenlik uygulaması dersi, öğretmen adaylarının sınıf içerisinde öğretmenlik becerisi kazanması, belirli bir dersi ya da dersleri planlı biçimde öğretmesi, öğretmenlik uygulamasının değerlendirilmesi ve paylaşılması şeklinde tanımlanmaktadır (YÖK, 1998). Öğretmen adaylarının uygulama sürecindeki durumları gözlem yoluyla incelenebildiği gibi kendi düşüncelerini içeren yansıtmalar yardımıyla da incelenebilir. Öğretmen adaylarının bu ders kapsamındaki uygulamalarına dair yapacakları yansıtmaların, mesleki kimliklerinin oluşumunda önemli etkilere sahip olduğu söylenebilir.

Yansıtma, etkili eğitimcilerin düzenli biçimde mesleki uygulamalarını geliştirmeye yönelik olarak kendi kendini inceleme ve öz değerlendirme sürecidir (Shandomo, 2010). Öğretmen yetiştirme alanyazınında yansıtma ve mesleki gelişimin etkili bir öğretmenlik için iki önemli unsur olduğu belirtilmektedir (Bauer, 2007; Halen-Faber, 1997; Patrick ve Reinhartz, 1999). Darling-Hammond ve McLaughlin (1995) öğretmenlerin yaparak, okuyarak ve yansıtarak; diğer öğretmenlerle işbirliği yaparak; öğrencilerini ve çalışmalarını mercek altına alarak ve gördüklerini paylaşarak öğrendiğini tespit etmiştir. Çünkü mesleki etkinliklerde yansıtıcı uygulamalarının kullanımı öğretmenlerin öğretim uygulamalarını sorgulamanın bir yolu olarak ön plana çıkmaktadır (Schön, 1983). Öğretmen adaylarının mesleki kimliklerine ilişkin alanyazında yansıtmanın öğretmenlerin mesleki kimliklerinin oluşumunda kritik bir süreç oluşturduğundan bahsedilmektedir (Korthagen, 2004; Sutherland ve diğerleri, 2010). Bununla birlikte inançları, önceki bilgileri ve deneyimleri arasındaki etkileşimler yoluyla kendi

öğrenmelerini inşa etmelerini sağladığı vurgulanmaktadır (Lin ve diğerleri, 1999). Mesleki becerileri geliştirmenin bir yolu da tartıştıkları ve çalışmalarını yansıttıkları grup çalışmalarıdır (Korthagen, 1993). Öğretmen adaylarının kimlik gelişim süreçlerini incelemeye yönelik yapılan araştırmalarda yansıtma için kullanılan farklı araçlar ve etkinlikler bulunmaktadır; yansıtmaya ilişkin forumlar, yansıtıcı yazılar, günlükler, otoetnografik yazılar, portfolyolar ve çizimler (Izadinia, 2013). Bununla birlikte öğretmenlerin mesleki gelişime ilişkin yansıtmalarını sağlamak için çeşitli teknolojiler ve yöntemler kullanılmıştır. Bu amaçla kullanılan en yeni teknolojilerden biri de bloglardır ve özellikle son yıllarda oldukça fazla kullanılmaya başlanmıştır (West, Wright, Gabitas ve Graham, 2006).

Öğretmen eğitiminde teknolojinin özellikle de sınıf dışı teknolojinin etkin kullanımının öğrenilenlerin kalıcılığını ve öğretmen eğitiminin niteliğini arttırdığı belirtilmektedir (Saeed ve Yang, 2009). Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun, internet, bilgisayar gibi teknolojileri yoğun olarak kullanmaları (Saeed ve Yang, 2009), bu teknolojinin öğrenme-öğretme sürecine dahil edilmesini önemli hale getirmektedir. Başta üniversiteler olmak üzere tüm eğitim kurumları, öğrenenlere yenilikçi araçlar sunan yeni bilgi iletişim teknolojilerini öğretim süreçlerine dahil etmek için modeller geliştirme ve uygulama çalışmaları yapmaktadır (Aktan, 2007). Bu çalışmaların öğretimin çeşitli aşamalarına (sınıf, eğitim programı, okul yönetimi, kütüphane, öğretim ortamları) fayda sağladığı düşünülmektedir. Özellikle web ortamı, sınıf içi etkinliklerde önemli hale gelmiştir çünkü kullanımı kolaydır ve hem eş zamanlı hem de eşzamanlı olmayan iletişim sağlayarak çoklu ortam (multimedia) imkanı bulundurmaktadır (Hsu, 2007). Alanında uzman olan bireylerin geliştirdiği uygulamalar web teknolojisinin esnekliğini artırarak, kullanıcıları düşüncelerini paylaşmaya teşvik etmektedir. Sosyal mobil öğrenme ortamlarının yaygın olduğu günümüzde yalnızca içeriği öğrenciye ulaştırmak için çevrimiçi öğrenme ve öğretme teknolojilerini kullanmak artık yetersiz kalmaktadır. Daha esnek olan ve etkileşim imkanı sağlayan web teknolojilerinin işbirlikli öğrenme amaçları için kullanılması mümkün görünmektedir. Web teknolojileri geleneksel öğrenme ortamlarının aksine etkileşim ve kullanıcı kontrolü bakımından daha fazla fırsat sunmaktadır (Kozma, 1991; Rodzvilla, 2002).

Teknolojinin giderek gelişmesi ile her yaştan öğrencinin, sınırsız miktarda bilgi sağlayan Dünya çapında ağ (www-World Wide Web) gibi teknolojilere erişimi giderek artmaktadır. Pek çok bilgisayar uygulaması, e-posta ve elektronik ilan tahtası gibi bilgisayar aracılı iletişimaraçları etkileşimli öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Özellikle, sosyal ağ, wiki, RSS (Rich Site Summary-Zengin Site Özeti) ve bloglar gibi uyarlanabilir teknolojiler, bu dijital ortamlarda uygulama yapmak ve problem çözmek için öğrencilerin pek çok bilişsel beceri kullanmasını gerektirmektedir (Duffy ve Bruns, 2006). Bu anlamda ön plana çıkan bloglar öğrenme öğretme süreçlerinde bir öğrenme platformu haline gelmiştir (Richardson, 2005). Weblogun kısaltması

olan blog (Çevrimiçi Günlükler, Ağ Günlüğü) kavramı 1997'de ilk kez John Barger tarafından kullanılmıştır (Blood, 2000). Bloglar, teknik uzmanlık ve yazılım alım alanında yetkinlik gerektirmeden kullanıcılarına ucuz veya ücretsiz olarak kendi sayfalarını oluşturma ve güncelleme fırsatı sunmaktadır (Matheson, 2004). Genel olarak, bloglar, ters kronolojik sırada organize edilmiş, kullanıcıların kayıt ve yorum yapabildiği, HTML (Hyper Text Markup Language–Hiper Metin İşaret Dili), web yazılımı ve tasarım bilgisine gerek duyulmadan kolayca düzenlenebilen, metin ve köprü (hyperlink) eklenebilen, resim, video ve müzik gibi multimedya dosyalarının da yüklenebildiği hazır web sayfalarıdır. İnternet üzerindeki pek çok blog kişisel veya gazetecilere özgüdür (Godwin-Jones, 2003). Günümüzde blogların eğitim alanında kullanımı giderek artmaktadır (Richardson, 2005). Eğitimde kullanılan bloglar yansıtıcı becerilerin geliştirilmesi için potansiyel bir araç olarak önerilmektedir (Clyde, 2005). Bloglar aynı zamanda yükseköğretimde bir dizi öğrenci merkezli öğrenme olanağı sunmaktadır (Forster ve Tam, 2004). Öğrenciler tarafından seçilen zamanda veya ortamda yer alan tartışmalar bu olanaklardan biridir ve öğrenme sürecinin kritik bir parçası olan etkileşim de bireyleri öz ve akran değerlendirmeye teşvik eder (Chuang, 2010). Bloglarda yapılan girişler ve bloglar üzerinden fikir alışverişleri öğrencilerin düşünme ve yazma becerilerini geliştirmekte, bu da yansıtıcı uygulamalara katkı sağlamaktadır (Ferdig ve Trammell, 2004). Buna ek olarak, bloglarda öğrenme için çeşitli internet kaynaklarından yararlanılabilmektedir. Kullanıcılar ve öğretmenler bloglar içinde köprüler (hyperlink) ekleyerek daha fazla öğrenme kaynakları oluşturabilir (Godwin-Jones, 2003). Efimova ve Fiedler (2003) yeni okuyucuların tartışmanın önceki seyrini daha kolay öğrenmek, resimler veya sesler ile günlüğü daha keyifli hale getirmek için köprülerin kullanabileceğini ifade etmektedir.

Coutinho (2007) çalışmasında, bloglar gibi yeni teknolojilerin öğretmen adayları için keyifli olduğunu, öğretmen olma sürecine katkı sağlayarak öğrenme süreci zenginleştirdiğini ve öğretmen adaylarını gelecekteki öğrenme öğretme süreçlerinde kullanmaya teşvik ettiğini ortaya koymuştur. Wopereis, Sloep ve Poortman (2010), ise öğretmen adaylarının yansıtıcı uygulamalarını geliştirmek için bir araç olarak blog kullanımını incelemiştir. Araştırma sonunda blogların öğretmen yetiştirme sürecindeki uygulamalara ilişkin yansıtma becerilerini desteklemek ve geliştirmek için uygun araçlar olduğu ve sonuç olarak öğretmen adaylarının yansıtma becerilerini geliştirdiği saptanmıştır. Luehmann ve Tinelli (2008) blog gibi sosyal ağ teknolojilerinin potansiyelini vurguladığı çalışmasında yenilikçi uygulamaların katılımcılara öğrenme öğretme süreçlerine aktif katılım fırsatı sunduğunu belirtmiştir. Ayrıca, bloglar üzerinde yapılan yorumlar aracılığıyla katılımcılara hem yenilikçi uygulamalara ilişkin durumları tartışma fırsatı hem de etkileşim sağladığını göstermektedir. Bununla birlikte araştırmada öğretmen adaylarına öğrenme potansiyellerini geliştirecek mesleki bloglar konusunda destek verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde

araştırmaların blog uygulamalarının öğrenme öğretme süreçlerine etkili bir şekilde nasıl entegre edileceği ve öğretmen adaylarının gelişimlerine nasıl katkı sağlayabileceği ile ilgili olduğu görülmektedir. Ancak işbirlikli düzenleme ortamı olarak blog kullanımının öğretmen adaylarının mesleki kimlik ve işbirlikli düzenleme durumları üzerindekietkisine dair bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Öğretmen adaylarının mesleki kimliklerinin ve işbirlikli düzenleme becerilerinin geliştirilmesinin, öğretmenlik mesleğine ilişkin uygulamalarında sorgulamalar yapmalarına, deneyimlerine ilişkin farkındalıklarının artmasına ve böylece etkili bir öğrenme öğretme ortamı oluşturmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle öğretmen yetiştirme programında öğretmen adaylarının mesleki kimlikleri ve işbirlikli düzenleme durumlarını geliştirecek uygulamalara yer verilmesinin önemli olduğu söylenebilir. Bu anlamda bloglar, öğretmen yetiştirmede öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarına ilişkin öğrenme süreç ve stratejilerini yansıtma olanağı bulmalarına imkân sağlamaktadır (Bodur, 2010). Fazla teknik bilgi gerektirmeden herkesin kullanabileceği bir teknoloji olması açısından da yaygın kullanım imkânı sunmaktadır.

Günümüzde öğretmen adayları, yazı yazma yerine blog tutan, arkadaşlarını sosyal ağlardan bulan dijital öğrencilerin öğretmenleri olacağı için (Prensky, 2001), öğretmen yetiştirme programlarının öğretmen adaylarını teknolojik araçları kullanma konusunda cesaretlendirmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının, öğretme-öğrenme kuram ve uygulamalarını yakından tanıyan, çağın teknolojilerini bilen ve onları gelecekteki meslek yaşamlarında etkili biçimde kullanabilecek şekilde yetiştirilmelerinin önemli olduğu söylenebilir. Blogların öğrenme ortamında kullanılmasının; öğrenmede çeşitliliğin sağlanmasına, öğrenme ve öğretme ortamının iyileştirilmesine, kalitesinin arttırılmasına, bilgi toplumunun gerektirdiği üst düzey düşünme becerilerine sahip ve bilgiyi kullanabilen öğrenenlerin yetiştirilmesine katkı sağladığı belirtilmektedir (Downes, 2004). Öğrenme süreci esnasında öğrencilerin yönlendirildikleri kaynaklardan araştırma yapmaları, veri toplamaları, topladıkları verileri yorumlayıp anlamlandırarak blog ortamında sunması bir diğer deyişle bilimsel süreç aşamalarını izlemesi sağlanmaktadır (Çuhadar, 2008). Bu yönleri ile blogların, yapılandırmacı eğitim anlayışını destekleyebileceği, eğitim ortamlarında kolay kullanımı ile tercih edilebileceği ve öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği nitelikleri kazandırmada etkili olabileceği düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle bu araştırmadada işbirlikli düzenleme ortamı olarak blog kullanımının sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kimlik gelişimleri ve işbirlikli düzenleme durumları üzerindeki etkisi incelenmiştir.

1.2. Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında işbirlikli düzenleme ortamı olarak blog kullanımının öğretmen sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kimlik gelişimleri ve işbirlikli düzenleme durumları üzerindeki etkisini incelemektir.

1.3. Problem Cümlesi

İşbirlikli düzenleme ortamı olarak blog kullanımının sınıf öğretmeni öğretmen adaylarının mesleki kimlik gelişimleri ve işbirlikli düzenleme durumları üzerindeki etkisi nedir?

1.3.1. Alt Problemler

1. İşbirlikli düzenleme ortamı olarak blog uygulamasının yapıldığı deney grubu ile mevcut uygulamanın yapıldığı kontrol grubu arasında mesleki kimlik algıları açısından anlamlı bir fark var mıdır?
2. Işbirlikli düzenleme ortamı olarak blog uygulamasının yapıldığı deney grubu ile mevcut uygulamanın yapıldığı kontrol grubu arasında işbirlikli düzenleme durumları açısından anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney grubundaki öğretmen adaylarının bloglarda ortaya koydukları yansıtmalar mesleki kimlik algılarına ve işbirlikli düzenleme durumlarına ilişkin hangi özellikleri taşımaktadır?
4. Deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının blog uygulamalarına ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Uygulama derslerinde deney grubunda ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının mesleki kimliklerine ilişkin hangi özellikler gözlemlenmiştir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Öğretmen adaylarında mesleki kimlik gelişiminin, eğitim ortamındaki öğrenme-öğretme durumlarının geleceği açısından oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Bu önemli gelişim süreci tüm öğretmen yetiştirme süresince devam etmektedir (Lerseth, 2013).Bu süreç bireylerin, kendilerini ve eğitimci olarak çalışmalarını anlamlandırmaya çalışırken, iç ve dış beklentileri karşılamaya çalıştığı bir süreçtir (Beijaard ve diğerleri, 2004). Bu anlamda, öğretmen adaylarının mesleki kimliklerini geliştirmeye yönelik öğretim uygulamalarının,

öğretmen ve öğrenci davranışları üzerinde hangi faktörlerin nasıl etkide bulunduğunu belirlemede yardımcı olacağı düşünülmektedir. Araştırmalar, öğretmen adaylarının mesleki kimliklerine ilişkin bilgilerin onların öğretmen olarak ne kadar iyi olduklarını, meslekte ne kadar kaldıklarını ve kendilerini sınıfta öğretmen olarak nasıl hissettiklerini belirlemede büyük öneme sahip olduğunu göstermektedir (Hong, 2010; Ingersoll, 2003; Mahan, 2010). Bu anlamda geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının mesleki kimlik oluşumlarının incelenmesinin oldukça önemli olduğu söylenebilir.

Moje ve Luke (2009) mesleki kimliğin, çocukluktan yetişkinliğe kadar çok sayıda bileşene sahip, başkaları tarafından da ayırt edilebilen özellikler taşıyan ve sosyal kanallar aracılığıyla oluşturulması beklenen bir kimlik türü olduğunu belirtmiştir. Bu sosyal kanalların etkileşim yoluyla harekete geçtiği düşünülmektedir. Söz konusu etkileşimin özellikle öğretmen yetiştirme sürecinde ve öğretimsel deneyimler (öğretmen adayları ile aile üyeleri, akranları, eğitim kurumları ve öğretim yaptıkları öğrencileri arasında)esnasında gerçekleştiği söylenebilir. Bu anlamda okullarda gerçekleştirilen öğretmenlik uygulamaları çok yönlü etkileşime dayanan bir öğretim deneyimi sağlamaktadır. Bu etkileşimler yoluyla öğretmen adayı öğrendiği bilgileri uygulama fırsatı bulmaktadır. Britzman (1986:442), öğretmen yetiştiren kurumların öğretmen adaylarına kuramları, yöntemleri ve becerileri öğrettiği okulların ise öğretmen adaylarının sınıfı, eğitim programını ve öğrenciyi tanımasını sağladığını belirtmektedir. Bütün bu süreçler öğretmen adaylarının bireysel çabasını gerektirmektedir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının onları yetiştiren kurumlar ve eğitimcilerle olduğu kadar birbirleriyle girdikleri etkileşim de önemlidir. Bu etkileşim içerisinde öğretmen adaylarının öğrencilerine model olmaları, etkili bir öğrenme ortamı oluşturmaları, meslektaşları ile ortak hedefler oluşturabilmeleri açısından öz düzenleme ve işbirlikli düzenleme becerilerine sahip olmaları gerektiği belirtilmektedir (Panadero ve Järvelä, 2015; Winters ve Azevedo, 2005). Öğrenmede öz düzenleme ve işbirlikli düzenleme becerilerinin etkin bir öğrenmenin gerçekleşmesi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu beceriler sadece öğretmen gelişimine değil aynı zamanda öğrencilerinin öğrenmelerine de önemli ölçüde katkı sağlamaktadır (Randi, 2004). Öğrenmenin işbirlikli düzenlenmesi, sınıf içi grup etkinlikleri gibi formal öğrenme ortamlarında olabildiği gibi öğrencilerin derslere hazırlanmak veya bir sınava çalışmak için birbirlerine yardımcı olmaları gibi informal etkinliklerde de gerçekleşebilmektedir (Saariaho, Pyhältö, Toom, Pietarinen ve Soini; 2015). Bu nedenle öğretmen yetiştirme sürecinde yer alacak grup etkinliklerinin, birlikte yürütecek çalışmaların etkili bir öğrenme öğretme ortamı sağladığı söylenebilir. Bu bağlamda öğretmen yetiştirme sürecinde öğretmen adaylarının mesleki kimlik gelişimini ve öğrenmelerini işbirlikli düzenlemelerine yönelik uygulamalar önem taşımaktadır.

Üniversite öğrenciliğinden öğretmenlik mesleğine geçiş sürecinde öğretmen adaylarının mesleki kimlik gelişimine ve işbirlikli düzenleme becerilerine ilişkin daha derin bir anlayışa

sahip olmak başarılı bir öğretmen yetiştirme süreci için önemlidir. Bu noktada öğretmenlik uygulaması dersine yönelik yapılacak etkinliklerin öğretmen adaylarının mesleki özellikleri üzerindeki etkisinin incelenmesinin öğretmen eğitiminde niteliği arttırmaya yönelik önemli bir veri sağlayacağı söylenebilir. Öğretmen adaylarının mesleki kimlikleri ile ilgili yapılacak çeşitli ölçümlerler, yansıtmalar ve gözlemler aracılığıyla öğretmen adaylarına ait pek çok bilgiye ulaşılacağı düşünülmektedir. Günümüz çağında teknolojiye oldukça alışkın olduğu düşünülen öğretmen adaylarından kendi mesleki kimlikleri ve işbirlikli düzenleme durumlarına yönelik yansıtmalar için maliyet ve kullanış açısından avantaj sağlayabilecek ve öğrenme-öğrenme ortamlarında yaygın olarak kullanıldığı düşünülen blog ortamından yararlanılmıştır.

1.5. Sayıltılar

Bu çalışmada;

1. Katılımcıların araştırmada kullanılan ölçme araçlarına, bloglarda yaptıkları paylaşımlarda ve açık uçlu sorulara verilen cevaplarda içten ve samimi oldukları,
2. Kontrol edilemeyen çeşitli değişkenlerin deney ve kontrol grubunu benzer şekilde etkilediği varsayılmıştır

1.6. Sınırlılıklar

Bu çalışma;

1. Katılımcıların 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı dördüncü sınıfta öğrenim gören 60 öğrenciden (30 deney, 30 kontrol) oluşması,
2. Veri toplama araçlarının "Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği" , "İşbirlikli Düzenleme Ölçeği", bloglarda yapılan yansıtmalar, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve gözlem formu olması,
3. Araştırmacı tarafından geliştirilen "Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği"nin "Mesleki Aidiyet, Mesleki Özyeterlik, Eğitim İnançları" olmak üzere üç boyuttan oluşması,
4. Öğretmen adaylarının mesleki kimlik gelişimleri ve işbirlikli düzenleme yeterliklerinin öğretmenlik uygulaması dersinde incelenmesi,
5. Öğretmen adayları tarafından yapılan etkinliklerin 8 hafta boyunca sürmesi,
6. Öğretmen adaylarının mesleki kimliklerine ilişkin durumların yalnızca mesleki yeterlik ve mesleki aidiyet bakımından gözlenebilmesi ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Mesleki kimlik: Bu araştırmada "seçilen bir meslekte benlik kavramını içine alan, belli bir gelişim süreci içinde bireyle çevrenin etkileşimi sonucunda oluşan, bireyin kendisi tarafından algılanan, ona başkaları tarafından atfedilen ve mesleğe yansıyan özellikler" anlamında kullanılmıştır.

Mesleki Aidiyet: Bu araştırmada "öğretmenin mesleğin gerektirdiği davranışları sergilemesini sağlayan; mesleğine karşı sahip olduğu duyuşsal, devamlı ve normatif bağlar" anlamında kullanılmıştır.

Mesleki Özyeterlik: Bu araştırmada "bir öğretmenin gerekli mesleki ve kurumsal görevleri yerine getirme becerisini, öğrencileri yetiştirme sürecinde yer alan ilişkileri düzenleme durumlarını ve öğrenme öğretme süreçlerinin bir parçası olmayı anlama yeteneği" anlamında kullanılmıştır.

Öğretmen Kimliği: Bu araştırmada "öğretmenin eğitim ortamındaki deneyimlerine bağlı olarak kariyer aşamaları boyunca gelişen, eğitim alanında yapılan düzenlemeler ile şekillenen, bireyin öğretmen olarak kendini nasıl algıladığını gösteren çeşitli sosyal ve kültürel roller" anlamında kullanılmıştır.

İşbirlikli düzenleme: Bu araştırmada "öğrenme ortamında yer alan bireyler arasındaki öz-düzenleme süreçlerinin etkileşim yoluyla koordinasyonu" anlamında kullanılmıştır.

Blog: Yazılanların anlık olarak paylaşıldığı; paylaşımların tarihini gösteren, tersten kronolojik sırayla sunulan ve internette yayınlanan bir web sitesidir.

2. KAYNAK ARAŞTIRMALARI

Çalışmaya temel oluşturan kimlik (meslek kimlik ve öğretmen kimliği), işbirlikli düzenleme, yansıtma, blog ve öğretmenlik uygulaması kavramları üzerinde durulmuştur.

2.1. Kimlik

Bireyin kendisini ortaya koyan ve benliğini tanımlayan en önemli kavramlardan biri kimliktir. Kimlik, genel olarak kişiye kendisinin ve başkalarının yüklediği çeşitli anlamları ifade etmektedir. Bu anlamlar, insanların sosyal rollerinin ve toplumdaki konumlarının (sosyal kimlikler) yanı sıra gösterdikleri kişisel durumlara, karakter özelliklerine ve diğerleri tarafından bireyin davranışlarına (kişisel kimliklerine) yapılan atıflara dayandırılmaktadır (Ibarra, 1999). Kimlikler uzun süren sosyal etkileşimler aracılığıyla oluşan ve üzerinde fikir birliği bulunan durumlar olarak kabul edilmektedir. Çünkü bireyler, kendilerini nasıl gördükleri veya başkaları tarafından nasıl göründüklerine ilişkin algılarıyla çeşitli davranışlarda bulunarak kimliklerini ortaya koyarlar (Ashforth ve Mael, 1989). Bireyler, başkalarının tepkilerinden yola çıkarak genel kabul gören davranışları kabul eder, reddeder veya yeniden gözden geçirir. Benzer şekilde birey, kendi davranışlarını da gözlemleyerek, benlik algısını oluşturur, sürdürür veya değiştirir (Swann, 1987).

Kimlik çok disiplinli bir kavram olduğundan, net bir tanım sunmak zordur. Alan yazın incelendiğinde kimlik kavramı çoğu zaman kişilik ve benlik kavramı açısından tanımlanmıştır. Kimlik kavramı, felsefe, sosyoloji, gelişim psikolojisi, sosyal psikoloji ve ekonomi gibi çeşitli disiplin alanlarında araştırılmıştır (Canrinus, 2011). Bu açıdan bakıldığında, bireyin kimliğinin ya toplumsal etkileşimler yoluyla ya da bireyler tarafından içselleştirilen sosyal roller vasıtasıyla kurulduğu ve sürdürüldüğü belirtilmektedir (Wah Tan, 1997). Epstein (1978)'e göre, kimlik esas olarak sentez, bütünleşme ve eylem kavramıdır; kişinin çeşitli statü ve rollerini ve çeşitli deneyimlerini tutarlı bir imaja dönüştürmeyi amaçladığı süreci temsil etmektedir. Beijaard (1995) kimliği bireylerin kendilerini tanımlamaya yönelik diğer bireyler ve bizzat kendileri tarafından yükleyebildiği çeşitli anlamlar şeklinde ifade etmiştir. Deschamps ve Devos (1998, s. 3) ise, kimliğin oldukça açık ve net bir tanımını önermektedir: "Kişisel kimlik, kendinize benzeyen ve sizi diğerlerinden farklı kılan özelliktir". Doise (1998, s. 16) tarafından kullanılan tanım daha ayrıntılıdır ve kimliğin toplumsal bağlamda ele alınmasına olanak sağlamaktadır: "Kişisel kimlik, toplumsal bir temsil olarak, bireyler ve gruplar arasındaki sembolik ilişkiler arasında yer alan bireyin hayatını düzenleyen bir ilkesi olarak kabul edilebilir". Bununla birlikte kimlik konusunda çeşitli çalışmaları bulunan Beijaard ve diğerleri (2004) kimliğin devam eden bir süreç olduğunu ve bu nedenle sabit olmaktan ziyade dinamik, sürekli gelişen bir olgu olduğunu vurgulamaktadır.

Yapılan çeşitli araştırmalarda, kimlik kavramıyla ilgili mevcut görüşlerin düzenlenmeye çalışıldığı görülmektedir (Abdelal, Herrera, Johnston ve McDermott, 2006; Beijaard, Meijer ve Verloop, 2004; Deschamps ve Devos, 1998; Oyserman, Elmore ve Smith, 2012;Trafimow, Triandis ve Goto, 1991). Örneğin bireyin sosyal kimliği ve bireysel kimliği arasındaki ayrımı ilk ortaya koyanlardan biri Mead (1934; Akt: Stryker ve Burke, 2000) olmuştur. Felsefe ve psikoloji alanlarında uzman olan Mead (1934; Akt: Stryker ve Burke, 2000), benlik ve kimlik arasındaki bağlantıdan yola çıkarak bu kavramların sosyal ortamlarda ve bireyler arası etkileşimle şekillendiğini ifade etmiştir. Günümüzde de kimlik oluşumunun, deneyimlerin anlamlandırılmasını ve yeniden yorumlanmasını içeren devam eden bir süreç olduğu düşünülmektedir (Deschamps ve Devos, 1998). Kişisel değerlendirmeyle, kişilerin zamanla ve başkalarıyla etkileşime girerek, kimliği hakkında sürekli olarak bilgi sahibi olduğu ve geliştiği görülmektedir (Cooper ve Olson, 1996). Benzer şekilde Nias (1989) bireyin, kendi imajını ve dolayısıyla kişisel kimliğini etkileyen değişikliklerle karşı karşıya kaldıklarında kendilerini tehdit altında hissettiğini, bu tür değişikliklerle başa çıkabilmek için, genellikle kendilerini başka bir şekilde algılama zorunluluğuna karşı bir koruma olarak stratejiler geliştirdiğini belirtmektedir. Bu durum bireylerin kimliğinin sosyal süreçlerle şekillendiğini ve değiştiğini göstermektedir.

Sosyal bağlamda kimlikleri araştırırken karşılaşılan en etkili teori Tajfel ve Turner'ın (1986), sosyo-psikolojik kuram anlayışına dayanan Sosyal Kimlik Kuramıdır (Akt: Canrinus, 2011).Bu kuram çoğunlukla, gruplar arası ilişkilerle ve bireylerin kendilerini bir grup üyesi olarak diğerleri ile karşılaştırdığında nasıl gördükleri ile ilgilidir (Turner ve diğ., 1987). Sosyal kimlik aynı zamanda diğer gruplardan farklılık gösterir; çünkü belli bir gruba ait olma duygusu yalnızca bireyin ait olmadığı gruplarla ilişkili olmasıyla mümkündür (Deschamps ve Devos, 1998). Sosyal kimlik kuramında, bir sosyal kimlik, bireyin hangi sosyal bir gruba ait olduğunu bilmesidir (Abrams ve Hogg, 1988). Bireyler kendine benzeyen diğer bireylerle yan yana geldiğinde grup içi, farklı bireylerle yan yana geldiğinde ise grup dışı olarak adlandırılmaktadır. Bu durum kimlik oluşumunda sosyal çevrenin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Kimliğin oluşumuna ilişkin çeşitli alanlarda çalışmalar yapılmıştır ve bilişsel psikoloji alanında Trafimow, Triandis ve Goto (1991) kişisel ve sosyal kimlik arasındaki ayrımı ele almaktadır. Bireyin kişisel ve sosyal kimliğiyle ilgili kendi bilgisinin tek bir bilişsel yapıda mı yoksa çoklu, ayrı bilişsel yapıda mı saklandığını incelemişlerdir. Dolayısıyla kişisel ve sosyal kimlikler aynı anda hem iç içe hem de ayrı olarak algılanmaktadır. Bu nedenle kimlik, dışsal ve içsel unsurlar tarafından sürekli etkilenen bir süreç olmanın yanında belirli bir zamanda ve belirli bir durumda ortaya çıkan ürün olarak görülebilir (Olsen, 2008). Bireyin sahip olduğu benlik, yaşamı boyunca etkilendiği kişisel, sosyal ve bilişsel etkenler doğrultusunda mesleki anlamda da kimlik oluşumuna etki etmektedir.

2.1.1. Mesleki kimlik

Kimlik, sosyal ve kültürel bir rol bağlamında bireylerin hayatında yer almaktadır. Her bireyin hayatta birden fazla kimlik ve rol üstlendiği söylenebilir. Örneğin bir evlat, ebeveyn, eş, spor takımının veya mesleğin bir üyesi olmak hayattaki rollerden bazıları arasında gösterilebilir. Mesleki kimlik ise, seçilen bir meslekte benlik kavramını içine alan karmaşık bir yapıdır. Mesleki kimlik oluşumu, bilginin etkisi, insan ilişkileri ve konu alanı bilgisi gibi birçok bilgi kaynağını içeren bir süreçtir (Beijaard ve diğerleri, 2004). Bu bakımdan, deneyimleri yorumlama ve anlamlandırma süreci olarak kabul edilmektedir (Kerby 1991).Mesleki kimliğin gelişimi ise, bir kişinin, seçilen alanda çalışarak elde ettiği deneyimleri, bu deneyimler sonucu beklenen davranışlar, bir mesleğe hazırlık aşamasında gerçekleştirdiği akademik öğrenme veya eğitim süreci ile oluşmaktadır (Krejsler, 2005). Yani mesleki kimliğin oluşumunda hem bireyin meslek öncesi hem de meslekte geçirdiği deneyimlerden söz edilmektedir. Bu kimlik türü, bireyin sahip olduğu nitelikler, inançlar, değerler, amaçlar ve deneyimler üzerine kurulu profesyonel bir rol içindeki bireyi tanımlamaktadır (Ibarra, 1999). Benzer şekilde Schein (1978) da mesleki kimliği, bireylerin kendilerini profesyonel bir rol altında tanımladıkları nitelikler, inançlar, değerler, amaçlar ve deneyimlerden oluşan nispeten istikrarlı ve kalıcı bir takımyıldızı olarak tanımlamaktadır. Daha kısa bir tanımlama ile mesleki kimlik, bir profesyonelin kim olduğuna dair kendi imajıdır (Slay ve Smith, 2011). Genel olarak mesleki kimliğin, mesleki bağlamda kendimizi nasıl algıladığımızı ve bunu başkalarına nasıl anlattığımızı açıklayan kavram olduğu söylenebilir. Bununla birlikte mesleki kimliğin sabit bir durum değil; devam eden bir yorumlama ve kişiselleştirme süreci olduğu düşünülmektedir. Bu süreç bireyin yaptığı işi benimsemesi veya o işte başarılı olması bakımından oldukça önemli olabilir. Çünkü kariyer başarısı genellikle başarılı mesleki kimlik oluşumu ile ilişkilidir (Hall, 2002). Dolayısıyla mesleki kimliğin bireyin yaşamında önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir.

Mesleki kimliğin, zamanla, kişilerin önemli tercihlerini, yeteneklerini ve değerlerini etkileyen çeşitli deneyimler ve anlamlı geribildirimlerle oluştuğu belirtilmektedir. Bu nedenle mesleki kimlik, bireyin kariyerinin başlarında daha uyarlanabilir ve değiştirilebilir niteliktedir (Schein, 1978).Bireyin meslek hayatı öncesinde ve sonrasında geçirdiği deneyimlerin mesleki kimlik üzerinde etkisi olduğu düşünülmektedir. Çünkü mesleki kimlik, yapılan işi yetkin ve doğru bir şekilde yerine getirme sorumluluğu ile geliştirilen benliktir ve gelişimi bireyin kariyeri boyunca devam edebilir (Sachs, 2001). Bununla birlikte bireylerin, başkalarının kendilerine atfetmesini istediği nitelikleri taşıyan özellikleri yansıtmaya çalıştığı görülmektedir. Örneğin yargılama, mesleki beceri, yetkinlik, yaratıcılık ve güvenilirlik gibi mesleki rollerin gerektirdiği kişilik özelliklerini yansıtırlar (Ibarra, 1999). Bu niteliklerden bazıları, kimliklerinin iyi tanımlanmış yönleri olabilse de, bazıları kendi benlik anlayışlarıyla uyumsuz olabilir ve yine de bir takım nitelikler deneyimlere bağlı olarak süreç içerisinde kazanılabilir. Kogan (2000),

mesleki kimliğin hem bireysel, hem de sosyal bir kavram olduğunu ve bireylerin mesleki anlamda olgunlaşmasında kendi değerleri ve nitelikleri kadar üyesi oldukları toplumun ve kurumun da etkisi olduğunu savunmaktadır.

Gee ve diğerleri (1996), bireylerin toplumdaki etkileşimler yoluyla sosyal benliğinin ve yaptıkları işe bağlı olarak mesleki kimliğinin şekillendiğini ileri sürmektedir. Bir bireyde oluşan mesleki kimlik, aynı roldeki başkaları tarafından paylaşılan kimliğin ve gelecekteki etkileşimlerinin temelini oluşturmaktadır (Sachs, 2001). Bu durum, meslek hayatı boyunca devam eden etkileşim ve kimlik şekillenmesi ile bireylerin sosyal olarak birbirlerinden etkilendiğini ve kimliğin de buna bağlı olarak şekillendiğini göstermektedir. Çünkü bir meslek grubuna üye olmak, sosyalleşme yoluyla mesleki kimlik oluşumunu sağlar, böylece üyelerin bir mesleğin gerektirdiği bilgi ve becerilerini kazanmalarına olanak tanır (Stull ve Blue, 2016).

Mesleki kimliğin oluşumunda ve gelişiminde hatta bu sürecin her aşamasında sosyal etkenler ve sosyalleşme ön plana çıkmaktadır. Öyle ki; mesleki kimliğe etki eden unsurlar arasında mesleki sosyalleşme kavramına rastlanmaktadır. Mesleki sosyalleşme, bir mesleğin üyesi olan bireyin o mesleğe ait bilgi, beceri ve aidiyet duygusunu kazandığı karmaşık bir süreçtir (Adams, Hean, Sturgis ve Clark; 2006). Bu süreç meslek üyelerinin sahip olduğu değerlerin bireyin kendi davranışı ve öz benliği ile içselleştirilmesini kapsamaktadır (Jacox, 1973). Bireyin mesleki anlamda sosyalleşmesi, o mesleği yapmak için eğitim alan bireylerin veya mesleğe yeni başlayan çalışanların mesleki bir kimlik oluşturmasını tetikleyen prosedür ve kuralların yer aldığı kritik deneyimlerden geçmesi yoluyla gerçekleşir (Adams ve diğerleri, 2006). Bununla birlikte, o mesleği yapmak için eğitim alan bireylere öğretildiği gibi, mesleğin idealleştirilmiş biçimi ve mesleğin mevcut üyeleri tarafından uygulanan gerçek çalışma şartları arasında farklılıklar olabileceği kabul edilmektedir (Melia, 1987). Bu durum, mesleğe ilişkin durumların kuramsal ve uygulamalı olarak farklıları olduğunu göstermektedir. Bu yüzden mesleğe ilişkin yaşantılar değiştikçe beklentiler de değişebilir ve mesleki kimlik de ona göre şekillenebilir.

2.1.2. Öğretmen kimliği

Kimlik, karmaşık ve çok yönlü bir yapıdır. Bireyi diğerlerinden ayıran özgünlüğü, benzersizliği ya da kişisel özellikleri işaret etmektedir ve kişilerarası iletişim gibi örüntüleri içerebilir (Dillabough, 1999). Çünkü kimlik kavramı sosyal bir yapı olarak da kabul edilir. Kimlik ve mesleki kimlik oluşumunda oldukça etkili olduğu görülen sosyal etkenlerin öğretmen kimliği üzerinde de etkisi olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte bireyin öğretim sürecinde geçirdiği deneyimler, öğrencilerle ilişkileri ve meslektaşlarıyla etkileşimleri gibi sosyal durumların öğretmen kimliği oluşumunda oldukça önemli olduğu görülmektedir (Sugrue, 1997). Öğretmen

kimliğinin tanımlanması için; kimliğin tanımlanmasına ilişkin farklı bakış açıları, öğretmenlerde kimliğin gelişimi, kimlik gelişiminin sürdürülmesi ve bu gelişimin öğretmenler üzerindeki etkisi gibi durumların dikkatli biçimde incelenmesini gerektiği düşünülmektedir.

Öğretmen kimliğinin 1990'lardan beri araştırmacıların ilgisini çektiği ve o zamandan beri bir araştırma alanı olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Öğretmen kimliği veya öğretmenlerin mesleki kimliği olarak da adlandırılan kavram, son yirmi yılda belirli bir araştırma alanı haline geldiği için, birçok araştırmacı öğretmenlerin hem mesleki kimliğini (Akkerman ve Meijer 2011; Beijaard 1995; Lamoteand Engels 2010; Chaiong, 2011; Mockler, 2011; Rodgers ve Scott 2008) hem de bu kimliği nasıl geliştirdiklerini (Coldron ve Smith 1999, Cooper ve Olson 1996; Czerniawski 2011; Flores ve Day 2006; Schepens, Aelterman ve Vlerick 2009; Trent 2011) kavramlaştırmaya ve betimlemeye çalışmıştır. Dolayısıyla öğretmenlik ve öğretmen yetiştirme alanındaki araştırmalarla, öğretmen kimliğinin önemine yapılan vurgu gittikçe artmaktadır (Beauchamp ve Thomas 2009; Beijaard ve diğerleri2004; Olsen 2008, 2010). Dolayısıyla öğretmenlerin mesleki kimliği üzerinde durmak, öğretmenlerin yapılan çalışmaları kendilerini anlamaya yönelik bir kaynak olarak kullanılabilmesi bakımından önemlidir (Coldron ve Smith, 1999; MacLure, 1993).

Dinamik, çeşitli iç ve dış faktörlerin etkisinde kalan ve değişken bir yapıda olan öğretmen kimliği kavramının tanımlanması araştırmacılar için çoğu zaman zor olmuştur (Beauchamp ve Thomas, 2009). Mitchell ve Weber (1999) öğretmen kimliğini, öğretmenlerin içinde bulunduğu sürekli 'yeniden oluşturulan' bir süreç olarak adlandırmaktadır. Beijaard ve diğerleri (2004), öğretmen mesleki kimliği hakkındaki alanyazını kapsamlı bir şekilde inceledikten sonra, öğretmen kimliğinin devam eden bir süreç ve bu nedenle sürekli gelişen bir olgu olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca bir öğretmenin hedeflerine uygun olarak mesleki gelişim ve öğreniminin aktif olarak takip edilmesi şeklinde tanımlamıştır. Bu yüzden öğretmen kimliğinin kariyer aşamaları boyunca gelişen profesyonel bir benlik olduğu (Ball veGoodson, 1985; Huberman, 1993; Sikes, Measor ve Woods, 1985); ve okul, eğitim alanında yapılan düzenlemeler ile siyasi bağlamlarla şekillendiği de belirtilmektedir (Lasky, 2005). Hoffman-Kipp (2008) ise; öğretmen kimliğinin kişisel, pedagojik ve siyasi düşüncenin, daha geniş bir sosyopolitik bağlamda kesişmesi olduğuna inanmaktadır. Okullardaki ve toplumun diğer kesimlerindeki etkileşimlerin bir sonucu olarak, öğretmenlerin kariyeri boyunca daha fazla kimlik değişimi meydana gelebilir (Beauchamp ve Thomas, 2009). Burns ve Richards (2009), öğretmen kimliğini, öğretmenlerin öğrencileri ve meslektaşlarıyla yakın ilişki içinde oldukları çeşitli sosyal ve kültürel roller olarak tanımlamıştır. Mayer (1999) ise öğretmen kimliğinin daha bireysel bir şey olduğunu bireyin öğretmen olmayı nasıl tanımladığını ve öğretmen olarak nasıl hissettiğini gösterdiğini ifade etmektedir. Benzer şekilde Jansen'e (2001) göre, öğretmen kimliği bireyin kendisiyle ilgili duygu ve düşüncelerinin yanı sıra bilgileri, inançları, eğilimleri, ilgi

alanları ile işe ve değişime yönelik uyumudur. Bununla birlikte öğretmenlerin öğretmenlik uygulamalarına, öğrettikleri içeriğe, öğrencileri ile sürdürdükleri ilişkilere karar vermelerinde öğretmen kimliğinin önemli bir rol oynadığı ileri sürülmektedir (Beijaard ve diğerleri, 2004).

Genel olarak öğretmen kimliği öğretmenlerin kendilerini profesyonel olarak görme biçimlerine, öğretmen olarak ne kadar başarılı olduklarına, meslekte ne kadar süre kaldıklarına, kendilerini sınıf içinde ve okul ortamlarında öğretmen olarak nasıl hissettiklerine işaret etmektedir. Yapılan tanımlamalar ise öğretmen kimliğinin sabit bir yapıda olmadığını veya önceden belirlenmediğini aksine öğretmen yetiştirme sürecini de kapsayan dinamik ve sürekli gelişen bir süreç olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle, güdülenme ve duygular gibi içsel etkenler ile genel durum ve önceki deneyimler gibi dışsal değişkenler öğretmen kimliğinin oluşumunu etkilemekte ve onu sürekli akış halinde bırakmaktadır (Izadinia, 2013).

Öğretmenlerin mesleki kimliği üzerine odaklanan alanyazını kapsamlı bir şekilde inceleyen Beijaard ve diğerleri(2004) öğretmen kimliği kavramının açık bir şekilde tanımlanmadığını belirtmiştir. Ancak öğretmen kimliğine ilişkin araştırmalar çeşitli kuramsal yaklaşımlara dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Bu yaklaşımlar, öğretmen kimliğini oluşturan yapının farklı kuramsal görüşlere bağlı olarak çeşitli şekillerde tanımlandığını göstermektedir. Bu görüşler doğrultusunda yapılan tanımlar genel olarak öğretmen kimliğinin farklı yönlerini ve bu çalışma alanındaki kilit unsurları vurgulamaktadır. Buna göre, öğretmen kimliğinin işlevsel tanımlarını oluşturmak ve öğretmen kimliği oluşumunu incelemek için Gee (2001) ve Beijaard ve diğerleri (2000) tarafından sunulan iki tamamlayıcı bakış açısı dikkate alınmaktadır.

2.1.2.1. Gee çerçevesi: Gee (2000), çeşitli durumlarda kimlik araştırmaları için kullanılabilecek ve eğitimde kimliğin açıklanmasında çözümleme aracı olarak sıklıkla kullanılan bir çerçeve ortaya koymuştur. Çünkü günümüzde her şeyin hızla değiştiği ve küresel anlamda birbirine bağlı olduğu bir ortamda, çeşitli alanlarda yapılan araştırmalarda kimliğin, okul ve toplumun anlaşılması için önemli bir çözümleme aracı olduğunu savunmaktadır (Gee, 2001). Gee'nin (1996) kimlik kavramında ileri sürdüğü dinamik yaklaşım, insanların kimliklerini nasıl tanımakta oldukları, onları şekillendiren temel yapıları ve bu kimliklerin benlik, pedagoji ve yaradılışlarına nasıl etki ettiğine odaklanmayı gerektirmektedir. “Öğretmen kimdir?” sorusuna cevap olacak nitelikte ele alınan bu çerçevede kimlik dört temel başlıkta sunulmuştur. Gee (2000) bireyin ne tür bir insan olduğunu ele alırken bireyin doğasına ilişkin özellikleri barındıran, kurumsal niteliğini gösteren, başkaları tarafından nasıl görüldüğünü ortaya koyan ve grup içi aidiyetini kapsayan dört temel bileşenden bahsetmektedir. Gee (2000)’nin tanımladığı kimlik türleri ve oluşum süreci Tablo 2.1’de sunulmuştur.

Tablo 2.1.
Çözümleme Aracı Olarak Kimlik

Kimlik Türü	Oluşum Süreci
Biyolojik kimlik	Biyolojik faktörlere ilişkin kimlik. Bireyin doğasında olan özellikler.
Kurumsal kimlik	Bir kurumun bireye yüklediği hem olumlu hem de olumsuz roller.
Söyleme dayalı kimlik	Bireye ait özelliklerin, başarıların ve / veya niteliklerin diğerleri tarafından algılanma biçimi.
Aidiyet kimliği	Bireyin ortak ilgi alanlarını veya deneyimlerini paylaştığı gruplar.

"Gee, J. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education.* 25, 99-125." çalışmadan uyarlanmıştır.

Birinci kimlik türü olan biyolojik kimlikte, bireyin doğasından bahsedilmektedir. Bireyin genel anlamda doğal durumunu gösteren bu kimlik türü uzun boylu olmak, renkli gözlü olmak, beyaz tenli olmak, zeka bakımından avantajlı olmak gibi özellikleri kapsamaktadır. Bullough (2005), Gee yaklaşımına ek olarak bireyin kimliğinin diğerleri tarafından da fark edilebilir olması gerektiğini ve biyolojik kimlik gelişiminde bireyin diğerleri tarafından nasıl tanındığının etkisi olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla bu kimlik türünde bireyin "insan doğasına" yerleştirildiği görülmektedir. Bu nedenle, öğretmenin kim olduğu ve öğretmenin ne yaptığı her zaman iç içe yer almaktadır. Bu yaklaşımda yer alan ikinci kimlik türü ise Kurumsal Kimliklerdir. Bu kimlik türü, bireyin yerine getirdiği görevlere veya sahip olduğu rollere odaklanmaktadır. Öğretmenler kurumsal anlamda kendilerini eğitimci olarak kabul etmektedirler, rollerini ve sorumluluklarını öğretmenin ne anlam ifade ettiğini dikkate alarak üstlenirler. Çünkü bireyler içinde bulundukları kuruma uygun ve onlara yüklenen sorumluluklara göre hareket ederler (Gee, 2001). Üçüncü kimlik türü ise söylem kimliği veya söyleme dayalı kimliktir. Bu kimlik türü bireyin başarıya ulaşmak için uğraşması ya da üstlendiği sorumluluk ile ilgilidir. Söyleme dayalı kimliğin en belirgin özelliği, başkaları tarafından fark edilebilir olmasıdır. Bireyin düşünceli, eğlenceli, karizmatik, inatçı bir kişi olduğu düşünülse de, bu özellikler başkaları tarafından da anlaşılabilir olmalıdır. Öğretmenler yöneticileri, meslektaşları veya öğrencileri tarafından belirli bir tür kişi olarak algılanmak isteyebilirler. Bullough (2005), söyleme dayalı kimliğinin diğerleri tarafından tanınmasının, bireyin gelecekte hangi özellikleri taşıyacağını etkileyebileceğini belirtmektedir. Çünkü bireyin kişilik özellikleri tamamen doğal özellikler değildir, dışarıdan gelen tepkilerle şekillenebilmektedir. Gee(2001) dördüncü ve son kimlik türünü Aidiyet Kimliği olarak tanımlamaktadır. Aidiyet grubu bireylerin ortak bir içerikte ve fikir birliğinde olmasıyla meydana gelmektedir. Bu kimlik, aidiyet ve ittifak duygusu sağlamaktadır. Ayrıca kurumlar veya söyleme dayalı durumlara değil grup bağlarını yaratan ve sürdüren çeşitli sosyal durumlar üzerine odaklanmaktadır (Gee, 2000).

2.1.2.2. Beijaard, Verloop ve Vermunt çerçevesi: Beijjard, Meijer ve Verloop (2004), kimliğin oluşumunun öğretmen yetiştirme kapsamında yapılan araştırmalarında yeterince tanımlanmadığını belirtmiştir. Ayrıca kimlik, mesleki kimlik ve öğretmen kimliği ile neyin kastedildiğinin daha açık bir şekilde tanımlanması gerektiğini ileri sürmüştür. Bununla birlikte, Beijjard ve diğerleri(2004)'nin kimliğe ilişkin görüşleri diğer araştırmacılardan farklı olsa da, bütün araştırmacıların öğretmen kimliği oluşumunun öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik yapma sürecinin kişisel ve mesleki taraflarını da kapsayacak şekilde devam eden bir bütünleşme süreci olduğu noktasında hemfikir oldukları belirtilmektedir (Beijaard vd, 2000). Beijjard ve diğerleri (2000), öğretmenliğe ilişkin alan bilgisinin öğretmenin etkililiğini belirlemede önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Alan bilgisini ise, öğretmenin kendi alanını anlama derecesi olarak tanımlamışlardır. Ayrıca öğretmenin kimlik gelişiminde ikinci önemli bir bileşen olan öğretmenlerin pedagojik bilgileri üzerinde durulmuştur. Bir pedagoji uzmanı ise, bireyin pedagojik tarafı ile eğitici tarafı arasında iyi denge kurabilen kişi şeklinde tanımlanmaktadır. Beijjard ve diğerleri (2000) bu çerçeveye ilişkin üçüncü önemli unsur olarak öğretmenlerin eğitici deneyimlerini yansıtmalarının öneminden bahsetmektedir. Öğretmenlerin sınıfta yaptıklarına yansıyan kararların ve mesleki anlamda neyin işe yarayıp yaramadığının yalnızca alan bilgisini değil aynı zamanda pedagojik becerilerini geliştirmede kritik önemi olduğunu savunmaktadır. Dolayısıyla bireyin öğretmenlik deneyimi arttıkça ve sahip olduğu birikimleri öğretim sürecine yansıttıkça öğretmen kimliğinin geliştiği düşünülmektedir. Çünkü öğretmenlik mesleği yalnızca alan bilgisi değil aynı zamanda deneyimlerle şekillenen bir süreç olarak kabul edilmektedir.

Beijjard ve diğerleri (2000), öğretmenlerin mesleki kimliklerine ilişkin algılarının mesleki etkinliklerini, mesleki gelişimlerini ve yenilikçi fikirleri kullanırken içinde bulundukları duruma uyarlama istekliliğini etkilediğini savunmaktadırlar. Buna ek olarak öğretmen kimliğinin öğretmenler tarafından yalnızca sahip olunan bir özellik olmadığını, öğretmenlerin kendilerini anlamlandırmak için kullandıkları bir şey olduğunu savunmaktadırlar. Öğretmen kimliği göz önüne alındığında, mesleki anlamda karar verme, değişime ayak uydurma ve kariyerleri boyunca mesleğe ilişkin bir şeyler öğrenme gibi şeyleri başarabilecekleri iddia edilmektedir. Sonuç olarak, Beijjard ve diğerleri (2004), bir öğretmenin mesleki kimliği ile hem bireysel özelliklerini hem de yaptıkları işe bağlı olarak genel durumlarını ortaya koyduğu düşünülmektedir.

2.1.3. Öğretmen mesleki kimliğinin temel öğeleri

Dinamik bir yapıya sahip olan kimlik olgusunun; öğretme davranışını şekillendirmede çok önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir. Alan yazında çeşitli araştırmacılar tarafından öğretmenlik mesleği ve kimlik arasındaki ilişki incelenmiş ve öğretmenlerin mesleki kimliğini

şekillendiren temel etmenler ortaya konulmuştur. Bu temel etmenler arasında öğretmenlerin mesleki doyumu, mesleki aidiyeti, mesleki öz-yeterlikleri ve motivasyonları gibi değişkenlerin öğretmen kimliği için önemli olduğu vurgulanmaktadır (Beauchamp ve Thomas, 2009; Beijjard, Meijer ve Verloop, 2004; Bullough, 1997; Canrinus, 2011; Canrinus, Helms-Lorenz, Beijaard, Buitink ve Hofman, 2012; Day, 2002; Gee, 2000; Moje ve Luke, 2009; Sugrue, 2005; Vavrus, 2009). Bununla birlikte geçmiş eğitim deneyimleri ile öğretme ve meslek hakkındaki inançları kapsayan eğitim inançlarının da mesleki kimlik üzerinde etkisi olduğu tespit edilmiştir (Akyeampong ve Stephens, 2002; Findlay, 2006; Minor, Onwuegbuzie, Witcher ve James, 2002). Bu ortaya konulan yapılar öğretmenlerin meslek hayatında ve bireysel yaşamında mesleki kimlik gelişimi açısından önemli bir rol oynamaktadır (Canrinus, 2011). Bu çalışmada, öğretmen kimliği kapsamında yer alan "mesleki aidiyet", "mesleki özyeterlik" ve "eğitim inançları" yapıları temel alınmıştır. Bu doğrultuda, belirlenen yapıların ortaya konulduğu kuramsal çerçeveye yer verilmiştir.

2.1.3.1. Mesleki aidiyet: Mesleki aidiyet bir kişinin seçtiği mesleğin ya da işin değerlerine olan inancını, bu değerlerin kabulünü, bu mesleğin üyesi olmayı sürdürme isteğini ve bireyin mesleği ile özdeşleşmesini ifade etmektedir (Morrow ve Goetz, 1988; Vandenberg ve Scarpello,1994). Öğretmenlerin mesleki aidiyeti ise bireyin öğretmenliğe karşı duyuşsal tepkisine dayanan, kendisi ve mesleği arasındaki psikolojik bağlantı şeklinde tanımlanmıştır (Ponmalini ve Chelvi, 2016). Benzer şekilde O'Reilly, Chatman ve Caldwell (1991) de genel olarak bireyin yaptığı işi benimsemeyi, işine sadık olmayı ve kurumun değerlerine olan inancını içeren psikolojik bir bağ olduğunu belirtmiştir. Bu tanımlar doğrultusunda bireylerin etkili birer öğretmen olabilmeleri için mesleki aidiyetin önemli bir değişken olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte mesleki bağlılığı yüksek bireyler, işini yaparken güçlü bir şekilde kendini gösterir ve yaptığı işe karşı olumlu duygular taşır çünkü bireyin iş performansı kendi özsaygısını da etkilemektedir (Comer, Ramsey, Lassk ve Marshall 1995).

2.1.3.2. Mesleki özyeterlik: Öğretmenlerin mesleki kimliği üzerinde etkisi olan diğer bir unsur ise mesleki öz yeterliktir. Çünkü mesleki özyeterlik aynı zamanda öğretmenlerin güdülenmelerine, iş doyumlarına ve mesleki aidiyetlerine olumlu katkısı bulunan bir değişkendir (Canrinus, Helms-Lorenz, Beijaard, Buitink ve Hofman, 2012). Bandura (1977) öz-yeterlik kavramını, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri düzenleyerek, başarılı biçimde yapmaya ilişkin bireyin kendisi hakkında sahip olduğu yargı ve davranışların oluşmasında etkili bir nitelik şeklinde tanımlamaktadır. Bir öğretmenin mesleki öz yeterliği ise, gerekli mesleki görevleri yerine getirme ve öğrenciler ile öğrenme öğretme sürecinde yer alan ilişkileri düzenleme becerisine ilişkin algıları ve kurumsal görevleri yerine getirmek ve bağlı

olduğu kuruma ait sosyal süreçlerin bir parçası olmak şeklinde tanımlanmıştır (Friedman ve Kass 2002). Dolayısıyla öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri ve etkileşimi sağlamaya ilişkin algı düzeylerinin öğretmenin görev ve sorumluluklarına ilişkin davranışlarını belirlemede önemli olduğu belirtilmektedir (Bandura, 1977). Öğrenci başarısında da olumlu etkisi olan öğretmenlerin mesleki öz yeterliğinin (Goddard, Hoy ve Hoy 2000) öğretmen kimliği oluşumunda önemli bir etmen olduğu söylenebilir.

2.1.3.3. Eğitim inançları: Öğretmenlerin ve özellikle öğretmen adaylarının mesleki kimliklerinin şekillenmesinde etkisi olan diğer bir unsur ise eğitim inançlarıdır. Öğretmenlerin programları işlevsel biçimde uygulamalarını, rol ve sorumluluklarını yerine getirmelerini ve öğrenmeyi ve düşünmeyi geliştiren sınıf içi davranışlar göstermelerini etkileyen değişkenler eğitim inançları olarak adlandırılır (Tunca, Alkın Şahin ve Oğuz, 2015). Öğretmen adaylarının mesleki kimlik oluşumlarının incelendiği çeşitli araştırmalarda eğitim inançlarına temel oluşturan değerlerin, inançların, duyguların ve öğretim uygulamasına ilişkin deneyimlerin öğretmen kimliğini şekillendirmede önemli bir unsur olduğu tespit edilmiştir (Antonek ve diğerleri, 1997; Cattley, 2007; Chitpin ve Simon, 2009; Estola, 2003; Loughran, 1996; Maclean ve White, 2007; Poulou, 2007; Sutherland ve diğerleri, 2010; Walkington, 2005; Webb, 2005; Vavrus, 2009; Weber ve Mitchell, 1996). Çünkü öğretmen adaylarının gerek öğretmen yetiştirme sürecine başlamadan önce geçirdikleri öğrenme deneyimlerinin (Doyle, 1997; Joram ve Gabriele, 1998) gerekse öğretmen yetiştirme sürecinde (Hong, 2010; Lerseth, 2013) edindikleri öğretime ilişkin deneyimlerin, eğitim inançları ve dolayısıyla öğretmen kimliği oluşumu üzerinde oldukça büyük etkisi bulunmaktadır. Bireylerin inançları ve deneyimleri ile belirli bir bağlamda neler beklendiğine dair algıları, öğretmen kimliğinin önemli bir yönüdür ve çeşitli öğretim uygulamalarının seçimlerini etkilemektedir (Beltman, Glass, Dinham, Chalk ve Nguyen; 2015). Ayrıca Bukor (2015) eğitim inançlarının öğretmen kimliği de dahil olmak üzere bireylerin okul deneyimleri, mesleki yönelimleri, öğretimsel uygulamaları ve öğretim yaklaşımları gibi pek çok durumu etkilediğini ortaya koymuştur.

2.1.4. Öğretmen mesleki kimliği ile ilgili araştirmalar

Öğretmen eğitimi hakkındaki alanyazın öğretmenlerin mesleki gelişiminde kimliğin önemini vurgulamaktadır. Öğretmen ve öğretmen adaylarının mesleki kimliklerine ilişkin yapılan çalışmalarda hem öğretmenlerin kişilik özellikleri hem de mesleki kimliğin bileşenleri ve gelişimi incelenmiştir. Bu bölümde 2005 – 2018 yılları arasında öğretmen mesleki kimliği ile ilgili yapılan araştırmalar incelenmiştir. Bu araştırmalara akademik çalışmaların yer aldığı ulusal ve uluslararası veritabanlarından erişim sağlanmıştır. Öğretmen kimliğine ilişkin araştırmalar aşağıda özetlenmiştir.

Liu ve Boyd (2018) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının mesleki kimlikleri ve okul öncesi öğretmeni olmayı tercih etme gerekçeleri incelenmiştir. Çalışma grubu Çin'de (405) ve Avustralya'da (143) öğrenim gören 548 öğretmen adayından oluşmuştur. Nitel ve nicel verilerin toplandığı araştırmada veriler bir ölçek ve açık uçlu sorular yardımıyla toplanmıştır. Araştırma sonuçları öğretmen adaylarının çoğunlukla çocukları sevmeleri, çocuklarla çalışmaktan hoşlanmaları ve çalışma saatlerinin uygunluğu gibi durumlardan ötürü okul öncesi öğretmeni olmayı seçtiklerini ortaya koymuştur. Bu durumların aynı zamanda öğretmen kimliği gelişiminde olumlu etkileri olduğu tespit edilmiştir. Mesleğini seven bireylerin öğretimde daha istekli oldukları, öğrenciler ve öğretmenler ile daha iyi iletişim kurdukları, kendilerini mesleğe adanmış hissettikleri tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğretmen yetiştirme sürecinde kazanılan deneyimlerin ve karşılaşılan zorlukların da öğretmen kimliği gelişiminde etkili olduğu ortaya konmuştur.

Hong, Greene ve Lowery (2017) tarafından yapılan çalışmada zaman içinde kimliğin şekillenmesi, sosyal ortamın kimliğe etkisi, zaman içinde değişen durumların etkisi ile öğretmen kimliği gelişiminin çeşitli yönleri incelenmiştir. Nitel verilerin toplandığı araştırmada öğretmen adayları ile görüşme yapılmıştır. Çalışma grubu dördüncü (son) sınıfta öğrenim gören beş öğretmen adayından oluşmuştur. Sonuçlar öğretim yapmaya başladıktan sonra bireyin öğretmen olmaya ilişkin düşüncelerinin değiştiğini ve zamanla mesleği benimsediğini ortaya koymuştur. Ayrıca öğretim yapılan ortamda meslektaşların ve öğrencilerin beklentilerinin de öğretmen kimliğini etkilediği tespit edilmiştir. Sonuç olarak öğretmen kimliğinin öğretmenin geçmiş deneyimlerinden doğrudan etkilendiği, öğretim yaptığı süreç içindeki durumların motivasyonunu etkilediği, meslekte edindiği deneyimlerin davranışlarını ve inançlarını etkilediği ortaya konmuştur.

Lee ve Schallert (2016) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının öğretimsel becerilerini geliştirirken öğretmen kimliklerinin nasıl geliştiği incelenmiştir. Bu süreci ele almak için boylamsal ve nitel bir araştırma yapılmıştır. Çalışma grubu 27 öğretmen adayından oluşmuştur. Veriler öğretmen yetiştirme sürecinin başında ve takip eden üç dönem boyunca doğal gözlemler ve görüşmeler yardımıyla toplanmıştır. Sonuçlar öğretmen adaylarının başlangıçta kendilerini öğretmen olarak değil aslında öğrenci olarak gördüğünü ve geçmiş benliklerini yansıttığını ortaya koymuştur. Ancak süreç içerisinde öğretimsel deneyimleri arttıkça kendilerini daha çok öğretmen gibi görmeye başladıkları tespit edilmiştir. Üniversite ortamında ayrı uygulama yaptıkları okul ortamında ayrı gözlenen öğretmen adayları yapılan görüşmelerde üniversite dışında daha çok öğretmen gibi hissettiklerini ifade etmişlerdir. Üçüncü bir sonuç ise, geçmişlerinden kaynaklanan etkilere ek olarak, öğretmen adaylarının onlar için öngörülen gelecekten nasıl etkilendiğiyle ilgilidir. Öğretmen adayları geçmiş deneyimlerine ek olarak onlardan öğretmen olarak beklenenler ve yüklenen sorumluluklar ile

öğretmenliğe ait olduklarını belirtmiştir. Araştırma sonuçları öğretmen kimliğini etkileyen en önemli unsurların geçmiş deneyimler, öğretimsel tecrübeler ve bireylerden mesleki anlamda beklenenler olduğunu ortaya koymuştur.

Buchananan (2015) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının hizmet öncesinden hizmete geçiş sürecindeki mesleki kimlik gelişimleri incelenmiştir. Çalışmada metaforlar yoluyla öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin görüşlerini ve hassas noktalarını belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma grubu 34 öğretmen adayından oluşmuştur. Çalışma sonucunda hizmet öncesinden hizmete geçiş sürecinin öğretmenler için zor olduğu tespit edilmiştir. Metaforlar; bu geçiş döneminde öğretmenin güveninin, idealizminin ve iyimserliğinin büyük bir kısmının yerini kasvetli ve yenilgiyi kabul etmiş türden ifadelerin aldığını göstermiştir. Bu değişikliklerin genellikle öğretime ilişkin gerçekçi olmayan iş yükleri ve zorlukları ile mesleğe ilişkin önceki görüşlerin bir sonucu olan 'uygulama şoku" olduğu tespit edilmiştir. Kuram ve uygulama arasında ciddi farklar olduğu ve öğretmen adaylarının bu durumdan olumsuz etkilendiği ortaya konmuştur. Bununla birlikte öğretmen adaylarının öğretmenleri ve mesleği sevdikleri tespit edilmiştir.

Lerseth (2013) öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme sürecinde geçirdikleri deneyimler doğrultusunda öğretmen kimliğinin gelişimini incelemiştir. Çalışmada öğretmen adaylarının kimlik oluşumuna etki eden faktörler ve öğretmen yetiştirme sürecinde edinilen deneyimlerle öğretmen adaylarının mesleki kimliğinin nasıl geliştiği veya değiştiği incelenmiştir. Çalışma grubunu dört öğretmen adayının oluşturduğu araştırmada veriler öğretmen adayları ile yapılan görüşmeler, öğretmen adaylarının (uygulama okulundaki ve üniversitelerindeki) danışmanları ile yapılan görüşmeler ve öğrenci günlükleri yardımıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen kimliğine etki eden toplam sekiz tema ortaya çıkmıştır. Bunlar; öğretmen adayının sadece eğitime ilişkin değil tüm yaşantısını kapsayan geçmiş deneyimleri, sınıf yönetimi hakkındaki görüşleri, konu alanı bilgisi, pedagojik donanımı ve kendi öğretim felsefesi, öğrenci ile olan etkileşimi, öğretmen adayının kendi kimliğinin farkında olması, öğretim yaparken yaşanan kaygı düzeyi, öğretmen adayının uygulama sürecini değerlendiren öğretim elemanının görüşleri ve öğretmen adayı ile olan etkileşimidir. Ayrıca öğretim deneyimi sürecinde yaşanan çeşitli sorunların ve olumlu durumların mesleki kimlik oluşumunda etkili olduğu tespit edilmiştir.

Komba, Anangisye ve Katabaro (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada üniversitedeki öğretim elemanlarının öğretmen kimliğini nasıl algıladıkları ve mesleki gelişim programının akademisyenlerin mesleki kimliklerini nasıl etkilediği araştırılmıştır. Nitel ve nicel verilerin toplandığı karma araştırmada çalışma grubu 67 öğretim elemanından oluşmaktadır. Nicel veriler öğretmen kimliğine ilişkin görüşleri ortaya çıkarmaya amaçlayan görüşmeler ile toplanmıştır. Nicel veriler ise bireylerin kendi mesleki kimlik algıları, mesleki kimliklerinde

değişime yol açan unsurlar ve mesleki gelişim programlarına ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmaya amaçlayan anket yardımıyla toplanmıştır. Sonuçlar öğretim elemanlarının kendilerini araştırmacıdan daha çok öğretmen olarak algıladıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca araştırma sonuçları katılımcıların öğretmen kimliğini; zaman içinde değişen bir olgu, bir gruba ait olma, öğrenme için izlenilen bir yol, mesleki aidiyet gibi çeşitli iç ve dış niteliklere dayalı ifadelerle tanımladıklarını göstermiştir. Mesleki kimlikteki değişimin ise karşılaşılan yeni zorluklar; meslektaşlar, danışmanlar ve öğrenciler ile etkileşim; içerik ve pedagoji eğitiminin yanı sıra yeni eğitim teknolojisine erişim ve kullanımı ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Mesleki gelişim programları nadir aralıklarla düzenlendiği için mesleki kimliğe olan etkisinin az olduğu tespit edilmiştir.

Beauchamp ve Thomas (2011) tarafından yapılan nitel çalışmada öğretmen adayları ve mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleki kimlikleri incelenmiştir. Çalışmaya Kanada'da iki farklı üniversiteden yeni mezun olmuş 45 öğretmen katılmıştır. Veriler öğretmenliğe ilişkin düşüncelerini yansıttıkları yarı yapılandırılmış görüşmeler ve mesleki kimliklerini tanımlamak için kullandıkları metaforlar yardımıyla toplanmıştır. Bulgular öğretmen kimliği kavramını tanımlama sorunu; öğretmenlikte kimliğin önemi ve bireyin faaliyetleri; duygu, anlatım ve söylem ile ilgili konular; yansıtmanın rolü ve bağlamsal faktörlerin etkisi gibi öğretmen kimliğiyle ilgili durumları ortaya koymuştur. Ayrıca öğretmen yetiştirme programları için bu konuların anlaşılmasının etkili olduğu belirtilmiştir. Araştırma sonuçları öğretmen kimliğine ilişkin asıl gelişimin mesleğe başladıktan ve gerçek uygulamaları yaptıktan sonra gerçekleştiğini göstermektedir. Ancak öğretmen yetiştirme sürecinin, yalnızca mesleki kimliğin öneminin aşılanması için değil aynı zamanda kimlikte yaşanacak değişimlere uyum sağlanması için de ideal bir başlangıç noktası olduğu tespit edilmiştir. Mesleki kimliğin gelecekte nasıl yeniden şekilleneceğini tahmin etmek için; eğitim kurumları, öğretmen meslektaşları, okul yöneticileri ve öğrencileri gibi öğretmenleri çevreleyen değişkenlerin etkisinin kuvvetle hissedildiği ilk yıllarda, durumlarının değerlendirilmeye devam edilmesi gerektiği önerilmektedir.

Timoštšuk ve Ugaste (2010) üniversitede öğrenim gören öğretmen adaylarının mesleki kimliklerini incelemiştir. Bu çalışmanın amacı, öğretmenlik eğitimi alan öğrencilerin kendi mesleki kimliklerini nasıl tanımladıklarını araştırmak olmuştur. 45 öğretmen adayından görüşmeler yoluyla elde edilen nitel veriler ile mesleki kimliğe ilişkin bilgi toplanmıştır. Öğrenciler, kendi alanlarını öğretmedeki kişisel deneyimlerine ilişkin olumlu ve olumsuz duygularını ifade etmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adayları öğretmen yetiştirme sürecinde öğrendikleri veya öğrenemedikleri durumlardan çok öğretimsel anlamda başarılı ve başarısız oldukları durumlar üzerinde durmuşlardır. Araştırma sonuçları öğretim sürecindeki deneyimlerin bir mesleğe ait olmaktan ve alınan mesleki eğitimden daha önemli olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte öğretmen yetiştirme sürecinde öğretmenin kimlik oluşumunu

destekleyecek sosyal yönlerin geliştirilmesi önerilmiştir. Çünkü öğretmen yetiştirme ve toplum arasındaki güçlü bağların, öğrencileri gelecekteki mesleklerine daha iyi hazırlayabileceği tespit edilmiştir.

Lamote ve Engels (2010) tarafından yapılan çalışma öğretmen adaylarının mesleki kimliğine ilişkin algıları üzerine odaklanmaktadır. Katılımcılar lisans düzeyinde iki farklı üniversitede öğretmenlik eğitimi alan 158 birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Veriler öğretime adanmışlık, mesleki uyum, göreve alışma ve öz-yeterlik hakkında bilgi veren dört farklı ölçek ile toplanmıştır. Birinci sınıftaki öğretmen adaylarının daha öğrenci merkezli bir bakış açısına sahip olduğu görülürken öğretime ilişkin deneyim sahibi olan üst sınıftaki öğretmen adaylarının öğretilecek konu ve sınıfın idare edilmesi gibi uzun vadeli eğitimsel hedeflere odaklandığı tespit edilmiştir. Deneyimli öğrencilerin diğerlerine kıyasla öğrenme ve öğretmeye ilişkin daha gerçekçi bir bakış açısına sahip olduğu vurgulanmıştır. Mesleki kimliğe ilişkin diğer bir fark ise öğretmen adaylarının cinsiyetlerine dayanmaktadır. Erkek öğretmen adayları sınıfta disipline daha fazla önem verirken, kadın öğretmen adayları öğrencinin katılımına daha fazla odaklanmaktadır.

Flores ve Day (2006) öğretimin ilk yıllarında öğretmenlerin mesleki kimliklerini inceleyen boylamsal bir çalışma yürütmüşlerdir. Nitel ve nicel verilerin toplandığı araştırmada çalışma grubu mesleğe yeni başlayan 14 öğretmenden oluşmaktadır. Nitel veriler dönem başında ve dönem sonunda olmak üzere iki sefer yapılan görüşmeler ile toplanmıştır. Nicel veriler ise öğretim uygulamalarına ilişkin anket aracılığıyla toplanmıştır. Temel bulgular öğretmenlerin mesleki kimliklerinin zaman içinde şekillendiğini, öğretmen adaylarının bireysel geçmişlerinin ve çalıştıkları kuruma ait kültürün önemli olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin geçmişteki sosyal ve akademik deneyimlerinin öğretmenlik mesleği ile doğrudan ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen kimliğinin oluşumu üzerinde etkisi olan temel unsurların ise öğretmen yetiştirme süreci, mesleğe başlamadan önce oluşan öğretmen kimliği, öğretim yapılan sosyal ortam ve kültürel etkiler olduğu belirtilmiştir.

Öğretmenlerin mesleki kimlikleri hakkında yapılan çalışmalar genel olarak öğretmen kimliğinin oluşumuna ve bu oluşumu etkileyen temel unsurlara odaklanmıştır. Yapılan araştırmalarda çoğunlukla nitel veriler toplandığı görülmüştür. Bununla birlikte veri toplama racı olarak genellikle görüşmeler yapıldığı tespit edilmişitir. Öğretmen kimliğini etkileyen temel unsurların motivasyon, duygular, sosyal etkileşim, önceki deneyimler gibi çeşitli iç ve dış değişkenlere bağlı olduğu görülmüştür. Yapılan çalışmalarda öğretmen kimliğinin bireysel özelliklere, mesleki özelliklere ve bireysel özellikler ile mesleki özelliklerin bütünleşmesine odaklandığı tespit edilmiştir.

2.2. İşbirlikli Düzenleme

İşbirlikli düzenlemenin temelini oluşturan kuramsal yapı ve İşbirlikli düzenlemeye dayalı öğrenme ortamı üzerinde durulmuştur.

2.2.1. İşbirlikli düzenlemenin kuramsal temelleri ve tanımı

Eğitim programlarının uygulanmasında ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin etkili olmasında öğretmenlerin önemli bir role sahip olduğu söylenebilir. Çünkü bireylerin öğrenme – öğretme süreçlerine katkı sağlayacak ve onların eğitim ihtiyaçlarına cevap verebilecek olan öğretmenlerin konu alanına hakim olma, öğrenci gelişimini dikkate alma, öğretimi planlama, öğretim stratejileri, bilimsel işlem becerileri, sınıf yönetimi, sınıf içi etkinlikler, mesleki gelişim, sosyal-çevresel etkenler ve kişisel özellikler bakımından yeterli olmaları gerekmektedir (MEB, 1999). Bu yeterlilikleri kazanması sonucunda öğretmenin, yalnızca bilgiyi en iyi aktaran değil, davranış ve tutumları ile öğrenci başarısına yönelik etkinlikler düzenleyen, eğitimi öğrenen merkezli gerçekleştiren birey rolüne sahip olduğu görülmüştür (İlhan, 2004). Bu anlamda yapılandırmacı eğitim anlayışını hayata geçirme sorumluluğu yüklenen öğretmenlerin bu anlayışa uygun bir öğretmen yetiştirme sürecinden geçmelerinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Bireylerin kendi öğrenme süreçleri üzerinde etkin rol almasını gerektiren ve öğrenmede yapılandırmacı bir yaklaşımın izlendiği günümüz eğitim anlayışında öz düzenleme kavramı dikkat çekmektedir. Öz düzenleme, "öğrencilerin kendi öğrenme hedeflerini belirledikleri, zihinsel ve güdülenmeye ilişkin süreçlerini, davranışlarını düzenlemeye çalıştıkları, amaçları doğrultusunda çeşitli çevresel durumlardan etkilendikleri aktif ve yapıcı bir süreç" şeklinde tanımlanmaktadır (Pintrich, 2000;453). Öz düzenleme, öğrenmenin öz düzenlenmesi veya öz düzenlemeli öğrenme olarak da bilinen bu sürecin ortaya çıkışı büyük ölçüde sosyo-bilişsel bir bakış açısına dayanmaktadır. Böyle bir bakış açısında, öğrenciler fikirleri aktif olarak yorumlar ve yeniden düzenler. Öğrenme fırsatları öğretmen veya diğer sosyal etkiler aracılığı ile düzenlenir. Başka bir deyişle, öğrenciler kişisel ve sosyal unsurlardan etkilenirken öğrenmelerini kontrol altına almaya çalışan aktif aracılardır (Schunk ve Zimmerman, 1997). Öz düzenleme öğrenmede bir amaca yönelik olarak stratejik ve üst bilişsel davranışları kapsayan motivasyon ve biliş anlamında kullanılmaktadır. Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinde üst biliş, güdülenme ve davranış bakımından etkin olma düzeylerine göre öz düzenlemeyi gerçekleştirdikleri söylenebilir (Zimmerman, 1989). Bu süreç, gözlemsel öğrenmeden (model alma, sözel betimleme, sosyal rehberlik ve geribildirim) başlayarak daha sonra kendini taklit etme ve bireyin kendi öğrenmesini düzenleme yoluyla sosyal açı dan etkilenir. Başka bir deyişle

öğrenciler, bir veya daha fazla model tarafından gösterilenleri yansıtacak bir düşünce, strateji ve davranış modeliyle öğrenirler (Schunk, 1998).

Bireyin kendisini ön plana çıkaran ve aktif öğrenmeyi temel alan öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerinin gelişmesinin önemi üzerinde durulmaktadır (Kremer - Hayon ve Tillema, 1999). Çünkü öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin gelişmesinde öğretmene büyük sorumluluk düşmektedir (Lombaerts, Backer, Elgels, Van Braak ve Athanasou, 2009). Bu sebeple öğretmen yetiştirme programlarında oluşturulacak öğrenme ortamlarının öğretmen adaylarının kendi öğrenmelerini yapılandırabilecekleri biçimde oluşturulması gerektiği düşünülmektedir. Fakat öğretmen adaylarının görüşlerine göre öğretmen yetiştirme programları kısmen öğretmen adayını merkeze almakta, bu kapsamda da derslerde yaygın olarak öğrenci sunumları, uygulamalar gibi grup etkinlikleri yer almaktadır (İncik ve Tanrıseven, 2012). Dolayısıyla işbirlikli grup çalışmalarının öğretmen adayının öz düzenleme gelişimi açısından oldukça önemli olduğu söylenebilir. Çünkü grup içerisinde yer alan öğrenciler arasındaki karşılıklı etkileşim, "işbirlikli düzenleme" adı verilen öz düzenlemeyi harekete geçiren sosyal bir yapı sağlamaktadır (DiDonato, 2013).

Öğrenme etkinliklerinin işbirlikli düzenlenmesi, öğrenenlerin işbirlikli çalışmalarda kullandıkları stratejiler ve bu stratejiler aracılığıyla bireylerin kendi öğrenmelerini nasıl düzenledikleri üzerinde yapılan araştırmalar son yıllarda oldukça artmıştır. İşbirlikli düzenleme kavramı, sosyal ve kültürel etkilerin bireyin gelişimini nasıl etkilediğini anlamak için çalışılan birçok modern kuramdan (sosyal bilişsel, sosyal yapılandırmacı, sosyokültürel) biri olmuştur (McCaslin, 2009). Bu kuramlar bireylerin sosyal ve kültürel etkilerin içselleştirilme süreçlerine odaklanmaktadır. Her ne kadar işbirlikli düzenlemeye ilişkin birden çok kuramsal bakış açısı bulunsa da, hepsinin temelinde bireyin öğrenmesindeki bilişsel süreçlerin sosyal etkileşim yoluyla içselleştirildiği düşüncesi bulunmaktadır (Vygotsky, 1978; Wertsch ve Stone, 1985; McCaslin, 2009). İşbirlikli düzenleme yaygın olarak Vygotsky'nin (1978) sosyokültürel bakış açısına dayanan içselleştirme ve yakınsal gelişim alanı kuramından yararlanılarak ele alınmaktadır. Çünkü Vygotsky, sosyal ve kültürel çevrelerde daha üst düzey psikolojik süreçlerin oluştuğunu ileri sürmektedir. (Vygotsky, 1978). Benzer şekilde Wertsch ve Stone (1985) ise, daha üst düzey psikolojik süreçlerin sosyal etkileşim yoluyla içselleştirildiğini ortaya koymuştur. Ancak bu tür çalışmaların başlangıcı Flavell'in (1979) üstbiliş kuramını ortaya koyması ve öz düzenleme kuramlarının gelişmeye başlamasına kadar uzanmaktadır (Boekaerts, Pintrich ve Zeidner, 2000; Jarvela ve Jarvenoja, 2011; Zimmerman ve Schunk, 2011). Üst düzey bilişsel süreçlerin genellikle bireyler arasındaki etkileşimden ve işbirliğinden etkilendiğini savunan Vygotsky'nin yakınsal gelişim alanı (Zone of Proximal development) İşbirlikli düzenleme sürecinde oldukça önemlidir (McCaslin ve Hickey, 2001). Yakınsal gelişim alanı, bir

öğrencinin yardım almadan yapabilecekleri ile yapamayacakları arasındaki farkı ifade etmektedir (The Penguin dictionary of psychology, 1995). Bireyin bir eylemi gerçekleştirmede gösterdiği gerçek performansıyla, daha bilgili bir akran veya yetişkin bir rehberden yardım aldıktan sonra gösterdiği performans arasındaki farkı belirtir. Bu kurama göre akranlar ile etkileşim beceri ve strateji geliştirmenin etkili bir yolu olarak görülmektedir. Ayrıca, beceri ve öğrenme bakımından diğerlerinden daha geride olan çocuğun önde olan daha yetenekli akranların yardımıyla geliştiği işbirlikli öğrenme etkinliklerinin öğretmenler tarafından kullanılması önerilmektedir (Vygotsky, 1968).

İşbirlikli düzenleme konusunda yapılan çalışmalar ve ortaya çıkan kuramsal altyapı incelendiğinde bu kavramın araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlandığı görülmektedir. McCaslin (2004) işbirlikli düzenlemeyi kimliği şekillendiren ve yönlendiren etkenler olan kültürel, sosyal ve kişisel kaynaklar arasındaki ilişkinin etkileşim yoluyla düzenlenmesi şeklinde tanımlamıştır. Miller ve Hadwin (2015)'e göre ise, öğrenenlerin ve ortamdaki diğer bireylerin ortak bir problem çözme durumunu paylaştıkları sırada, bireyin etkileşimler yoluyla öğrenmeyi sağlamak için kendi öz düzenlemesinde meydana gelen bir geçiş sürecini ifade eder. Benzer şekilde Hadwin, Oshige, Gress ve Winnie (2010), işbirlikli düzenlemenin, farklı özellikteki öğrencilerin dahil olduğu ortak bir problem çözme durumu sırasında öğrenenin öz düzenleme kazanması bakımından bir geçiş süreci olduğunu belirtmiştir ve bu süreçte öz düzenleme kişilerarası etkileşim yoluyla öğrenen tarafından adım adım gerçekleştirilmektedir. Bu tanımlar incelendiğinde işbirlikli düzenleme aslında öz düzenlemeyi koordine eden iki veya daha fazla öğrenen arasındaki etkileşimi ifade ettiği görülmektedir (McCaslin ve Hickey 2001; Yowell ve Smylie 1999). Volet, Vauras ve Salonen (2009) ise işbirlikli düzenlemeyi sosyal ortamlarda gerçekleşen düzenleme türü olarak kabul etmektedir ve bu durumu öz düzenleme ile bütünleştiren kavramsal bir bakış açısı ortaya koymuştur. Bu bakış açısında işbirlikli-düzenleme öğrenme sürecindeki öz düzenleme ve sosyal paylaşımlı düzenleme arasındaki birbirine bağımlı ilişkileri ifade etmektedir. Sosyal paylaşımlı düzenleme kavramı, işbirlikli öğrenme konusunda yapılan çalışmalarda oldukça yaygın kullanılan etkileşim odaklı bir düzenleme şeklidir. Böyle bir düzenleme türü, bireyin gerçek bir sosyal varlık olarak işleyen bilişsel süreçleri ile ilgili olduğu için sürecin sosyal boyutunu en iyi ifade eden düzenleme olarak kabul edilmektedir (Volet, Vauras ve Salonen, 2009). Vauras, Iiskala, Kajamies, Kinnunen ve Lehtinen (2003) bu kavramı belli bir grubun etkinlik üzerinde çalışırken süreci ortak olarak izlemesi ve düzenlemesi olarak tanımlamıştır. Sosyo – kültürel bakış açısına göre işbirlikli düzenleme, bireysel katılım ve öğrenmeyi sosyal ortamlar yoluyla destekleyen süreçlerdir (McCaslin ve Hickey, 2001; Hickey, 2003; McCaslin, 2004). Wertsch ve Stone (1985) ise işbirlikli düzenlemeyi daha sade biçimde; öğrenmeyi sağlayan sosyal ve kültürel etkileşimin dinamiklerine sahip olunması olarak tanımlamaktadır. DiDonato'ya (2013) göre işbirlikli-

düzenleme iki veya daha fazla akran arasındaki öz düzenleme süreçlerini koordine eden etkileşimdir. Allal'a (2007) göre öğrenmenin işbirlikli düzenlenmesi, çeşitli kaynakların (öğretmenler, sınıf arkadaşları, eğitim programları, ölçme araçları vb.) öğrencinin sahip olduğu öz düzenleme becerileri üzerindeki ortak etkisi anlamına gelmektedir. Jarvenoja, Volet ve Järvelä (2013) bireylerin, birbirlerinin motivasyonları, duygusal durumları, bilişsel eylemleri gibi durumlarını kendi amaçları için veya diğerlerinin yararı doğrultusunda etkileme çabaları ya da ortak bir amaç doğrultusunda eylemlerini koordine etmeleri şeklinde tanımlamıştır. Yapılan tanımlamalarda işbirlikli düzenlemeye ilişkin benzer durumlara odaklanıldığı görülmektedir. Tüm durumlar dikkate alındığında işbirlikli düzenlemenin öğrenme sürecinde bireyin sosyal ve kültürel etkileri içselleştirmesini sosyal çevre aracılığıyla destekleyen dinamik bir düzenleme süreci olduğu söylenebilir.

2.2.2. İşbirlikli düzenlemeye dayalı öğrenme ortamı

Öğrenmede öz düzenleme ve işbirlikli düzenleme becerilerinin etkin bir öğrenmenin gerçekleşmesi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu beceriler sadece öğretmen gelişimine değil aynı zamanda öğrencilerinin öğrenmelerine de önemli ölçüde katkı sağlamaktadır (Randi, 2004). Öğrenmenin işbirlikli düzenlenmesi, sınıf içi grup etkinlikleri gibi formal öğrenme ortamlarında olabildiği gibi öğrencilerin derslere hazırlanmak veya bir sınava çalışmak için birbirlerine yardımcı olmaları gibi informal etkinliklerde de gerçekleşebilmektedir (Saariaho, Pyhältö, Toom, Pietarinen ve Soini; 2015). Dolayısıyla, işbirlikli düzenlemenin genellikle öz düzenlemenin sosyal etkileşim yoluyla açıkça yönlendirildiği ve desteklendiği işbirlikli öğrenme ortamlarında gerçekleştiği söylenebilir.

Hadwin ve diğerleri (2011) düzenlenme becerilerinin özellikle işbirlikli öğrenme ortamlarında oldukça önemli olduğunu belirtmiştir. Çünkü işbirlikli düzenleme ve işbirlikli öğrenme arasında bir ilişki vardır (Lee ve Yang, 2014). İşbirlikli öğrenme, "iki veya daha fazla bireyin öğrenmeyi birlikte nasıl gerçekleştireceğini öğrendiği veya birlikte öğrenmeyi denediği bir durum" anlamına gelmektedir (Dillenbourg, 1999). İşbirlikli öğrenme ortamlarında bireylerin birlikte çalışması gerekebilir. Birlikte çalışmak; ortak çalışmaları, hedefleri ve stratejileri birlikte oluşturmak; öğrenmenin motivasyon, biliş ve davranış kontrolü aracılığıyla ortak düzenlenmesi süreci gibi durumları ifade etmektedir (Panadero ve Järvelä, 2015). İşbirlikli düzenleme sürecinde etkinliğin birlikte gerçekleştirilmesi için grup üyeleri tarafından izlenecek çeşitli stratejiler bulunmaktadır. Bunlar; uyum (Orientation), plan yapma (Planning), görevi yerine getirme (Executing), uzlaşma (Negotiation), izleme (Monitoring) ve değerlendirmedir (Evaluation) (Zheng ve Huang, 2016). Özellikle işbirlikli etkinlikler, grup çalışmaları ve ortak projeler; kuramsal ve pedagojik bilginin birleştirildiği derslerde işbirlikli

düzenleme için bir ortam sağlamaktadır (Saariaho ve diğerleri,2015). Bu durumda öğrenciler süreci birlikte yürüterek birbirlerinin öğrenmelerine, düzenleme becerilerine ve etkileşim sürecine katkı sağlayabilir. Winters ve Azevedo (2005) düzenleme stratejilerinin hedef belirleme, plan yapma, stratejileri geliştirme, izleme ve motivasyon gibi değişkenleri içerdiğini ileri sürmektedir. Dolayısıyla işbirlikli düzenleme grup etkinlikleri yapılan bir ders esnasında bireyin öğrenme sürecinde kullanacağı düzenleme becerilerini geliştirebilir (DiDonato, 2013). Ayrıca, ortak öğrenme süreci boyunca grup üyeleri arasında karşılıklı olarak fikir paylaşımı gerektiren işbirlikli düzenleme, öğrencilerin kendi öğrenmelerine ilişkin düzenleme becerilerini daha etkili biçimde ortaya koymaktadır (Bouchet, Harley ve Azvedo; 2012). Bu tür etkileşimler, öğrencilerin kendi öğrenimleri üzerinde kişisel kontrol ve özerklik duygusu kazandıran çeşitli fırsatlar sağlar (Evans ve McPherson, 2015). Bu nedenle, grup etkinliklerinde ortaya çıkan etkileşimin öğrenme açısından olumlu sonuçları olduğu söylenebilir.

İşbirlikli düzenleme sürecinde etkileşime giren bireyler sadece akranlar değildir. Bu süreçte düzenleme becerileri daha gelişmiş olan diğer kişi bir öğretmen de olabilmektedir. İşbirlikli düzenlemedeki yakınsal gelişim alanı öğrenme sürecinde yer alan her katılımcının hem uzman hem de acemi olarak iki role sahip olduğu karşılıklı bir ilişkide etkin olmayı ve katılımı içermektedir (Yowell ve Smylie, 1999). Örneğin, sınıflarda öğrencilerin kendi sosyal ortamlarındaki yaşantıları konusunda uzman oldukları söylenebilir; oysa öğretmenler genellikle bu ortamdaki acemilerdir. Bununla birlikte, öğretmenler öğrencilere katkı sağlayabilecek stratejik bilgi uzmanlarıyken öğrenciler ise muhtemelen bu alandaki acemilerdir (McCaslin ve Hickey, 2001). Dolayısıyla öğrenmenin işbirlikli düzenlenmesinde katılım, temel unsurdur. McCaslin (2009) yeni öğrenme görevlerinin gerçekleştirilmesinde işbirlikli düzenlemenin faaliyet, katılım ve karşılıklı ilişkilerden oluştuğunu vurgulamaktadır. Çünkü yakınsal gelişme alanı içinde çalışan katılımcılar etkileşim yoluyla o alana ilişkin zengin bilgi donanımı elde ederler böylece işbirlikli düzenleme sürecindeki öz düzenleme (uyumlamalı öğrenme, motivasyon ve kimlik) ile sosyal ve kültürel zenginleşme ortaya çıkar. Bu nedenle, okullardaki sosyal ve kültürel fırsatlar, işbirlikli düzenleme sürecinde yaşanan etkileşim ve etkinlik yardımıyla şekillenir. McCaslin ve Hickey (2001), işbirlikli düzenlemenin, yakınsal gelişme alanı içinde ortaya çıkan etkileşimin bir göstergesi olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde Hadwin, Wozney ve Pontin (2005) de işbirlikli düzenlemeyi etkileşimle ortaya çıkan bir süreç olarak ele almıştır. Bu süreçte bireylerin konuşma ve etkileşim yoluyla kendi öz düzenleme stratejilerini, değerlendirmelerini ve öğrenme süreçlerini gerçekleştirdiğini ve bunları kontrol etmeyi öğrendiğini ileri sürmektedir.

2.2.3. İşbirlikli düzenleme ile ilgili araştırmalar

Bu bölümde 2009 – 2018 yılları arasında işbirlikli düzenleme ile ilgili yapılan araştırmalar incelenmiştir. Bu araştırmalara ulaşmak için akademik çalışmaların yer aldığı ulusal ve uluslararası veritabanlarına erişim sağlanmıştır.

İşbirlikli düzenleme hakkındaki alanyazın öğrenme öğretme sürecinde düzenleme becerilerinin önemini vurgulamaktadır. Öğrencilerin işbirlikli düzenleme süreçlerine ilişkin yapılan çalışmalarda işbirlikli düzenlemenin özelliklerinin ve bileşenlerinin yanı sıra bu becerilerin gelişimi de incelenmiştir. İşbirlikli düzenlemeye ilişkin araştırmalar aşağıda özetlenmiştir.

Saariaho, Pyhältö, Toom, Pietarinen ve Soini (2016) tarafından çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme etkinliklerinde kullandıkları öz düzenleme ve işbirlikli düzenleme becerileri incelenmiştir. Çalışma grubu son sınıfta öğrenim gören 19 öğretmen adayından oluşmuştur. Yapılan nitel araştırmada veriler görüşmeler aracılığıyla elde edilmiştir. Sonuçlar, öğrenme etkinliklerinde hem öz düzenleme hem de işbirlikli düzenleme durumlarının, hedef belirleme ve görev analizi, strateji kullanımı, izleme ve yansıtma gibi beceriler gerektirdiğini göstermiştir. Ancak öz düzenleme ve işbirlikli düzenleme aynı bileşenlere sahip olmasına rağmen, düzenlemenin niteliği açısından farklılık gösterdiği ortaya konmuştur. Ayrıca öğretmen adaylarının öğrenme ortamlarında öz-düzenleme becerilerini, işbirlikli düzenleme becerilerine göre daha sık kullandıkları tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğretmenlik uygulamasına ilişkin deneyimlerin düzenleme becerilerini kullanmak için oldukça elverişli bir ortam sağladığı ortaya konmuştur. Son olarak ise araştırma bulguları; öğretmenlik yapmayı öğrenirken, akranları ve öğretmen eğitimcilerini içeren işbirlikli düzenlenmiş öğrenme etkinliklerinin, öz düzenleme becerileri gerektiren etkinliklerden daha etkili olduğunu göstermiştedir.

Tsai (2015) tarafından yapılan yarı deneysel çalışmada Web tabanlı öğrenme ortamlarında işbirlikli düzenleme durumlarının öğrencilerin bilgi işlem teknolojisi becerilerini geliştirmeye olan etkileri incelenmiştir. Çalışma grubunda lisans öğrenimine devam eden 68 öğrenci yer almaktadır. Deney grubunda yer alan 38 öğrenci için web tabanlı öğrenme ortamlarında işbirlikli düzenleme becerilerine ilişkin öğretim yöntemleri kullanılırken kontrol grubunda yer alan 30 öğrenci için geleneksel öğretim yöntemleri kullanılmıştır. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar, işbirlikli düzenlemeye dayalı web tabanlı öğrenme ortamlarında öğrenim gören öğrencilerin geleneksel öğretim yöntemi ile öğrenim görenlere göre daha iyi bilgisayar kullanma ve bilgi işlem teknolojileri becerilerine sahip olduklarını göstermiştir.

Kupers, van Dijk, van Geert ve McPherson (2015) tarafından yapılan çalışmada öğrenci özerkliğini tespit etmek için işbirlikli düzenleme süreçleri içerisinde öğretmen-öğrenci etkileşimi incelenmiştir. Çalışma grubu 8 müzik öğretmeni ve 38 öğrenciden oluşmuştur. Elde

edilen veriler video kayıtları ve yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla toplanmıştır. Çalışmanın genel sonuçları öğretmen ve öğrenci etkileşimi arttıkça işbirlikli düzenleme becerilerinin geliştiğini ortaya koymuştur. Ayrıca özerklik ihtiyacının öğrencilerin sağlıklı gelişmesinde önemli bir yere sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda işbirlikli düzenleme gibi sosyal etkileşim sağlayan süreçlerin bireylerin öğrenme süreçlerine önemli katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Lee ve Yang (2014) tarafından yapılan çalışmada işbirlikli düzenlemenin, işbirlikli öğrenme ortamlarında öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada tek grup öntest sontest deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma grubu eğitimde ölçme ve değerlendirme dersini alan 49 lisans öğrencisinden oluşmuştur. Veriler bir ölçek aracılığıyla toplanmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğrenciler altı hafta boyunca grup olarak gerçekleştirmeleri gereken bir çalışma yürütmüştür. Grup düzeyinde yapılan analizler sonucu ön test ve son test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Bu durum işbirlikli düzenleme etkinliklerinin, işbirlikli öğrenme ortamlarında öz-düzenleme becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir etkiye sahip olmadığını ortaya koymuştur. Bununla birlikte bireysel düzeyde ön test ve son test puanları arasındaki farkın öz düzenleme beceri düzeyleri düşük olan 19 öğrenci açısından istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Ancak bireysel düzeyde ön test ve son test puanları arasındaki farkın öz düzenleme beceri düzeyleri yüksek olan 19 öğrenci açısından istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Bu durum işbirlikli düzenlemenin, işbirlikli öğrenme ortamlarında öz düzenleme becerileri düşük olan öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesi üzerinde olumlu etkisi olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Di Donato (2013) yaptığı çalışmada, işbirlikli düzenlemenin öğrencilerin öz düzenlemeleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Nitel ve nicel verilerin toplandığı durum çalışmasında çalışma grubu 64 ortaokul öğrencisinden (12 – 14 yaşında) oluşmuştur. Dokuz hafta süren projede öğrencilerin öz düzenlemenin gelişimini destekleyen işbirlikli görevler tasarlanmıştır. Araştırma sonuçları öğrencilerin öz düzenleme seviyelerinin proje süresince giderek arttığını göstermiştir. Çünkü verilen görevler Araştırma sonucu öğrencilerin işbirlikli düzenleme puanlarının öz düzenlemelerindeki değişimi istenen düzeye getirdiğini ortaya koymuştur. Çalışmanın genel sonuçları işbirlikli düzenleme süreçlerinin bireylerin öz düzenlemelerini kolaylaştırdığını ve beklenen düzeye getirdiğini göstermiştir.

McCaslin ve Burros (2011) tarafından yapılan çalışmada sosyokültürel bakış açısıyla bireysel farklılıkları anlamak için bir işbirlikli düzenleme modelinin faydasını belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma grubu sosyal ve ekonomik açıdan dezavantajlı beş farklı okulda öğrenim gören 47 öğrenciden oluşmuştur. Veriler öğretimsel farklılıkları ortaya koymak için yapılan öğretmen merkezli sınıf etkinliklerine ilişkin gözlemler, bireysel farklılıkları saptamak için

toplanan bireysel öğrenci raporları ve akademik başarı testi sonuçları yardımıyla elde edilmiştir. Sonuçlar, sınıf ortamına ve başarı beklentilerine uyum sağlamada farklılık gösteren öğrencilerin öğretmen merkezli öğretimde durumlarını anlamak için kullanılan işbirlikli düzenleme modelinin önemli olduğunu göstermektedir. Ayrıca sınıf içi etkinliklerde bireysel farklılıklar ve sosyokültürel değişkenler dikkate alındığında kullanılan işbirlikli düzenleme modeli sayesinde öğrenmenin kolaylaştığı tespit edilmiştir.

Volet, Summers ve Thurman (2009) tarafından yapılan çalışmada, üniversite öğrencileri tarafından yürütülen grup etkinliklerinde işbirlikli öğrenmenin doğası ve işleyiş süreci incelenmiştir. Çalışma grubu üniversite ikinci sınıfta öğrenim gören 18 öğrenciden oluşmuştur. Veriler, vaka temelli bir proje üzerinde çalışan öğrenci gruplarının video görüntüleri ile toplanmıştır. Bu veriler yardımıyla düzey işbirlikli düzenleme durumlarının oluşması için grup katılımının sağlanmasına katkıda bulunan faktörler incelenmiştir. Araştırma sonuçları önerilen çerçevenin, öğrencilerin yürüttüğü grup çalışmalarında ortaya çıkan etkileşim üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Gözleme dayalı analiz sonuçları grup çalışmalarında ve toplantılarda sosyal etkileşimin önemli olduğunu göstermiştir. Ayrıca çalışma grubunda yer alan öğrenciler işbirlikli öğrenme ortamlarından memnun kaldığını belirtmiştir.

Çoğu araştırmacı işbirlikli düzenleme sürecini nitel veriler toplayarak incelemiştir. Çalışmaların bulguları öğrencilerin diğer bireylerle etkileşiminin öz düzenleme süreçlerine aracılık ettiğini göstermiştir. Çalışma grupları ilköğretimden lisans düzeyine kadar her yaş grubunda olan öğrencilerden oluşmuştur. Ayrıca işbirlikli düzenlemenin genellikle işbirlikli öğrenme ortamlarında ve grup etkinliklerinde gerçekleştiği görülmüştür. Çünkü yapılan çalışmalar işbirlikli düzenleme sürecinin öğrencilerin işbirlikli görevleri yerine getirdiğinde meydana geldiğini göstermiştir. İşbirlikli düzenleme sürecinde kullanılan stratejilerin genellikle hedef koyma, planlama, görevi yerine getirme, izleme ve değerlendirme gibi üst bilişsel ve motivasyonel stratejiler olduğu görülmüştür.

2.3. Yansıtma

Yansıtmanın kavramsallaştırılması, eğitimde yansıtma ve öğretmen yetiştirme sürecinde yansıtma gibi durumlar üzerinde durulmuştur.

2.3.1. Yansıtmanın tanımı ve eğitimde yansıtma

Yansıtmanın öğretmenlik uygulaması için önemli bir unsur olduğu düşünülmektedir. Çünkü yansıtma, öğretmenlere hem problemleri belirleme hem de onları çözme konusunda yardımcı olan (Dewey, 1910) ve belirli durumlara uyarlanan bir stratejidir (Schön, 1987). Öğretmen adayları için ise, üst düzey düşünmeye teşvik eden ve kuram ile uygulamayı birbirine

bağlamak için önemli olduğu düşünülen bir öğrenme stratejisidir (Kim, Baylen, Leh ve Lin; 2015).

Yansıtmanın eğitimsel bir kavram olarak kökleri sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımının kurucusu Dewey'e kadar uzanmaktadır. Bu kavram birçok öğretmen yetiştirme programının amaçları arasında yer almaktadır, ancak tanımı ve öğretmen adaylarının nasıl teşvik edileceği konusunda fikir birliği sağlanmadığı görülmektedir. Dewey'e (1910:6) göre yansıtma, birbirini destekleyen gerekçeler ve sonuçlar ışığında, herhangi bir inanç ya da varsayım biçiminin aktif, kalıcı ve dikkatli bir şekilde düşünülmesidir. Hatton ve Smith (1995) ise yansıtmayı basitçe " iyileştirmeye dönük eylemler hakkında amaçlı düşünme " olarak tanımlamıştır. Ross'a (1989, s. 22) göre, yansıtma "rasyonel seçimler yapmayı ve bu seçimlerin sorumluluğunu üstlenmeyi içeren eğitim konuları üzerinde düşünmenin bir yoludur". Benzer şekilde, Bartlett (1994), yansıtmanın, sadece düşünme olmayıp bunun ötesinde olduğunu ve sınıfta yapılan gündelik öğretimin paydaşları ile bütün olarak düşünülmesine odaklandığını ileri sürmektedir. Sparks-Langer ve Colton (1991, s. 37), ise yansıtmanın tersinin ne olduğunu açıklamanın daha kolay olduğunu ifade ederek, "incelenmemiş uygulamaların veya ilkelerin rasgele takip edilmesi" şeklinde tanımlamıştır. Boyd ve Fales (1983, s. 100) yansıtmayı; bireyin anlamını kendine göre oluşturduğu ve açıklığa kavuşturduğu, deneyimlerle desteklenen, değişen bir kavramsal bakış açısı ile sonuçlanan belirli bir konuyu, içten inceleme ve keşfetme süreci şeklinde açıklamıştır. Zaman geçtikçe, eleştirel ve sürekli biçimde kendini izlemenin ve öz değerlendirmenin, yansıtma kavramının merkezinde yer aldığı görülmektedir. Bazı araştırmacılar, yansıtmanın özdeğerlendirme ve eleştirel düşünme gibi daha üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek için bir strateji olduğuna inanmaktadırlar (Payne, 2004; Rosenshine ve Meister, 1992). Bu sebeple yansıtmanın hem bilişsel hem de üst bilişsel bir süreç olduğu söylenebilir (Driscoll, 2000). Öğrenme hedeflerine ve görevlerine bağlı olarak, yansıtma bireysel ve toplumsal olarak aracılık edilen bir süreç olabilir (Tan, 2006). Collins (1991) başkaları ile etkileşim kurarak ve farklı bakış açılarını inceleyerek, öğrencilerin bireysel yansıtmayı zenginleştirebileceğini, çünkü bu durumun onları yeni düşünme ve öğrenme yollarına götürdüğünü belirtmiştir. Lin ve diğerleri (1999), yansıtmayı "bir topluluktan geribildirim istediği ve grup geribildirimine dayanan uygulamalarını değiştirdiği toplumsal bir hareket olarak" tanımlamıştır. Bu araştırmacılar sosyal etkileşimin, öğrencilerin düşünce ve problem çözme süreçlerini uzmanların veya akranlarınınkilerle karşılaştırmasına izin verdiğini bu sayede bireysel yansıtma sürecinin geliştirildiğini savunmuşlardır. Özetle, yansıtmanın öğretmenlerin geçmişte nerede olduklarını, şu anda nerede olduklarını ve gelecekte nerelerde olabileceklerini görmelerine yardımcı olan düşünceler ve eylemlerden oluştuğu söylenebilir (Brubacher, Case ve Reagan, 1994; Valli, 1992). Ayrıca bireylerin düşünce ve deneyimlerini

etkili biçimde aktarmalarını sağlayan yansıtma, öğretmenler tarafından bireysel ya da işbirlikli olarak yapılabilir (Tan, 2006).

2.3.2. Öğretmen Yetiştirme Sürecinde Yansıtma

Öğretmen yetiştirme ve öğretmenlerin profesyonel gelişimi hakkındaki alanyazında "yansıtma", "yansıtıcı uygulama" ve "yansıtıcı uygulayıcılar" kavramları oldukça yaygındır (Ottesen, 2007). Bununla birlikte yansıtma, çok sayıda öğretmen yetiştirme programında oldukça etkin bir biçimde kullanılmıştır (Admiraal ve Wubbels, 2005). Hatta bu kavramların bazen birbirinin yerine bile kullanıldığı görülmektedir (Larrivee ve Cooper, 2006). Marcos, Sanchez, ve Tillema (2011) bu kavramın sorun çözme, farkındalığı artırma ve mesleki bilginin oluşturulmasını içeren "döngüsel ve yinelemeli " olarak tasarlanmış bir süreç olduğunu savunmaktadır. Çünkü yansıtma, eleştirel düşünmeyi destekleyen (Korthagen, 2004) öğretime ilişkin bilgi oluşmasında katkısı olan (Conway, 2001) ve öğretmenlerde öz-düzenlemenin artmasını sağlayan (Boud, 2007) bir süreçtir. Bu sebeple öğretmen yetiştirme sürecinde kullanımının adaylara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla yansıtma yapabilen uygulayıcıların yetiştirilmesine duyulan ihtiyaç, öğretmen yetiştirme sürecinde güncel ve yaygın bir tema haline gelmiştir (Crotty ve Allyn, 2001; Edwards, Gilroy ve Hartley 2002; Marcos ve Tillema 2006; Rodgers 2002). Bununla birlikte çok sayıda araştırmacı, yansıtabilme yeteneğinin etkili öğretmenlerin önemli bir özelliği olduğunu belirtmektedir (De Ville, 2010; Henderson, 1996; Lyons, 1998; Norsworthy, 2008; Ross, Johnson ve Smith, 1992; Rodgers, 2002). Genel olarak bakıldığında yansıtma öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek ve öğretmenlik uygulamalarını iyileştirmek için önemli bir araç olarak kullanılmıştır.

Ancak öğretmenlik alanındaki yansıtmanın yeri, Schön'ün yansıtıcı uygulama ve eğitim düşüncelerinin ortaya çıkmasından sonra belirginleşmiştir (1983, 1987). Schön (1983), özellikle bilgiyi güvenilir ve geçerli hale getirdiğine inanılan yöntemlerin teknik açıdan akla uygunluğu üzerinde durmuştur (Boud, 2001). Yansıtmaya ilişkin bu bakış açısına sahip olmasında Dewey'den etkilendiği söylenebilir. Çünkü yansıtmaya ilişkin düşünceleri dikkate alındığında ortaya çıkan benzer durumlar bulunmaktadır. Onlara göre Yansıtma; bir öğreniciyi, diğer deneyimlerle olan ilişkilerini ve bağlantılarını daha derinlemesine anlayarak, bir deneyimden diğerine geçmesini sağlayan bir anlam yaratma sürecidir. Öğrenmenin sürekliliğini mümkün kılan ve bireyin ve nihayetinde toplumun gelişimini garanti eden bir konudur. Aslında ahlaki amaçların vasıtasıdır. Ayrıca sistematik, titiz, disiplinli bir düşünce biçimidir ve kaynağı bilimsel araştırmalardır. Toplulukta, başkalarıyla etkileşim halinde yansıtmanın olması gerekir. Son olarak ise kişinin ve başkalarının kişisel ve entelektüel gelişimine değer veren tutumları gerektirir. Schön'e (1983, 1987) göre yansıtmalar uygulamanın içinde yer almaktadır ve

yansıtma yapan uygulayıcıların durumlarla ilişkin anlayışları ve eylemleri her zaman kural olarak genelleştirilemez. Bu konudaki görüşleri de alanyazında pek çok araştırmacı tarafından desteklenmektedir (Darling Hammond ve Snyder, 2000; Mansvelder-Longayroux, Beijaard ve Verloop, 2007; Valli, 1992; Ward ve McCotter, 2004; Zeichner, 1996). Bununla birlikte yansıtmada uygulamanın ne kadar önemli olduğunu vurgulayan pek çok kitap da bulunmaktadır (Calderhead ve Gates, 1993; Clift, Houston ve Pugach, 1990; Grimmett ve Erickson, 1988; LaBoskey, 1994; Loughran, 1996; Osterman ve Kottkamp, 1993). Sonuç olarak yansıtma kavramının Dewey ve Schön tarafından yapılan çalışmalar ile eğitim ve öğretmen yetiştirme süreçlerinde yerleştiği söylenebilir.

2.3.3. Öğretmen Yetiştirme Sürecinde Yansıtmanın Önemi

Yansıtmaların, herhangi bir öğrenme deneyimi için önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü öğrenme öğretme süreçleri boyunca, öğrencilerin mevcut bilgileri göz önüne alarak önemli olan durumlara odaklanmasına yardımcı olur (Lin ve diğerleri, 1999). Öğrenenlerin öğrenmelerini izlemelerini ve değerlendirmelerini gerektiren daha üst düzey bir düşünme becerisi olduğu görülmektedir. Bir süreç olarak yansıtma önceden öğrenilen bilgileri kullanmayı gerektirir ve öğrenenin önemli bilgilere odaklanmasına yardımcı olur, böylece öğrenmelerinin daha anlamlı olmasını sağlar (Van Zee ve Minstell, 1997). Bu bakımdan yansıtma hem öğrenen hem de öğreten bireyler olarak öğretmenler ve öğretmen adayları için ayrı bir anlam kazanmaktadır. Gerek öğretmen yetiştirme sürecinde gerek öğretmenlik uygulaması sürecinde yapılan işbirlikli çalışmalar dikkate alındığında yansıtma birçok bakımdan kolaylaştırıcı ve açıklayıcı bir unsur olmuştur. Bir grupla yapılan öğretimde yansıtma, grup içindeki sosyo-bilişsel çatışmaları çözmenin bir aracıdır veya çeşitli gelişme aşamalarında öğrencilerin kendilerini uzmanlar ve akranlarıyla karşılaştırmaları için büyük bir fırsattır (Collins, 1991; Herrington ve Oliver, 2002; Lee, 2005; Lin ve diğerleri, 1999). Başta Amerika olmak üzere pek çok ülkede yansıtmanın öğretmenlik uygulamasında önemli olduğuna vurgu yapılarak öğretimin örnek olması için öğretmenlerin uygulamaları hakkında sistemli düşünebilmesi ve tecrübelerinden öğrenebilir olması gerektiği savunulmaktadır (Tan, 2006). Yapılan yansıtmalar ile öğretmen adaylarından uygulamalarını eleştirel bir biçimde incelemeleri, diğerlerinden tavsiye almaları, bilgilerini derinleştirmek için eğitim araştırmalarına başvurmaları, değerlendirme ve yargılama becerilerini geliştirmeleri, öğretilerini yeni buluş ve fikirlere uyarlamaları gerektiği beklenmektedir. Çünkü işbirlikli ve eleştirel olarak yansıtan öğretmenler, öğretim sürecinde sistematik bir değişime gidilmesine neden olabilirler (Colton ve Sparks-Langer, 1993). Bu da yansıtmanın öğretme süreci için ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Kısacası yansıtmalar, öğretmen adayları için özellikle önemlidir. Bruning

(2005) üniversite öğrencilerinin bilişsel süreçlerine ilişkin bir çalışmasında lisans öğrencilerinin çoğunun düşünme ve öğrenme süreçlerinden habersiz olduklarını ve öğrenmelerini verimli bir şekilde gerçekleştiremediklerini tespit etmiştir. Öğretmen adayları tarafından yapılan yansıtma, onlara yalnızca öğretmen olmanın ne anlam ifade ettiği konusunda zihinsel modeller oluşturmalarına yardımcı olmakla kalmamakta (Payne, 2004), kuram ve uygulamayı birbirlerine bağlamalarına da yardımcı olabilmektedir (Tan, 2010). Baird, Fensham, Gunstone ve White (1991), yansıtmanın öğretimin duyuşsal ve sosyal bileşenlerini geliştirmeye yardımcı olduğuna inanmaktadır. Çalışmalarında, fen bilgisi öğretmeni adaylarının etkili öğretme ve öğrenmenin doğasına ilişkin inançlarını yansıttığı, bu yansıtmanın kişilerarası ilişkiler hakkındaki algılarını arttırdığını ifade etmiştir. Yansıtmanın önemi, Levin ve Camp (2002) tarafından "performanslarına yansıtma eğilimi olmaksızın, öğretmenlerin uygulamalarını iyileştirme veya kuram ile uygulama arasındaki bağlantıları görebilme olasılıkları daha düşüktür" şeklinde özetlenmiştir.

Yansıtma, etkili eğitimcilerin düzenli biçimde mesleki uygulamalarını geliştirmeye yönelik olarak kendi kendini inceleme ve öz değerlendirme sürecidir (Shandomo, 2010). Öğretmen yetiştirme alanyazınında yansıtma ve mesleki gelişimin etkili bir öğretmenlik için iki önemli unsur olduğu belirtilmektedir (Bowles, 2002; Darling-Hammond, 2008; Gabbitas, Graham, West ve Wright, 2006; van Halen-Faber, 1997; Patrick ve Reinhartz, 1999). Darling-Hammond ve McLaughlin (1995) öğretmenlerin yaparak, okuyarak ve yansıtarak; diğer öğretmenlerle işbirliği yaparak; öğrencilerini ve çalışmalarını mercek altına alarak ve gördüklerini paylaşarak öğrendiğini tespit etmiştir. Çünkü mesleki etkinliklerde yansıtıcı uygulamalarının kullanımı öğretmenlerin öğretim uygulamalarını sorgulamanın bir yolu olarak ön plana çıkmaktadır (Schön, 1983). Öğretmen adaylarının mesleki kimliklerine ilişkin alanyazında yansıtmanın öğretmenlerin mesleki kimliklerinin oluşumunda kritik bir süreç oluşturduğu (Geijsel ve Meijers, 2005; Korthagen, 2004; Sutherland ve diğerleri, 2010; Vähäsantanen, 2015), inançları, önceki bilgileri ve deneyimleri arasındaki etkileşimler yoluyla kendi öğrenmelerini inşa etmelerini sağladığından (Lin ve diğerleri, 1999) bahsedilmektedir.

Hizmet öncesi uygulayıcılar olan öğretmen adaylarının mesleki öğrenmelerini sürdürmesinde ve öğretmen kimliğinin şekillenmesinde yansıtmanın önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir. Öğretmen yetiştirme sürecine sadece kuramsal bilgilerden oluşan bir altyapı ile başlayan öğretmen adayları yansıtma yoluyla; eylemlerine, inançlarına, öğrenme – öğretme süreçlerine yön veren uygulama bilgilerini tekrar gözden geçirir, yeniden değerlendirir ve yeniden oluşturur (Shoffner, 2006). Alanyazın incelendiğinde, öğretmenin mesleki kimliğini keşfetmede ve şekillendirmede yansıtmanın rolü açık şekilde ortaya konmuştur (Beauchamp ve Thomas, 2009; Jay, 2003; Korthagen ve Vasalos, 2005; Larrivée, 2000). Öğretmen adaylarının kimlik gelişim süreçlerini incelmeye yönelik yapılan araştırmalarda yansıtma için kullanılan

farklı araçlar ve etkinlikler bulunmaktadır bunlar arasında: yansıtmaya ilişkin forumlar, yansıtıcı yazılar, günlükler, otoetnografik yazılar, portfolyolar ve çizimler yer almaktadır (Izadinia, 2016).

2.3.4. Öğretmen Yetiştirme Sürecinde Yansıtma ile ilgili araştırmalar

Bu bölümde 1999 – 2018 yılları arasında öğretmen yetiştirme sürecinde yansıtma ile ilgili yapılan araştırmalar incelenmiştir. Bu araştırmalara ulaşmak için akademik çalışmaların yer aldığı ulusal ve uluslararası veritabanlarına erişim sağlanmıştır.

Yansıtma hakkındaki alanyazın öğretmen yetiştirme sürecinde yansıtmanın önemini vurgulamaktadır. Yapılan çalışmalarda yansıtmanın özellikleri, yansıtma becerileri ve öğretmenlik deneyimlerinin paylaşımında yansıtmanın önemi incelenmiştir. Yansıtmaya ilişkin araştırmalar aşağıda özetlenmiştir.

Körkkö, Kyrö – Ammala ve Trunen (2016) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulamasına ilişkin yansıtmaları incelenmiştir. Öğrencilerin yansıtmalarının içeriği ve düzeyini belirleyerek yansıtmaların uygulama becerilerine ve mesleki gelişimlerine nasıl katkıda bulunduğunu tespit etmek için tematik bir analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Çalışma grubu 13 öğretmen adayından oluşmuştur. Veriler öğretmen adaylarının öğretimsel deneyimlerine ilişkin yansıtmaları içeren portfolyolar aracılığıyla toplanmıştır. Sonuçlar, öğretmenlik uygulaması boyunca öğretimsel becerilerin geliştiğini göstermiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının yansıtmalarının giderek detaylandığı ve derinleştiği tespit edilmiştir. Her uygulama sonunda ortaya çıkan yansıtma ve geri bildirimlerin mesleki gelişimi desteklediği ortaya konmuştur. Öğretmenlik uygulaması sonunda tüm yansıtmaların öğretmen adaylarının öğretimsel durumlarını genel anlamda açıklayıcı olduğu tespit edilmiştir. Ancak çalışma, öğretmen adaylarının eleştirel yansıtma becerilerinin eksikliğini göstermiştir.

Juklova (2015) tarafından yapılan nitel çalışmada öğretmenlik uygulamasında yansıtma yönteminin kullanılmasının gerekli olup olmadığı incelenmiştir. Çalışma grubu mesleki deneyimi yedi yılın üzerinde olan ve eğitim bilimleri alanında uzman dört öğretmenden oluşmuştur. Veriler öğretmenler ile yapılan yüz yüze görüşmeler ve açık uçlu sorulara verdikleri yazılı cevaplar yoluyla toplanmıştır. Sonuçlar öğretmenlik uygulamasında yansıtmanın oldukça önemli olduğunu ve öğretmen yetiştirme sürecinde ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymuştur. Yapılan yansıtmalar yoluyla öğretmenin kimliğine ilişkin bilgi edinebileceği için öz yansıtmanın önemli olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca yapılan yansıtmalara bağlı olarak açıklama, gerekçelendirme, değerlendirme ve eleştirel yansıtma gibi yansıtmaya ilişkin derecelendirme yapılabileceği ortaya konmuştur. Bununla birlikte yapılan yansıtmalar ile kavram yanılgısı ve zamanlama hatası gibi problemler olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenliğin en önemli iki

unsuru olan kuram ve uygulamanın birbirinden ayrı tutulduğunu gösteren olumsuz durumlar olduğu tespit edilmiştir.

Sööt ve Viskus (2014) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin öğretmenlik uygulamasında karşılaştıkları sorunlar yaptıkları yansıtmalar yoluyla incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma grubu 34 öğretmen adayından oluşmuştur. Veriler öğretmen adaylarının öğretimsel deneyimlerine ilişkin yansıtmaları içeren yazılı raporlar ve portfolyolar aracılığıyla toplanmıştır. Sonuçlar öğretmenlik uygulamasında karşılaşılan genel sorunların öğretmen adayının kendisi ile ilgili olduğunu göstermiştir. Bunların başında öğretmen adayının öğretimsel deneyimlerinin yetersizliği gelmiştir. Deneyim yetersizliğine bağlı olarak öğretimin etkili gerçekleştirilemediği tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğrenci ve diğer öğretmenler ile kurulan iletişimin de öğretim açısından önemli olduğu ortaya konmuştur. Öğrenciler ile yeterli iletişim kurulamaması halinde hem öğretmen adayının hem de öğrencinin motivasyonunun düştüğü tespit edilmiştir. Yapılan yansıtmalar öğretmen adayının öğretim becerilerini en çok etkileyen unsurların sırasıyla eğitim inançları, çevre, davranış, mesleki yetkinlikler, kimlik ve öğretmene yüklenen sorumluluklar olduğunu göstermiştir.

Korkmazgil (2009) tarafından yapılan durum çalışmasında uygulama dersinde blog kullanımının yabancı dil öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünmelerini nasıl geliştirdiği incelenmiştir. Çalışma grubu 12 öğretmen adayından oluşmuştur. Veriler öğretmen adaylarının yansıtıcı blog yazıları ve yorumlarından oluşan arşivsel kayıtlar, çalışma öncesi ve sonrası yapılan görüşmeler ile çalışma süresince araştırmacı tarafından tutulan gözlem notları aracılığıyla toplanmıştır. Blog yazılarında tekrarlanan örüntüler yansıtıcı düşünmelerini saptamada ölçek olarak kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları, öğretmen adaylarının blog yazılarında genellikle kuramsal bilgilere dayanarak kendi öğretimsel deneyimlerini, uygulama dersine bağlı olduğunu düşündükleri sorunları ve kişisel farkındalıklarıyla ilgili konuları tartıştıklarını göstermiştir. Bununla birlikte, belirlenen kategorilerde yansıtıcı düşünme açısından bireysel farklılıklar olmasına rağmen araştırmaya katılan öğretmen adaylarının tamamının blog yazılarında bir ölçüye kadar yansıtıcı olduğunu görülmüştür. Ayrıca blog deneyiminin uygulama dersinde yansıtıcı düşünmeyi geliştiren farklı bir yaklaşımı ortaya koyduğu tespit edilmiştir.

Shoffner (2006) uygulamaya ilişkin kuramsal bilginin, yansıtıcı uygulamanın ve web günlüklerinin öğretmen yetiştirme sürecindeki yerini incelemiştir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının kullandığı yansıtıcı günlükler ile teknolojinin yansıtmadaki yerini ve yansıtmanın hem öğretmen adayları hem de öğretmenler içini önemini ortaya koymuştur. Veriler web günlüğü üzerinde yapılan paylaşımlar, grup görüşmeleri ve bireysel görüşmeler yardımıyla toplanmıştır. Elde edilen bulgular blogların öğretmen adaylarının eğitiminde yansıtıcı bir araç olarak kullanılabileceğini desteklemiştir. Sonuçlar, öğretmen adaylarının yansıtıcı

uygulamalarında web günlüklerinin olumlu etkisini göstermiştir. Gelişmekte olan bir teknoloji olan web günlüklerinin öğretmen yetiştiren öğretim elemanları için yeni bir yansıtma aracı olabileceği tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen yetiştirme sürecinde kullanılan blogların bireysel yansıtmayı ve sosyal etkileşimi destekleyen çevrimiçi bir alan sağladığı tespit edilmiştir.

Yang (2005) tarafından yapılan çalışmada blogların, öğretmen yetiştirme sürecinde İngilizce öğretmeni adayları tarafından yansıtma aracı olarak kullanılması incelenmiştir. Bloglar, öğrenme süreçlerini eleştirel olarak yansıtmak ve blogların kendi mesleki gelişimlerine olan etkisini ölçmek için bir platform olarak kullanılmıştır. Çalışmaya öğretmen yetiştirme sürecinde bulunan kırk üç öğrenci katılmıştır. İki öğretim elemanı tarafından tartışma forumu olarak kullanılmak üzere bir blog oluşturmuştur. Veriler, öğretmen adayları tarafından gönderilen mesajlar, blog üzerinde yapılan yorumlar, öğretmen adaylarının blogları yansıtma araçları olarak kullanırken edindiği yansıtıcı deneyimlerine ilişkin anket sonuçları ve blogların uygulanması üzerine sınıf toplantılarında öğretim elemanları tarafından kaydedilen grup içi yansıtıcı diyalog kayıtlarından oluşmuştur. Sonuçlar öğretmen adaylarının öğretim kuramlarını ve etkilerini bloglar üzerinden aktif olarak tartıştıklarını ortaya koymuştur. Bütün öğretmen adaylarının düşüncelerini yansıttığı ve önemli yorumlar yaptığı gözlenmiştir. Ayrıca katılımcıların teknolojiyi yansıtma aracı olarak ve iletişim kurmak için yararlı bir platform olarak gördüğü tespit edilmiştir.

Stiler ve Phileo (2003), web günlüklerinin, öğretmen adayları arasında çevrimiçi bir günlük kayıt aracı olarak kullanılmasını incelemiştir. İki farklı ders alan öğretmen adaylarından kişisel bir blog oluşturarak derse ilişkin duygu ve düşüncelerini buradan yansıtmaları istenmiştir. Yarıyıl sonunda bir öğretmen adayı-kullanıcı anketi kullanılarak katılımcılardan memnuniyet, kullanım kolaylığı, önerilen değişiklikler ve öneriler gibi durumlar hakkında değerlendirme yapmaları istenmiştir. Anket sonuçları öğretmen adaylarının söz konusu durumlara karşı olumlu düşünceleri olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin blog kullanımının yansıtma özelliklerinin derinliğini ve kalitesini olumlu etkilediği tespit edilmiştir. Bununla birlikte, yansıtmanın öğrenme öğretme süreçlerinde kullanılmasının öğretimin niteliğini arttırdığı ortaya konmuştur.

Collier (1999) yaptığı çalışmada hizmet öncesi öğretmen adaylarının yansıtma temelli özelliklerini incelemiştir. Nitel verilerin toplanığı çalışmada, sorgulama odaklı bir yaklaşımla uyumlu olan dört temel bileşen (yansıtıcı günlükler, yansıtmaya dayalı görüşmeler, akran gözlemine dayalı tartışmalar, grup çalışmaları) öğretmen adayları tarafından yapılan yansıtmaların temelini oluşturmuştur. Bu bileşenler öğretmen adaylarına, sözlü ve yazılı analizler yoluyla çalışmalarını yansıtmaya dayalı karşılaştırma ve eleştirel biçimde inceleme fırsatı sunmuştur. Araştırma sonuçları öğretmen adaylarının, öğretmen yetiştirme sürecinde edindikleri deneyimler doğrultusunda öğretime ilişkin bir gerçeklik inşa etmeye başladığını

göstermiştir. Çalışmanın genel sonuçları yansıtmaya dayalı uygulamanın bireysel bir gelişim süreci olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca öğretmen adaylarının deneyimlerini nasıl edindikleri ve kavramsal bilgi düzeyleri onların yansıtma biçimlerini açıkça göstermiştir. Öğretmen adaylarına, yazma ve konuşma yoluyla verilen yansıtma fırsatları göz önüne alındığında, kendi kimliklerini fark ettikleri tespit edilmiştir.

Yansıtma ile ilgili araştırmalar incelendiğinde özellikle öğrenci günlükleri ve blogların yansıtma aracı olarak kullanıldığı görülmüştür. Yansıtma genel olarak öğretmen adaylarının öğretime ilişkin deneyimlerini ve uygulama etkinliğini incelemek için kullanılmıştır. Bununla birlikte çeşitli yansıtma araçları ve ölçme araçları yardımıyla toplanan veriler eğitimde yansıtma becerilerinin ve yansıtmanın önemli bir unsur olduğunu ortaya koymuştur.

2.4. Blog

Bu bölümde Blog kavramı, eğitimde blogların kullanımı ve blogların avantajları gibi konular üzerinde durulmuştur. Son olarak eğitimde blog kullanımı konusunda yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

2.4.1. Blog nedir?

Günümüzde bireylerin yaşantısında teknolojinin önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. Özellikle sınırsız miktarda bilgi sağlayan "World Wide Web" teknolojisi ile her yaştan bireyin bilgiye olan erişimi artmıştır. "İnternet" ve "World Wide Web" sayesinde müzik, belge, çeşitli yayınların akışını sağlayan ortamlar ve sosyal ağlar gibi pek çok araca kolayca ulaşılabilmektedir. Bunun gibi teknolojilerin büyümesi ile ortaya çıkan bazı platformların bireylerin etkileşimini ve paylaşımını kolaylaştırdığı düşünülmektedir. Web 2.0 teknolojileri ve bu teknolojilere bağlı olarak ortaya çıkmış olan yeni web standartları, etkileşim düzeyi yüksek, işbirliği ve paylaşımı ön plana çıkaran, kullanıcı merkezli, yeni bir web dünyasının kurulmasına yol açmıştır (Köse, 2010). Bloglar ise web dünyasında etkileşimi ve paylaşımı kolaylaştıran ortamlara verilecek en önemli örneklerden birisi olarak kabul edilmektedir.

Weblogun kısaltması olan blog basitçe; yazılanların tarihini gösteren, tersten kronolojik sırayla sunulan ve internette yayınlanan bir web sitesidir. Blog kavramı ilk kez John Barger tarafından 1997 yılında kullanılmıştır (Fun ve Rachael, 2005). Alanyazında web günlüğü olarak da kullanılan blog kavramı Altun (2005) tarafından ağ günlüğü veya ağ güncesi şeklinde Türkçe'ye geçmiştir. Bloglar genellikle belli bir konu etrafında düzenlenir ve en yeni girişler en üstte görüntülenir. Bazen, sahibinin yazıları gönderdiği ve diğerlerinin yorum yapmasına olanak veren çevrimiçi bir kişisel günlük olarak kullanılır (Döş ve Demir, 2013). Oxford İngilizce

sözlüğüne göre, bir blog, kişisel gözlemlerden ve diğer kaynaklardan yapılan alıntıların bulunduğu, genellikle tek bir kişi tarafından yönetilen, diğer sitelere yapılan köprülerle çalışan, sıkça güncellenen bir web sitesidir; başka bir deyişle çevrimiçi bir seyir defteri veya günlüktür (Oxford University Press, 2008). Glogoff (2003) ise blogları sıklıkla güncellenen kişisel yazıların yer aldığı çevrimiçi günlükler şeklinde tanımlamaktadır. Baggetun ve Wasson (2006) blogları, herkes tarafından erişilebilir tek bir bireye veya bir gruba ait günlükler olarak hizmet veren web sayfası şeklinde tanımlamıştır. Bununla birlikte bloglar, teknik uzmanlık ve yazılım alım alanında yetkinlik gerektirmeden kullanıcılarına ucuz veya ücretsiz olarak kendi sayfalarını oluşturma ve güncelleme fırsatı sunmaktadır (Matheson, 2004). Genel olarak, bloglar, ters kronolojik sırada organize edilmiş, kullanıcıların kayıt ve yorum yapabildiği, HTML, web yazılımı ve tasarım bilgisine gerek duyulmadan kolayca düzenlenebilen, metin ve köprü (hyperlink) eklenebilen, resim, video ve müzik gibi multimedya dosyalarının da yüklenebildiği hazır web sayfaları olduğu söylenebilir. İnternet üzerindeki pek çok blogun kişisel veya gazetecilere özgü olduğu belirtilmektedir (Godwin-Jones, 2003; Richardson, 2005).

Bir blog genellikle aşağıdaki bileşenlerden oluşur (Duffy ve Bruns, 2006):

- Yayın Tarihi – Gönderinin yayın tarihi ve saati
- Kategori – Gönderinin etiketlenmesi (bir veya daha fazla olabilir)
- Başlık – Gönderinin ana başlığı
- Gövde - Gönderinin ana içeriği
- Geri izleme - Diğer sitelerden geri bağlantı kurar
- Yorumlar - Okuyucular tarafından eklenen yorumlar
- Permalink - her yazılan gönderinin tam URL'si, kalıcı bağlantısı
- Altbilgi - genellikle yazının alt kısmında, yazı tarihi / saati, yazar, kategori ve okuma, yorum veya geri izleme sayısı gibi istatistikleri gösterir.

2.4.2. Eğitimde Blogların Kullanımı

Dijital teknolojilerin hızla gelişmesi ve başta eğitim olmak üzere pek çok alanda kullanılması, bireylerin yeni öğrenme ortamları içinde etkileşime girmesini sağlamaktadır. Çeşitli Web 2.0 araçlarından biri olan blogların etkileşim bakımından işlevselliği ve öğrenciler arasındaki popülerliğinin hızlı bir şekilde artmasıyla bloglar, eğitim ortamlarına da ürün sunabilir hale gelmiştir (Deng ve Yuen 2011). Blogların en önemli özelliklerinden biri de öğretmenler ve öğrenciler tarafından kolayca erişilebilir ve kullanımı kolay olmasıdır. Örneğin, öğrenciler blogları kendi aralarında ve öğretmenler veya bilgi kaynağının merkezi arasında iletişim kanalı olarak kullanabilirler. Yalnızca bir bilgisayar, tablet, cep telefonu veya taşınabilir bir akıllı cihaz ile internet bağlantısı yeterli olabilmektedir. Bu anlamda blogların hem

öğretimde hem de öğrenmede önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Eğitimde bloglara ilişkin basılı materyallerde eksiklik olsa da, öğrencilerin hem öğrenme faaliyetlerini hem de sonuçlarını belgeleyebilecekleri ilgi çekici bir araç olduğu düşünülmektedir (Downes, 2004).

Bloglar sadece bir konuyu yeni öğrenenler için kolaylaştırıcı olmakla kalmaz aynı zamanda öğrencilerin çoklu bakış açısı ile öğrenecekleri konuları öğrenmelerine ya da öğrenme bakımından önde olan öğrencilerden destek almalarına yardım edebilir. Ayrıca, öğrencilerin kendi hızlarında öğrenmelerine olanak tanıyan nispeten öğrenci merkezli bir ortam oluşturmaktadır (Efimova ve Fiedler, 2003; Godwin-Jones, 2008). Bloglar; yönlendirici destek, öğrenci merkezli öğrenme, birden fazla bakış açısının bir araya getirilmesi ve öğrenme topluluklarının kullanılması gibi ön plana çıkmış pek çok değişkeni bir araya getirir (Yang, 2009). Bununla birlikte öğretmenler öğrencilerin yansıtmalarını kaydetmek için onlara kendi bloglarını oluşturmalarında yardımcı olabilirler veya tamamlanan ürünleri kendi bloglarında sunabilirler (Rinke, Stebick, Schaefer ve Gaffney, 2009). Öğretmenler, öğrencileri derse ilişkin konuları tartışmaya (Wassell ve Crouch, 2008) veya sınıf içi tartışmayı genişletmeye yönelik (Wang ve Hsu, 2008) adımlar için blogları öğretim sürecine dahil edebilirler. Çünkü blogların öğrenciler arasındaki işbirliğini destekleme konusunda yararlı olduğu belirtilmektedir (Kozma, 1991; Ho ve Richards, 1993; Saeed ve diğerleri, 2008; Wang ve diğerleri, 2008; Yang, 2009). Öğretmenler, blogları kullanarak, öğrencilerin gönderileri düzenleyebilecekleri ve yorum yapabilecekleri ortak bir öğrenme ortamı düzenleyebilir (Dieu, 2004). Bu sayede öğrenciler hem çalışmalarını hem de diğer öğrencilerin çalışmalarını görebilir ve öğrenme etkinlikleri üzerinde işbirliği yapabilirler. Deng ve Yuen (2011) bloglar üzerinden yapılan paylaşımların ve gönderilerin katkıda bulunduğu dört alana vurgu yapmaktadır: kendini ifade etme, kendini yansıtma, sosyal etkileşim ve yansıtıcı diyalog. Ayrıca blogların sosyal değerleri desteklemekle birlikte etkileşimi ve işbirliğine dayalı öğrenmeyi teşvik etmek için büyük bir potansiyele sahip olduğunu da ifade etmişlerdir. Benzer bir şekilde, Chu, Chan ve Tiwari (2012), okullarda blog kullanımının bilişsel, sosyal ve duygusal öğrenmeyi desteklediğini doğrulamıştır.

Özetle, eğitimde kullanılan bloglar sanal öğrenme ortamları olarak ele alınabilir. Dünyanın dört bir yanından bireyler fikirlerini paylaşmakta ve herkesin anlayacağı bir şekilde düşüncelerini ifade edebilmektedir. Öğretmenler ise, öğrencilerin herhangi bir şeyi öğrenmeleri için zaman ve fırsatları artırmaya olanak sağlayan blogları tartışma forumları olarak da kullanabilmektedir. Bu sayede hem etkileşim hem de paylaşım artmaktadır. Blog ortamının eğitimde ve özellikle öğretmen yetiştirmede kullanılan yaygın bir araç olduğu söylenebilir. Bununla birlikte Selwyn (2011), teknoloji ve görev arasında uyumluluk sağlanmadıkça eğitim teknolojisi kullanımının öğrenmeyi artıracağının garantisinin olmadığını vurgulamaktadır. Bu nedenle eğitimcilerin, blog üzerinden gerçekleştirilen görevlerin nasıl yapılandırıldığını ve ulaşılmasını istedikleri sonuçları dikkatli seçmesi gerektiği düşünülmektedir.

2.4.3. Blogların avantajları

Eğitimsel açıdan bakıldığında blogların pek çok yararı olduğu görülmektedir. Kullanımı kolay arayüz, düşük maliyet, etkileşimli ve işbirlikçi imkânlar sunması gibi avantajlarından dolayı, öğretmenler ve öğrenciler için blogların öğretimsel yararlılıklar sağlayabileceği düşünülmektedir. Kullanıcıların pek çok kişi tarafından katkıda bulunulan makaleleri ve yorumları arşivlemelerini ve bu kaynakları kullanıcılar dışındaki konuya ilgi duyan kişilerle paylaşmalarını sağlar.

Bloglar, araştırma faaliyetlerine katılan öğrencilerin etiketleme özellikleri sayesinde yeni kaynaklara hızlı ve kolay bir şekilde erişebildiği bilgi merkezli öğretim siteleri haline gelmiştir (Glogoff, 2005). Öğrencilere hem kendi çalışmalarını hem de diğer öğrencilerin çalışmalarını görme imkânı sunması ile öğrenme etkinlikleri üzerinde işbirliği yapabilmektedir. Dolayısıyla bloglar, öğrencilerin düşündüklerini yazma ve diğerlerinden hızlı bir şekilde geri bildirim alma gibi etkinlikleri güçlendirmektedir (Döş ve Demir, 2013). Blog ortamındaki etkileşim katılımcılar arasındaki bilişsel farklılıkları ortaya koymaya yardımcı olabilir ve katılımcılara belli bir düşünceyi farklı bakış açıları ile ifade etme fırsatı sunabilir (Wang ve Hsu, 2008). Bununla birlikte blogların etkileşimli bilgi alışverişi araçları olduğu söylenebilir (Herring ve diğerleri, 2004). Çünkü blogların en güçlü özelliği, kullanıcıların HTML dili kullanmak yerine içerik yazmaya odaklanmasına izin veren, bireylerin düşüncelerini yansıttığı genel bir kanal üzerinden bilgi alışverişi yapılabilmesidir (Wang ve Hsu, 2008). Öğrenciler blog üzerinde istediklerini yazma ve yaptıkları işi belgeleme fırsatına sahiptir. Bloglar, yazılanları göndermeye yardımcı olan otomatik bir tarih atma sistemi kullanmaktadır. Bu sistem, belirli bir tarihteki ilanları arama ve bulmada yardımcı olmaktadır. Bu işlemler, ders süresince yapılanları kaydetmekte ve onların gelişmelerini yansıtmaktadır. Böylece öğrenciler ders konularında diğerleriyle görüşebilir ve görüşlerini başkaları ile blogda yansıtabilir (Duffy ve Bruns, 2006).

Bu özellikler, öğretmenlere öğrenme – öğretme süreçlerinde blog'ları kullanabilmeleri için daha fazla fırsat sunmaktadır. Dolayısıyla blogların etkileşimli bir araç olduğu ve ortaya çıkan bu etkileşimin öğrenme öğretme süreçleri bakımından oldukça önemli olduğu söylenebilir. Çünkü sosyal yapılandırmacılık kuramına göre, bilgi toplumsal ilişki yoluyla üretilir ve bu etkileşim yoluyla, bilgi düzeylerimizde aşamalı olarak ilerleme kaydedilir (Kanuka ve Anderson, 1998). Hem öğrenciler hem de öğretmenler için eğitimde pek çok avantajları bulunan bloglar aracılığıyla kişisel web siteleri olmayan öğrenciler, blogları kullanarak başkalarıyla etkileşime geçebilir. Bu sayede öğrenciler pek çok becerilerini web üzerinde de uygulayabilir ve başka birinin çalışmaları üzerinde yorum yapacaklarını göz önüne alarak daha dikkatli olabilirler.

Genel olarak bakıldığında ise blogların alışılmış web sitelerinden farklı olduğu ve geleneksel sitelere kıyasla pek çok avantaj sağladığı söylenebilir. Bu avantajlara örnek olarak eleştirel ve

analitik düşünmeyi teşvik edici olması; yaratıcı, sezgisel ve ilişkisel düşünmeye yardım etmesi; birbiriyle bağlantılı fikirler üzerine yorum yapma bakımından kaynak olarak kullanılabilmesi; nitelikli bilgilere erişimi kolaylaştırması; sosyal etkileşim imkanı sunması gibi durumlar sayılabilir (Richardson, 2006). Böylece öğrencilerin, bilgi edinmek için diğer öğrenme kaynaklarıyla bloglar üzerinden bağlantı kurabileceği düşünülmektedir. Öğrenciler öğretmenleri ile sohbet edebilir hatta her hangi bir konuyu tartışabilir. Çünkü bloglar sınıf etkileşimi ve tartışmaları desteklemenin yanı sıra sınıf sunumlarını da geliştirir (Hou, Chang ve Sung., 2009). Ayrıca öğretmenler bloglar üzerinden derse ilişkin detayları blog üzerinden paylaşabilir ve öğrencilerin paylaşımlarını buradan hem kontrol edebilir hem de değerlendirebilir. Örneğin ısındırma etkinlikleri için kullanıldığında, bloglar, öğretmenlere sınıf içi etkinlikleri yönetmesine ve öğrencilerin mevcut bilgilerine uygun olarak içeriği düzenlemesine yardımcı olur (Liaw, Chen ve Huang, 2008). Ayrıca öğrencilerin sosyal ve bilişsel bilginin nasıl yapılandırıldığını öğrenmelerini sağlar (Du ve Wagner, 2006).

2.4.4. Bloglar ile ilgili araştırmalar

Blog ortamı hakkındaki alanyazın eğitimde ve özellikle öğretmen yetiştirmede yaygın olarak kullanıldığını göstermektedir. Bu nedenle eğitimcilerin, blog üzerinden gerçekleştirilen görevlerin nasıl yapılandıracağını ve ulaşmak istenilen hedefi iyi belirlemesi gerektiği düşünülmektedir. Blogların eğitimde kullanımı ve etkililiği gibi durumları ortaya koyan araştırmalar aşağıda özetlenmiştir.

Hall (2018) tarafından yapılan çalışmada okuma-yazma öğretimi yapan öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme noktasında blog uygulamasının işe yarayıp yaramadığı incelenmiştir. Bu nitel çalışmanın temel pedagojik hedefi öğretmenlerin bloglarını, uygulama sorunlarını paylaşabilecekleri ve tartışabilecekleri alanlar olarak kullanmalarıdır. Bir akademik yıl boyunca süren araştırmada katılımcıların 12 hafta süresince haftada bir kez blog üzerinden yansıtma yapmaları istenmiştir. Çalışma grubu okuma yazma öğretimi yapan 26 sınıf öğretmeninden oluşmuştur. Veriler öğretmenler tarafından yazılan blog yazıları (638) ve yorumlar (890) aracılığıyla elde edilmiştir. Sonuç olarak öğretmenlerin blogları, uygulama sorunlarını paylaşmak ve tartışmak için bir platform olarak kullandığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte, çalışmanın ilk yarısında, öğretmenlerin blog paylaşımlarında sınırlı bir öz-yansıtma gerçekleşmiştir. Öğretimsel bir zorlukla karşılaşıldığında, öğretmenler genellikle problemin kökeni olarak ebeveynleri veya öğrencileri işaret ettiği görülmüştür. Süreç içerisinde eleştirel yansıtma çerçevesi uygulamaya konulduktan sonra, öğretmenlerin okuldaki öğretim inançlarını ve baskın eğitim modellerini sorgulamaya başladığı tespit edilmiştir. Yapılan paylaşımlar, blogların mevcut eğitim inançlarının güçlendirilmesi için etkili bir alan olarak kullanıldığını göstermiştir. Çalışma süresince, yapılan paylaşımlar, yazılar ve yorumlar öğretmenlerin kendi

bloglarında tartıştıklarını ve yorumlarıyla birbirleriyle nasıl etkileşimde bulunduklarını ortaya koymuştur.

Duarte (2015) tarafından yapılan çalışmada, geleneksel öğretim etkinliklerine yardımcı olmak ve topluluk duygusu geliştirerek işbirlikli öğrenmeyi desteklemek için bir grup blogunun kullanımı incelenmiştir. Çalışma grubu 128 lisans ve 7 lisansüstü öğrencisinden oluşmuştur. Veri toplama aracı olarak öğrencilerin bloglara ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bir anket kullanılmıştır. Öğrencilerin blog hareketliliğini takip etmek için ise Google Analytics ve iki ayrı sayaç kullanılmıştır. Sonuçlar, öğrencilerin blogları yararlı bir öğrenme aracı olarak kabul ettiklerini ortaya koymuştur. Ayrıca blog ziyaretçilerinin istatistikleri ve geri bildirimleri blogların öğrenme etkinliklerini desteklemek için etkili bir şekilde kullanılabileceğini göstermiştir. Bununla birlikte, blogların bir topluluk duygusu oluşturma ve işbirliğini sürdürme kapasitesinin beklenildiği kadar güçlü olmadığı ortaya konmuştur. Öğrenciler açısından, blogları işbirlikli çalışmalar için kullanmaktansa derslerle ilgili bilgi ve belgeleri paylaşmak için kullanmanın daha etkili olduğu tespit edilmiştir. Bulgular, öğrencilerin blogların dersler için yardımcı bir uygulama olduğunu düşünmesine rağmen blog kullanmaya isteksiz olduğunu, bu durumun öğretmenler için de geçerli olduğunu ortaya koymuştur. Yine de bulgular, öğrencilerin katılım düzeylerinin notlandırma sistemi aracılığıyla başarılı bir şekilde artırılabileceğini göstermiştir.

Bener (2015) tarafından yapılan durum çalışmasında bir devlet üniversitesinde İngiliz dili eğitimi bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının bloglar yoluyla öğretmenlik uygulaması üzerine yansıtıcı düşünmelerini geliştirmek amaçlanmıştır. Çalışma grubu öğretmenlik uygulaması dersini alan 18 öğretmen adayından oluşmuştur. Veriler öğretmen adaylarının yansıtıcı blog yazıları ve yorumlarının arşivsel belgeleri, anketler ve gruplar ile yapılan görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucu blog üzerinden yapılan etkinliklerin öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirdiğini göstermiştir. Araştırma blogların öğretmen adayları için olumlu katkılar sağlayan paylaşım ve etkileşim aracı olduğunu ortaya koymuştur.

Fisher ve Kim (2013) yaptıkları çalışmada, blogların, yabancı dil öğretmeni adaylarının eğitimi için İngiltere (University of Cambridge) ve ABD (Güney Florida Üniversitesi) olmak üzere iki ulusal ortamda kullanımını araştırmıştır. Bir tanesinde özyansıtma ve yapılandırmacı yaklaşım diğerinde ise işbirlikli öğrenme ve sosyokültürel yaklaşıma dayalı iki temel yaklaşım esas alınmıştır. Araştırmada, öğretmen adaylarının blogları hem nasıl kullandıkları hem de mesleki gelişim için onlara nasıl fayda sağladığı incelenmiştir. Veriler, dokuz ay süren dersler sırasında katılımcıların blog girişlerinden ve bireysel görüşmelerden elde edilmiştir. İki ortamdan bazı farklı temalar ortaya çıkmıştır. İngiltere'de mesleki gelişim, mesleki kimlik ve değişime ilişkin derin analitik yansıtmalar tespit edilmiştir. Ayrıca bloglarda yazmanın

faydalarından ve sağladığı kolaylıktan bahsedilmiştir. ABD ortamında ise, bulgular, blogun kaynakların ve fikirlerin müşterek olarak paylaşımı için ve işbirlikli öğrenme için bir alan olarak kullanılabileceğini göstermiştir. Katılımcılar, bilgi paylaşımında bulunmayı, profesyonelliği ve işbirliğine dayalı öğrenmeyi geliştirme fırsatlarının bulunduğunu belirtmiştir.

Alaçam Dehneliler (2013) tarafından yapılan çalışmada blog kullanımının, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrencilerinin yazma performansları ve algıları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmaya Yabancı Diller Yüksek Okulunda öğrenim gören ve İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen 20 Türk öğrenci katılmıştır. Çalışma, blog kullanımının öğrencilerin yazma performansı üzerindeki etkisi, blog kullanımının öğrencilerin algıları üzerindeki etkisi ve öğrencilerin blog kullanımındaki algılarıyla yazma performansları arasındaki ilişki olmak üzere üç temel açıdan ele alınmıştır. Veriler öğrenciler tarafından hazırlanmış altı adet yazma ödevi, dönem başında ve dönem sonunda yapılan görüşmeler ve öğretim sonrası algı ölçeği ile toplanmıştır. Sonuçlar, blog ile yazma eğitiminin birleştirilmesinin, öğrencilerin yazma performanslarını geliştirdiğini göstermiştir. Öğrenciler yazma eğitiminde blog kullanılması hakkında olumlu yönde tutum geliştirmişlerdir. Öğrencilerin blog kullanımındaki algılarıyla yazma performansları arasında önemli bir bağlantı bulunmuştur. Blog yazım süreci devam ederken öğrencilerin yazma performanslarının da arttığı tespit edilmiştir.

Luehmann ve Tinelli (2008) tarafından yapılan nitel çalışmada sosyal ağ teknolojileri yardımıyla öğretmenlerin mesleki kimlik gelişimi ve blog yoluyla öğrenmeye ilişkin yenilikler incelenmiştir. Çalışma grubu 15 öğretmenden oluşmuştur. Veriler ise öğretmenlerin blog üzerinden yaptığı paylaşımlar (395 gönderi ve 551 yorum) ve blogun önemine ilişkin açık uçlu sorular formunda verilen cevaplar aracılığı ile elde edilmiştir. Sonuç olarak blogların, öğretmenler arasında anlamlı etkileşim oluşturduğunu ve çevrimiçi topluluklarda çalışmanın mesleki kimliğin gelişmesini sağladığını tespit edilmiştir. Çünkü blog gibi sosyal ağ teknolojileri, coğrafi veya zamansal olarak kısıtlı olmayan, aynı fikirde olan toplulukların geliştirilmesi yoluyla mesleki öğrenmeyi destekleme potansiyeli sunduğu ortaya konmuştur. Ayrıca bulgular katılımcıların bloglar üzerinden yaptığı çeşitli yenilik temelli uygulamaların etkililiğini ve sonuç olarak bireylerin amaçlarına ulaştıklarını göstermiştir.

Song ve Chan (2008) tarafından yapılan araştırmada blogların yüksek öğretimde çeşitli öğrenme-öğretme araçlarından biri olarak kullanılmasının gerekçeleri ve eğitimciler için potansiyel yararları incelenmiştir. Çalışma grubu 118 üniversite öğrenicisinden oluşmuştur. Veriler demografik bilgilerin, blog kullanımına ilişkin önceki deneyimlerin, blogun etkililiğine ilişkin görüşlerin, blogların yansıtma aracı olarak kullanılmasına ilişkin algıların, grup olarak blog kullanımının yararların ve sınırlılığın tespit edilmesini amaçlayan bir anket aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın genel sonuçları blogların eğitim amaçlı kullanılmasının öğrenciler için oldukça etkili olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca blog yardımıyla daha kolay yansıtma

yapıldığı ve öğrenmek için elverişli bir etkileşim ortamı sağladığı tespit edilmiştir. Bloglar ile ilgili olumsuz olarak katılımcılar paylaşım yaparken bağlantı sorunu ve teknik aksaklıklar gibi olumsuz durumlar olduğunu ifade etmiştir.

Chan ve Ridgway (2006), tarafından yapılan araştırmada da Yang'ın (2005) çalışmasıyla benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu çalışmada Makao Üniversitesinde bulunan kırk yedi öğretmen adayından bloglar vasıtasıyla düşüncelerini yazması istenmiştir. Bloglar, öğrencilerin iletişimsel ve yansıtıcı becerilerini geliştirmeleri için bir araç olarak sunulmuştur. Sonuçlar, blogların öğretmenle iletişim kurmak için uygun bir araç olarak kabul edildiğini ancak akranlarla birlikte işe yaramadığını göstermiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğunun arkadaşlarının yazdıklarına sadece mecbur oldukları için yanıt yazdıkları tespit edilmiştir. Bir işbirliği aracının olarak blogların, öğrenciler arasındaki işbirliğini sağlamadığı görülmüştür.

Bloglamanın öğretmen adayları arasında yansıtıcı uygulamayı nasıl teşvik edeceği üzerine yürütülen bir başka araştırma da Yang (2005) tarafından yapılmıştır. Yang, bir grup İngilizce öğretmeni adayının öğrenme süreçlerini ve öğretmenlerin gelişimi üzerindeki etkisini eleştirel bir bakış açısıyla yansıtmak için blogun nasıl kullanıldığını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın katılımcıları, Tayvan'daki bir öğretmen yetiştirme programında öğrenim gören 28 İngilizce öğretmeni adayından oluşmaktadır. Öğrenciler yılın ilk yarısında dil öğretimine ilişkin kuramsal dersler alarak her hafta bir araya gelmiş ve yılın ikinci yarısında uygulama yapmak üzere öğretime başlamıştır. Her sınıf toplantısı ve uygulamalı öğretimin ardından katılımcıların blogda bir düşünce yazması için çevrimiçi olmaları gerekmiştir. Sonuçlar, katılımcıların hepsinin yansıtıcı olduğunu ancak bir kısmının eleştirel bir yansıtma seviyesine eriştiğini ve yorumlarda bulunduğunu göstermiştir. Birçok katılımcının, başkalarının duygularına zarar vermemek için çok eleştirel olmaktan kaçındığı gözlenmiştir.

Eğitimde ve öğretmen yetiştirmede blogların kullanımı ile ilgili araştırmalar blogların kullanımı kolay, öğrenmeye yardımcı ve paylaşımı artıran bir araç olduğunu göstermektedir. Blogların eğitimde kullanımına ve pedagojik faydalarına yönelik araştırmaların iki odak noktası olduğu görülmüştür. Bunlardan birincisi yansıtma aracı olarak kullanılması ikincisi ise etkileşim aracı olarak kullanılmasıdır.

2.5. Öğretmenlik Uygulaması

Yetiştirilen öğrencilerin yaşadıkları topluma faydalı bireyler olması eğitimin en önemli işlevlerinden bir olarak kabul edilmektedir. Bireyin yetişmesinde aile, çevre ve okul gibi çeşitli etkenler bulunmaktadır. Ailede başlayan eğitim süreci bireyin yaşamı boyunca devam etmekte ve öğretme öğrenme süreçlerinin paydaşlarından biri olan öğretmen ise en önemli etkenler arasında yer almaktadır. Bireyin hem akademik hem de sosyal anlamda şekillenmesinde ve

gelişmesinde öğretmenlerin önemli bir rolü olduğu düşünülmektedir. İlk zamanlarda daha çok ahlâki öğütler, sosyal ve felsefi sohbetler şeklinde başlayan öğretmenlik, zaman içerisinde hukuki bir kimlik ve statü kazanmıştır (Aslan, 2015: 6). Bununla birlikte 14.06.1973 tarih ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesinde "öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir" ifadesiyle öğretmenliğin hukuki olarak uzmanlık gerektiren bir meslek oluşu vurgulanmaktadır.

Öğretmenlik mesleği, birçok niteliğe sahip olmayı gerektirmektedir. Öğretme - öğrenme sürecindeki her bir öğenin ve etkenin uygun bir temelde işlenebilmesi için öğretmenin iyi bir akıl yürütme yeteneğine, entelektüel açıdan doyurucu ve harekete geçirici bir bilgi birikimine sahip olması gerektiği düşünülmektedir. Ancak bilgi birikiminin tek başına yeterli olmadığı söylenebilir. Çünkü öğretmenlik, uygulama yönüyle beceri de isteyen bir iştir (Dağ, 2014). Henüz kendini koruma ve savunma yetisini kazanamamış çocuklarla ve gençlerle çalışmayı gerektirir. Bu yönü ile öğretmenlik, özel olarak seçilen ve eğitilen, bilgili, becerili, mesleğin gerektirdiği değerlere sahip, erdemli meslek üyelerinin yapması gereken özel ve önemli bir görevdir (Özcan, 2011). Bu nedenle öğretmen eğitiminin, eğitim – öğretim sisteminin bütünü içinde yer alan önemli olan konuların başında geldiği düşünülmektedir.

Türkiye'de öğretmen yetiştirme sisteminin Rüştiyelere öğretmen yetiştirmek maksadıyla Darülmuallimin adıyla kurulan ilk öğretmen okulunun açıldığı 1848 yılı esas alındığında 170 yıllık köklü bir geçmişe ve zengin bir deneyime sahip olduğu söylenebilir. Tarihi süreç içerisinde öğretmen eğitimi çalışmalarının en yoğun olduğu dönem, 1923-1980 yılları arasında olduğu görülmektedir. Öğretmen yetiştiren kurumların başlangıcı ve atası sayılan Darülmuallimin 1924 yılında Muallim Mektebi, 1935'te de Öğretmen Okulu adını almıştır (Şişman, 2011: 267). Cumhuriyet döneminde ise öğretmen yetiştirme işini 1973 yılına kadar İlköğretmen Okulları ve Köy Enstitüleri üstlenmiştir. 1974 yılında ilkokul öğretmeni yetiştirmek üzere iki yıllık Eğitim Enstitüleri açılmış; 1982 yılında bu kurumlar, Eğitim Yüksek Okulları adı altında üniversitelere bağlanmışlardır. Bu okulların öğrenim süreleri, 1989 yılı itibariyle 4 yıla çıkarılmıştır. 1992-1993 eğitim-öğretim yılında ilkokul öğretmeni yetiştirme görevi, Eğitim Fakülteleri Sınıf Öğretmenliği bünyesinde sürdürülmeye başlanırken ortaöğretim kurumlarına öğretmen yetiştirilmesi Eğitim Enstitüleri ve Yüksek Öğretmen Okulları aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Eğitim Enstitüleri ve Yüksek Öğretmen Okulları, 1982 yılında üniversitelerin bünyesine alınmış ve 4 yıllık Eğitim Fakültelerine dönüştürülmüştür (Atanur Baskan, 2001; Üstüner, 2004). İlkokul öğretmenleri Eğitim Yüksek Okulları, ortaöğretim kurumları öğretmenleri ise Eğitim Fakülteleri tarafından yetiştirilmeye başlanmıştır. 1989-1990 eğitim-öğretim yılında, iki yıllık Eğitim Yüksek Okulları'nın süresi 4 yıla çıkarılmış, 1992-1993 öğretim yılından itibaren de ilkokul öğretmeni yetiştirmeye Eğitim Fakültelerinin Sınıf Öğretmenliği Bölümü bünyesinde devam edilmiştir (Atanur Baskan ve Aydın, 2006). 1997

yılında 8 yıllık zorunlu eğitime geçilmesiyle okulların yapısı ilköğretim ve lise olarak düzenlenmiş; 1998-1999 eğitim-öğretim yılından itibaren Eğitim Fakülteleri yeniden yapılandırılmıştır (YÖK, 1998). 2006 yılında ise, yeni bir düzenlemeye gidilerek programların içeriği "genel kültür", "alan bilgisi ve becerileri" ve "öğretmenlik meslek bilgisi ve becerileri" dersleri şeklinde değiştirilmiştir. Bu değişiklik sadece alan bilgisi ve öğretmenlik mesleğine ilişkin yetkinlik ile kuramsal bilgiye değil aynı zamanda alan bilgisine ilişkin becerileri de işaret ederek uygulamaya vurgu yapmaktadır. Ayrıca çakılı ders uygulaması esnetilmiş; genel kültür derslerinin oranı arttırılmış; yan alan uygulamasına son verilerek kendi alanında derinlemesine yetişme önemsenmiştir. Bunlara ek olarak seçmeli ders sayısı arttırılmış; Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin birleştirilmiş sınıflarda, YİBO'larda ve köy okullarında yapılabilmesi imkânı sunularak, programa toplumun güncel sorunlarının fark edilmesi ve bu sorunlara çözüm üretilmesi maksadıyla "Topluma Hizmet Uygulamaları" adlı bir ders ilave edilmiştir (Sarıkaya, 2014: 8-9).

Lisans eğitimi öğretmen adaylarını kuramsal ve uygulamalı (yöntembilim, materyal geliştirme) bilgilerle donatsa da onların okul ve sınıf dinamiğini görmelerini, okulun ve sınıfın gerçekleriyle tanışmalarını sağlayamamaktadır (Altıntaş ve Görgen, 2014; Çepni ve Aydın, 2015). Öğretmen eğitiminin can damarı olarak nitelenebilecek bu uygulama dersleri, makro ölçekte öğretim becerilerinin geliştirilmesini; mikro ölçekte ise öğretim süreci için ne gibi hazırlıklar yapılacağı, derslerin nasıl planlanacağı ve ders deneyimlerinden neler kazanılacağı gibi konularda öğretmen adaylarına ışık tutmaktadır. Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin, öğretmen eğitiminin okul içi uygulama ayağını oluşturan ve öğretmen eğitiminin niteliğini doğrudan belirleyen önemli süreçler olduğu düşünülmektedir. Bu derslerin, öğretmen adaylarına fiziksel, toplumsal, etkileşimsel ve ahlâki bir mekân olarak okulu ve sınıfı yakından tecrübe etme imkânı sağladığı, öğretmen-öğrenci ilişki, öğretim süreci, sınıf ve zaman yönetimi, öğrencilerin öğrenme profilleri gibi birçok hususta bilgi ve beceri kazandırdığı söylenebilir.

Okul Deneyimi dersi, öğretmen adaylarının bir uygulama öğretmeni eşliğinde uygulama yapacağı okulu, okullardaki günlük yaşamı, öğrencileri, deneyimli öğretmenleri tanımak için sunulan gözlem ve görüşlere dayalı bir derstir. Bu ders ile öğretmen adaylarının okulu, öğrencileri ve öğretmenlik mesleğini çeşitli yönlerden tanımaları, bu alandaki kişi ve etkinlikleri gözlemleyerek daha sonraki uygulamalar için bir zemin oluşturmaları amaçlanmaktadır. Çünkü öğretmen adaylarının, öğretim yapan bir uzmanı gözlemleyerek mesleki durumları öğrenebildikleri düşünülmektedir (Collins ve diğerleri, 1989). Öğretmen adaylarının; okul deneyimi kapsamındaki etkinlikleri yerine getirirken bunların her birinde dikkatlerini öğretmenliğin bir yönüne yöneltmeleri, görevi yaparken öğretmenliğin o yönü üzerinde düşünmeleri, uygulama öğretmenlerini gözleyerek ve onların görüşlerini alarak olabildiğince

çok şey öğrenmeye çalışmaları, öğrendiklerini birikimleri ile birleştirmeleri gerekmektedir (Hascher ve Hagenauer, 2016). Bu etkinlikleri başarı ile tamamlamaları halinde öğretmen olma yolunda oldukça ilerlemiş olacakları düşünülmektedir.

Öğretmenlik Uygulaması dersi ise öğretmen adayının öğretmenlik becerilerini kazanması ve geliştirmesi amacıyla uygulama okullarında yürüttüğü etkinlikleri ve sınıf içi öğretim uygulamasını içeren bir süreç şeklinde tanımlanmıştır (YÖK, 1998). Dolayısıyla öğretmen adayının kazanmış olduğu bilgi ve becerileri okul ve sınıf içi uygulamalarıyla bütünleştirmesine hatta geliştirebilmesine olanak sağlayan bir derstir. Çünkü öğretmen adaylarının öğreticilik becerilerini geliştirebilmeleri ve mesleğin inceliklerini kavrayabilmeleri için gerçek okul ortamında bulunmaları gerekmektedir (YÖK, 1998). Öğretmen adaylarının gerçekleştirdikleri öğretime dayalı uygulamalar, öğretmen yetiştirme sürecinde alınan dersle bağlantılıdır ve mesleki gelişimleri için kritik öneme sahiptir (Yunus, Hashim, Ishak ve Mahamod, 2010). Ayrıca, öğretime ilişkin deneyimler kuram ve uygulama arasında kritik bağlantılar kurma fırsatı sunabilmektedir. Öğretmen adaylarının belli bir süre saha deneyimi yaşamaları, onlara göreve başlamış bir öğretmenin sorumluluklarını üstlenme fırsatı verir (Ewart ve Straw, 2005). Bu sayede öğretmen adayları, gerçek anlamda kendi öğretim performanslarını ortaya koyabilir. Ayrıca öğrendikleri kuramsal bilginleri uygulamaya dökerek kendi sınıf uygulamalarına yönelik anlamlı bir yaşantı birikimine sahip olurlar (Johnson, 1996). Bu yönü ile öğretmenlik uygulaması, öğretmen yetiştirme programlarının merkezinde yer alan kuramsal bilgiyi gerçek öğretim ortamlarında uygulamaya dökme fırsatı sağlayan tek derstir (Ishihara, 2011).

Öğretmen adayının mesleki deneyim edinmesi, mesleğe başlamadan önce eksiklerini görme ve bu eksiklikleri giderme fırsatı veren öğrenme ortamı ile mümkün olabilir. Çünkü öğretmenlik uygulaması için yapılacak işlemler planlama, hazırlık, uygulama ve değerlendirme olmak üzere dört kısımdan oluşmaktadır. Öğretmen adayı derse girerek etkin biçimde ders anlatmakta ve süreci yürütmektedir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun karşılaştıkları sorunları deneme-yanılma yoluyla veya model alarak veya taklit ederek çözmeye çalıştığı düşünülmektedir. Oysaki eksikliği hissedilen durumları kendi doğal ortamı içinde akışına bırakarak bir çözüme kavuşturmak yerine profesyonel destek alarak bir bilinç ve farkındalık içinde aşmak daha arzu edilen bir durumdur (Dağ ve Sarı, 2017). Bununla birlikte gerçek öğrenme ortamlarında öğretmen adayları eğitime yönelik birçok problemi yerinde tanıma ve onu çözme fırsatını elde eder (Doğan, 2015).Tüm bu durumlar dikkate alındığında öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının mesleki yaşantıları açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

2.5.1. Öğretmenlik Uygulaması ile ilgili araştırmalar

Öğretmenlik uygulaması hakkındaki alanyazın öğretmenlerin mesleki gelişiminde öğretmen yetiştirme sürecinde öğretimsel deneyimlerin önemini vurgulamaktadır. Sahip olunan kuramsal bilginin uygulama ile birleşmesi sonucu öğretmen adaylarının deneyimlerine, onlara sağladığı kolaylıklara ve süreçte yaşanan sıkıntılara ilişkin bilgiler öğretmenlik uygulaması dersi yardımıyla elde edilebilmektedir. Öğretmenlik uygulamasına ilişkin araştırmalar aşağıda özetlenmiştir.

Aslan (2015) tarafından yapılan araştırmada eğitim fakültelerindeki öğretmenlik uygulaması dersinin değerlendirilmesi yapılmıştır. Karma yöntem kullanılan araştırmanın örneklemi 1129 öğretmen adayından, 90 öğretim elemanından ve MEB'de görev yapan 314 öğretmenden oluşmuştur. Veri toplama aracı olarak "Öğretmenlik Uygulaması Dersi Değerlendirme Anketi", "Odak Grup Görüşmesi Formu" ve "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" kullanılmıştır. Araştırma sonunda Öğretmenlik uygulamasına ayrılan sürenin yetersiz olduğu, paydaşların görev ve sorumluluklarının yeterince tanımlanmadığı ve uygulama okullarının uygun koşullara sahip olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca Öğretmen adayı ve uygulama öğretim elemanı görüşlerine göre öğretmen adaylarının sürecin başında yeterince bilgilendirilmediği, görüşmelerin düzenli olarak yapılmadığı, derse hazırlık sürecinin etkili gerçekleştirilmediği, uygulama okullarında yeterli ve nitelikli ders işlenmediği, uygulama dersi sonrası dönüt verilmediği, ölçme ve değerlendirmeye ilişkin yeterli çalışmaların yapılmadığı ortaya konmuştur.

Doğan (2015) yaptığı araştırmada Gazi Üniversitesi, Görsel Sanatlar Öğretmenliği 4. Sınıf öğrencilerinin, Öğretmenlik Uygulaması Dersine ilişkin görüşlerini incelemiştir. Yapılan araştırma sonucunda öğretmenlik uygulaması dersinden önce ve sonra aday öğretmenlerin görüşlerinde farklılıklar oluştuğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucu, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecindeki kazanımlarının olumlu ve yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir. Öğretmen adayları, öğretmenlik uygulaması dersi sayesinde öğretmenlik mesleğine dair bilgilerini pekiştirdiklerini, öğrenci-veli iletişiminin nasıl olması gerektiğine ilişkin fikir sahibi olduklarını ve dersteki etkinlikler sayesinde mesleki eksikliklerini fark ettiklerini belirtmişlerdir.

Aydın (2015) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlik uygulaması derslerinin zihin engelliler öğretmeni adaylarının öz yeterlilik algıları üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma grubu Zihin Engelliler Öğretmenliği bölümünde dördüncü sınıfta okuyan 81 öğretmen adayından oluşmuştur. Öğretmen adayları uygulama sürecinde yer aldıktan ve mesleki deneyim edindikten sonra öğretim stratejilerini daha etkili uyguladıklarını ortaya konmuştur. Bununla birlikte sınıf yönetimi becerileri bakımından ilerleme gösterdiği tespit

edilmiştir. Ayrıca öğretmen yetiştirme sürecinde gerçekleştirilen öğretmenlik uygulamalarının öğretmen adaylarının öz-yeterlilik seviyesini yükselttiği tespit edilmiştir.

Yuan ve Lee (2014) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde eğitim inançlarında meydana gelen değişimler incelenmiştir. Yapılan nitel araştırmada çalışma grubu üç öğretmen adayından oluşmuştur. Veriler yüz yüze yapılan görüşmeler, sınıf içi gözlemler ve katılımcılar tarafından tutulan günlükler (yazılı yansıtmalar) aracılığıyla toplanmıştır. Çalışmanın genel sonuçları öğretmen adaylarının inançlarının önceden belirlenmiş veya istikrarlı olmadığını, ancak değişime ve gelişime açık olduğunu göstermiştir. Bir öğrenci ve öğretmen adayı olarak öğrenim deneyimleri göz önüne alındığında, öğretmen adaylarının mesleki yaşamlarına ve gelişimlerine ilişkin bir dizi inanç oluşturabilecekleri tespit edilmiştir. Çünkü öğretmen olarak yaptıkları işlerin geçmiş deneyimleri ile doğrudan bağlantılı olduğu ortaya konmuştur. Araştırma bulguları öğretmen adaylarının inançlarının uygulama sürecinde onaylama, gerçekleştirme, anlaşmazlık, detaylandırma, bütünleşme ve gelişim gösterme dahil olmak üzere farklı değişim süreçleri yaşadığını göstermektedir. Bu değişimlere katkıda bulunan faktörlerin başında sosyo-kültürel durumların geldiği tespit edilmiştir. Ayrıca, inanç değişim sürecini kolaylaştırmak ve öğretmen adaylarının bilişsel gelişimini destekleyerek öğretimsel tecrübelerini en üst düzeye çıkarmak için daha fazla öğretimsel uygulama yapabilecekleri açık ve destekleyici bir ortama ihtiyaç olduğu sonucuna varılmıştır.

Çiğdem (2012) tarafından yapılan araştırmada, bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinde blog aracılığı ile tuttukları günlüklerin yansıtıcı düşünme düzeylerine etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya deney grubunda 20 ve kontrol grubunda 20 öğretmen adayı olmak üzere toplam 40 öğretmen adayı katılmıştır. Deney grubundaki öğretmen adayları Öğretmenlik Uygulaması etkinlik raporlarını blog ortamı aracılığı ile kontrol grubundaki öğretmen adayları ise Öğretmenlik Uygulaması etkinlik raporlarını kâğıt kalem aracılığıyla hazırlamıştır. Araştırma verilerinin çözümlemesi sonucunda, deney ile kontrol grubunun son test eleştirel yansıtma puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ancak deney ve kontrol gruplarının son test alışkanlık, anlama ve yansıtma puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Blogların betimsel analizi sonucunda ise öğretmen adaylarının gittiği okullardaki uygulama öğretmenlerine veya diğer öğretmen adaylarına ilişkin izlenimlerini aktardıkları bloglarda çoğunlukla anlama boyutunda yazılar yazdıkları tespit edilmiştir. Bununla birlikte kendi etkinlikleri hakkında yazdıkları bloglarda yansıtma ve eleştirel yansıtma boyutunda yazıların ağırlıklı olduğu görülmüştür. Deney grubundaki öğretmen adayları blog uygulamasının bilgi paylaşımına ve farklı bakış açılarını okuyarak görüş geliştirmelerine olanak sağladığını ifade etmişlerdir.

Kabilan (2013) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında öğretmen adaylarının uluslararası öğretim deneyimleri yoluyla mesleki gelişimleri incelenmiştir. Maldivlerde altı hafta boyunca süren bu projede çalışma grubu altı öğretmen adayından oluşmuştur. Veriler, açık uçlu soru formu ve yansıtıcı günlükler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonuçları, altı öğretmen adayının uluslararası öğretim deneyimleri sonunda mesleki gelişimlerinin arttığını göstermiştir. Uygulama süreci sonunda öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin geliştiği ve kişiler arası iletişimde daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğretmenlik mesleğine ilişkin bilgilerini daha iyi kullanarak öğretimsel anlamda becerilerinin geliştiği ortaya konmuştur. Ancak kültürel uyum ve yeni iş ortamına alışmakta sıkıntı yaşandığı tespit edilmiştir. Araştırmanın genel sonuçları öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen yetiştirme sürecinde çok önemli olduğunu göstermiştir.

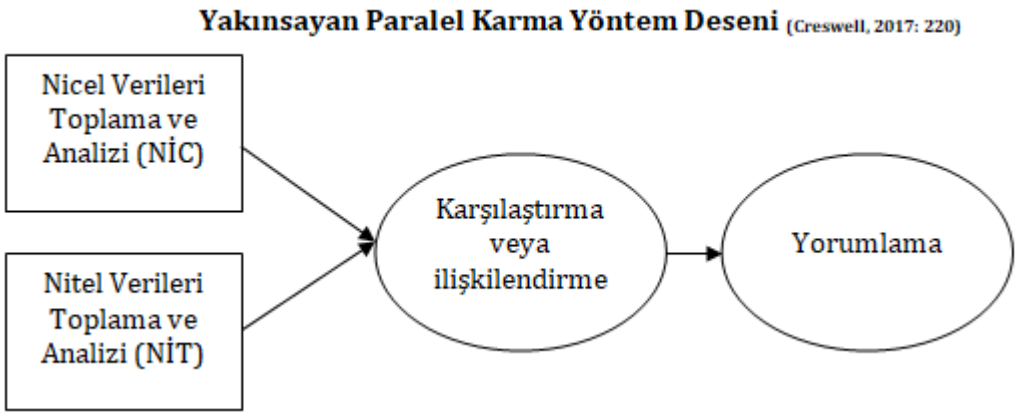
Yunus ve diğerleri (2010) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının uygulama dersi boyunca edindikleri öğretmenlik deneyimleri incelenmiştir. Çalışma grubu Malezya'da çeşitli okullarda öğretim yaparak öğretmenlik uygulaması dersini tamamlamış 38 öğretmen adayından oluşmuştur. Veriler öğretmen adaylarının görüşlerini almayı hedefleyen açık uçlu sorular ile toplanmıştır. Sonuçlar, uygulama okulundaki öğretmenlerin öğretmen adaylarına yönelik tutumlarının olumlu olduğunu, onlar ile yönetimsel anlamda işbirliği yaptıklarını ve okul yöneticileri ile ilişkilerinin olumlu olduğunu göstermiştir. Ayrıca öğretmen adayları uygulama okulundaki öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreci açısından onlara katkı sağladığını belirtmişlerdir. Bununla birlikte uygulama sürecinin öğretim yapmayı kolaylaştırdığı ifade edilmiştir.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen yetiştirme sürecinde önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir. Gerek kuram ve uygulamayı birleştirmesi gerekse eksikliklerin ortaya çıkarılması bakımından öğretmenlik uygulamasının etkili bir süreç olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalar öğretmen adaylarının edindiği öğretimsel deneyimlerin kendilerine katkı sağladığını, kendi durumlarını görme fırsatı verdiğini ve öğretmeyi öğrendiklerini ortaya koymuştur.

3. YÖNTEM

İşbirlikli düzenleme ortamı olarak blog uygulamasının öğretmen adaylarının mesleki kimlikleri ve işbirlikli düzenleme durumları üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan karma yöntem çalışması; tek bir çalışmada, nitel ve nicel verilerin sıralı ya da aynı anda toplanması, analiz edilmesidir. Bu araştırma sürecinde verilere öncelik sırası verilmesi ve bir ya da daha fazla aşamada birleşmenin olması söz konusudur (Creswell, 2002). Karma yöntem araştırmaları, nitel ve nicel yöntemlerin basit bir birleşimi değil, bunların güçlü yanlarının birbirini destekler nitelikte kullanıldığı kapsamlı bütünleşme çalışmalarıdır (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004; Greene, 2007; Teddlie ve Tashakkori, 2009; Creswell, 2014; Fırat, Yurdakul ve Ersoy, 2014). Karmaşık araştırma problemlerinde tek bir araştırma yönteminin uygulanmasının yol açabileceği sınırlılığı ortadan kaldırdığı ve birçok yöntemin kullanılmasıyla daha kapsamlı veriler sunarak araştırmanın güvenirliğini artırdığı (McMillan ve Schumacher, 2001) için bu araştırmada karma yöntem tercih edilmiştir.

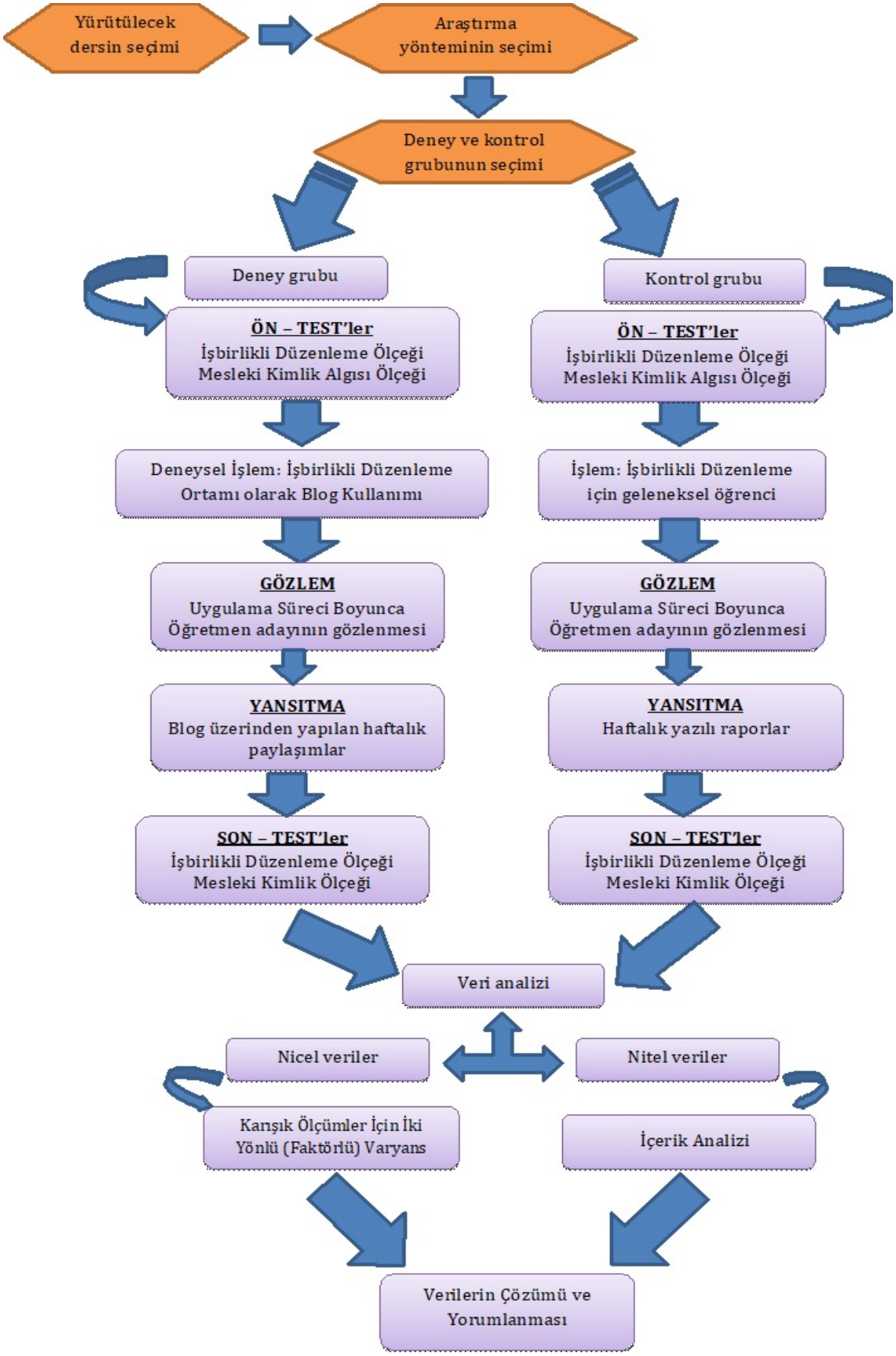
Cresswell (2014), "Basit Karma Yöntem Deseni" ve "Gelişmiş Karma Yöntem Deseni" şeklinde karma yöntemi iki genel kategoriye ayırarak karma yöntem desenini seçmek için öncelikle basit karma yöntemin belirlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Dört temel karma yöntem deseni bulunmaktadır. Bunlar: Yakınsayan Paralel Desen, Açımlayıcı Sıralı Desen, Keşfedici Sıralı Desen ve İç içe karma desendir (Creswell ve Clark, 2015) . Bu araştırmada basit karma yöntem türlerinden Yakınsayan Paralel Karma Yöntem Deseni kullanılmıştır. Bu desen araştırmacının nicel ve nitel aşamaları araştırma sürecinin aynı olan bir aşamasında eş zamanlı olarak uygulamasıyla oluşmaktadır. Ayrıca yöntemlere eşit ayrıcalık verilerek çözümleme sırasında bu aşamalar birbirinden ayrı tutulur, daha sonra ise genel yorumlama yaparken sonuçlar birleştirilir. Nicel veri toplama araçlarının yanı sıra, nitel veri toplamak için ise gözlem, görüşme, doküman ve kayıtlardan yararlanılmaktadır (Cresswell ve Clark, 2015). Bu araştırma kapsamında uygulama öncesi ve sonrası olmak üzere nicel veriler toplanmış, uygulama süreci boyunca öğretmen adaylarının bloglarda yaptıkları yansıtmalar ve gözlemler, uygulama sonunda ise açık uçlu sorular aracılığıyla nitel veriler toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda nitel ve nicel verilerden elde edilen bulgular ilişkilendirilerek yorumlanmıştır. Yakınsayan Paralel Karma Yöntem Desenine ilişkin görünüm aşağıda şekil 3.1'de sunulmuştur.



Şekil 3.1. Yakınsayan Paralel Karma Yöntem Deseni

Araştırmanın nicel kısmında öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel desenler, değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkilerini keşfetmeyi amaçlayan araştırma desenleridir. Araştırmacı bu amacını gerçekleştirmek için deneysel değişkenleri (bağımsız değişkenleri) manipüle etmek (değişimleme), iç geçerliliği korumak için dışsal (istenmedik) değişkenleri kontrol altına almak ve bağımlı değişkenler üzerinde ölçme yapmak durumundadır (Büyüköztürk, 2007). Öntest-sontest kontrol gruplu desende, katılımcılar, deneysel işlemden önce ve sonra bağımlı değişkenle ilgili olarak ölçülürler. Bu araştırma kapsamında deney grubunda ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarına uygulama öncesinde ve sonrasında "Öğretmenliğe İlişkin Mesleki Kimlik Algısı" ve "İşbirlikli Düzenleme Ölçeği" uygulanmıştır.

Bu doğrultuda araştırmanın yürütülmesine ilişkin görünüm aşağıda şekil 3.2'de sunulmuştur.



Şekil 3.2. Araştırmanın yürütülmesine ilişkin yöntem deseni

3.1. İç Geçerlik

İç geçerlik, yapılan çalışmada bağımlı değişken üzerindeki değişimin gerçekten bağımsız değişkenden kaynaklı olup olmadığını gösteren geçerlilik türüdür (Fraenkel, Wallen ve Hyun; 1993). Bağımlı değişken ile bağımsız değişken arasında yüksek ilişki gözlenebilir. Ancak bu değişimin gerçek nedeni bağımsız değişken değil bazı dışsal değişkenler olabilmektedir. Dolayısıyla deneysel çalışmalarda iç geçerliliği tehdit edecek unsurlar olabilir. Frankel ve diğerleri (1993) iç geçerliği tehdit eden en temel unsurlar olarak, yanlı denek seçimi, denek kaybı, uygun veri toplama ortamı, veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenirliği, deney ve kontrol grubu olmanın etkisi, olgunlaşma, zaman değişkenlerinden bahsetmektedir.

Gözlenen değişimlerin müdahale etkisinden kaynaklandığını tespit etmek iç geçerliğin sağlanması ile ortadan kaldırılabilir (Fraenkel ve Wallen, 2006). Bu çalışmada iç geçerliği sağlamak için deney veya kontrol grubuna dahil edilen öğretmen adayları yansız atama yapılarak belirlenmiştir. Ayrıca çalışma süresi boyunca katılımcılarda kayıp yaşanmamıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmeler ile kullanılan ölçme araçlarının uygulanması okul ortamında ve sınıfta gerçekleşmiştir. Katılımcılar hangi gruba (deney grubu mu kontrol grubu mu) ait olduklarını bilmeden süreci tamamlamıştır. Çalışmada kullanılan veri toplama araçlarının istenen özellikleri ölçmesine yönelik olarak geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Zamandan kaynaklanacak tehdidi ortadan kaldırmak için ise deney ve kontrol grubu tarafından yapılan ve sekiz hafta süren etkinlikler eş zamanlı başlamış ve bitmiştir. Uygulamacıdan kaynaklanabilecek farklıkları ortadan kaldırmak amacıyla çalışma boyunca her iki grupta yer alan öğretmen adayları ile sürecin yürütülmesi araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

Nitel veri toplama sürecinde geçerliliğin sağlanması için ise çeşitli stratejiler kullanılmıştır. Bunlar (Cresswell, 2003; Maxwell, 1996): uzman kanısı (external audits), zengin betimleme (rich description) ve kanıt zinciri (chain of evidence) ve çeşitleme (triangulation) ve yarı istatistiktir (quasi-statistics). Bu çalışmada söz konusu stratejilerden aşağıdaki gibi yararlanılmıştır;

- Uzman Kanısı: Veri toplama araçları eğitim programları ve öğretim, bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi ve eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında uzman araştırmacılardan alınan görüşler ve öneriler doğrultusunda hazırlanmıştır.
- Zengin Betimleme: Çalışmanın katılımcılarına ve uygulama sürecinde gerçekleştirilecek etkinliklere ilişkin detaylı açıklamalar yapılmıştır.
- Kanıt Zinciri: Araştırma bulguları katılımcıların görüşlerini ve düşüncelerini açıklayan ifadelerden doğrudan alıntılar yapılarak sunulmuştur.
- Çeşitleme: Farklı veri toplama yöntemleri kullanılarak araştırma bulgularının zenginleşmesi ve birbirini desteklemesi sağlanmıştır. İki farklı ölçek aracılığıyla toplanan nicel veriler yarı

yapılandırılmış görüşme formu ve blog ortamı üzerinden yapılan yansıtmalar yardımıyla toplanan nitel verilerle desteklenmiştir.

- Yarı İstatistik (Quasi-Statistics): Toplanan nitel veriler ile elde edilen sonuçlar basit sayısal değerler kullanılarak sayısallaştırılmıştır. Öğretmen adayları tarafından yapılan yansıtmalarından, görüşme sorularına verdikleri cevaplardan ortaya çıkan kodlar ve gözlem formundan elde edilen veriler frekans ve yüzde kullanarak açıklanmıştır. Çünkü çalışmanın geçerliğini arttıran bir diğer strateji de nitel bulguların sayısal bulgulara dönüştürülmesidir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2017 - 2018 akademik yılı bahar döneminde Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünde öğrenim görmekte olan Öğretmenlik Uygulaması-II dersine devam eden 60 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 48'i (%80) kadın ve 12'si (%20) erkektir. Öğretmen adaylarının cinsiyet dağılımlarını gösteren bilgiler Tablo 3.1'de sunulmuştur.

Tablo 3.2.
Öğretmen adaylarının cinsiyete göre dağılımları

Cinsiyet	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	f	%	f	**%**	f	**%**
Kadın	22	73,3	26	86,7	48	80
Erkek	8	26,7	4	13,3	12	20
Toplam	30	100,0	30	100	60	100

Araştırma grubu oluşturulurken birden fazla ders türünde öğretim yaptıkları ve disiplinler arası yaklaşımın oldukça etkin kullanıldığı düşünüldüğünden sınıf öğretmenliği bölümü tercih edilmiştir. Mezun olma aşamasında oldukları için öğretmenlik mesleğine fiili anlamda yakın kabul edilen 4. Sınıf öğrencileri üzerinde çalışılmış, öğretmenlik mesleğini deneyimlime fırsatı sunan kuramdan uygulamaya dönük bir ders olan Öğretmenlik Uygulaması-II dersi bağlam olarak seçilmiştir.

Deney ve kontrol grupları oluşturulurken dersi alanların tamamı arasından seçkisiz olarak atanmıştır. Araştırmada deney ve kontrol grupları oluşturulduktan sonra öncelikli olarak grupların ön-testlerinin birbirine eşit olup olmadığı belirlenmiştir. Mesleki kimlik algısı ölçeği ve işbirlikli düzenleme ölçeği ön test sonuçlarına göre grupların bir birine denk olup olmadığını belirlemek için ilişkisiz örneklemler t-testi yapılmış sonuçlar tablo 3.2'de sunulmuştur.

Tablo 3.3.
Grupların deneysel işlem için birbirine denk olup olmadığına ilişkin t testi sonuçları

Ölçek	Gruplar	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Mesleki Kimlik Algısı	Deney	30	228,03	20,09	58	,059	,953
	Kontrol	30	227,73	19,18	58	,059	,953
İşbirlikli Düzenleme	Deney	30	57,06	8,19	58	-,091	,928
	Kontrol	30	57,26	8,79	58	-,091	,928

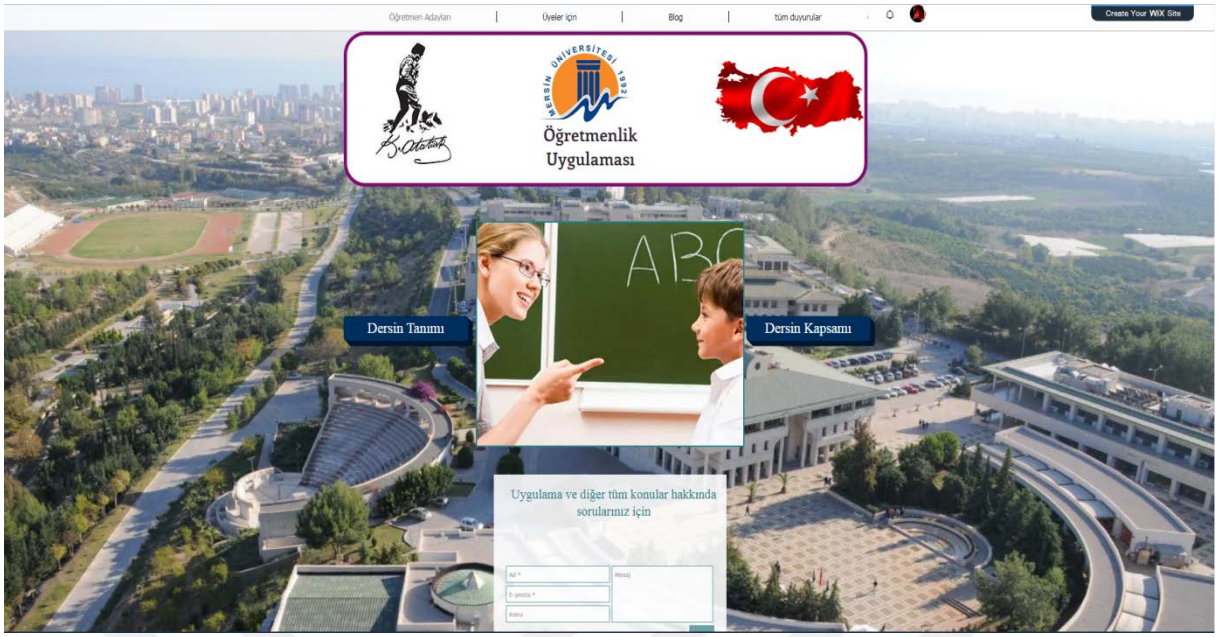
Tablo 3.2 incelendiğinde deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının Mesleki kimlik algısı ölçeği ve işbirlikli düzenleme ölçeği ön test puan ortalamaları arasında istatiksel olarak anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir (p>.05). Bu durum deney öncesinde deney ve kontrol grubu öğretmen adaylarının mesleki kimlik algısı ve işbirlikli düzenleme durumları açısından birbirine denk olduğunu göstermiştir.

3.3. İşlem Basamakları

Araştırma kapsamında öncelikli olarak ölçme araçları geliştirilmiş, blog ortamı oluşturularak ön uygulama gerçekleştirilmiş daha sonra da deney ve kontrol grupları ile planlanan çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Ölçme araçları hakkındaki bilgiler veri toplama araçları bölümünde sunulmuştur.

3.3.1. Blog Ortamının Oluşturulması ve Ön Uygulama Süreci

Öğretmenlik uygulaması dersinde kullanılan blog ortamı araştırmacı tarafından web sitesi hazırlama ilkelerine (Bishop, 2002), (içerik, tasarım, işlevsellik ve kullanılabilirlik, biçim, güncellik, uygunluk ve güvenilirlik, uyumluluk) uygun biçimde hazırlanmıştır. Ayrıca blog ortamının hazırlanmasında hem Eğitim Bilimleri hem de BÖTE alanında uzman olan bireylerden (6 öğretim üyesi ve 2 öğretmen) de uzman görüşü alınmıştır. Blogun yer aldığı web sitesi oluşturulduktan sonra BÖTE' de görev yapan, bilgisayar destekli eğitim ve öğretim tasarımı konularında çalışmaları olan alan uzmanlarından blog ile ilgili görüşleri alınmıştır. Daha sonra öneriler doğrultusunda renk düzenlemesi, sayfanın yerleşim düzeni ve kategoriler gibi öğeler yeniden düzenlenmiştir. Kullanılan blog için adres aşağıda verilmiştir.



Blog için oluşturulan https://volkanpan.wixsite.com/ogretmenadayi-33 web sitesinde yer alan sekmeler aşağıda sıralanmıştır:

1. Ana sayfada en üstte yer alan **"Öğretmen Adayları"** sekmesinde öğretmen adayları için bilgilendirme yapan (dersin tanımı, dersin kapsamı, uygulama ve diğer tüm konular hakkında sorular için mesaj kutusu vb.) bağlantılar ve ekler bulunmaktadır.
2. Sayfanın ortasında bulunan **"Dersin Tanımı"** ve **"Dersin Kapsamı"** düğmeleri ise öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin bilgilere götüren bağlantıyı sağlamaktadır.
3. En altta bulunan "**Uygulama ve diğer tüm konular hakkında sorularınız için"** bölümünde ise öğretmen adaylarını sorularını araştırmacıya mesaj olarak ileteceği ve anında e-posta adresine düşen bir mesaj kutusu bulunmaktadır.
4. **"Üyeler için**" sekmesinde üye olmak ve kayıt yapmak için basitçe hazırlanmış onay gerektirmeyen kaydol düğmesi bulunmaktadır.
5. **Blog"** sekmesinde öğretmen adaylarının yazdıklarını içeren "tüm yazılar"; haftalık yapılması gereken etkinliklerin olduğu "Etkinlikler"; yapılacak etkinliklere ilişkin ipuçlarının verildiği "etkinlik ipuçları"; yapılan grup çalışmaları için "grubunuz"; haftalık etkinliklerin bireysel paylaşımı için " 1. Hafta" ve haftalık etkinliklerin grup paylaşımı için "grup 1. Hafta" şeklinde hangi hafta olduğunu gösteren sekmeler bulunmaktadır.
6. **"Tüm duyurular"** sekmesinde ise kendi aralarında duyuru yapmak isteyen öğretmen adayları için herkesin okuyabileceği bir paylaşım duvarı ve yansıtma protokollerine ilişkin bilgilerin verildiği bağlantı düğmesi bulunmaktadır.

Ön uygulama sürecinde kullanmak üzere bloglara dayalı uygulamalar oluştururken şu adımlar izlenmiştir. İlk olarak Öğretmenlik Uygulaması Ders Programı incelenmiştir. Ders

programına uygun şekilde etkinliklere ilişkin düzenlemeler yapılarak işbirlikli grup etkinlikleri planlanmıştır. Daha sonra, uygulanacak etkinlikler blog ortamına haftalık (her hafta 1 tane olacak şekilde) aktarılarak dersin web sitesinde yer alması uygun görülmüştür. Ders boyunca yapılacak etkinlikler ve bloglar üzerinden yapılacak paylaşımlar 8 hafta sürecek şekilde ve öğrenme çıktılarına (ders planı hazırlama ve sınıfta uygulama, sınıf yönetimi becerilerini sınıfta uygulama, portfolyo hazırlama, özdeğerlendirme yapma, strateji – yöntem – teknik bilgisi kazanma,) uygun biçimde düzenlenmiştir.

Ön uygulama sürecinde sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 12 öğretmen adayı yer almıştır. Yapılan grup çalışmaları üç kişilik gruplar halinde gerçekleştirilmiştir. Her hafta grup üyeleri değiştirilerek farklı üç kişiden oluşan gruplar oluşturulmuştur. Ön uygulama sürecini kapsayan 8 hafta boyunca öğretmen adayları ile eğitim fakültesi dersliklerinde düzenli olarak toplantı yapılmıştır. Toplantılar en az bir ders saati (45 dakika) süresi uzunlukta ve bütün öğretmen adaylarının katılımıyla gerçekleşmiştir. Yapılan toplantılarda öğretmen adaylarının blog ortamını etkili kullanmasını ve doğru paylaşım yapmasını sağlamak amacıyla gerekli açıklamalar yapılmış, anlaşılmayan noktalar tespit edilerek eksiklikler giderilmiş ve sorulan sorulara cevap verilerek geribildirim sağlanmıştır. Yapılan etkinlikler ile etkinliklerin paylaşımı için yararlanılan protokollere ilişkin bilgiler tablo 3.3'te sunulmuştur.

Öğretmen adaylarının uygulamada karşılaştıkları durumları ve gerçekleştirdikleri etkinleri yansıtmaları için Hole ve McEntee (1999) tarafından geliştirilen Yönlendirilmiş Yansıtma Protokolü (Guided Reflection Protocol) ve Önemli Olaylar Protokolü (Critical Incident Protocol)temel alınmıştır. Protokolün özelliklerine ilişkin açıklamalar aşağıda sunulmuştur:

- Bireysel yansıtmalar için Yönlendirilmiş Yansıtma Protokolü (Guided Reflection Protocol) ortak yansıtmalar için ise Önemli Olaylar Protokolü (Critical Incident Protocol) kullanılmıştır.
- Öğretmen adaylarının tek başına veya grup olarak yaptığı yansıtma sürecini incelemeye olanak tanıyan protokol veya rehber niteliğindeki bu araçlar ile blog üzerinde mesleki kimliğe ve işbirlikli düzenlemeye ilişkin betimleme, yansıtma ve özdeğerlendirme yapmaları beklenmektedir.
- Protokollerin her ikisi de aynı şeyi amaçlamaktadır: Uygulamanın temeline inmek, öğretimin nasıl gerçekleştiğini göstermek, yansıtılan, dışa vurulan ve öğrencilerle gerçekleştirilen uygulamaları geliştirmektir.
- Buna ek olarak, Önemli Olaylar Protokolü, eşit oranda sorumluluk veren ilişkiler kurulmasına yardım eder (Hall ve McEntee,1999).

Araştırma kapsamında **Yönlendirilmiş Yansıtma Protokolü** (Guided Reflection Protocol) ile blog üzerinden öğretmen adaylarının gerçekleştirmesi gereken uygulamalar şu şekildedir:

1. Öğretmen adaylarının uygulamaya ilişkin (bireysel) deneyimlerini yazmaları,

2. Bu deneyimin onlar üzerindeki etkileri, derse ilişkin beklentileri, ders sonrası değerlendirmeleri,
3. Deneyimi gözden geçirdikten sonra derse ilişkin tasarımın yeniden planlanmaları,
4. Blog üzerinde yazılan deneyime ilişkin öğretmen adayları birbirleri ile etkileşimde bulunmaları,

Önemli Olaylar Protokolü ile blog üzerinden öğretmen adaylarının gerçekleştirmesi gereken uygulamalar şu şekildedir:

1. Öğretmen adaylarının uygulamaya ilişkin (bireysel) deneyimlerini yazdıktan sonra grup üyelerinin bu deneyimleri kendi aralarında paylaşmaları,
2. Grup üyeleri deneyimlerini paylaşırken protokolde bulunan sorulara cevap vererek adım adım ilerlemeleri,
3. Grup üyelerinin, "önemli bir olayı" araştırmak amacıyla bir araya gelmeleri,
4. 10 dakika boyunca, bir olayla ilgili kısa bir hikaye yazmaları,
5. Yaşananlara geribildirim sağlayacak dikkat çekici durumları görmek amacıyla bir araya gelmeleri.

Tablo 3.4.
Uygulama sürecinde yapılan etkinlikler ile etkinliklerin paylaşımı için yararlanılan protokoller

		Yönlendirilmiş Yansıtma Protokolü Protokolü			Önemli Olaylar Protokolü			
	Etkinlik	**Ne oldu?**	**Neden oldu?**	**Uygulamaya ilişkin etkileri nelerdir?**	**Ne oldu?**	**Neden oldu?**	**Uygulamaya ilişkin etkileri nelerdir?**	**Uygulamanın Değerlendirilmesi**
1	**Eğitsel Oyunlar**	*Etkinliği nasıl uyguladınız? -Hangi aşamaları izlediniz?	*Karşılaştığınız sorunlar nelerdir?	*Etkinliği uygulama yeterliğiniz hakkında neler düşünüyorsunuz? *Bu etkinlik size neler kazandırdı?	*Etkinlik nasıl uygulanmış? *Hangi aşamalar izlenmiş?	*Hangi sorunlar ile karşılaşılmış?	*Etkinliği uygulama yeterliğiniz hakkında neler düşünüyorsunuz? *Bu etkinlik size neler kazandırdı?	*Bu etkinliği yeniden yapabilseydiniz, hangi aşamalar farklı olurdu?
2	Öğretme-öğrenme araç gereçlerini uygun ve etkili kullanma – 2B/3B **materyal tasarlama**							
3	Öğrencilere ve konuya uygun nitelikte bireysel öğretim, küçük grup ve sınıf öğretimi yöntemlerinden yararlanma - **DRAMA**							
4	Öğrencilere ve konuya uygun nitelikte bireysel öğretim, küçük grup ve sınıf öğretimi yöntemlerinden yararlanma – **ÖRNEK OLAY**							
5	Öğrencilere ve konuya uygun nitelikte kavram öğretim tekniklerinden yararlanma - **KAVRAM HARİTASI**							
6	Öğrencilere ve konuya uygun nitelikte grupla öğretim tekniklerinden yararlanma – **SORU-CEVAP**							
7	Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerini geliştirmeye uygun **grup çalışması yaptırma.**							
8	Öğrencinin ilerleyişini uygun olan diğer ölçütleri kullanarak **değerlendirme**. Puanlama ve sonuçları, öğrencinin nasıl gelişeceğine ilişkin dönütlerle birlikte verme							

Ön uygulama sürecinde öğretmen adayları ile uygulama okullarına gitmeden önce eğitim fakültesinde toplanarak dersin içeriği, kapsamı ve yapılacak olan uygulama hakkında görüşülmüştür. Bu görüşme esnasında öğrenciler dersin içeriği ve derse ilişkin diğer konular hakkında bilgilendirilmiştir. Bilgisayar başında uygulama süreci detaylı bir şekilde anlatılmıştır. Web sitesi ve blog tanıtılmıştır. Blog üzerinde yapılacaklar detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Bireysel ve grup olarak yapacakları işler anlatılmıştır. Süreç içerisinde öğretmen adaylarının gelişimi izlenerek paylaşımları doğru biçimde yapmaları sağlanmıştır. Her öğretmen adayı haftalık performansına ilişkin dönüt alarak ve kaç puan aldığı konusunda bilgilendirilmiştir. Uygulama okullarında yapılan gözlem ve sonuçları öğretmen adayları ile cep telefonu üzerinden mesaj yoluyla, fotoğraf yoluyla veya diğer yollarla bloglarda paylaşılmıştır.

Ön uygulama süreci sonunda öğretmen adaylarının oluşturulan blogu kullanmada herhangi bir problem yaşamadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca, grup etkinliklerini işbirlikli olarak yansıtabildikleri gözlenmiştir. Ön uygulama süreci sonunda grup üyelerinin blog üzerinden açıklanması ve etkinlik ipuçlarının detaylandırılması gibi değişiklikler yapılarak oluşturulan blog deneysel çalışma için uygun hale getirilmiştir.

3.3.2. Deney Grubunda ve Kontrol Grubunda Uygulama Süreci

Ön ölçümlerin yapılması: Deney grubunda ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adayları uygulama başlamadan 1 hafta önce toplanarak öntest için gerekli ölçme araçları (Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği ve İşbirlikli Düzenleme Ölçeği) uygulanmıştır.

Tanıtım toplantısı: 8 hafta sürecek olan uygulama öncesinde deney grubunda ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adayları ile ayrı ayrı tanıtım toplantıları yapılmıştır. Deney grubunda yapılan toplantıda çalışma gruplarının oluşturulması, etkinliklerin yapılması ve blog üzerinden yapılacak paylaşımda nelere dikkat edileceği konusunda açıklamalar yapılarak sürecin netleşmesi sağlanmıştır. Kontrol grubunda yer alan öğretmen adayları ile yapılan toplantıda ise yansıtma raporlarında nelere dikkat edileceği konusunda açıklamalar yapılmıştır. Yapacakları grup etkinlikleri ile ilgili detaylar verilmiştir.

Gruplandırma: Grup üyelerinin 3 kişilik olması planlanmıştır. Grup üyelerine "ÖA (öğretmen adayı) – 1, ÖA – 2, ÖA – 3, …. ÖA – 30 " şeklinde numara verilerek grupların oluşturulmasında kolaylık sağlanmıştır. Her etkinlikte üçer kişilik gruplar değişerek her hafta yeni gruplar oluşturulmuştur.

İşbirlikli düzenlemenin sağlanması: İşbirlikli düzenleme sürecinin gerçekleştirilmesi için; grup etkinliklerinde amaç belirleme, birlikte çalışma, planlama yapma, stratejileri birlikte oluşturma, öğrenmeyi birlikte düzenlemeleri sağlanmıştır. Deney grubunda bu adımların gerçekleşmesi grup üyelerinin ortak paylaşımları blog üzerinden sağlanmıştır. Kontrol

grubunda ise haftalık toplantılarda öğretmen adaylarının oluşturdukları gruplarla rapor oluşturmaları sürecinde sağlanmıştır.

Etkinliklerin uygulanması: Uygulama süreci boyunca hem deney hem de kontrol grubu üyeleri aynı hafta aynı etkinlikleri uygulayarak yaptıkları yansıtmalar ve paylaşımlar doğrultusunda değerlendirilmiştir. Yapılan etkinlikler deney grubu üyelerine bloglar üzerinden dijital olarak kontrol grubu üyelerine ise yapılan haftalık toplantılar sırasında basılı materyal olarak verilmiştir. Deney grubu üyeleri paylaşımlarını bireysel ve grup olarak blog uygulaması üzerinden yapmıştır. Kontrol grubu üyeleri ise bireysel paylaşımlarını yazılı rapor olarak hazırlamıştır ve grup paylaşımlarını da sınıf ortamında yapılan toplantılarda sunmuştur. Yapılan bireysel paylaşımlar ve hazırlanan bireysel raporlar yönlendirilmiş yansıtma protokolü takip edilerek oluşturulmuş, blog üzerinden yapılan grup paylaşımları ve sınıf ortamında teslim edilen grup raporları ise önemli olaylar protokolü takip edilerek oluşturulmuştur.

Deney grubundaki öğretmen adaylarının yapmaları beklenen etkinlikler haftalık olarak blog ortamı üzerinden verilmiştir. Bununla birlikte her hafta değişen üç kişilik gruplar yine blog ortamı üzerinden duyuru yapılarak öğretmen adaylarına bildirilmiştir. Her hafta blog ortamı üzerinden verilen etkinlikler ve grup üyelerine ilişkin bilgiler bir hafta sonraki yapılacak etkinliği ve grup üyelerini kapsamaktadır. Deney grubu öğretmen adayları Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında hazırlanan ders planlarını blog ortamı üzerinden bireysel paylaşım yaptıkları sayfaya eklemiştir. Kontrol grubundaki öğretmen adaylarının gittikleri uygulama okulunda gerçekleştirmesi gereken etkinlikler haftalık olarak yapılan toplantılarda yüz yüze ve etkinliğe ilişkin bilgilerin yer aldığı yazılı çıktı ile verilmiştir. Ayrıca bir sonraki hafta yapılacak çalışma için oluşturulan grupları gösteren bir liste toplantıda sunulmuştur. Kontrol grubu öğretmen adayları Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında hazırlanan ders planlarını haftalık toplantılarda rapor şeklinde sunmuştur. Yapılan bireysel paylaşımlar ve hazırlanan bireysel raporlar yönlendirilmiş yansıtma protokolü; grup paylaşımları ve sınıf ortamında teslim edilen grup raporları ise önemli olaylar protokolü takip edilerek oluşturulmuştur.

Sürece ilişkin haftalık etkinlikler, oluşturulan grup ve yapılan paylaşıma ilişkin bilgiler tablo 3.4'te sunulmuştur.

Tablo 3.5.
Uygulama sürecinde yapılan haftalık etkinlikler

TARİH	ETKİNLİK	ETKİNLİĞİN VERİLMESİ		YANSITMA İŞLEMİ	
14/02/2018	EĞİTSEL OYUNLAR	DENEY GRUBU	KONTROL GRUBU	DENEY GRUBU	KONTROL GRUBU
21/02/2018	2B/3B MATERYAL TASARLAMA	1-Etkinliğe ilişkin kuramsal bilginin Blog üzerinden verilmesi. 2-Etkinliğe ilişkin ipuçlarının Blog üzerinden verilmesi. 3-Etkinliğin uygulanmasına ilişkin açıklayıcı kısa bilgilerin Blog üzerinden verilmesi.	1-Etkinliğe ilişkin kuramsal bilginin yazılı çıktı olarak toplantıda verilmesi. 2-Etkinliğe ilişkin ipuçlarının yazılı çıktı olarak toplantıda verilmesi 3-Etkinliğin uygulanmasına ilişkin açıklayıcı kısa bilgilerin toplantıda yüz yüze verilmesi.	1-Her üyenin uygulamaya ilişkin bireysel deneyimini "Yönlendirilmiş Yansıtma Protokolü"nde belirtilen yönerge doğrultusunda blog üzerinden paylaşması 2-Grup üyelerinin kendi arasında belirlediği bir kişinin "Önemli Olaylar Protokolü"nde belirtilen yönerge doğrultusunda grup adına paylaşım yapması. 3-Paylaşım için gereken işbirlikli düzenleme adımlarının incelenmesi	Uygulamaya ilişkin bireysel deneyimi "Yönlendirilmiş Yansıtma Protokolü"nde belirtilen yönerge doğrultusunda raporlaştırma. 2-Grup üyelerinin kendi arasında belirlediği bir kişinin "Önemli Olaylar Protokolü"nde belirtilen yönerge doğrultusunda grup adına rapor hazırlama. 3-Paylaşım için gereken işbirlikli düzenleme adımlarının incelenmesi
28/02/2018	DRAMA				
14/02/2018	ÖRNEK OLAY				
07/03/2018	KAVRAM HARİTASI				
21/03/2018	SORU-CEVAP				
28/03/2018	GRUP ÇALIŞMASI YAPTIRMA.				
04/04/2018	DEĞERLENDİRME				

Gözlem: Öğretmen adayları deneysel işlem süreci boyunca uygulama okullarında araştırmacı ve uygulamanın yapıldığı okuldaki sınıf öğretmeni tarafından gözlenerek mesleki kimlik özellikleri tespit edilmiştir.

Uygulama sonrası ölçümler: Deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının uygulama sürecinde yaşadıkları deneyimlere ilişkin paylaşımlar (blogdaki yansıtmalar, yazılı raporlar) araştırmacı tarafından incelenmiştir. Paylaşımların incelenmesi doğrultusunda mesleki kimlik ve işbirlikli düzenleme durumları ile ilgili bilgiler toplanmıştır. Öğretmenlik uygulaması dersinde kullanılan blog uygulamaları hakkında deney grubundaki öğretmen adaylarına açık uçlu soru formu uygulanmıştır. Ayrıca hem deney grubunda hem de kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarına son test olarak Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği ve İşbirlikli Düzenleme Ölçeği uygulanmıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler Öğretmenliğe İlişkin Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği, İşbirlikli düzenleme Ölçeği, Açık Uçlu Soru Formu ve Gözlem Formu aracılığıyla toplanmıştır. Veri toplama araçlarının özellikleri, geçerlik-güvenirlik bilgileri aşağıda sunulmuştur.

3.4.1. Öğretmenliğe ilişkin mesleki kimlik algısı ölçeği

Ölçme aracı, öğretmen adaylarının mesleki kimlik algılarını ölçmek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Ölçme aracının geliştirilme sürecinde öncelikle ölçek maddeleri oluşturulmuş ve geçerlik güvenirlik çalışması yapılmıştır. Geçerlik ve güvenirlik çalışmalarında açımlayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi ve güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır.

1- Madde hazırlama süreci

Ölçek geliştirme çalışmasında ilk olarak, konuyla ilgili alanyazın taraması yapılarak madde/soru havuzu oluşturulmuştur. Bu sebeple Tavşancıl (2002) tarafından belirtilen konu ile ilgili mevcut bir ölçek olup olmadığı, eğer varsa ne kadar duyarlı bir ölçek olduğu ve mevcut ölçeğin duyarlılığı yüksekse, bir uyarlama çalışması yapmanın mı yoksa yeni bir ölçek oluşturmanın mı daha anlamlı olacağı gibi durumlar dikkate alınmıştır. Maddeler tasarlanırken; maddelerin sade ve anlaşılır olmasına, bir maddenin birden fazla yargı ve düşünce ifadesine sahip olmamasına özen gösterilmiştir. Ölçeğe ilişkin maddeler hazırlanırken tüm boyutların karşılanması ve temsil edilmesi amaçlanmıştır. Bunun yanı sıra, çeşitli araştırmacılar (Dobrow ve Higgins, 2005; Freisen ve Besley, 2013; Tan, 2014; Woo, 2013) tarafından mesleki kimlik ile ilgili hazırlanan ölçekler de incelenerek madde yazımı aşamasında yararlanılmıştır. Sonrasında ise oluşturulan madde havuzu için uzman görüşüne başvurulmuştur. 7'li likert tipindeki ölçeğin 3 alt boyutu bulunmaktadır: 1-Mesleki Aidiyet, 2- Mesleki Özyeterlik, 3- Eğitim İnançları. Bu boyutlar mesleki kimlik gelişimine ilişkin benzer ölçme araçları ve mesleki kimlik alanyazını temel alınarak belirlenmiştir. Uzmanlar soruları açıklık, anlaşılırlık, ölçmek istediği özelliği ölçmesi açısından değerlendirmiştir. Uzman yorumu ile kapsam ve görünüm geçerliği değerlendirilmiştir. Ölçeğin hazırlanan ilk taslak formunda 60 madde yer almıştır. Bu 60 maddelik taslak form, uzman görüşü alınması amacıyla 1 bilgisayar ve öğretim teknolojileri alanı ve 7 eğitim programları ve öğretim alanı uzmanına sunulmuştur. Uzmanlardan, her bir maddenin içerikle uygunluğunu 1 (Hiç uygun değil)'den 10 (Çok uygun)'a kadar derecelendirmeleri ve eğer varsa madde içeriğine ve boyutlara ilişkin önerilerini yazmaları istenmiştir. Uzman değerlendirmeleri sonrasında, her bir madde için verilen puanlar toplanmış ve ortalamaları alınmıştır. Madde uygunluk değerlendirme ortalaması 7 puan altı olan maddeler taslak formdan çıkarılmıştır (Polit, Beck ve Owen, 2007). Uzmanlar ifadelerin tüm maddeler için

standart olmasını, öğretimsel kavramların yer almasını ve yeterlik ifadelerinin vurgulanmasını önermiştir. Bununla birlikte öğretmenlik mesleğine ilişkin bilgi toplamaya yönelik olmadığı düşünülen ve daha önceki maddelerde yer alan ifadeler ile benzerlik gösteren maddelerin çıkarılması önerilmiştir. Kalan 56 madde için uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

2- Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) süreci

Ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek ve ölçekte yer alan maddelerin faktör yüklerinin belirlenerek işlevsel bir boyutlandırmanın elde edilmesi amacıyla (Büyüköztürk, 2010) faktör analizi yapılmıştır. Bu amaçla, hazırlanan taslak ölçek, 2016-2017 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören dördüncü sınıf 285 öğrenciye uygulanmıştır. Kuramsal altyapıya göre şekillenen modelin kaç faktörlü olduğu öncelikle açımlayıcı faktör analizi (AFA) ile araştırılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde, birbirleriyle ilişkili p tane değişkeni bir araya getirerek değişkenler arasındaki ilişkilerden hareketle az sayıda ve kavramsal olarak anlamlı yeni faktörlerin bulunması amaçlanmaktadır (Büyüköztürk, 2010). Uzman görüşleri doğrultusunda elde edilen 56 madde ile analize devam edilmiştir. Analizlere başlamadan önce ise çok değişkenli istatistiklerin temel varsayımları test edilmiştir.

Öncelikle, örneklem büyüklüğünün yeterli olup olmadığı ve kayıp verinin bulunup bulunmadığı incelenmiştir. Örneklem büyüklüğünün toplam madde sayısının en az beş katı büyüklüğünde olması gerektiği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2010; Tabachnick ve Fidell, 2001). Bu çalışmada 285 gözlem elde edilmiştir ve faktör analizi için yeterli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, kayıp veri bulunmamaktadır. Daha sonra madde dağılımları incelenerek normallik için basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır. Tek değişkenli ve çok değişkenli normallik için de Z değerleri ve Mahalanobis uzaklıkları incelenmiştir. Tek değişkenli aykırı değerler incelendiğinde aykırı değer olmadığı görülmüştür. Çok değişkenli aykırı değerleri saptamak için Z ve Mahalonobis uzaklık değerleri ise 0,05 düzeyindeki x^2 (ki kare) değeri ile karşılaştırıldığında (x^2_{56}= 99,607) x^2 değerinden büyük olan toplam 26 verinin silinmesine karar verilmiştir. Çoklu bağlantı problemini tespit etmek için, VIF ve Tolerans değerleri kontrol edilmiştir. VIF değerlerinin <5 veya 10 olması, Tolerance değerlerinin ise >.20 ve 1'e yakın olması (Alpar, 2010; Field, 2009; Büyüköztürk, 2010) beklenmektedir. Yapılan analiz sonrasında VIF değerinin 10'dan küçük (1.60 ve 8.07 arasında) ve Tolerance değerlerinin ise 0,20'den büyük olduğu (0.26 ve 0.625 arasında) görülmüştür.

Hataların bağımsızlığını tespit etmek için gerçekleştirilen Durbin Watson istatistiği Tablo 3.5'te sunulmuştur.

Tablo 3.6.
Durbin-Watson değerleri

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	.508[a]	.258	.057	79.22079	2.008

Hataların bağımsızlığını tespit etmek için incelenen Durbin Watson istatistiği 2,008 bulunmuştur. Durbin-Watson değerinin 0 ile 4 arasında olması beklenir ve çıkan sonucun 2 ye yakın olması hataların bağımsız olduğunu göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2001). Dolayısıyla hataların bağımsız olduğu söylenebilir.

Veri matrisinin faktör analizi için uygunluğunu değerlendirmek üzere KMO (The Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) ve bu matrisin uygunluğunu test etmek için Bartlett küresellik testi (Bartlett's Test of Sphericity) kullanılmıştır. KMO and Bartlett's Test değerleri tablo 3.6'da sunulmuştur.

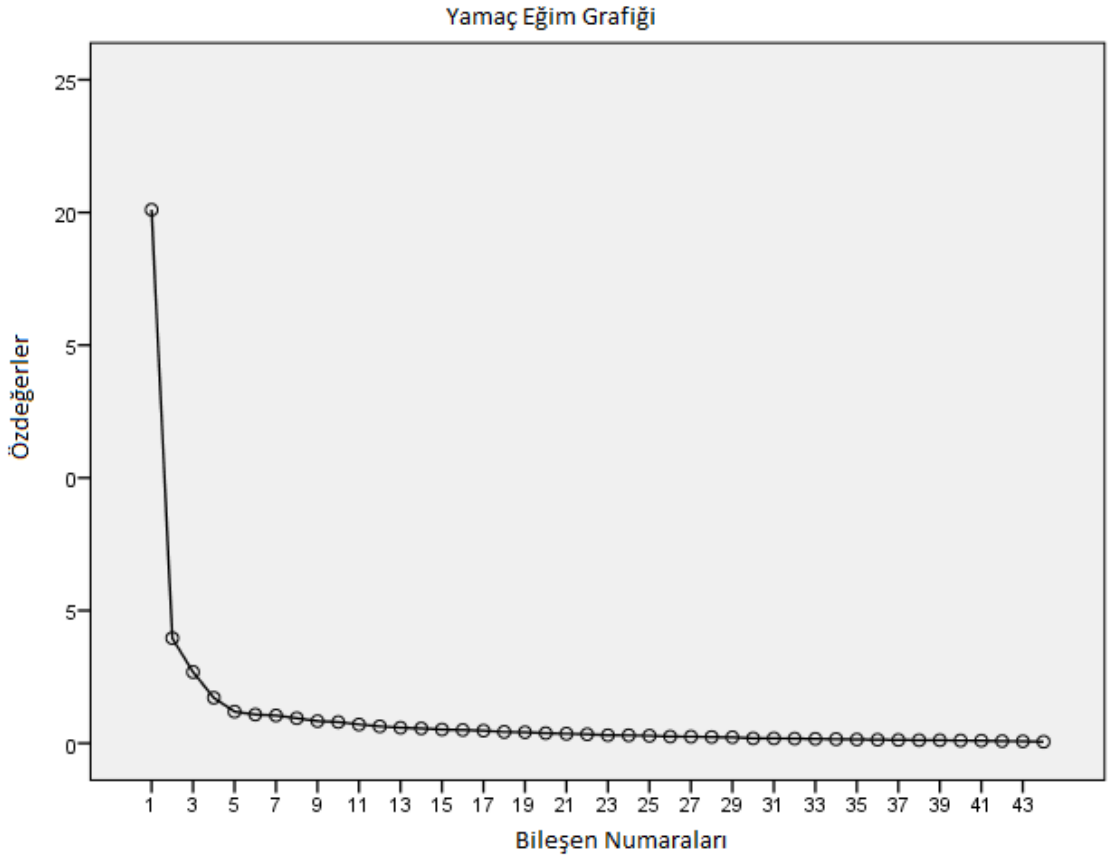
Tablo 3.7.
KMO and Bartlett's Test değerleri

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,940
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	10729,613
	df	946
	Sig.	,000

Tablo 3.6 incelendiğinde ölçek için KMO değeri 0.94 ve Bartlett testi sonucu ($\chi 2=939.105$, $p<.01$) ise anlamlı bulunmuştur. KMO değeri 0 ile 1 arasında değer almaktadır; 0.5 ile 0.7 arasında normal, 0.7 ile 0.8 arasında iyi, 0.8 ile 0.9 arasında çok iyi ve 0.9'un üzerindeyse mükemmel kabul edilmektedir (Alpar, 2010; Field, 2009). Bu yüzden, 0.94 olarak hesaplanan yüksek KMO değerinin olması ve Barttlet testinin anlamlı çıkması örneklemin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir (Alpar 2010; Büyüköztürk, 2010; Field, 2009; Tabachnick ve Fidell,1996).

Ölçeğe ilişkin yapılan faktör analizi işlemleri sonucunda maddelerin birbirinden bağımsız anlamlı faktörlere ayrılıp ayrılmadığını belirlemek için döndürme tekniği olarak varimax dik döndürme tekniği kullanılmıştır. Ölçeğin kaç faktör içerdiği belirlenirken madde öz değeri alt sınırı 1,00 olarak alınmıştır (Büyüköztürk, 2010; Field, 2009; Tabachnick ve Fidell, 2001). Alan yazın incelendiğinde, faktör yükleri oluşturulurken .30 veya .40 gibi değerler kesme noktası olarak alınabileceği gibi (Coombs ve Schroeder, 1988) bu seçim için .45 ve üzeri iyi bir ölçü olarak kabul edilmiştir (Büyüköztürk, 2010). Bu nedenle çalışmada uygulanan faktör analizinde herhangi bir maddenin bir faktör için kabul edilebilir bir ağırlık oluşturması için en az .50'lik bir değere sahip olması ölçüt olarak alınmıştır. Ayrıca, madde faktör yükü 0,50'nin altında olan, birden fazla faktöre yük veren ve iki yük arasındaki değer farkı 1'den az olan

maddeler analizden çıkarılmıştır (Büyüköztürk, 2010). Yamaç eğim grafiğine bakıldığında ölçeğin üçlü faktör yapısına sahip olduğu görülmektedir (Şekil 3.3) .



Şekil 3.3. Yamaç Eğim Grafiği

Faktörlerce açıklanan varyans değerleri tablo 3.7'de sunulmuştur.

Tablo 3.8.
Faktörlerce açıklanan varyans tablosu

	Başlangıç Özdeğerler			Karesi Alınan Yüklerin Toplam Çıkarımı			Karesi Alınan Yüklerin Döndürme Toplamı		
Bileşen	Toplam	Varyans %	Birikimli %	Toplam	Varyans %	Birikimli %	Toplam	Varyans %	Birikimli %
1	20,103	45,689	45,689	20,103	45,689	45,689	12,103	27,506	27,506
2	3,962	9,004	54,692	3,962	9,004	54,692	7,684	17,463	44,969
3	2,684	6,099	60,792	2,684	6,099	60,792	6,962	15,823	60,792
4	1,714	3,895	64,687						
5	1,192	2,709	67,396						
6	1,081	2,457	69,853						
7	1,045	2,376	72,229						
8	,943	2,143	74,371						
9	,832	1,892	76,263						
10	,798	1,813	78,076						
11	,708	1,608	79,684						
12	,636	1,445	81,129						
13	,584	1,326	82,455						
14	,562	1,277	83,732						
15	,518	1,177	84,910						

16	,500	1,136	86,045
17	,477	1,084	87,129
18	,426	,969	88,098
19	,415	,942	89,040
20	,381	,865	89,906
21	,358	,813	90,718
22	,339	,770	91,488
23	,303	,688	92,176
24	,299	,680	92,856
25	,282	,641	93,497
26	,253	,575	94,072
27	,247	,560	94,633
28	,236	,536	95,168
29	,226	,514	95,682
30	,186	,423	96,105
31	,184	,418	96,523
32	,175	,397	96,920
33	,166	,376	97,296
34	,154	,350	97,646
35	,141	,320	97,966
36	,130	,295	98,261
37	,123	,281	98,541
38	,116	,263	98,804
39	,113	,256	99,061
40	,103	,234	99,295
41	,096	,219	99,514
42	,083	,188	99,701
43	,073	,167	99,868
44	,058	,132	100,000

Tablo 3.7'deki toplam varyanslar incelendiğinde, özdeğeri 1'den büyük olan üç faktör ortaya çıkmaktadır. Birinci faktör %27.506'sını, ikinci faktör %17.463'ünü, üçüncü faktör %15.823'ünü açıklarken ve bu üç faktörün ölçeğe ilişkin açıkladıkları varyans %60,792'dir. Gözlenen ve tahmin edilen korelasyon matrisleri arasındaki farkın toplam karesini en aza indirmek amacıyla yapılan "Ağırlıklandırılmamış en küçük kareler yöntemi" sonucunda maddelerin ortak varyansı açıklama oranlarının 0,527 ile 0,803 arasında değiştiği görülmektedir (Tablo 3.8).

Tablo 3.9.
Dönüştürülmüş bileşenler matrisi(a)

	Bileşen		
	1	2	3
m24	,786		
m21	,758		
m22	,756		
m39	,751		
m23	,746		
m25	,743		
m31	,726		

m27	,709		
m38	,691		
m35	,688		
m32	,687		
m34	,680		
m28	,668		
m29	,666		
m37	,661		
m36	,657		
m26	,653		
m20	,653		
m40	,642		
m33	,628		
m41	,621		
m30	,616		
m43	,590		
m54		,803	
m55		,777	
m52		,757	
m53		,736	
m47		,725	
m49		,695	
m48		,684	
m51		,669	
m46		,632	
m50		,559	
m4			,797
m2			,777
m13			,760
m5			,756
m3			,734
m1			,724
m14			,698
m17			,697
m12			,660
m11			,646
m6			,527

Çıkarma yöntemi: Temel bileşen analizi. Döndürme yöntemi: Varimax ile Kaiser normalleştirme.

Tablo 3.8 incelendiğinde birinci faktöre ait faktör yüklerinin .590 ve .786 arasında olduğu , ikinci faktöre ait faktör yüklerinin .559 ve .803 arasında, üçüncü faktöre ait faktör yüklerinin ise .527 ve .797 arasında olduğu görülmektedir. Maddelere ait faktör yükleri her maddenin ait olduğu faktörü temsil ettiğini göstermiştir.

3- Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) süreci

Hazırlanan taslak ölçek, 2016-2017 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören ve Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) sürecinde

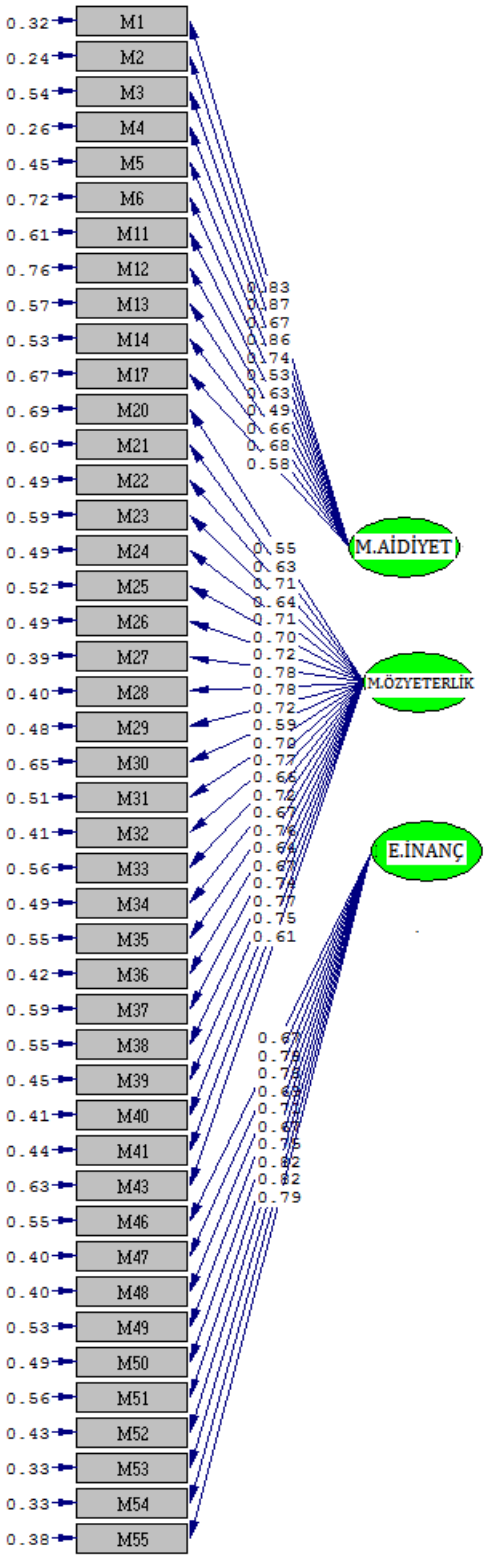
yer almayan 309 öğrenciye uygulanmıştır. Path analizi tekniği ile oluşturulan modelin (faktörler ve ilişkilendirildikleri maddeler) değerlendirilmesinde uyum istatistikleri kullanılmaktadır (Onan, Turan ve Başusta, 2010). Model-veri uyumu ve modelin yapı geçerliliği kanıtı olarak Bu uyum istatistikleri dikkate alınmıştır. Modelin uygunluğunu test etmede kullanılan x^2 istatistiğinin tek başına yeterli olmadığı, bununla birlikte yaklaşık hataların ortalama karekökü (Root Mean Square Error of Approximation; RMSEA), karşılaştırmalı uygunluk indeksi (Comparative Fit Index; CFI) ve uyum iyiliği indeksi (Goodness of Fit Index; GFI) gibi ölçütlerinin de birlikte değerlendirilmesi önerilmektedir. Bu uyum ölçütlerinin modeli test etmede ideal ölçütler olabileceği belirtildiği için elde edilen modelin uygunluğu; RMSEA, CFI ve GFI uyum ölçütleri ile test edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2001; Weston ve Gore Jr, 2006). Bu ölçme modeline uygun ilk örneklem uyum istatistikleri Tablo 3.9'da sunulmuştur.

Tablo 3.10.
Uyum istatistikleri

n	sd	x^2	RMSEA	NFI	CFI	GFI	NNFI
309	899	4141.80	0.012	0.90	0.92	0.87	0.92

sd: Serbestlik derecesi, RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation, NFI: Normed Fit Index, CFI: Comparative Fit Index, GFI: Goodness of Fit Index, NNFI: Non-normed Fit Index.

Yapılan doğrulayıcı faktör analizi doğrultusunda modele ilişkin uyum indekslerinin RMSEA=.012 (>0.05); NFI= .90; CFI=,92 ; AGFI=,87 ve GFI=,91 olduğu tespit edilmiştir. Kurulan modelin hatasına ilişkin bir katsayı olan Ortalama hata karekökü (RMSEA) .012 olarak hesaplanmıştır ve 0,10'un altındaki değerlerin kabul edilebilir düzeyde uyuma karşılık geldiği belirtilmektedir (Brown ve Cudeck, 1993; Hayduk, 1987). Modelden elde edilen uyum indeksleri, modelin kabul edilebilirliğini gösteren değerlerle (Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003) karşılaştırıldığında (modelin oldukça uyumlu olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla mesleki kimlik ile ilgili alan yazın çerçevesinde kurulan modelin doğru bir yapı sergilediği düşünülmektedir. Ölçekte bulunan üç faktör ve bunları açıkladığı düşünülen değişkenler ile oluşturulan ölçme modeline ait Path Diyagramı Şekil 3.4'te sunulmuştur.



Şekil 3.4. Ölçeğe Ait Path Diyagramı

Şekil 3.4'te yer alan path diyagramı incelendiğinde mesleki aidiyet boyutuna ilişkin faktör yüklerinin .49 ve .86 arasında olduğu , mesleki özyeterlik boyutuna ilişkin faktör yüklerinin .55 ve .78 arasında, eğitim inançları boyutuna ilişkin faktör yüklerinin ise .67 ve .82

arasında olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin Cronbach α güvenilirlik katsayıları tablo 3.10'da sunulmuştur.

Tablo 3.11.
Güvenirlik istatistikleri

Güvenirlik istatistikleri		
Boyutlar	Cronbach's Alpha	N (madde sayısı)
mesleki aidiyet	.918	11
mesleki özyeterlik	.970	23
eğitim inançları	.920	10
tüm ölçek	.967	44

Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin olarak, tüm ölçek için ve her bir alt boyut için ayrı ayrı Cronbach α güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. 44 maddenin yer aldığı ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach α değeri 0.967 bulunmuştur. Mesleki aidiyet olarak adlandırılan ve 11 maddenin yer aldığı birinci faktöre ait Cronbach α değeri 0.918, mesleki özyeterlik olarak adlandırılan ve 23 maddenin yer aldığı ikinci faktöre ait Cronbach α değeri 0.970, eğitim inançları olarak adlandırılan ve 10 maddenin yer aldığı üçüncü faktöre ait Cronbach α değeri 0.920 bulunmuştur. Güvenirlik için hesaplanan kabul edilebilir katsayı değerinin ≥.70 olduğu ifade edilmektedir (Tavşancıl, 2002). Elde edilen değerler ölçme aracının güvenirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

3.4.2. İşbirlikli düzenleme ölçeği

İşbirlikli-düzenleme Ölçeği, DiDonato (2013) tarafından geliştirilmiş ve Pan ve Tanrıseven (2016) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. 19 maddeden oluşan ölçek, öğrenme sürecinin işbirlikli düzenlenmesine ilişkin öğrenci davranışlarını ölçmektedir. Ölçek yardımıyla öğrencilerden grup olarak yaptıkları çalışma ve araştırmaları düşünerek bu çalışmaların işbirlikli düzenlemenin özelliklerine ne kadar uygun olduğunu değerlendirmeleri istenmektedir. Ölçme aracı 4'lü likert tipinde olup verilen cevaplar "Hiçbir zaman" ve "Her zaman" dereceleri arasında yer almaktadır. Dil Eşdeğerliği Çalışması: "İşbirlikli-düzenleme Ölçeği'nin dilsel eşdeğerlik çalışması kapsamında uzman görüşleri doğrultusunda Türkçe form oluşturma çalışması yapılmış, oluşturulan Türkçe form İngilizce öğretmenliği lisans programına devam eden 34 4. Sınıf öğrencisine uygulanmıştır. İki hafta sonra aynı gruba orijinal İngilizce form uygulanmış iki ölçüm arasındaki korelasyon katsayısı .82 olarak hesaplanmıştır. Geçerlik ve güvenirlik çalışması için ölçme aracı Sınıf Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği ve Okul Öncesi Öğretmenliği

Programının 3. ve 4. sınıflarına devam eden 100 öğretmen adayına uygulanmıştır. DiDonato (2013)'nun çalışmasında tek faktörlü yapıya sahip olduğu belirtilen ölçme aracının geçerliğini tespit etmek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmış orijinal ölçeğe uygunluğu tespit edilmiştir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi doğrultusunda modele ilişkin uyum indekslerinin RMSEA=,074 (>0,05); NFI= ,94 (>0,90); CFI=,95 (>,95); AGFI=,87 ve GFI=,91 olduğu tespit edilmiştir. Modelden elde edilen uyum indeksleri, ölçüm sonuçlarının kabul edilebilir düzeyde olduğunu ve modelin orijinal ölçme aracına uyumlu bir model olduğunu göstermiştir İşbirlikli-düzenleme ölçeğindeki maddelere ilişkin faktör yüklerinin 0, 26 ve 0,70 arasında değerler aldığı tespit edilmiştir. Ölçme aracının güvenirliğini tespit etmek için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach Alfa katsayısı .89 olarak hesaplanmıştır (Pan ve Tanrıseven, 2016).

3.4.3. Açık uçlu soru formu

Araştırma kapsamında deney grubundaki öğretmen adaylarının blog uygulamaları hakkındaki görüşlerini tespit etmek için yedi sorudan oluşan açık uçlu soru formu hazırlanmıştır. Açık uçlu sorular cevap veren bireylere durumu açıklama, karar verme, karmaşık düşünceleri açığa vurma gibi fırsatlar sağlayan öğeler dizisi şeklinde tanımlanmıştır (Johnson ve Christensen, 2004). Açık uçlu sorular, katılımcılardan serbestçe cevap vermelerinin istenmesi durumunda tercih edilir. Yapılandırılmamış sorular olarak da bilinen açık uçlu sorularda cevap veren kişi soruya serbestçe cevap vermektedir (Büyüköztürk, 2005). Soruların oluşturulmasında öğretmen adaylarının blogların mesleki kimlik ve işbirlikli düzenlemeye etkisine ilişkin deneyimlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Açık uçlu sorular açıklık, anlaşılırlık, amaca uygunluk yönünden eğitim bilimleri (6) ve bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi (3) alanında uzman 9 öğretim elemanının görüşüne sunulmuştur. Elde edilen dönütler sonucunda forma son şekli verilmiştir. Sorular uygulamalar sonrasında deney grubuna yöneltilmiştir. Formda öğretmen adaylarına şu sorular yöneltilmiştir:

1. Öğretmenlik uygulaması dersinde kullandığınız blog uygulamaları hakkında ne düşünüyorsunuz? **Olumlu ve olumsuz** yönlerini **açıklayınız**.
2. Öğretmenlik uygulaması dersinde kullandığınız blog uygulamalarının öğretmenlik mesleği ile ilgili düşüncelerinize ne gibi etkileri oldu? **Olumlu ve olumsuz** yönlerini **açıklayınız**.
3. Öğretmenlik uygulaması dersinde kullandığınız blog uygulamaları kendinizi bir öğretmen olarak ifade etmeye yardımcı oldu mu? **Gerekçeleri** ile **açıklayınız**.
4. Öğretmenlik uygulaması dersinde yaptığınız etkinlikleri bloglar üzerinden paylaşmanız **öğretmenlik ile ilgili bilgi ve becerilerinizi ne yönde etkiledi?**

5. Bloglar üzerinden aldığınız geribildirimin daha sonra yapacağınız uygulamalarda ne gibi etkileri oldu? **Olumlu ve olumsuz** yönlerini **açıklayınız.**
6. Bloglar üzerinden yapılan uygulamalardan önce ve sonra kendinizi bir öğretmen olarak kıyasladığınızda iki süreç arasında bir fark bulunmakta mıdır? **Hangi açıdan** farklılık var, açıklayınız?

Açık uçlu soru formu deney grubunda yer alan öğretmen adaylarına beşer kişilik gruplar halinde verilerek toplam 15 dakika süre içinde cevap vermeleri sağlanmıştır. Her bir soruya ilişkin ön açıklama yapılarak bütün öğretmen adaylarının yazılı bir biçimde detaylı cevap vermesi sağlanmıştır.

3.4.4. Gözlem formu

Uygulama derslerinde deney grubu ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının mesleki kimliklerine ilişkin hangi özelliklerin gözlemlendiğini tespit etmek amacıyla gözlem formu geliştirilmiştir. Bir veri toplama tekniği olarak gözlem genelde taramaya (survey) öncülük etmesi amacıyla yapılabildiği gibi, belgesel veya deneysel araştırma ile ortak olarak da planlanabilir. Belli bir ortam ya da kurumda oluşan davranışlar ayrıntılı olarak araştırmak istenildiğinde tercih edilmesi gereken bir veri toplama tekniğidir (Balcı, 2010). Bu araştırmada gözlem deneysel araştırma kapsamında planlanmış olup öğretmen adaylarının mesleki kimliklerine ilişkin ayrıntılı bilgi toplamak amacıyla tercih edilmiştir. Ders gözlem formu, öğretmen adayının sınıf içi öğretim becerilerini ölçmek ve değerlendirmek amacıyla düzenlenmiştir. Bu formda yer alan maddeler mesleki kimliğe ışık tutan öğretmen yeterliklerinden özellikle sınıf içerisinde gözlenebilir olanlarını içermektedir. Bu doğrultuda gözlem formunda mesleki aidiyet ve özyeterlik ile ilgili toplam 24 madde yer almıştır. Gözlem formunda yer alan maddeler yazılmadan önce çeşitli öğretmenlik uygulaması ders gözlem formları incelenmiştir. Öğretmen kimliğine ilişkin alanyazın doğrultusunda gözlem ile ilgili ifadeler yazılmıştır. Maddeler yazıldıktan sonra form, açıklık, anlaşılırlık, amaca uygunluk yönünden öğretmenlik uygulaması dersini yürüten sınıf öğretmenliği alanında (6) ve eğitim programları ve öğretim alanında (6) uzman olmak üzere 12 öğretim elemanının görüşüne sunulmuştur. Elde edilen dönütler sonucunda forma son şekli verilmiştir.

Gözlem formu uygulama okullarında öğretmen adayının ders anlattığı sınıfta bulunan öğretmen ve araştırmacı tarafından bir ders saati boyunca eş zamanlı doldurulmuştur. Gözlem formu durum tespitine yönelik olduğu için, her maddenin sonuna gözlendi ve gözlenmedi kutuları konularak parantez "( )" açılmıştır, gözlenen maddenin gözlemlenmesi durumunda parantez içine işaret konulmasıyla değerlendirme yapılmaktadır.

Gözlem formunun güvenirliğini belirlemek için bağımsız gözlemciler arası uyum katsayısı hesaplanmıştır. Bu hesaplamada sadece iki gözlemci arasındaki uyumu ele alan "Cohen'in kappa katsayısı" kullanılmıştır. Kappa katsayısı -1 ile +1 arasında değişen değerler almaktadır. Gözlemciler arasında tam uyum bulunduğu zaman κ =1 olur. Gözlenen uyumun şansa bağlı uyuma eşit veya daha büyük olması durumunda κ ≥0, gözlenen uyumun şansa bağlı uyumundan küçük olması durumunda ise κ<0 olur (Gözükara Bağ, Karabulut ve Alpar, 2010). Kappa katsayısı 0 ile +1 arasında değerler aldığında yorumlanabilir ve negatif (κ <0) değerlerin güvenirlik açısından bir anlamı yoktur (Alpar, 2006). Elde edilen gözlemciler arası uyum derecesinin kappa katsayısı 0.20'ye eşit ya da daha küçük ise "önemsiz düzeyde uyum", 0.21-0.40 aralığında ise "Zayıf uyum", 0.41-0.60 aralığında ise "kabul edilebilir düzeyde uyum", 0.61-

0.80 aralığında ise "İyi düzeyde uyum" ve 0.81-1.00 aralığında ise "Çok iyi düzeyde uyum" olduğu kabul edilmektedir (Landis ve Koch, 1977).

Tablo 3.11'de iki gözlemci tarafından değerlendirilen 24 duruma ait sonuçlar aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 3.12.
Gözlemciler arası uyum

Gözlem maddeleri	Kappa	p
1)Öğrencilere örnek davranışlarda bulunma	1	.000
2)Davranışlarıyla öğretmenlik mesleğini benimsediğini gösterme	1	.000
3)Dili açık ve anlaşılır kullanma	1	.000
4)Beden dilini etkin biçimde kullanma	1	.000
5)Öğrencileri öğrenmeye motive etme	1	.000
6)Derse anlamlı ve etkili bir giriş yapma	1	.000
7)Sınıfta uygun yerde durması ve ders anlatırken öğrenci ile göz temasında bulunma	1	.000
8)Ses tonunu sınıfa göre ayarlama	.896	.000
9)Öğretim yöntem ve teknikleri uygun biçimde kullanma	1	.000
10)Öğrenciyi etkin kılacak yöntem ve teknikleri kullanma	1	.000
11)Teknolojiden etkin biçimde yararlanma	.792	.000
12)Konunun gerektirdiği öğretim araçlarını temin etme ve kullanma	1	.000
13)Öğretimi bireysel farklılıklara göre sürdürme	1	.000
14)Derste dikkati canlı tutma	.907	.000
15)Dersi öğrenci seviyesine göre ayarlama	1	.000
16)Öğrenme eksiklerini belirleme	1	.000
17)Konuyu yaşamla ilişkilendirme	1	.000
18)Öğrencilere soru sorma imkanı verme	1	.000
19)Konuya uygun düşündürücü sorular sorma	1	.000
20)Öğrencileri ilgi ile dinleme	1	.000
21)Derslere etkin katılımı sağlama	1	.000

22)Özetlemeye uygun dönütler verme	1	.000
23)Hedef davranışları değerlendirme	1	.000
24) Zamanı verimli kullanma	.864	.000

Tablo 3.11 incelendiğinde öğretmen kimliğine ilişkin gözlenebilir özellikleri ifade eden 24 duruma ilişkin Kappa analizi sonuçları gözlem sonuçlarının güvenilir olduğunu ortaya koymuştur.

3.5. Verilerin Analizi

Ön test ve son test işlemleri sonucu elde edilen verilerin analizinde SPSS 17 paket programı kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının mesleki kimlik algıları ve işbirlikli düzenleme durumlarının blog uygulamasının yapıldığı deney grubu ile blog uygulamasının yapılmadığı kontrol grubu arasında anlamlı bir fark gösterip göstermediğini tespit etmek için Karışık Ölçümler İçin İki Yönlü (Faktörlü) Varyans Analizi yapılmıştır. Karışık ölçümler için iki yönlü varyans analizinin güvenilir sonuçlar verebilmesi için verilerin normal dağılım özelliklerini taşıması, grupların varyanslarının homojen olması, grupların kovaryansları arasında anlamlı fark olmaması durumları dikkate alınmıştır (Can,2017).

Öncelikle deney ve kontrol gruplarının, ön test ve son testlerinde olmak üzere 4 ayrı grup için normal dağılım özelliklerini taşıması incelenmiştir. Deney grubunun ön testlerine ilişkin normallik testi sonuçları tablo 3.12'te sunulmuştur.

Tablo 3.13.
Deney grubunun ön testlerine ilişkin normallik testi sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Deney grubu Mesleki Kimlik ön test	,137	30	,158	,956	30	,250
Deney grubu İşbirlikli düzenleme ön test	,106	30	,200*	,945	30	,125

Tablo 3.12 incelendiğinde deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının mesleki kimlik algısı ve işbirlikli düzenleme ölçeğinden elde edilen ön test puanlarının normallik varsayımlarını karşıladığı görülmektedir (mesleki kimlik algısı $_{öntest}$ =.158 p>.05, işbirlikli düzenleme $_{öntest}$ =.200 p>.05).

Kontrol grubunun ön testlerine ilişkin normallik testi sonuçları tablo 3.13'te sunulmuştur.

Tablo 3.14.
Kontrol grubunun ön testlerine ilişkin normallik testi sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Kontrol grubu Mesleki Kimlik ön test	,136	30	,164	,956	30	,249
Kontrol grubu İşbirlikli Düzenleme ön test	,122	30	,200*	,930	30	,050

Tablo 3.13 incelendiğinde kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının mesleki kimlik algısı ve işbirlikli düzenleme ölçeğinden elde edilen ön test puanlarının normallik varsayımlarını karşıladığı görülmektedir (mesleki kimlik algısı $_{\text{öntest}}$ =.164 p>.05, işbirlikli düzenleme $_{\text{öntest}}$ =.200 p>.05).

Deney grubunun son testlerine ilişkin normallik testi sonuçları tablo 3.14'te sunulmuştur.

Tablo 3.15.
Deney grubunun son testlerine ilişkin normallik testi sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Deney grubu Mesleki Kimlik son test	,138	30	,148	,953	30	,206
Deney grubu İşbirlikli Düzenleme son test	,138	30	,148	,934	30	,061

Tablo 3.14 incelendiğinde deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının mesleki kimlik algısı ve işbirlikli düzenleme ölçeğinden elde edilen son test puanlarının normallik varsayımlarını karşıladığı görülmektedir (mesleki kimlik algısı$_{\text{sontest}}$= .148 p>.05, işbirlikli düzenleme$_{\text{sontest}}$ = .148 p>.05).

Kontrol grubunun son testlerine ilişkin normallik testi sonuçları tablo 3.15'de sunulmuştur.

Tablo 3.16**.**
Kontrol grubunun son testlerine ilişkin normallik testi sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Kontrol grubu Mesleki Kimlik Algısı son test	,115	30	,057	,938	30	,080
Kontrol grubu İşbirlikli Düzenleme son test	,119	30	,200*	,940	30	,092

Tablo 3.15 incelendiğinde kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının mesleki kimlik algısı ve işbirlikli düzenleme ölçeğinden elde edilen son test puanlarının normallik

varsayımlarını karşıladığı görülmektedir (mesleki kimlik algısı$_{sontest}$ =.057 p>.05, işbirlikli düzenleme$_{sontest}$ =.200 p>.05).

Normallik varsayımı sağlandıktan sonra deney ve kontrol grubunda yapılan her bir ölçümde grupların varyanslarının homojen olması gerekmektedir. Bu durumun kontrolü, grupların varyansları arasında anlamlı fark yoktur şeklindeki yokluk hipotezini sınayan Levene Testi ile yapılmıştır. Grupların varyans homojenliğine ilişkin Levene Testi sonuçları tablo 3.16'da sunulmuştur.

Tablo 3.17.
Grupların varyans homojenliğine ilişkin Levene Testi sonuçları

Ölçek		F	df1	df2	Sig.
Mesleki Kimlik Algısı	öntest	,087	1	58	,769
	sontest	.311	1	58	,579
İşbirlikli Düzenleme	öntest	,166	1	58	,686
	sontest	,081	1	58	,777

Tablo 3.16 incelendiğinde mesleki kimlik algısı ve işbirlikli düzenleme ölçeğine ilişkin grupların varyansları arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir (Mesleki kimlik algısı $_{öntest}$=.769, Mesleki kimlik algısı $_{sontest}$ =. 579; işbirlikli düzenleme $_{öntest}$=.686, işbirlikli düzenleme $_{sontest}$=.777; p>.05). Levene testi sonucunda varyanslar arası fark olmadığı yokluk hipotezi kabul edilerek (p>.05) varyansların eşitliği koşulu sağlanmıştır.

Testin koşullarından birisi de ölçüm gruplarının ikili kombinasyonları için grupların kovaryansları arasında anlamlı fark olmamalıdır. Bu durum Box's Test of Equality Covariance Matrices testi ile kontrol edilmiştir. Box testi "kovaryansları arasında anlamlı fark yoktur" şeklindeki yokluk hipotezini sınadığı için testin anlamlılığını gösteren p değeri .05'ten büyük çıktığında koşul sağlanmış olur (Can,2017). Kovaryans Matrislerinin Eşitliğine ilişkin Box Testi sonuçları tablo 3.17'de sunulmuştur.

Tablo 3.18.
Kovaryans Matrislerinin Eşitliği Box Testi Sonuçları

Box's Test of Equality of Covariance Matrices[a]		
	Mesleki Kimlik Algısı	İşbirlikli düzenleme
Box's M	5,528	8,111
F	1,774	2,603
df1	3	3
df2	605520,000	605520,000
Sig.	,150	,051

Tablo 3.17 incelendiğinde kovaryansları arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir (mesleki kimlik algısı $_{sig}$ =.150 p>.05, işbirlikli düzenleme $_{sig}$ =.051 p>.05). Varsayınlar sağlandığı için öğretmen adaylarının mesleki kimlik algıları ve işbirlikli düzenleme durumlarının blog

uygulamasının yapıldığı deney grubu ile blog uygulamasının yapılmadığı kontrol grubu arasında anlamlı bir fark gösterip göstermediğini tespit etmek için Karışık Ölçümler İçin İki Yönlü (Faktörlü) Varyans Analizi yapılmıştır.

Deney grubundaki öğretmen adaylarının bloglarda ortaya koydukları yansıtmaların mesleki kimliklerine ve işbirlikli düzenleme durumlarına ilişkin hangi özellikleri taşıdığı ve deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının blog uygulamalarına ilişkin görüşlerinin tespit edilmesi için içerik analizi uygulanmıştır. Bu amaçla deney grubundaki öğretmen adaylarının bloglardaki yansıtmaları ve açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar analiz edilmiştir. Bloglarda öğretmen adayları sekiz hafta boyunca 240 bireysel yansıtma ve 80 grup olarak yansıtma yapmıştı. Bununla birlikte toplam 413 adet yorum da yansıtmalara dahil edilmiştir. Tümevarımcı nitel veri analizi süreci tüm metinlerin okunmasını, metnin daha küçük bilgi kesitlerine ayrılmasını, bu kesitlerin kodlanmasını (etiketleme), çakışmalar ve fazlalıklar için kodlamanın incelenmesi, kodların daha geniş temalarla birleştirilmesini kapsamaktadır (Creswell ve Garrett, 2008). Dolayısıyla bu işlemin iki temel basamağı vardır: kodların atanması ve bu kodların daha geniş kategorilerde birleştirilmesi (Saldana, 2013). Verilerin kodlanmasında ise "genel bir çerçeve içinde yapılan kodlama" yaklaşımı esas alınmıştır. Bu tür bir kodlama sürecinde genel kategoriler ya da temalar önceden belirlenir ve bu temalar altında yer alabilecek olan daha ayrıntılı kodlar, verilerin incelenmesi sonucunda ortaya çıkar (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Nitel verilerin içerik analizinde güvenirliğin hesaplanması için uygulama sonrasında, öğrencilerin bloglardaki yansıtmaları, açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar bir araştırmacı ve bir uzman tarafından ayrı ayrı okunarak "görüş birliği" ve "görüş ayrılığı" olan konular tartışılarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenirlik formülü (Güvenirlik= Görüş Birliği / Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı) kullanılmıştır. Miles ve Huberman tarafından geliştirilen güvenirlik formülünde veriler iki uzman tarafından daha önceden belirlenen temalar doğrultusunda kodlanarak analiz edilmiştir. Deney grubundaki öğretmen adaylarının bloglarda ortaya koydukları yansıtmaların mesleki kimlik özelliklerine ilişkin Miles ve Huberman güvenirlik değerleri Tablo 3.18'de sunulmuştur.

Tablo 3.19.
Deney grubundaki öğretmen adaylarının bloglardaki yansıtmalarının mesleki kimlik özelliklerine ilişkin MH Güvenirlik Değerleri

Temalar	MH Güvenirlik Formülü Değerleri
Mesleki Aidiyet	0.89
Mesleki Özyeterlik	0.94
Eğitim İnançları	0.87

Tablo 3.18 incelendiğinde öğretmen adaylarının mesleki kimliklerine ilişkin verilerin her bir tema için güvenirlik düzeyinin oldukça yüksek olduğu görülmektedir(mesleki kimlik $_{\text{mesleki aidiyet}}$ =.89, mesleki kimlik $_{\text{mesleki özyeterlik}}$=.94, mesleki kimlik $_{\text{eğitim inançları}}$ =.87).

Deney grubundaki öğretmen adaylarının bloglarda ortaya koydukları yansıtmaların işbirlikli düzenleme durumlarına ilişkin Miles Huberman güvenirlik değerleri Tablo 3.19'da sunulmuştur.

Tablo 3.20**.**
Deney grubundaki öğretmen adaylarının işbirlikli düzenleme durumlarına ait temaların MH Güvenirlik Formülü Değerleri

Temalar	**MH Güvenirlik Formülü Değerleri**
Planlı olma	0.89
Birlikte hareket etme	0.86
Katkı sağlama	0.91

Tablo 3.19 incelendiğinde öğretmen adaylarının mesleki kimlik algılarına ilişkin verilerin her bir tema için güvenirlik düzeyinin oldukça yüksek olduğu görülmektedir (işbirlikli düzenleme $_{\text{planlı olma}}$=.89, işbirlikli düzenleme $_{\text{birlikte hareket etme}}$=.86, işbirlikli düzenleme $_{\text{katkı sağlama}}$ =.91).

Deney grubundaki öğretmen adaylarının blog uygulamaları hakkındaki görüşlerine ilişkin Miles Huberman güvenirlik değerleri Tablo 3.20'de sunulmuştur.

Tablo 3.21.
Deney grubundaki öğretmen adaylarının blog uygulamaları hakkındaki görüşlerine ait temaların MH Güvenirlik Formülü Değerleri

Soru no	Temalar	MH Güvenirlik Formülü Değerleri
1. soru	İşbirlikli Düzenleme	0.92
	Kullanışlılık	0.90
	Mesleki Kimlik	0.93
	Olumsuz durumlar	0.90
Soru no	Temalar	MH Güvenirlik Formülü Değerleri
2. soru	Mesleği tanıma	0.91
	Mesleki gelişim	0.89
	Mesleki aidiyet	0.90
	Mesleki özyeterlik	0.93
Soru no	Temalar	MH Güvenirlik Formülü Değerleri
3. soru	Kendini bir öğretmen olarak ifade etme gerekçesi	0.86
	Kendini bir öğretmen olarak ifade etme biçimi	0.96
Soru no	Temalar	MH Güvenirlik Formülü Değerleri

4. soru	Etkileşim	0.92
	Mesleki yeterlik	0.89
	Kendini tanıma	0.86
Soru no	Temalar	MH Güvenirlik Formülü Değerleri
5. soru	Motivasyon sağlama	0.90
	Göreve ilişkin farkındalık	0.87
	Sonraki uygulamalara etki	0.89
Soru no	Temalar	MH Güvenirlik Formülü Değerleri
6. soru	Uygulama sonrası değişimler	0.91
	Mesleki özyeterliğe ilişkin farkındalık	0.89
	Mesleki aidiyete ilişkin farkındalık	0.91

Tablo 3.20 incelendiğinde MH Güvenirlik Formülü Değerleri .86 ve .96 arasında değişmektedir. Öğretmen adaylarının blog uygulamalarına ilişkin görüşlerinin her bir tema için güvenirlik düzeyinin oldukça yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmada, deney grubu ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının mesleki kimliklerine ilişkin hangi özellikler gözlemlenmiştir sorusuna cevap vermek için gözlem formundan elde edilen veriler deney ve kontrol grubu için ayrı ayrı olacak şekilde frekans ve yüzde tablosu olarak sunulmuştur. Gözlem formunun güvenirliğini belirlemek için bağımsız gözlemciler arası uyum katsayısı hesaplanmıştır. Bu hesaplamada sadece iki gözlemci arasındaki uyumu ele alan "Cohen'in kappa katsayısı" kullanılmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırma sürecinde elde edilen bulgular araştırma alt problemlerine göre verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Birinci alt problemle, öğretmen adaylarının mesleki kimlik algılarının blog uygulamasının yapıldığı deney grubu ile blog uygulamasının yapılmadığı kontrol grubu arasında anlamlı bir fark gösterip göstermediğini ortaya koymak amacıyla karışık ölçümler için iki yönlü varyans analizi yapılmıştır.

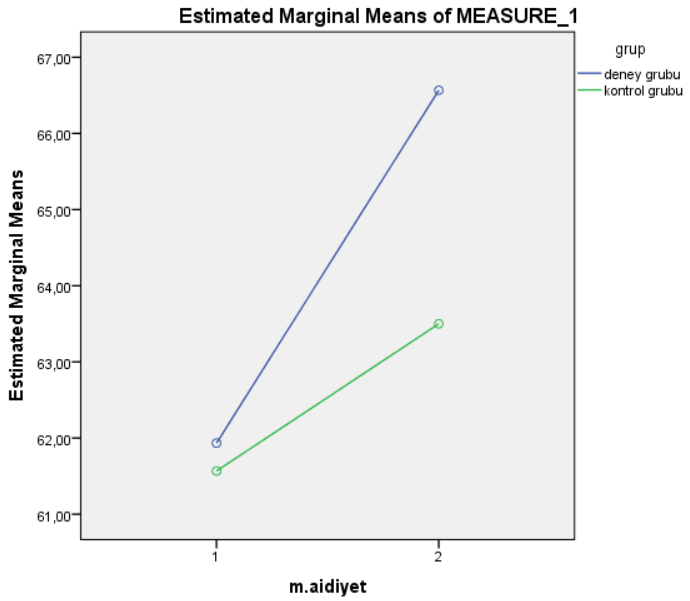
Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin mesleki kimlik algısı ölçeği mesleki aidiyet alt boyutu ön test-son test ortalama puanları ve standart sapma değerleri Tablo 4.3'te sunulmuştur.

Tablo 4.22
Grupların (Deney ve Kontrol) Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği Mesleki Aidiyet Alt Boyutu Ön Test-Son Test Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

	Mesleki Aidiyet Ön Test			Mesleki Aidiyet Son Test		
Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	N	Ortalama	Standart Sapma
Deney	30	61.93	6.84	30	66.56	6.56
Kontrol	30	61.56	6.64	30	63.50	7.25

Tablo 4.1 incelendiğinde öğretmenlik uygulaması dersinde blog uygulamasını kullanan deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği mesleki aidiyet alt boyutu ortalama puanları $\overline{X}$=61.93 iken, bu değer uygulama sonrasında $\overline{X}$=66.56 olmuştur. Öğretmenlik uygulaması dersinde blog uygulamasını kullanmayan kontrol grubu öğrencilerinin ise uygulama öncesi Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği mesleki aidiyet alt boyutu ortalama puanları $\overline{X}$=61.56 iken, bu değer uygulama sonrasında $\overline{X}$=63.50 olmuştur. Buna göre blog uygulamasının yapıldığı deney grubu ile blog uygulamasının yapılmadığı kontrol grubu öğrencilerinin Mesleki Kimlik Algısı ölçeği ortalama puanlarında bir artış gözlenmiştir.

Blog uygulamasının yapıldığı deney grubu ile blog uygulamasının yapılmadığı kontrol grubu öğrencilerinin Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği mesleki aidiyet alt boyutu ortalama puanların kestirilen ortalamaları şekil 4.1'de sunulmuştur.



Şekil 5.1. Ön Test-Son Test Gruplarının (deney ve kontrol) Kestirilen Ortalamaları

Şekil 4.1 incelendiğinde blog uygulamasının yapıldığı deney grubu ile blog uygulamasının yapılmadığı kontrol grubu öğrencilerinin Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği mesleki aidiyet alt boyutu ortalama puanlarındaki artış görülmektedir.

Öğretmenlik uygulaması dersinde blog uygulamasını kullanan deney grubu öğrencileri ile blog uygulamasını kullanmayan kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği mesleki aidiyet alt boyutu puanlarındaki değişimlerin birbirinden anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini açıklayan Karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 4.2'de sunulmuştur.

Tablo 4.23
Grupların (Deney ve Kontrol) Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği Mesleki Aidiyet Alt Boyutu Puanlarındaki Değişimler İçin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları

Kaynak		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Gruplar arası	Grup(Deney-Kontrol)	88.408	1	88.408	1.499	.226	.025
Gruplar içi	Ölçüm(Öntest-Sontest)	6571.200	1	112.133	6.718	.012	.104
	Grup*Ölçüm	58.800	1	58.800	3.523	.046	.57
	Hata	968.067	58	16.691			

**Corrected model, p*<.05

Tablo 4.2 incelendiğinde blog uygulamasını kullanan öğrencilerle bu uygulamayı kullanmayan öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği mesleki aidiyet alt boyutu puanlarındaki değişimler birbirlerinden anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($F_{(1,58)}$=3.52, p<.05, η^2=.57). Birinci alt probleme ilişkin bulgular incelendiğinde

blog uygulamasını kullanan deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve uygulama sonrası Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği mesleki aidiyet alt boyutu puanlarındaki değişimin ($\overline{X}_{değişim}$ =4.63) öğretmenlik uygulaması dersinde blog uygulamasını kullanmayan kontrol grubu öğrencilere ($\overline{X}_{değişim}$ =1.94) göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Eta-kare değeri incelendiğinde, farklı gruplarda olmanın Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği mesleki aidiyet alt boyutu ön test-son test puanlarındaki değişimin %57'sini açıkladığı görülmektedir. Bu durumda blog uygulamalarını kullanmanın öğrencilerin mesleki aidiyet algıları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu sonucuna varılabilir.

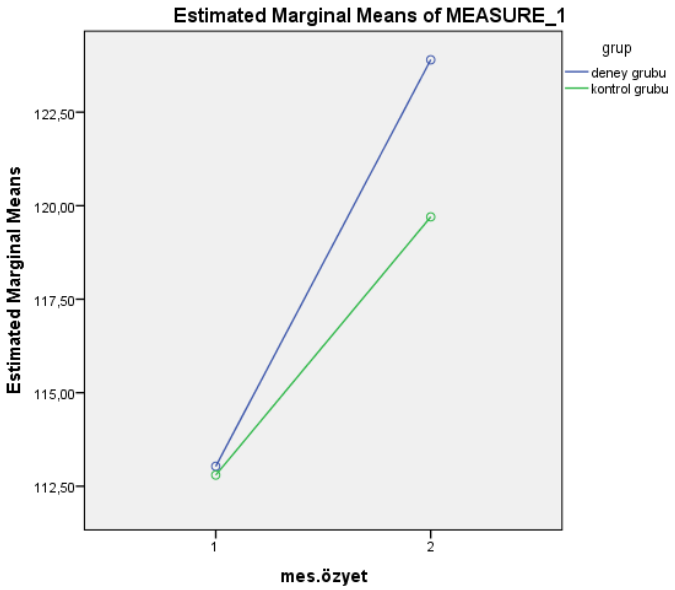
Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin mesleki kimlik algısı ölçeği mesleki özyeterlik alt boyutu ön test-son test ortalama puanları ve standart sapma değerleri Tablo 4.3'te sunulmuştur.

Tablo 4.24
Grupların (Deney ve Kontrol) Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği Mesleki Özyeterlik Alt Boyutu Ön Test-Son Test Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

	Mesleki Özyeterlik Ön Test			Mesleki Özyeterlik Son Test		
Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	N	Ortalama	Standart Sapma
Deney	30	113.03	14.16	30	123.90	16.43
Kontrol	30	112.80	13.02	30	119.70	16.31

Tablo 4.3 incelendiğinde öğretmenlik uygulaması dersinde blog uygulamasını kullanan deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği mesleki özyeterlik alt boyutu ortalama puanları $\overline{X}$=113.03 iken, bu değer uygulama sonrasında $\overline{X}$=123.90 olmuştur. Öğretmenlik uygulaması dersinde blog uygulamasını kullanmayan kontrol grubu öğrencilerinin ise uygulama öncesi Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği mesleki özyeterlik alt boyutu ortalama puanları $\overline{X}$=112.80 iken, bu değer uygulama sonrasında $\overline{X}$=119.70 olmuştur. Buna göre blog uygulamasının yapıldığı deney grubu ile blog uygulamasının yapılmadığı kontrol grubu öğrencilerinin Mesleki Kimlik Algısı ölçeği ortalama puanlarında bir artış gözlenmiştir.

Blog uygulamasının yapıldığı deney grubu ile blog uygulamasının yapılmadığı kontrol grubu öğrencilerinin Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği mesleki özyeterlik alt boyutu ortalama puanların kestirilen ortalamaları şekil 4.2'de sunulmuştur.



Şekil 6.2. Ön Test-Son Test Gruplarının (deney ve kontrol) Kestirilen Ortalamaları

Şekil 4.2 incelendiğinde blog uygulamasının yapıldığı deney grubu ile blog uygulamasının yapılmadığı kontrol grubu öğrencilerinin Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği mesleki özyeterlik alt boyutu ortalama puanlarındaki artış görülmektedir.

Öğretmenlik uygulaması dersinde blog uygulamasını kullanan deney grubu öğrencileri ile blog uygulamasını kullanmayan kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği mesleki özyeterlik alt boyutu puanlarındaki değişimlerin birbirinden anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini açıklayan Karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 4.4'te sunulmuştur.

Tablo 4.25.
Grupların (Deney ve Kontrol) Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği Mesleki Özyeterlik Alt Boyutu Puanlarındaki Değişimler İçin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları

Kaynak		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Gruplar arası	Grup(Deney-Kontrol)	147.408	1	147.408	.414	.523	.007
Gruplar içi	Ölçüm(Öntest-Sontest)	2367.408	1	2367.408	24.467	.000	.297
	Grup*Ölçüm	118,008	1	118,008	1.220	.024	.21
	Hata	5612.083	58	96.760			

**Corrected model, p*<.05

Tablo 4.4 incelendiğinde blog uygulamasını kullanan öğrencilerle bu uygulamayı kullanmayan öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği mesleki özyeterlik alt boyutu puanlarındaki değişimler birbirlerinden anlamlı düzeyde farklılık

göstermektedir ($F_{(1,58)}$=1.22, p<.05, η^2=.21). Birinci alt probleme ilişkin bulgular incelendiğinde blog uygulamasını kullanan deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve uygulama sonrası Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği mesleki özyeterlik alt boyutu puanlarındaki değişimin ($\overline{X}_{değişim}$ =10.87) öğretmenlik uygulaması dersinde blog uygulamasını kullanmayan kontrol grubu öğrencilere ($\overline{X}_{değişim}$ =6.90) göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Eta-kare değeri incelendiğinde, farklı gruplarda olmanın Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği mesleki özyeterlik alt boyutu ön test-son test puanlarındaki değişimin %21'ini açıkladığı görülmektedir. Bu durumda blog uygulamalarını kullanmanın öğrencilerin mesleki özyeterlik algıları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu sonucuna varılabilir.

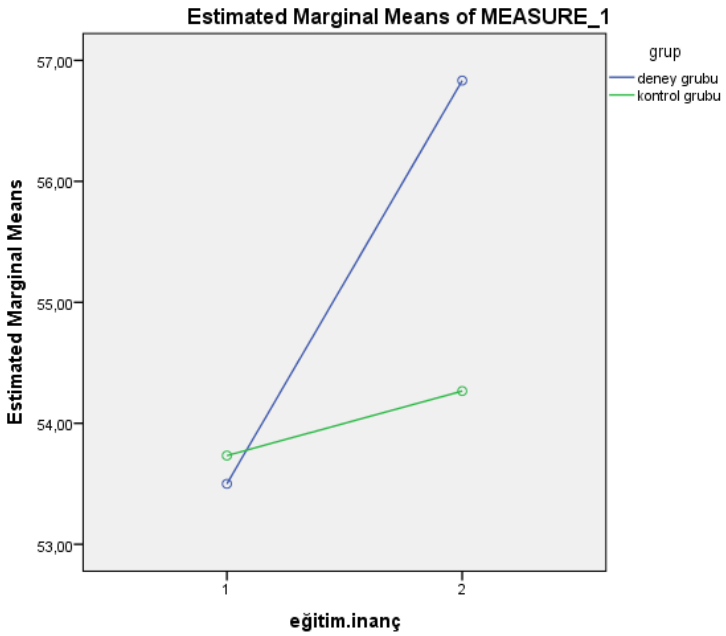
Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin mesleki kimlik algısı ölçeği eğitim inançları alt boyutu ön test-son test ortalama puanları ve standart sapma değerleri Tablo 4.5'te sunulmuştur.

Tablo 4.26
Grupların (Deney ve Kontrol) Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği Eğitim İnançları Alt Boyutu Ön Test-Son Test Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

	Eğitim İnançları Ön Test			Eğitim İnançları Son Test		
Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	N	Ortalama	Standart Sapma
Deney	30	53.50	4.37	30	56.83	4.50
Kontrol	30	53.73	4.07	30	54.26	5.69

Tablo 4.5 incelendiğinde öğretmenlik uygulaması dersinde blog uygulamasını kullanan deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği eğitim inançları alt boyutu ortalama puanları $\overline{X}$=53.50 iken, bu değer uygulama sonrasında $\overline{X}$=56.83 olmuştur. Öğretmenlik uygulaması dersinde blog uygulamasını kullanmayan kontrol grubu öğrencilerinin ise uygulama öncesi Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği eğitim inançları alt boyutu ortalama puanları $\overline{X}$=53.73 iken, bu değer uygulama sonrasında $\overline{X}$=54.26 olmuştur. Buna göre blog uygulamasının yapıldığı deney grubu ile blog uygulamasının yapılmadığı kontrol grubu öğrencilerinin Mesleki Kimlik Algısı ölçeği ortalama puanlarında bir artış gözlenmiştir.

Blog uygulamasının yapıldığı deney grubu ile blog uygulamasının yapılmadığı kontrol grubu öğrencilerinin Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği eğitim inançları alt boyutu ortalama puanların kestirilen ortalamaları şekil 4.3'te sunulmuştur.



Şekil 7.3. Ön Test-Son Test Gruplarının (deney ve kontrol) Kestirilen Ortalamaları

Şekil 4.3 incelendiğinde blog uygulamasının yapıldığı deney grubu ile blog uygulamasının yapılmadığı kontrol grubu öğrencilerinin Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği eğitim inançları alt boyutu ortalama puanlarındaki artış görülmektedir.

Öğretmenlik uygulaması dersinde blog uygulamasını kullanan deney grubu öğrencileri ile blog uygulamasını kullanmayan kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği eğitim inançları alt boyutu puanlarındaki değişimlerin birbirinden anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini açıklayan Karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 4.6'da sunulmuştur.

Tablo 4.27.
Grupların (Deney ve Kontrol) Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği Eğitim İnançları Alt Boyutu Puanlarındaki Değişimler İçin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları

Kaynak		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Gruplar arası	Grup(Deney-Kontrol)	58,800	1	58,800	3,523	,066	,057
Gruplar içi	Ölçüm(Öntest-Sontest)	357520,833	1	357520,833	12981,766	,000	,996
	Grup*Ölçüm	40,833	1	40,833	1,483	,228	,25
	Hata	1597,333	58	27,540			

**Corrected model, p*<.05

Tablo 4.6 incelendiğinde blog uygulamasını kullanan öğrencilerle bu uygulamayı kullanmayan öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği

eğitim inançları alt boyutu puanlarındaki değişimler birbirlerinden anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir ($F_{(1,58)}$=1.48, p<.05, η^2=.25). Birinci alt probleme ilişkin bulgular incelendiğinde blog uygulamasını kullanan deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve uygulama sonrası Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği eğitim inançları alt boyutu puanlarındaki değişimin ($\overline{X}_{değişim}$ =3.33) öğretmenlik uygulaması dersinde blog uygulamasını kullanmayan kontrol grubu öğrencilere ($\overline{X}_{değişim}$ =1.53) göre düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Eta-kare değeri incelendiğinde, farklı gruplarda olmanın Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği eğitim inançları alt boyutu ön test-son test puanlarındaki değişimin %25'ini açıkladığı görülmektedir.

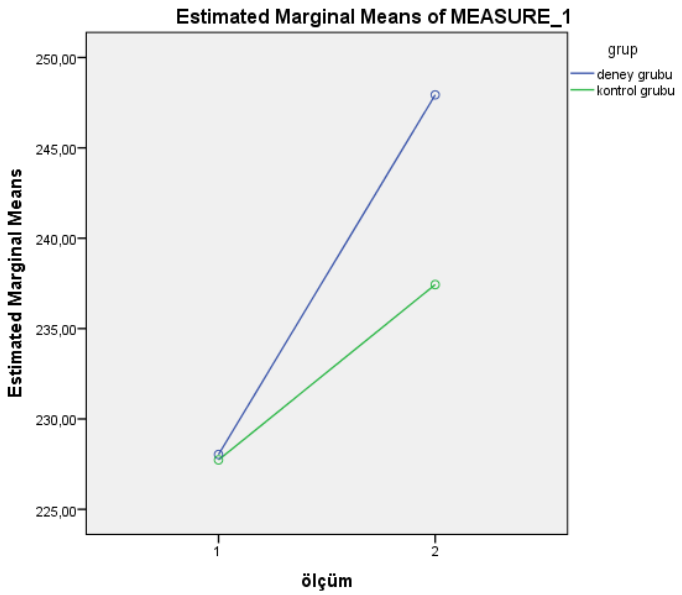
Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin mesleki kimlik algısı ölçeği ön test-son test ortalama puanları ve standart sapma değerleri Tablo 4.7'de sunulmuştur.

Tablo 4.28.
Grupların (Deney ve Kontrol) Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği Ön Test-Son Test Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

	Mesleki Kimlik Algısı Ön Test			Mesleki Kimlik Algısı Son Test		
Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	N	Ortalama	Standart Sapma
Deney	30	228.03	20.09	30	247.93	22.35
Kontrol	30	227.73	19.18	30	237.43	24.34

Tablo 4.7 incelendiğinde öğretmenlik uygulaması dersinde blog uygulamasını kullanan deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği ortalama puanları $\overline{X}$=228.03 iken, bu değer uygulama sonrasında $\overline{X}$=247.93 olmuştur. Öğretmenlik uygulaması dersinde blog uygulamasını kullanmayan kontrol grubu öğrencilerinin ise uygulama öncesi Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği ortalama puanları $\overline{X}$=227.73 iken, bu değer uygulama sonrasında $\overline{X}$=237.43 olmuştur. Buna göre blog uygulamasının yapıldığı deney grubu ile blog uygulamasının yapılmadığı kontrol grubu öğrencilerinin Mesleki Kimlik Algısı ölçeği ortalama puanlarında bir artış gözlenmiştir.

Blog uygulamasının yapıldığı deney grubu ile blog uygulamasının yapılmadığı kontrol grubu öğrencilerinin Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği ortalama puanların kestirilen ortalamaları şekil 4.4'te sunulmuştur.



Şekil 8.4. Ön test-Son test Gruplarının (deney ve kontrol) Kestirilen Ortalamaları

Şekil 4.4 incelendiğinde blog uygulamasının yapıldığı deney grubu ile blog uygulamasının yapılmadığı kontrol grubu öğrencilerinin Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği ortalama puanlarındaki artış görülmektedir.

Öğretmenlik uygulaması dersinde blog uygulamasını kullanan deney grubu öğrencileri ile blog uygulamasını kullanmayan kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği puanlarındaki değişimlerin birbirinden anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini açıklayan *Karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA* sonuçları Tablo 4.8'de sunulmuştur.

Tablo 4.29.
Grupların (Deney ve Kontrol) Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği Puanlarındaki Değişimler İçin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları

Kaynak		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Gruplar arası	Grup(Deney-Kontrol)	874.800	1	874.800	1.169	.284	.020
Gruplar içi	Ölçüm(Öntest-Sontest)	6571.200	1	6571.200	35.728	.000	.381
	Grup*Ölçüm	780.300	1	780.300	4.243	.044	.68
	Hata	10667.500	58	183.922			

**Corrected model, p*<.05

Tablo 4.8 incelendiğinde blog uygulamasını kullanan öğrencilerle bu uygulamayı kullanmayan öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği puanlarındaki değişimler birbirlerinden anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($F_{(1,58)}$=4.24, p<.05, η^2=.68). Birinci alt probleme ilişkin bulgular incelendiğinde blog uygulamasını kullanan deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve uygulama sonrası Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği

puanlarındaki değişimin ($\overline{X}_{değişim}$ =19.9) öğretmenlik uygu4laması dersinde blog uygulamasını kullanmayan kontrol grubu öğrencilere ($\overline{X}_{değişim}$ =9.7) göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Eta-kare değeri incelendiğinde, farklı gruplarda olmanın Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği ön test-son test puanlarındaki değişimin %68'ini açıkladığı görülmektedir. Bu durumda blog uygulamalarını kullanmanın öğrencilerin mesleki kimlik algıları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu sonucuna varılabilir.

4.2. İkinci alt probleme ilişkin bulgular

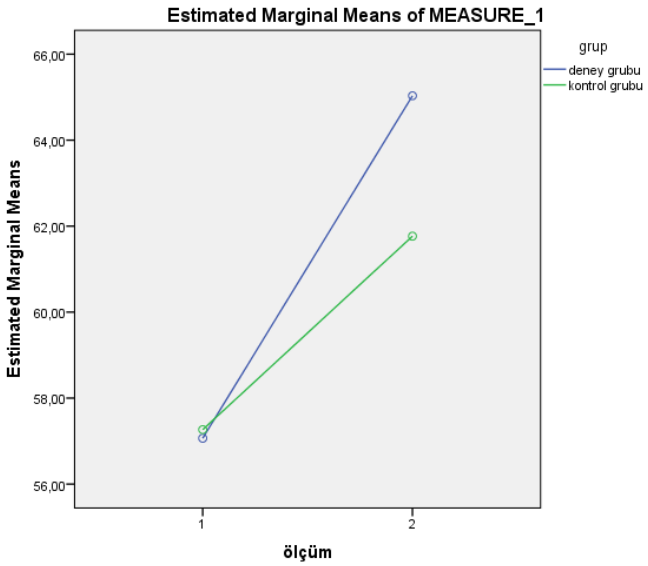
İkinci alt problemde, öğretmen adaylarının işbirlikli düzenleme durumlarının blog uygulamasının yapıldığı deney grubu ile blog uygulamasının yapılmadığı kontrol grubu arasında anlamlı bir fark gösterip göstermediğini ortaya koymak amacıyla karışık ölçümler için iki yönlü varyans analizi yapılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin İşbirlikli Düzenleme Ölçeği ön test-son test ortalama puanları ve standart sapma değerleri Tablo 4.9'da sunulmuştur.

Tablo 4.30.
Grupların (Deney ve Kontrol) İşbirlikli Düzenleme Ölçeği Ön Test-Son Test Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

	İşbirlikli Düzenleme Ön Test			İşbirlikli Düzenleme Son Test		
Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	N	Ortalama	Standart Sapma
Deney	30	57,06	8,19	30	65,03	7,77
Kontrol	30	57,26	8,79	30	61,76	8,50

Tablo 4.9 incelendiğinde öğretmenlik uygulaması dersinde blog uygulamasını kullanan deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi İşbirlikli Düzenleme Ölçeği ortalama puanları $\overline{X}$=57.06 iken, bu değer uygulama sonrasında $\overline{X}$=65.03 olmuştur. Öğretmenlik uygulaması dersinde blog uygulamasını kullanmayan kontrol grubu öğrencilerinin ise uygulama öncesi İşbirlikli Düzenleme Ölçeği ortalama puanları $\overline{X}$=57.26 iken, bu değer uygulama sonrasında $\overline{X}$=61.76 olmuştur. Buna göre blog uygulamasının yapıldığı deney grubu ile blog uygulamasının yapılmadığı kontrol grubu öğrencilerinin İşbirlikli Düzenleme ölçeği ortalama puanlarında bir artış gözlenmiştir.

Blog uygulamasının yapıldığı deney grubu ile blog uygulamasının yapılmadığı kontrol grubu öğrencilerinin İşbirlikli Düzenleme ölçeği ortalama puanların kestirilen ortalamaları şekil 4.5'te sunulmuştur.



Şekil 9.5. Ön test-Son test Gruplarının (deney ve kontrol) Kestirilen Ortalamaları

Şekil 4.5 incelendiğinde blog uygulamasının yapıldığı deney grubu ile blog uygulamasının yapılmadığı kontrol grubu öğrencilerinin İşbirlikli Düzenleme ölçeği ortalama puanlarındaki artış görülmektedir.

Öğretmenlik uygulaması dersinde blog uygulamasını kullanan deney grubu öğrencileri ile blog uygulamasını kullanmayan kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası İşbirlikli Düzenleme ölçeği puanlarındaki değişimlerin birbirinden anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini açıklayan *Karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA* sonuçları Tablo 4.10'da sunulmuştur.

Tablo 4.31.
Grupların (Deney ve Kontrol) İşbirlikli Düzenleme Ölçeği Puanlarındaki Değişimler İçin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları

Kaynak		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Gruplar arası	Grup(Deney-Kontrol)	70,533	1	70,533	,517	,475	,009
Gruplar içi	Ölçüm(Öntest-Sontest)	1165,633	1	1165,633	511,268	,000	,898
	Grup*Ölçüm	90,133	1	90,133	39,534	,000	,405
	Hata	132,233	58	2,280			

**Corrected model, p*<.05

Tablo 4.10 incelendiğinde blog uygulamasını kullanan öğrencilerle bu uygulamayı kullanmayan öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası İşbirlikli Düzenleme Ölçeği puanlarındaki değişimler birbirlerinden anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($F_{(1,58)}$=39.53, p<.05, η^2=.405).

Blog uygulamasını kullanan deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve uygulama sonrası İşbirlikli düzenleme ölçeği puanlarındaki değişimin ($\overline{X}_{değişim}$ =7.97) öğretmenlik uygulaması dersinde blog uygulamasını kullanmayan kontrol grubu öğrencilere ($\overline{X}_{değişim}$ =4.5) göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Eta-kare değeri incelendiğinde, farklı gruplarda olmanın Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği ön test-son test puanlarındaki değişimin %40.5'ini açıkladığı görülmektedir. Bu durumda blog uygulamalarını kullanmanın öğrencilerin işbirlikli düzenleme durumları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu sonucuna varılabilir.

4.3. Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular

Üçüncü alt problemde, deney grubundaki öğretmen adaylarının bloglarda ortaya koydukları yansıtmaların mesleki kimliklerine ve işbirlikli düzenleme durumlarına ilişkin hangi özellikleri taşıdığını ortaya koymak amacıyla öğretmen adaylarının bloglardaki yazılarının içerik analizinden elde edilen bulgular Tablo 4.11'de sunulmuştur.

Tablo 4.32.
Deney grubundaki öğretmen adaylarının mesleki kimlik algılarına ilişkin bloglarda ortaya koydukları yansıtmalar

Temalar	Kodlar	f	
Mesleki Özyeterlik	Olumsuz öğrenci davranışlarını kontrol edebilme	28	202
	Öğrenciler ile etkili iletişim kurabilme	25	
	Öğrencileri öğrenmeye güdüleyebilme	23	
	Sorulara rahatlıkla cevap verebilme	20	
	Öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutumlarını belirleyebilme	19	
	Düşünme becerilerini geliştirecek etkinlikler oluşturabilme	18	
	Öğrencileri aktif kılacak öğretim yöntemlerini uygulayabilme	16	
	Öğretilecek konu alanı ile farklı disiplinler arasındaki bağlantıyı kurabilme	15	
	Öğretimi, öğrenme ortamının özelliklerine uygun olacak şekilde planlayabilme	14	
	Öğrencilerin öğrenme eksikliklerini giderebilme	12	
	Öğrencilerin performanslarını değerlendirebilme	12	
Mesleki Aidiyet	İyi bir öğretmen olduğunu düşünme	29	93
	Öğretmen olmayı önemseme	25	
	Öğretmen olmaya istekli olma	22	
	Öğretmenlik mesleğin gerektirdiği özelliklere sahip olma	17	
Eğitim İnançları	Öğretmenin sahip olduğu mesleki niteliklerin iyi bir öğrenme ortamı için önemli olduğuna inanma	11	41
	Etkili bir öğretim için paydaşlar (öğretmen, öğrenci, okul yönetimi, veliler) arasındaki ilişkinin önemli olduğuna inanma	10	
	Öğretim için etkili tek bir yöntem olmadığına inanma	9	
	Bireysel farklılıklarına hitap etmenin önemli olduğuna inanma	6	
	Öğretmenlik mesleği ile ilgili yeterliliklerin yaşam boyu geliştirilmesi gerektiğine inanma	5	

n=30

Tablo 4.11 incelendiğinde deney grubundaki öğretmen adaylarının bloglarda ortaya koydukları yansıtmaların çoğunlukla mesleki özyeterliğe (f=202) ilişkin olduğu görülmektedir. Yapılan paylaşımlar incelendiğinde öğretmen adaylarının dersin yürütücüsü olarak sınıf ortamına hakim olarak dersi olumsuz yönde etkileyen öğrenci davranışlarını kontrol edebildikleri (f=28) ve onlarla etkili iletişim kurabildikleri (f=25) tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğretmen adayları öğrencilerin öğrenmeye güdülenmesi bakımından etkili olduklarını(f=23) ve dersle ilgili sorulan sorulara rahatlıkla cevap verebildiklerini (f=20) ifade etmiştir.

Ayrıca öğretmen adayları öğretmenlik mesleki aidiyet temasında mesleğin gerektirdiği özelliklere sahip olduklarını (f=17) belirterek iyi birer öğretmen olduklarını (f=29) düşündüklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen olmaya istekli olmaları ve öğretmen olmayı önemsemeleri gibi durumlar ise kendilerini bu mesleğe ait hissettiklerini (f=93) göstermektedir.

Son olarak ise öğrenme ortamındaki deneyimler ve öğretmenin sahip olduğu mesleki nitelikler gibi durumlara ilişkin eğitim inançlarının (f=41) öğretmen adaylarının mesleki kimlik algılarına ait çeşitli özellikleri gösterdiği düşünülmektedir.

Mesleki kimlik algısına ilişkin en yüksek frekansa sahip, öğretmen adaylarından yapılan doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur.

ÖA-26 **(Mesleki özyeterlik/Olumsuz öğrenci davranışlarını kontrol edebilme)** *"Uygulama sürecinde sınıfta çeşitli sorunlar ile karşılaştım. Özellikle sınıf içinde bazı öğrenciler dersin düzenini bozuyordu. Anında müdahale ederek onları susturdum ve kontrol altına aldım böylece dersimi daha rahat işledim."*

ÖA-5, **(Mesleki özyeterlik/Öğrenciler ile etkili iletişim kurabilme)**, "*Öğretmenden hayat bilgisi kitabını aldıktan sonra öğrencilerle etkili iletişim kurabilmek için sınıfın tam ortasında durdum."*

ÖA- 7, **(Mesleki özyeterlik/Öğrenciler ile etkili iletişim kurabilme)***"Öğretmen olmak, onlarla yüz yüze gelip iletişim kurmak beni mutlu ediyor."*

ÖA17, **(Mesleki aidiyet/ İyi bir öğretmen olduğunu düşünme)**,*"Geçen hafta vize den dolayı staja gidemediğim için öğrencilerimi özlemiştim sanırım onlar da beni özlemiş olmalı ki hemen yanıma geldiler. Bu sebepten dolayı hem kendimi iyi bir öğretmen gibi düşünürüm"*

ÖA-10, **(Mesleki aidiyet/ İyi bir öğretmen olduğunu düşünme)** *"İlk derse başlamak için sınıfın dikkatini çekmem zor olmadı zaten hepsi beni bekliyordu. Onların bu ilgisini görmek beni çok mutlu etti. Bu bana bir pekiştireç oldu diyebilirim. Mesleğimi uygulamada bir yerlerde hata yapmadığımı görmüştüm."*

ÖA-14, **(Mesleki aidiyet/Öğretmen olmayı önemseme)** *"sınıfa girince öğrenci ya da öğretmen adayı gibi değil öğretmen olarak ders anlatıyorum. Çünkü öğretmen olmak çok önemli,*

öğrencilerin beni ciddiye alması için benim de mesleği ciddiye almam gerektiğini düşünüyorum. Yaptığım işi önemsediğim için daha öğrencilere ve derse verimli olduğumu düşünüyorum "

ÖA-11, **(Eğitim İnançları/ Öğretmenin sahip olduğu mesleki niteliklerin iyi bir öğrenme ortamı için önemli olduğuna inanma)** *"Uygulama yeterliliğim iyiydi ama bu yeterlilik sürekli geliştirilmelidir. Bir öğretmen öğrencilerin öğrenme eksikliklerini belirleyebilmeli ve bu eksiklikleri giderebilecek düzeye gelmelidir. Bu yüzden her öğretmen kendini sürekli geliştirmeli ki öğrencilere iyi bir eğitim öğretim hayatı sunabilsin."*

Tablo 4.12'de deney grubundaki öğretmen adaylarının bloglarda ortaya koydukları yansıtmaların işbirlikli düzenleme durumlarına ilişkin hangi özellikleri taşıdığını gösteren bulgular yer almaktadır.

Tablo 4.33.
Deney grubundaki öğretmen adaylarının işbirlikli düzenleme durumlarına ilişkin bloglarda ortaya koydukları yansıtmalar

Temalar	Kodlar	f	
Planlı olma	Çalışma planını gözden geçirme	27	77
	Zamanı verimli kullanmaya dikkat etme	26	
	Paylaşımı yapmak için planlanan takvime bağlı kalma	24	
Birlikte hareket etme	Grup üyelerinin aktif katılımını sağlama	30	86
	Grup üyelerinin yaptığı etkinlik hakkında fikir sahibi olma	28	
	Grup olarak yapılanların uygulanabilir olup olmadığını tartışma	16	
	Grup üyelerinin yaptıklarını anlamaya çalışma	7	
	Grup üyelerinin çalışmalarını ikinci defa kontrol etme	5	
Etkileşim	Grup üyelerine yapıcı dönüt verme	29	81
	Grup üyelerinin dönütlerinden faydalanma	27	
	Grup üyelerinin yaptığı etkinliğe dikkat etme	25	

n=30

Tablo 4.12 incelendiğinde öğretmen adaylarının bloglarda ortaya koydukları işbirlikli düzenleme durumlarına ilişkin yansıtmaların çoğunlukla planlı olmayı teşvik etme teması altında toplandığı görülmektedir(f=77). Öğretmen adayları çalışma planını gözden geçirdiklerini (f=27) ve zamanı verimli kullanmaya dikkat ettiklerini (f=26) ifade etmiştir.

Ayrıca birlikte hareket etme temasında grup çalışmalarında her üyenin sürece aktif bir şekilde katılarak ortaya konacak ürüne katkı sağlamak için bütün üyelerin birlikte hareket ettiği (f=86) görülmüştür. Öğretmen adayları grup üyelerinin aktif katılımını sağladıklarını (f=30) ve Grup üyelerinin yaptığı etkinlik hakkında fikir sahibi olduklarını ifade etmiştir (f=28).

Son olarak ise etkileşim temasında grup üyelerin birbirlerine yapıcı dönütler vererek ve birbirlerini dikkate alarak etkileşime (f=29) girdikleri görülmüştür.

İşbirlikli düzenleme durumlarına ilişkin en yüksek frekansa sahip, öğretmen adaylarından yapılan doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur.

ÖA-5, **(Planlı olma/Çalışma planını gözden geçirme)** "*Grup çalışmamıza başlamadan önce planlarımızı okuduk, yapılan çalışmaların doğruluğunu anlamak adına gözden geçirdik. Yaptıklarımızın doğru olup olmadığını konuşmak için hadi tartışmaya başlayalım."*

ÖA-10, **(Planlı olma/Çalışma planını gözden geçirme)** *"Merhaba arkadaşlar bu hafta benim yazımı inceleyeceğiz. Öncelikle şunu belirtmeliyim ki planlarımızı dikkatlice okur, ince eleyip sık dokuruz. Bu paylaşımı yapmadan önce dijital ortamdan bir araya gelerek planlarımız üzerinde konuştuk."*

ÖA-4, **(Birlikte hareket etme/Grup üyelerinin aktif katılımını sağlama)** *"Merhaba arkadaşlar bu hafta ben Deniz ve Duygu grup olduk. Grup raporumuzu yazmadan önce hazırladığımız planlarımızı dikkatle okuduk. Kimin yazısını ele alacağımıza karar vermeden önce grup üyeleri olarak birbirimizin raporlarını okuyup analiz ettik. Grup çalışmamızda doğru ve yanlış kısımları gözden geçirerek birbirimizin eksiklerini tamamladık. Planlarımızın uygulanabilir olup olmamasını da inceledikten sonra benim etkinliğim üzerinde ortak bir karara vardık."*

ÖA-26, **(Etkileşim/Grup üyelerine yapıcı dönüt verme)** *"Öncelikle eline sağlık Esra güzel bir bir süreç geçirmişsin. Bazı sorular sormak istiyorum. İlk olarak etkinliği nasıl uyguladın, ne gibi aşamalar izledin?"*

ÖA-16 **(Etkileşim/Grup üyelerine yapıcı dönüt verme)** *"Güzel bir süreç tasarlamışsın tebrik ederim, sınıfın ilgisini çekebilmen büyük bir yetenek gerektiriyor ve bunun devamını da sağlayabilmiş olan iyi bir öğretmen olacağına işaret ediyor. Sınıfın kalabalık oluşu hepimizin sıkıntısı ama bunu atlatmış olman güzel ☺"*

4.4. Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular

Dördüncü alt problemle, deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının blog uygulamalarına ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla açık uçlu sorulara verilen cevaplar içerik analizi ile analiz edilmiştir.

"Öğretmenlik uygulaması dersinde kullandığınız blog uygulamaları hakkında ne düşünüyorsunuz? **Olumlu ve olumsuz** yönlerini **açıklayınız**." sorusuna verilen cevaplara ilişkin bulgular Tablo 4.13'te sunulmuştur.

Tablo 4.34
Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinde kullandığı blog uygulamaları hakkındaki düşünceleri

Temalar		Kodlar	f	
Olumlu Durumlar	İşbirlikli Düzenleme	Başkalarının yazdıklarından yararlanma	15	49
		İşbirlikli çalışmanın avantajlarından yararlanma	13	
		Karşılıklı beğenme	8	
		Başkaları da göreceği için daha dikkatli olma	6	
		Yanlışları ve eksiklikleri görmeyi sağlama	4	
		Planlı ve hazır olmayı kolaylaştırma	3	
	Kullanışlılık	Detaylı paylaşım imkanı sağlama	6	16
		Zamandan ve kağıttan tasarruf yapma	4	
		Kolay kullanıma sahip olma	3	
		Kolay Değerlendirme imkanı sağlama	3	
	Mesleki Kimlik	Öğretmenlik mesleğini yakından tanıma	3	13
		Teknoloji becerilerini geliştirme	3	
		Farklı etkinlikler hazırlama	2	
		Öz değerlendirme yapma	2	
		Planlı ve hazır olmayı kolaylaştırma	3	
Olumsuz durumlar	Karşılaşılan güçlükler	İnternet problemi yaşanması	6	19
		Blog sayfasının düzgün çalışmaması	4	
		Telefonda blog sayfasının zor açılması	3	
		Etkinliğe göre ders seçiminin zor olması	2	
		Başkaları tarafından eleştirilme korkusu	2	
		Grup olarak eş zamanlı paylaşım yapma zorluğu	2	

n=30

Tablo 4.13 incelendiğinde öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinde kullandıkları blog uygulamaları hakkında çoğunlukla olumlu düşünceleri olduğu görülmektedir (f=78). Blog uygulamaları başkalarının yazdıklarından yararlanma (f=15) ve işbirlikli çalışmanın avantajlarından yararlanma (f=13) gibi durumlar sayesinde en çok işbirlikli düzenlemeye ilişkin olumlu düşünceleri olduğu görülmektedir.

Bununla birlikte öğretmen adayları blog uygulamalarının kullanışlılık (f=16) bakımından etkili olduğunu düşünmektedirler. Çünkü kendilerine detaylı paylaşım imkanı sağlamakla birlikte (f=6) zamandan ve kağıttan tasarruf yaptırdığını (f=4) belirtmişlerdir.

Ayrıca öğretmenlik mesleğini yakından tanıma (f=3) ve teknoloji becerilerini geliştirme (f=3) fırsatı sunması gibi durumlar sayesinde mesleki kimlik gelişimleri (f=13) bakımından olumlu düşünceleri olduğu görülmüştür. Son olarak ise paylaşım sırasında internet problemi yaşanması (f=6) ve blog sayfasının düzgün çalışmaması (f=4) gibi teknik aksaklıklar sebebiyle olumsuz durumlar (f=10) yaşandığı ifade edilmiştir.

Öğretmenlik uygulaması dersinde kullanılan blog uygulamaları hakkındaki düşüncelere ilişkin en yüksek frekansa sahip, öğretmen adaylarından yapılan doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur.

ÖA-18, **(İşbirlikli Düzenleme/Başkalarının yazdıklarından yararlanma)** *"Arkadaşlarımın yazdıklarına bakarak kendimi daha iyi yazabilecek düzeye getirdim."*

ÖA-24, **(İşbirlikli Düzenleme/Başkalarının yazdıklarından yararlanma)** *"Diğerlerinin yazdıklarından yola çıkarak kendi yazdıklarımı düzenlemem kolay oldu ."*

ÖA-28, **(Kullanışlılık/Detaylı Paylaşım imkanı sağlama)***"Düşüncelerimi bütün detaylarıyla paylaşma imkanı sağladı ."*

ÖA-13, **(Kullanışlılık/Zamandan ve kağıttan tasarruf yapma)** *"Deneyimlerimi kağıda yazı ile yazmaktansa klavye ile yazmak daha kolay ve rahattı ."*

ÖA-25, **(Olumsuz durumlar/Karşılaşılan güçlükler)***"Olumsuz olarak tek belirtebileceğim tek şey blog uygulamasının benim cihazımda doğru düzgün çalışmamasıydı."*

ÖA-3, **(Olumsuz durumlar/Karşılaşılan güçlükler)** *"Fakat yurttaki bilgisayarlardan ötürü sisteme girmekte bazen sıkıntı yaşadım."*

"Öğretmenlik uygulaması dersinde kullandığınız blog uygulamalarının öğretmenlik mesleği ile ilgili düşüncelerinize ne gibi etkileri oldu? **Olumlu ve olumsuz** yönlerini **açıklayınız**." sorusuna verilen cevaplara ilişkin bulgular Tablo 4.14'te sunulmuştur.

Tablo 4.35.
Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinde kullandığı blog uygulamalarının öğretmenlik mesleği ile ilgili düşüncelerine etkisi

Temalar	Kodlar	f	
Mesleği tanıma	Mesleği her yönüyle tanıma	15	42
	Zor bir meslek olduğunu fark etme	8	
	Mesleğin asıl amacını görme	7	
	Öğretmenliğin duygusal boyutunu fark etme	6	
	Mesleğin önemini anlama	6	
Mesleki gelişim	Planlı olmanın önemini fark etme	6	32
	Kendini ifade becerilerini geliştirme	5	
	İşbirlikli çalışma becerilerini geliştirme	5	
	Geribildirimler ile hataları görme	5	
	Mesleğe ilişkin yeni şeyler öğrenme	4	
	Bireyi mesleğe hazırlama	4	
	Meslektaşlarla çalışmayı öğrenme	3	
Mesleki aidiyet	Nasıl bir öğretmen olduğunu görme	11	31
	Öğretmen gibi hissetme	7	
	Mesleği sevme	5	
	Olumlu tutum geliştirme	4	
	Ders dışında da öğretmen olmayı fark etme	4	
Mesleki özyeterlik	Başkalarının tecrübelerinden yararlanma fırsatı sunma	9	28
	Öz değerlendirme	8	
	Çeşitli yöntem ve tekniklerden yararlanma fırsatı sunma	6	
	Teknolojiyi kullanma fırsatı sunma	5	

n=30

Tablo 4.14 incelendiğinde öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinde kullandığı blog uygulamalarının çoğunlukla mesleği tanıma imkanı (f=42) sağladığı görülmektedir. Bu uygulama sayesinde öğretmen adaylarının mesleği her yönüyle tanıdıkları (f=15) ve öğretmenliğin zor bir meslek olduğunu fark ettikleri (f=8) ifade edilmiştir.

Ayrıca öğretmen adayları blog uygulamalarının mesleki gelişimi sağlamadaki önemi (f=32) üzerinde durmuşlardır. Mesleki gelişim kapsamında öğretmen adayları en fazla blog uygulamalarının planlı olmanın önemini fark etme (f=6) ve kendini ifade becerilerini geliştirmesi (f=5) üzerinde durmuşlardır. Bununla birlikte mesleki aidiyet temasında blog uygulamalarını kullanarak kendilerini nasıl bir öğretmen olarak gördükleri (f=11) ve öğretmen gibi hissettikleri (f=7) ortaya konmuştur. Bu sayede mesleki aidiyete (f=31) ilişkin görüşleri ortaya konmuştur.

Son olarak ise kullanılan blog uygulamaları ile mesleki özyeterliklerine (f=28) ilişkin çeşitli durumlar tespit edilmiştir. Bunlar arasında blog uygulamalarının başkalarının tecrübelerinden yararlanma fırsatı sunması (f=9) ve öğretmen adaylarının kendi mesleki yeterliğini sorgulaması (f=8) gibi durumlar bulunmaktadır.

Öğretmenlik uygulaması dersinde kullanılan blog uygulamalarının öğretmenlik mesleği ile ilgili düşüncelere etkisine ilişkin en yüksek frekansa sahip, öğretmen adaylarından yapılan doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur.

ÖA-6, **(Mesleği tanıma/ Mesleği her yönüyle tanıma)** *"Öğretmenliğin aslında bir meslek değil yaşam biçimi olduğunu fark ettim. Okul dışında da öğretmenliğin devam ettiğini anladım. "*

ÖA-10, **(Mesleği tanıma/ Zor bir meslek olduğunu fark etme)** *"Önceden ben sadece kendi yaşadıklarıma göre yorum yapardım. Ama blog uygulamaları sayesinde arkadaşlarımın yazdıklarını da okuyarak aslında mesleğimizin gerçekten zor olduğunu gördüm."*

ÖA-13, **(Mesleki gelişim/Planlı olmanın önemini fark etme)***"Daha önce ders kapsamında sadece ders planı tutuyordum bu planlar bana yük gibi geliyordu, bloglar sayesinde planlı olmanın ne kadar işe yaradığını gördüm. İyi bir öğretmen olmak için planlı programlı hareket etmek gerekiyormuş".*

ÖA-25, **(Mesleki aidiyet/Nasıl bir öğretmen olduğunu fark etme)** *"Yazdıklarımı okuyunca aslında iyi işler çıkardığımı gördüm. Öğrendiklerimi uygulayarak ve bildiklerimi anlatarak ne kadar iyi bir öğretmen olduğumu fark ettim ".*

ÖA-29, **(Mesleki aidiyet/öğretmen gibi hissetme)** *"Her hafta düzenli etkinlikler yapınca öğretmen gibi hissettim. Önceden staj bitince öğrenciliğe geri dönüyordum. Ama yazdıklarımın okunması aslında öğretmen olduğumu hissetmemi sağladı".*

ÖA-3,**(Mesleki özyeterlik/Başkalarının tecrübelerinden yararlanma fırsatı sunma)** *"Arkadaşlarımın yazdıklarını okuduğumda kendim dışındaki yaşanmışlıkları gördüm ve onların tecrübelerinden faydalanmaya başladım".*

ÖA-16,**(Mesleki özyeterlik/Öz değerlendirme)** *"Kendimi sorgulamamı sağladı. Günden güne kendimi geliştirme imkanı sağladı ve her şeyden önemlisi kendimi gözlemledim, kendimi değerlendirdim. Öğretmenlik mesleğiyle ilgili hedeflerime günden güne ulaşmamı sağladı."*

"Öğretmenlik uygulaması dersinde kullandığınız blog uygulamaları kendinizi bir öğretmen olarak ifade etmeye yardımcı oldu mu? **Gerekçeleri** ile **açıklayınız**." sorusuna verilen cevaplara ilişkin bulgular Tablo 4.15'te sunulmuştur.

Tablo 4.36.
Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinde kullandığı blog uygulamalarının kendini bir öğretmen olarak ifade etmeye etkisi

Temalar	Kodlar	f	
Kendini bir öğretmen olarak ifade etme gerekçesi	Kendini mesleğe ait hissetme	22	53
	Öğretmenlik deneyimi hakkında dönüt alma	18	
	Öz-değerlendirme	13	
Kendini bir öğretmen olarak ifade etme biçimi	Detaylı ifade etme	9	30
	Rahat ifade etme	8	
	Kolay ifade etme	7	
	Etkili ifade etme	3	
	Samimi ifade etme	3	

n=30

Tablo 4.15 incelendiğinde öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinde kullandığı blog uygulamalarının kendini bir öğretmen olarak ifade etmelerinde yardımcı olduğu görülmektedir. Çünkü bu uygulama sayesinde öğretmen adayları paylaşımlarında yazdıkları ile kendilerini öğretmenlik mesleğine ait hissettiklerini (f=22), yaşadıkları öğretimsel deneyimlere ilişkin dönütler aldıklarını (f=18) ve öz değerlendirme (f=13) yapma fırsatı bulduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmen adayları bir öğretmen olarak kendilerini detaylı (f=9), rahat (f=8), kolay (f=3), etkili (f=3) ve samimi (f=3) ifade edebildiklerini belirtmiştir.

Öğretmenlik uygulaması dersinde kullanılan blog uygulamalarının kendini bir öğretmen olarak ifade etmeye etkisine ilişkin en yüksek frekansa sahip, öğretmen adaylarından yapılan doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur.

ÖA-4, **(Kendini bir öğretmen olarak ifade etme gerekçesi /Kendini mesleğe ait hissetme)** *"Blog üzerinden deneyimlerimi paylaşmak kendimi bir öğretmen olarak görmemi sağladı. Bu şekilde kendimi öğretmen olarak ifade edebilme yeteneğim gelişti. "*

ÖA-5, **(Kendini bir öğretmen olarak ifade etme gerekçesi /Kendini mesleğe ait hissetme)** *"Düşüncelerimi blog üzerinden özgürce ifade etmem yaşadığım sorunları, güzel duyguları birileriyle paylaşmak beni sıradan bir öğretmen adayı gibi değil de adeta bir öğretmen konumunda hissettirdi. "*

ÖA-10, **(Kendini bir öğretmen olarak ifade etme biçimi/detaylı ifade etme)** *"Evet bir öğretmen olarak kendimi görmemi sağladı. Çünkü blog uygulamalarında raporlarımı yazarken başımdan geçen iyi, kötü bütün olayları detaylıca yazabileceğim bir uygulamaydı. Stajdan sonra raporumu yazıp başımdan geçenleri kendimce değerlendirebileceğim zamanlar oldu öğretmen adaylığından öğretmenliğe geçiş gibi bir süreçti. "*

ÖA-27, **(Kendini bir öğretmen olarak ifade etme biçimi/rahat ifade etme)** *"İlk haftalarda yazdıklarımı başkaları da okuyacak diye tedirgin olmuştum. Ama yazılanları gördükçe giderek daha rahat bir şekilde ifade ettim. "*

ÖA-12, **(Kendini bir öğretmen olarak ifade etme biçimi/kolay ifade etme)** *"Kendimi istediğim gibi kolay bir şekilde ifade ettim. "*

"Öğretmenlik uygulaması dersinde yaptığınız etkinlikleri bloglar üzerinden paylaşmanız **öğretmenlik ile ilgili bilgi ve becerilerinizi ne yönde etkiledi?**" sorusuna verilen cevaplara ilişkin bulgular Tablo 4.16'da sunulmuştur.

Tablo 4.37.
Öğretmenlik uygulaması dersinde yapılan etkinlikleri bloglar üzerinden paylaşmanın öğretmenlik ile ilgili bilgi ve becerilere olan etkisi

Temalar	Kodlar	f	
Etkileşim	Diğerlerinin paylaşımları sayesinde eksikliklerini giderme	25	60
	Beğenilme isteğiyle motivasyonun artması	19	
	Farklı bakış açılarını görme	10	
	Diğerleri ile işbirlikli çalışabilme	6	
Mesleki yeterlik	Kuram ve uygulamayı birleştirme fırsatı sunma	9	38
	Farklı yöntem ve teknikleri kullanma	9	
	Mesleki bilgi ve becerileri arttırma	8	
	Teknoloji becerilerinde gelişme	7	
	Farklı materyaller kullanma	5	
Kendini tanıma	Etkili öğretmen olmayı öğrenme	8	32
	Kendi becerilerini görme	7	
	Kendi güçlü yönlerini görme	5	
	Kendi zayıf yönlerini görme	4	
	Kendini diğerleri ile kıyaslama	3	
	Kendini geliştirme ihtiyacı duyma	3	
	Kendini öğretmen gibi hissetme	2	

n=30

Tablo 4.16 incelendiğinde öğretmenlik uygulaması dersinde yapılan etkinlikleri bloglar üzerinden paylaşmanın öğretmen adaylarına etkileşim (f=60) sağlaması bakımından olumlu etkileri olduğu görülmüştür. Öğretmen adayları birbirlerinin paylaşımlarını okuyarak ve birbirlerine yorum yaparak eksikliklerini giderme (f=25) fırsatı bulduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca yazılanların başkaları tarafından okunması ve olumlu geribildirimler almaya çalışılması gibi durumlarda beğenilme isteğiyle motivasyonun arttığı (f=19) ifade edilmiştir.

Bununla birlikte mesleki yeterlik temasında blog uygulamaları sayesinde kuram ve uygulamayı birleştirerek (f=9), farklı yöntem ve teknikleri kullanma (f=9) fırsatı bulduklarını ifade etmişlerdir.

Son olarak ise kendini tanıma temasında yazılanları okuyarak ve yorum yaparak etkili öğretmen olmayı öğrendiklerini (f=8) ve kendi becerilerini gördüklerini (f=8) ifade etmişlerdir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının kendilerini tanıma (f=32) olumlu etkisi olduğu görülmüştür.

Öğretmenlik uygulaması dersinde yapılan etkinlikleri bloglar üzerinden paylaşmanın öğretmenlik ile ilgili bilgi ve becerilere olan etkisine ilişkin en yüksek frekansa sahip, öğretmen adaylarından yapılan doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur.

ÖA-4, **(Etkileşim/ Diğerlerinin paylaşımları sayesinde eksikliklerini giderme)** *"Blogdaki etkinliklerin ipucu niteliğinde bilgilerle verilmiş olması süreç içerisinde ne yapmamız ve nelere dikkat etmemiz gerektiğini anlamamıza yardımcı oldu. Bu uygulamada staj sorumlusu öğretmenimizle ve arkadaşlarımızla aynı ortamda etkileşim halinde olmamız bize anında dönüt/düzeltme imkanı sağladı. "*

ÖA-30, **(Etkileşim/ Beğenilme isteğiyle motivasyonun artması)** *"Yazdığım şeyleri arkadaşlarımın da okuması başlangıçta tedirgin etse de sonrasında olumlu yorumlar almak hoşuma gitti. Bu sayede daha dikkatli oldum ve yazarken daha çok özen gösterdim. "*

ÖA-7, **(Mesleki yeterlik/ Kuram ve uygulamayı birleştirme fırsatı sunma)** *"Her hafta farklı etkinlik, yöntem ve tekniğe uygun materyal hazırladım. Teorik olarak öğrendiğim materyal tasarımını uygulama fırsatım oldu. Özellikle farklı teknikleri kullanmanın hem uygulamayı hem de öğrenmeyi olumlu etkilediğini öğrendim. "*

ÖA-17, **(Mesleki yeterlik/Farklı yöntem ve teknikleri kullanma)** *"Derslerde öğrendiğim yöntem ve tekniklerin herkes tarafından farklı biçimlerde kullanıldığını gördüm. Çünkü herkes farklı bir derste farklı bir materyal ile kullanıyordu. Bloglar sayesinde pek çok yeni teknik gördüğümü söyleyebilirim. "*

ÖA-9, **(Mesleki yeterlik/ Mesleki bilgi ve becerileri arttırma)** *"Yazılanları okudukça öğretmenlik mesleği ile ilgili farklı şeyler gördüm. Her paylaşımdan kendime bir pay çıkartarak daha iyi bir öğretmen olmak için kullandım. Yazdıklarıma yapılan yorumların ise mesleki becerilerimi geliştirdiğini düşünüyorum. "*

ÖA-22, **(Kendini Tanıma/Kendi güçlü yönlerini görme)** *"Bloglar üzerinden yapılan paylaşımlarda Volkan hocanın geribildirim vermesi yapmış olduğum hataları gösterdi. Aynı hataları tekrar yapmamamı sağladı. Yazdıklarımı okudukça her hafta kendi güçlü ve zayıf yönlerimi gördüm. "*

"Bloglar üzerinden aldığınız geribildirimin daha sonra yapacağınız uygulamalarda ne gibi etkileri oldu? **Olumlu ve olumsuz** yönlerini **açıklayınız**." sorusuna verilen cevaplara ilişkin bulgular Tablo 4.17'de sunulmuştur.

Tablo 4.38.
Bloglar üzerinden alınan geribildirimin daha sonra yapılan uygulamalara etkisi

Temalar	**Kodlar**	**f**	
Motivasyon sağlama	Daha nitelikli yazmaya teşvik etme	9	30
	Daha dikkatli olmaya teşvik etme	8	
	Öğretmenliğe uygun olduğunu düşünme	7	
	Olumlu yorumların motivasyonu artırması	6	
Sonraki uygulamalara etki	Sonraki uygulamaları kolaylaştırması	20	56
	Öğretimsel eksiklikleri görme	7	
	Kendini başkalarının gözünden görme	6	
	Olumlu geribildirimlerden ders çıkarma	6	
	Yaşanan sorunları görme	5	
	Kendi yaptıklarını gözden geçirme	4	
	Etkileşim sayesinde önerileri dikkate alma	4	
	Zengin deneyim edinme	4	

n=30

Tablo 4.17 incelendiğinde bloglar üzerinden alınan geribildirimin daha sonra yapılan uygulamalar bakımından öğretmen adaylarına olumlu etkileri olduğu görülmüştür. Motivasyon sağlama temasında öğretmen adayları yazdıklarını diğerlerinin okuyacak olmasından dolayı daha nitelikli yazmaya çalıştıklarını (f=9) ve paylaşımlarında daha dikkatli olmaya özen gösterdiklerini (f=8) ifade etmiştir.

Bununla birlikte öğretmen adayları, yaptıkları etkinliklere ilişkin alınan geribildirimlerin sonraki uygulamaları kolaylaştırdığını (f=20) ve diğerlerinin paylaşımları sayesinde öğretimsel eksiklikleri fark ettiklerini (f=7) ifade etmişlerdir. Ayrıca sonraki uygulamalara etkisine bakıldığında blog üzerindeki yazılarına yapılan yorumlar ile kendilerini başkalarının gözünden görme fırsatı bulduklarını (f=6) ve aldıkları olumlu geribildirimlerden (f=6) ders çıkardıklarını ifade etmişlerdir.

Son olarak ise bloglar üzerinden alınan geribildirimin yaşanan sorunları görmelerine (f=5), kendi yaptıklarını gözden geçirme olanağı bulmalarına (f=4), etkileşim sayesinde önerileri dikkate almalarına (f=4) ve zengin deneyim edinmelerine (f=4) yardımcı olduğu ifade edilmiştir.

Öğretmenlik uygulaması dersinde kullanılan bloglar üzerinden alınan geribildirimin daha sonra yapılan uygulamalara olan etkisine ilişkin en yüksek frekansa sahip, öğretmen adaylarından yapılan doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur.

ÖA-24, **(Motivasyon sağlama/Daha nitelikli yazmaya teşvik etme)** *"Bloglar üzerinden aldığım geri bildirim daha sonra yapacağım uygulamalarda bana olumlu etkileri oldu. Çünkü yaptığım etkinlik ile ilgili arkadaşlarımdan aldığım geribildirimler iyi bir öğretmen olduğumu hissettirdi. Böylelikle yapacağım diğer etkinliklerde motivasyonum artmış olarak adım attım ve daha iyi olması için çabaladım. "*

ÖA-13, **(Motivasyon sağlama/Daha dikkatli olmaya teşvik etme)** *"Bloglar üzerinden aldığım geri bildirim daha sonra yapacağım uygulamalarda daha dikkatli olmamı sağladı çünkü hem ne kadar iyi bir öğretmen olduğumu göstermek istiyordum hem de yazdıklarımla arkadaşlarıma faydalı olmayı amaçlıyordum. Ayrıca yapılan güzel yorumlar motive olmamı sağlıyordu. "*

ÖA-4, **(Göreve ilişkin farkındalık/Kendini başkalarının gözünden görme)** *"yazdıklarımı başkalarının okuması ve yorum yapması kendimi diğerlerinin gözünden görmemi sağladı. En iyisini yaptığımı düşünürken bile eksiklerim olduğunu ancak arkadaşlarım yorum yaptıktan sonra anladım".*

ÖA-28, **(Göreve ilişkin farkındalık/Olumlu geribildirimlerden ders çıkarma)** *"Uygulamada yaşadığımız sorunları ve yaptığımız hataları geribildirimler ile fark edip diğer uygulamalarda düzeltmeye çalıştık. Bu süreci daha verimli geçirmek için yorumlarda yazanı dikkate almak sonraki derslerin daha güzel ve verimli geçmesini sağladı. Geribildirimler sayesinde görmediğimiz ya da dikkate almadığımız konularda düzenleme yapmak mesleki gelişimimize de katkı sağladı. "*

ÖA-25, **(Sonraki uygulamalara etki/Sonraki uygulamaları kolaylaştırması)** *"Aldığım geri bildirimler sayesinde bir sonraki etkinliği çok rahat ve kolay hazırladım. Hangi durumda ne yapacağımı, neyi nasıl yapacağımı görmeye yardımcı oldu. Hatta olumsuz yorumlar aldığım zamanlar oldu. Bu yorumlar sayesinde hatamı görmüş oldum. Bir sonraki süreçte mutlaka o hataya dikkat edip ortadan kaldırdım."*

ÖA-11, **(Sonraki uygulamalara etki/Zengin deneyim edinme)** *"Bloglar üzerinden aldığım geri bildirimler sonraki etkinliklerde işimi çok kolaylaştırdı. Herkesin yorum yazması ve diğerlerinin yazılarını okumak deneyimlerimi arttırmış oldu. Ne yapacağımı da ne yapmayacağımı da görmemi sağladı" .*

"Bloglar üzerinden yapılan uygulamalardan önce ve sonra kendinizi bir öğretmen olarak kıyasladığınızda iki süreç arasında bir fark bulunmakta mıdır? **Hangi açıdan** farklılık var, açıklayınız?" sorusuna verilen cevaplara ilişkin bulgular Tablo 4.18'de sunulmuştur.

Tablo 4.39.
Bloglar üzerinden yapılan uygulamalardan önce ve sonra bir öğretmen olmaya yönelik yapılan karşılaştırma sonuçları

Temalar	Kodlar	f	
Mesleki özyeterliğe ilişkin farkındalık	Daha planlı olma	14	89
	Güçlü ve zayıf yönlerini fark etme	12	
	Giderek geliştiğini fark etme	11	
	Yaşanan sorunların ortak olduğunu fark etme	7	
	Özgüvenin artması	6	
	Diğerleri ile rahatlıkla iletişim kurabildiğini fark etme	5	
	Tecrübe kazanma	5	
	Öğretim tecrübesinin önemini anlama	5	
	Kuram ve uygulamayı birleştirme	4	
	Daha eleştirel olma	4	
	Daha sorgulayıcı olma	4	
	Yazma becerilerinin gelişmesi	3	
	Teknoloji kullanım becerilerinin gelişmesi	3	
	İletişim becerilerinin gelişmesi	3	
	Etkileşimin öneminin fark edilmesi	3	
Mesleki aidiyete ilişkin farkındalık	Öğretmen olduğunu hissetme	9	37
	Öğretmenliği eskisinden daha çok sevme	8	
	Öğretmen olmanın önemli olduğunu hissetme	8	
	Öğretmen olmaya uygun olduğunu hissetme	7	
	Öğretmen olduğu için mutlu olduğunu hissetme	5	

n=30

Tablo 4.18 incelendiğinde öğretmen adayları bloglar üzerinden yapılan uygulamalardan önce ve sonra kendilerini bir öğretmen olarak kıyasladığında iki süreç arasında çeşitli farklılıklar olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarında uygulama sonrası meydana gelen değişimlerin (f=89) olumlu olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adayları uygulama süreci sonrasında daha planlı olduklarını (f=14), güçlü ve zayıf yönlerini fark edebildiklerini (f=12), kendilerinin giderek geliştiğini fark ettiklerini (f=11), diğerleriyle ortak sorunlara sahip olduklarını (f=7) ve özgüvenlerinin arttığı (f=6) gibi çeşitli olumlu sonuçları vurgulamıştır.

Bununla birlikte mesleki aidiyet bakımından da farklılık (f=37) yaşandığı görülmüştür. Çünkü öğretmen adayları öğretmen olduğunu hissettiklerini (f=9) ve süreç sonunda öğretmenliği eskisinden daha çok sevdiklerini (f=8) ve öğretmen olmanın önemli olduğunu hissettiklerini ve öğretmen olduğu için kendilerini mutlu hissettiklerini ifade etmiştir. Aşağıda bazı öğretmen adaylarından yapılan alıntılar bulunmaktadır.

Öğretmenlik uygulaması dersinde kullanılan bloglar üzerinden yapılan uygulamalardan önce ve sonra bir öğretmen olmaya yönelik yapılan karşılaştırmada en yüksek frekansa sahip, öğretmen adaylarından yapılan doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur.

ÖA-9, **(Mesleki özyeterliğe ilişkin farkındalık/Daha planlı olma)** *"Fark tabii ki bulunmaktadır. Daha bilinçli ve disiplinli bir öğretmen olduğumu düşünüyorum. Daha disiplinli hareket etmek hem daha verimli bir süreci hem de daha sistematik hareket etmeyi beraberinde getirdi. Blog sayesinde etkileşime geçildiği için herkes gibi ben de daha özenli ve dikkatli hareket ettim. Bunlar bir öğretmen olarak özgüvenimi arttırdı. Blog sayesinde daha pratik oldum. Organize olmayı öğrendim."*

ÖA-21, **(Mesleki özyeterliğe ilişkin farkındalık/Özgüvenin artması)** *"Artık daha yetkin bir öğretmen olduğumu düşünüyorum. Çünkü aldığım geribildirim ve eleştiriler kendimi düzeltmeme, eksik yönlerimi gidermeme vesile oldu. Özgüvenim arttı."*

ÖA-7, **(Mesleki özyeterliğe ilişkin farkındalık/Güçlü ve zayıf yönlerini fark etme)** *"Öğretimsel anlamda güçlü ve zayıf yönlerimi gördüm. Eksiklerimi gidererek daha iyi bir öğretmen olmak için gerekli önlemleri alma fırsatım oldu."*

ÖA-15, **(Mesleki özyeterliğe ilişkin farkındalık/Giderek geliştiğini fark etme)** *" İlk başlarda daha çekingen ve sıradan ders işlesem de daha güzel şeyler yazabilmek için daha iyi ders anlattım. Aldığım dönütler ve okuduğum paylaşımlar sayesinde her hafta kendimi daha çok geliştirdiğimi düşünüyorum."*

ÖA-16, **(Mesleki aidiyete ilişkin farkındalık/Öğretmen olduğunu hissetme)** *"Yazdıklarımı arkadaşlarım ve Volkan hoca okuyunca ciddiye alındığımı hissettim. Bu da beni bir öğrenci gibi değil öğretmen gibi hissettirdi. Kendimi mesleğin bir üyesi gibi hissettim."*

ÖA-22, **(Mesleki aidiyete ilişkin farkındalık/Öğretmenliği eskisinden daha çok sevme)** *"O kadar tecrübe kazandım ve başka tecrübelere şahit oldum ki, öğretmenlik mesleğinin her boyutunu gördüm. Gördükçe bu mesleği daha çok sevdim ve kendimi şanslı hissettim."*

4.5. Beşinci alt probleme ilişkin bulgular

Beşinci alt problemle, uygulama derslerinde deney grubu ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının mesleki kimliklerine ilişkin gözlenen özellikleri ortaya koymak amaçlanmıştır. Gözlem formu deney ve kontrol grubunda yer alan her bir öğrenci için sınıf öğretmeni ve araştırmacı tarafından aynı anda gözlenmiş olup sonuçlar madde bazında Tablo 4.19'da sunulmuştur.

Tablo 4.40.
Uygulama derslerinde deney grubunda ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının mesleki kimliklerine ilişkin gözlenen özellikler

	Deney grubu		**Kontrol grubu**	
	Gözlendi		**Gözlendi**	
Gözlem Maddeleri	Gözlemci 1 (öğretmen)	Gözlemci 2 (araştırmacı)	Gözlemci 1 (öğretmen)	Gözlemci 2 (araştırmacı)
1)Öğrencilere örnek davranışlarda bulunma	30	30	30	30
2)Davranışlarıyla öğretmenlik mesleğini benimsediğini gösterme	30	30	30	30
3)Dili açık ve anlaşılır kullanma	30	30	30	30
4)Beden dilini etkin biçimde kullanma	30	30	30	30
5)Öğrencileri öğrenmeye motive etme	30	30	30	30
6)Derse anlamlı ve etkili bir giriş yapma	30	30	30	30
7)Sınıfta uygun yerde durması ve ders anlatırken öğrenci ile göz temasında bulunma	30	30	30	30
8)Ses tonunu sınıfa göre ayarlama	25	23	24	24
9)Öğretim yöntem ve teknikleri uygun biçimde kullanma	30	30	30	30
10)Öğrenciyi etkin kılacak yöntem ve teknikleri kullanma	30	30	30	30
11)Teknolojiden etkin biçimde yararlanma	29	29	28	29
12)Konunun gerektirdiği öğretim araçlarını temin etme ve kullanma	30	30	30	30
13)Öğretimi bireysel farklılıklara göre sürdürme	30	30	30	30
14)Derste dikkati canlı tutma	25	24	21	22
15)Dersi öğrenci seviyesine göre ayarlama	30	30	30	30
16)Öğrenme eksiklerini belirleme	30	30	30	30
17)Konuyu yaşamla ilişkilendirme	30	30	30	30
18)Öğrencilere soru sorma imkanı verme	30	30	30	30
19)Konuya uygun düşündürücü sorular sorma	30	30	30	30
20)Öğrencileri ilgi ile dinleme	30	30	30	30
21)Derslere etkin katılımı sağlama	30	30	30	30
22)Özetlemeye uygun dönütler verme	30	30	30	30
23)Hedef davranışları değerlendirme	30	30	30	30
24) Zamanı verimli kullanma	25	23	22	21

Tablo 4.19 incelendiğinde deney grubunda ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının mesleki kimliklerine ilişkin benzer özellikler gözlendiği görülmektedir. Hem deney hem de kontrol grubunda yer alan tüm öğretmen adaylarının dersi anlatırken ve öğretim yaparken yalnızca bilgi aktaran değil aynı zamanda onlara örnek davranışlarda bulunan, davranışlarıyla öğretmenlik mesleğini benimsediğini gösteren ve dili açık ve anlaşılır bir şekilde kullan bireyler olduğu gözlenmiştir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının öğrencilere daha iyi

hitap edebilmek için beden dilini etkin biçimde kullandıkları gözlenmiştir. Öğrencileri öğrenmeye motive etmek için uğraştıkları, derse anlamlı ve etkili bir giriş yaptıkları, ders anlatırken öğrenciler ile göz temasında bulundukları gözlenmiştir. Ayrıca hem deney hem de kontrol grubu öğretmen adaylarının öğretim yöntem ve teknikleri uygun biçimde kullandıkları, konu veya ders ne olursa olsun her hafta farklı bir etkinlikte öğrenciyi etkin kılacak yöntemlerin ve tekniklerin tercih edildiği gözlenmiştir. Ancak bazı öğretmen adaylarının teknolojiden etkin biçimde yararlanma konusunda yetersiz olduğu gözlenmiştir. Bu durum daha çok kontrol grubundaki öğretmen adaylarında gözlenmiştir. Ancak hem deney grubundaki hem de kontrol grubundaki öğretmen adaylarının derste anlatılacak konuya ilişkin gerekli öğretim araçları temin ederek doğru yerde/zamanda kullandıkları gözlenmiştir. Dahası öğretmen adaylarının öğretimi bireysel farklılıklara göre sürdürdüğü gözlenmiştir. Bu sebeple bazı öğretmen adaylarının derste dikkati canlı tutamadıkları tespit edilmiştir. Bu olumsuz durumun kontrol grubundaki öğretmen adaylarının sınıf ortamında daha çok yaşandığı gözlenmiştir. Ancak hem deney hem de kontrol grubundaki öğretmen adaylarının dersi öğrenci seviyesine göre ayarlamaya dikkat ettikleri, dersteki öğrenme eksiklerini belirlemeye çalıştıkları ve öğrenmenin kalıcı olmasını sağlamak için konuyu gerçek yaşamla ilişkilendirdikleri gözlenmiştir. Bununla birlikte öğrencilere de soru sorma imkanı verdikleri ve konuya uygun düşündürücü soru sordukları gözlenmiştir. Öğrencilerle başarılı iletişim kurduğu görülen öğretmen adaylarının öğrencilerin sordukları soruları ve verdikleri cevapları ilgiyle dinlediği gözlenmiştir. Bu sayede bütün öğrencilerin derse etkin biçimde katılımını sağlamaya çalıştıkları, ders sonunda özetlemeye uygun dönütler verildiği, özetlemeler ve çeşitli değerlendirme etkinlikleri yardımıyla davranışların değerlendirilmesinin de yapıldığı gözlenmiştir. Ancak bazı öğretmen adayları kullandıkları yöntem ve tekniklerde başarılı olsa da dersi yürütürken zamanı verimli kullanamadığı gözlenmiştir. Bu durum 17 defa kontrol grubunda yer alan öğretmen 12 defa ise deney grubundaki öğretmen adaylarında gözlenmiştir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde, çalışmanın bulguları aracılığıyla ortaya konulan sonuçlar, sonuçların tartışması ve gelecekte yapılacak çalışmalar için öneriler yer almaktadır. Araştırmanın temel modeli, yakınsayan paralel karma desendir. Bu desende, nitel ve nicel veriler birlikte toplanarak, ayrı ayrı analiz edilir ve iki farklı veri daha sonra birleştirilmektedir (Cresswell, 2015). Bu yüzden beş alt probleme ilişkin elde edilen sonuçlar bulgular bölümünde ayrı ayrı incelenmiş olmasına karşın bu bölümde de öğretmen adaylarının mesleki kimlikleri ile işbirlikli düzenleme durumları ile ilgili tespitler, nicel verilerden elde edilen bulgular, bloglardaki yansıtmalar, açık uçlu sorulara verilen cevaplar, gözlem sonuçları ilişkilendirilerek ortaya konmuş ve yorumlanmıştır.

5.1. İşbirlikli düzenleme ortamı olarak blog kullanımının öğretmen adaylarının mesleki kimlik gelişimleri üzerindeki etkisine ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının mesleki kimlik algılarının blog uygulamasının yapıldığı deney grubu ile blog uygulamasının yapılmadığı kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Bu durum işbirlikli düzenleme ortamı olarak blog kullanımının öğretmen adaylarının mesleki aidiyet, mesleki özyeterlik ve eğitim inançları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Mesleki aidiyet bir kişinin seçtiği mesleğin ya da işin değerlerine olan inancını, bu değerlerin kabulünü, bu mesleğin üyesi olmayı sürdürme isteğini ve bireyin mesleği ile özdeşleşmesini ifade etmektedir (Morrow ve Goetz, 1988; Vandenberg ve Scarpello,1994). Öğretmenlerin mesleki aidiyetinin gelişmesi için öğretim işine karşı olumlu tutuma sahip olunması gerektiği (öğretmeyi sevmek); öğrenciler için okul dışında da zaman harcamak gerektiği; öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılamak gerektiği; çalışma hayatı boyunca mesleki gelişimin sürdürülmesi gerektiği ve okul bünyesindeki paydaşlar ile (meslektaşlar, öğrenciler, veliler) etkileşim halinde olunması gerektiği ortaya konmuştur (Ponmalini ve Chelvi, 2016). Bu anlamda işbirlikli düzenleme ortamı olarak blog kullanımının hem öğretmen adaylarının mesleki aidiyetlerini geliştirmek hem de onların mesleki aidiyetlerine ilişkin yansıtmalarını incelemek için uygun bir platform olduğu düşünülmektedir. Çünkü bloglar öğrencilerin bilgileri, deneyimlerini, düşüncelerini yansıtmaları ve paylaşmaları için fırsat veren bir platformdur. Bu doğrultuda bloglar yansıtma yoluyla, fikir alışverişi yapmak(birbirlerinin yazdıklarını okuyarak), paylaşım yapmak (yazarak) ve konuşmak (yorumlama ve geri bildirim yaparak) için uygun web tabanlı günlük oluşturma araçlarıdır (Wijnia, 2004). Korthagen (2001) blogların yansıtma yapmayı sağlayan şu özellikleri olduğunu ifade etmiştir: aktif katılım,

önceden yapılanları da görme, farkındalık yaratma, alternatif yöntemler oluşturma ve süreci takip etme. Ayrıca blogların en önemli özelliklerinden birinin de öğretmen adaylarının birbirlerine yorum yapmaya izin vermesi olduğu ve bu işlevsellik sayesinde hem öğretmen hem de akran geribildirimi sağladığı tespit edilmiştir (Wopereis, Sloep ve Poortman, 2010). Öğretmen adaylarının bloglar üzerinden yaptıkları yansıtmalar sadece mesleki değişimi mümkün kılmaz, aynı zamanda yeni ihtiyaçlar, hedefler ve planlar belirlemeye yardımcı olacak gerekli bilgileri sağlamaktadır (Yang, 2009). Bir eğitim uygulaması olarak blog kullanımının öğretmen yetiştirme sürecini yeniden şekillendirme potansiyeline sahip olduğu belirtilmektedir (Chen, 2011).

Bu araştırmada öğretmen adaylarının mesleki kimlik algılarının blog uygulamasının yapıldığı deney grubu ile blog uygulamasının yapılmadığı kontrol grubu arasında mesleki aidiyet yönünden deney gurubun lehine anlamlı bir fark gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca deney grubundaki öğretmen adaylarının bloglarda ortaya koydukları yansıtmaların mesleki aidiyetlerine ilişkin çeşitli özellikleri taşıdığı tespit edilmiştir. Öğretmen adayları kendilerini mesleğin bir üyesi gibi hissettiklerini, öğretmenlik yapmaya istekli olduklarını ve kendilerini rahatça bir öğretmen olarak tanıttıklarını ifade etmişlerdir. Deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının blog uygulamalarına ilişkin görüşlerinin çoğunlukla olumlu yönde olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının düşüncelerinden yola çıkarak, kullanılan blog uygulaması sayesinde mesleki anlamda kendilerini tanıma fırsatı buldukları, kendilerini öğretmen gibi hissettikleri gözlenmiştir. Hem deney grubunda hem de kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarında benzer özellikler olduğu tespit edilmiştir. Ancak kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının ses tonunu sınıfa göre ayarlama, teknolojiden etkin biçimde yararlanma, derste dikkati canlı tutma ve zamanı verimli kullanma gibi durumlar bakımından deney grubundaki öğretmen adaylarına göre daha çok eksiklikleri olduğu görülmüştür. Buna paralel olarak deney grubundaki öğretmen adaylarının mesleki kimlik algılarına ilişkin bloglarda ortaya koydukları yansıtmalarda çoğunlukla iyi bir öğretmen olduklarını düşündüklerini, öğretmen olmayı önemsediklerini ve öğretmen olmaya istekli olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen bulgular da nicel verileri ve yansıtmaları destekler niteliktedir. Öğretmen adayları görüşlerinde çoğunlukla blog uygulamaların mesleki gelişim, mesleki aidiyet ve mesleği tanıma üzerindeki olumlu etkileri üzerinde durmuşlardır. Mesleki aidiyet kapsamında ise kendilerini nasıl bir öğretmen olarak gördüklerini ve öğretmen gibi hissettiklerini dile getirmişlerdir. Bloglar üzerinden yapılan uygulamalardan önce ve sonra bir öğretmen olmaya yönelik yapılan karşılaştırma sonuçları da benzer durumları ortaya koymuştur. Öğretmen adayları blog uygulamaları sonrasında öğretmenliği eskisinden çok sevdiklerini öğretmen olduklarını hissettiklerini, öğretmenliği eskisinden çok sevdiklerini dile getirmişlerdir. Araştırmada gözlem sonucundan elde edilen bulgular blog uygulamasının

yapıldığı deney grubu ile kontrol grubunda yer alan tüm öğretmen adayların davranışlarıyla öğretmenlik mesleğini benimsediğini ve öğrencilere örnek davranışlarda bulunduğunu ortaya koymuştur. Gözlem sonuçları deney ve kontrol grubu için oluşturulan öğrenme ortamının öğretmen adaylarının mesleki aidiyetini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Veri toplama tekniği olarak gözlem, ya da olayı doğrudan olayın geçtiği doğal çevrede gözleme olanağı vermektedir. Gözlem sürecinde olayların belli aralıklarla ya da sürekli biçimde gözlemlenmesi olayın gerçek oluşum sıklığını ya da süresini göstermektedir (Bahar, 2003). Bu araştırma kapsamında gözlemin her bir öğretmen adayı için bir ders süresince yapılması araştırmanın sınırlılığını oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarına yönelik sürekli ya da belli aralıklarla yapılacak gözlemlerin onların mesleki aidiyet algılarının gelişimine ve deney grubunda uygulanan yöntemin etkililiğini ortaya koyma adına daha fazla veri sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma bulguları işbirlikli düzenleme ortamı olarak kullanılan blog uygulamaları ile ortaya çıkan etkileşimin öğretmen adaylarının mesleki özyeterlikleri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu göstermiştir. Mesleki özyeterlik öğretmenlerin güdülenmelerine, iş doyumlarına ve mesleki aidiyetlerine olumlu katkısı bulunan bir değişkendir (Canrinus, Helms-Lorenz, Beijaard, Buitink ve Hofman, 2012). Mesleki özyeterliğin gelişmesi için bir öğretmenin gerekli mesleki görevleri yerine getirmesi, öğrenciler ile öğrenme öğretme sürecinde yer alan ilişkileri düzenleme becerisine sahip olması, kurumsal görevleri yerine getirmesi ve bağlı olduğu kuruma ait sosyal süreçlerin bir parçası olması gerekmektedir (Friedman ve Kass 2002). Luehmann (2008) öğretmenlerin mesleki kimlik gelişimi için blog paylaşımlarının önemli bir potansiyeli olduğunu ortaya koymakla birlikte, öğretmenlerin blog kullanma yöntemlerinin bu uygulamadan elde edebilecekleri yararların boyutunu da belirleyeceğini ifade etmiştir. Bu araştırma kapsamında da öğretmen adayları gerek grup etkinliklerinde gerekse bireysel yansıtmalarda kendi öğretimsel deneyimlerini paylaşarak birbirleriyle ilgili bilgilere ulaşma fırsatı bulmuştur. Bu sayede işbirlikli düzenleme ortamı olarak kullanılan bloglar üzerinden yapılan paylaşımların öğretmen adayları arasında etkileşim sağlayarak mesleki özyeterliklerini geliştirdiği söylenebilir. Benzer şekilde Martindale ve Wiley (2005) öğretimsel uygulamalarda blog kullanımının öğretmenlerin mesleki özyeterliklerine olumlu katkıları olduğunu ortaya koymuştur. Buna paralel olarak Williams ve Jacobs (2004) ise yükseköğretimde blog kullanımının bireylerin yaptıkları iş hakkında bilgi sahibi olarak mesleki anlamda kendilerini geliştirdiğini tespit etmiştir. Bu araştırma kapsamında elde edilen bulgular blog uygulamalarının mesleki yeterlik üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koyan araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Benzer şekilde araştırmanın nitel verlerinden elde edilen bulgularda işbirlikli düzenleme ortamı olarak blog kullanımının öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlikleri üzerindeki olumlu etkisini göstermiştir. Öğretmen adaylarının bloglar üzerinde yaptıkları yansıtmalar, öğretmen adaylarının olumsuz öğrenci davranışlarını kontrol edebilme,

öğrencilerle etkili iletişim kurabilme, öğrencileri öğrenmeye güdüleyebilme konularında yeterliklerinin arttığını göstermiştir. Öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen bulgular nicel verileri ve yansıtmalardan elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Öğretmen adayları görüşlerinde blog uygulamalarının başkalarının tecrübelerinden yararlanma, öz değerlendirme ve çeşitli yöntem ve tekniklerden yararlanma, kuram ve uygulamayı birleştirme mesleki bilgi ve becerileri arttırma fırsatı sunduğu üzerinde durmuşlardır. Buna ek olarak öğretmen adayları görüşlerinde kendilerini daha rahat ve detaylı bir şekilde ifade edebildiklerini dile getirmişlerdir. Wang (2005) araştırmasında blogların paylaşım yapmadan önce öğrencilerin daha derin düşünmelerini sağladığını tespit etmiştir. Belcher (1999) ve Kern (1995) tarafından yapılan araştırmalar da blogların öğrencilere; özellikle içe dönük olanlara, fikirlerini özgürce ifade etmeleri için rahat ortamlar ve eşit fırsatlar sunduğu tespit edilmiştir. Bu noktadan hareketle blog ortamının öğrencilere rahat bir ifade ortamı ve etkileşim sağladığı ve bu durumun mesleki yeterliği geliştirdiği söylenebilir. Gözlem sonuçları ise mesleki yeterliğe dair özelliklerin büyük çoğunluğunun deney ve kontrol grubu için gözlendiğini göstermiştir. Ancak zamanı verimli kullanma, derste dikkati canlı tutma ve teknolojiden etkin biçimde yararlanma özelliklerinin deney gurubunda yer alan öğretmen adaylarında kontrol grubuna göre daha fazla gözlendiği belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen nicel veriler, bloglardaki yansıtmalar, öğretmen adaylarının görüşleri ve gözlem sonuçları birbirini destekler niteliktedir.

Bloglar üzerinden yapılan yansıtmalarda ve açık uçlu sorulara verilen cevaplarda öğretmen adaylarının etkili bir öğretim için, çeşitli davranışların ve yeterliklerin önemli olduğuna inandıkları görülmüştür. Bununla birlikte grup etkinliklerinde öğretmen adaylarının öğretimsel deneyimlere ilişkin bloglar üzerinden yaptıkları yorumların her bir öğretmen adayının kendi eğitim inancını yansıttığı görülmüştür. Eğitim inancı öğretmenlerin programları işlevsel biçimde uygulamalarını, rol ve sorumluluklarını yerine getirmelerini ve öğrenmeyi ve düşünmeyi geliştiren sınıf içi davranışlar göstermelerini etkileyen değişkenler olarak ifade edilmiştir (Tunca, Alkın Şahin ve Oğuz, 2015). Öğretmen adaylarının mesleki kimlik oluşumlarının incelendiği çeşitli araştırmalarda eğitim inançlarına temel oluşturan değerlerin, inançların, duyguların ve öğretim uygulamasına ilişkin deneyimlerin öğretmen kimliğini şekillendirmede önemli bir unsur olduğu tespit edilmiştir (Antonek ve diğerleri, 1997; Cattley, 2007; Chitpin ve Simon, 2009; Estola, 2003; Loughran, 1996; Maclean ve White, 2007; Poulou, 2007; Sutherland ve diğerleri, 2010; Walkington, 2005; Webb, 2005; Vavrus, 2009; Weber ve Mitchell, 1996).

Eğitim inançları öğretmen adaylarının geçmiş öğrenme tecrübelerinden olduğu kadar güncel öğretimsel deneyimlerinden de etkilenebilmektedir. Dolayısıyla işbirlikli etkinliklerde öğretmen adaylarının birbirlerini gözlemlemesinin, bloglar üzerinde öğretimsel deneyimlerini paylaşmalarının ve yansıtmalar yoluyla birbirlerinden haberdar olmalarının eğitim inançları

üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Moor ve Efimova (2004) blogların kullanan kişiye bağlı olduğunu bu nedenle bireyin belirli bir konuya ilişkin değerlerini, bakış açılarını ve düşüncelerini herkesin görebileceği şekilde açık olarak ortaya koyduğunu tespit etmiştir. Efimova ve Fiedler (2004) ise bloglar üzerinden yapılan paylaşımlar sayesinde bireylerin kimliklerine ilişkin bilgilerin kendi cümleleri ile ortaya çıktığını ve blogların bireye ait çevrimiçi kimlikler haline geldiğini ortaya koymuştur. Buna ek olarak, blogların sosyal ortaklıkları geliştirebilecek grup etkinlikleri için uygun ortamlar olduğu ileri sürülmektedir (Blood, 2002).

Açık uçlu sorulara verilen cevaplar yoluyla elde edilen bulgular blog ortamı sayesinde öğretmen adaylarının birbirlerinin yaptıklarından haberdar olduğunu ve öğretmenliğe ilişkin yeni şeyler öğrendiklerini ortaya koymuştur. Bu anlamda işbirlikli düzenleme ortamı olarak blog kullanımının öğretmen adaylarının mesleki kimliklerini her anlamda geliştirecek öğrenme ortamları sağladığı düşünülmektedir. Çünkü öğretmen adayları blog ortamı sayesinde yalnızca öğretimsel etkinlikleri ve okulda öğretilen bilgileri değil aynı zamanda öğretmenlik mesleğinin hayatın içinde konumlandığını görme fırsatı bulmuştur. Buna ek olarak öğretmen adayları blog ortamında gerçekleşen bireysel paylaşımlar, yansıtmalar ve grup etkinlikleri aracılığıyla akranlarının öğretmenlik mesleğini nasıl ele aldıklarını ve öğretmenliği nasıl deneyimlediklerini görmüştür. Öğretmen adaylarının mesleki kimlik algıları açısından birbirlerini görme fırsatı sunan blog ortamı grubu işbirlikli çalışmaya yönlendirerek onlara daha fazla etkileşim imkanı sunmuştur. Sunulan etkileşim ve işbirlikli fırsatların öğretmen adaylarının mesleki kimliklerine olumlu etkileri olduğu düşünülmektedir. Hammerness, Darling-Hammond ve Bransford (2005) yeni öğretmenlerin öğretmeyi öğrenmelerini kolaylaştıran temel unsurun, öğretimsel uygulamaları için bir vizyon geliştirmelerini sağlayan topluluklar olduğunu ortaya koymuştur. Bu noktadan hareketle Luehmann (2008) blog uygulamalarının öğretmen adaylarının eğitim inançlarına uygun hareket etmelerine izin veren uygulamalar olduğunu ortaya koymuştur. Öğrenme ortamındaki deneyimler ve öğretmenin sahip olduğu mesleki nitelikler gibi durumlara ilişkin eğitim inançlarının öğretmen adaylarının mesleki kimlik algılarına ait çeşitli özellikleri gösterdiği tespit edilmiştir. Bu özellikleri kapsayan eğitim inançlarının öğretmen adaylarının mesleki kimliğini etkilediği düşünülmektedir. Pintrich (1990) eğitim inançlarının öğretmen eğitimi için en değerli psikolojik yapıyı ortaya koyduğunu ileri sürmüştür. Bu bağlamda eğitim inançları, öğretmenlerin algılarını, öğretim programlarına ve öğretimin uygulanmasına ilişkin kararlarını, sınıf içi davranışlarını, öğretimsel uygulamalarını etkilemektedir (Alkın Şahin, Tunca ve Ulubey, 2014). Dolayısıyla öğretmen adaylarının eğitim inançlarına ilişkin bilgi sahibi olmanın mesleki kimlik gelişimlerini anlamak açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bloglar üzerinden yapılan yansıtmalar sonucu elde edilen çalışma bulguları öğretmen adaylarının öğretmenin sahip olduğu mesleki niteliklerin iyi bir öğrenme ortamı için önemli olduğuna inandığını göstermiştir. Benzer şekilde Şahin, Bullock ve Stables (2002) tarafından

yapılan çalışma sonuçları da öğretmenin kendisi ve mesleki nitelikleriyle ilgili eğitim inançlarının etkili bir öğrenme ortamı sağlamak için gerekli olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte öğretmen adayları etkili bir öğretim için paydaşlar (öğretmen, öğrenci, okul yönetimi, veliler) arasındaki ilişkinin önemli olduğuna inanmaktadırlar. Hong, Greene ve Lowery (2016) tarafından öğretmen kimliğinin sadece içsel ve psikolojik bir süreç tarafından belirlenmediğini, aynı zamanda sosyal ve kültürel etkileşimden de etkilendiği belirlenmiştir. Ayrıca açık uçlu sorulardan elde edilen çalışma bulguları öğretmen adaylarının etkili bir öğretim için öğrenenlerin bireysel farklılıklarına hitap etmenin önemli olduğuna inandıklarını göstermiştir. Benzer şekilde öğretmen adaylarının eğitim inançlarını ve etkili öğretmene ilişkin algılarını inceleyen Minor, Onwuegbuzie, Witcher ve James (2002) tarafından yapılan çalışmanın bulguları da öğretimsel ve yönetimsel becerilerde iyi olmak kadar öğrencilere ilgi ve yeteneklerine göre öğretim yapmanın önemli olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca çalışmaya katılan deney grubundaki öğretmen adayları aynı konuyu anlatarak aynı etkinliği gerçekleştirse de öğretimsel olarak farklılıklar ortaya çıktığı görülmüştür. Bu durumun her öğretmen adayının eğitim inançlarını etkileyecek farklı bir eğitim geçmişi, sosyal çevresi, benimsedikleri mesleki değerleri ve etik ilkeleri olması şeklinde yorumlanabilir. Çünkü öğretmenlerin, örneğin üstlendikleri rol ve sorumlulukların; benimsedikleri mesleki değerlerin ve etik ilkelerin; öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinin; öğretim programı çerçevesinde bir dersin amaçlarını, içeriğini, öğrenme-öğretme sürecini ve sınama durumlarını seçme ve düzenleme gibi görevlerinin; sınıf yönetimi becerilerinin benimsedikleri eğitim inançlarına göre şekillendiği ileri sürülmektedir (Alkın Şahin, Tunca ve Ulubey, 2014). Bununla birlikte Doppen (2007) öğretmen adaylarının eğitim inançlarının yaptıkları öğretimsel uygulamaları etkilediğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde Hatala (2002) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları da öğretmenlerin sahip olduğu eğitim inançlarının hazırladıkları öğretim planlarının, kullanacakları öğretimsel etkinliklerin, yöntem ve tekniklerin seçimini etkilediğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde Calderhead ve Robson (1991) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları da geçmiş deneyimlere dayanan inançların, öğretmen adaylarının ve mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin öğretimsel uygulamaları üzerinde etkisi olduğunu göstermiştir.

Genel olarak öğretmen adaylarının yaptıkları düzenli paylaşımların, haftalık etkinlikleri hazırlama ve uygulama konusunda yardımcı olarak öğretmen adaylarının işini kolaylaştırdığı düşünülmektedir. Çünkü bloglar, bireylerin düzenli bir günlük biçimindeki güncellemelerini, belli bir konuda paylaştıkları çevrimiçi bilgilendirme siteleri olarak kabul edilmektedir (Yang, 2009). Bu sayede blog okuyucuları paylaşımlara yorum yazabilir ve konuyla ilgili genişletilmiş konuşmalar yapabilir. Ayrıca bloglama yoluyla sağlanan sosyal ağ fırsatları öğretmen eğitmenlerine, öğretmen adaylarının çalışmalarıyla ilgili sürekli ve kesintisiz görüşmelerde bulunmalarını sağlayabilmektedir (Martin, Parker ve Deale, 2012). Bu görüşe dayalı öğretmen

adaylarının bloglar üzerinden yaptıkları yansıtmaların öğretmenlik mesleği ile ilgili duygularını, düşüncelerini ve öğretimsel tecrübelerini aktarmalarını sağladığı düşünülmektedir. Öğretmen yetiştirmede yükselen bir teknoloji olan bloglar, daha geleneksel eşzamanlı olmayan iletişim biçimleriyle ilgili faydaları ortaya çıkarırken, yansıtıcı düşünme için yeni bir ortam sağlamaktadır (Schoffner, 2006). Bu sebeple blog uygulamalarının öğretmen yetiştirme sürecinde önemli olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak çalışma sonucu ortaya konulan öğretmen adaylarının mesleki kimlik algılarına ilişkin bulguların alanyazında yer alan mesleki kimlik çalışmaları ile tespit edilen sonuçlarla tutarlı olduğu görülmüştür.

5.2. İşbirlikli düzenleme ortamı olarak blog kullanımının öğretmen adaylarının İşbirlikli Düzenleme durumları üzerindeki etkisine ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının işbirlikli düzenleme durumlarının blog uygulamasının yapıldığı deney grubu ile blog uygulamasının yapılmadığı kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Bu durum kullanılan blog uygulamasının öğretmen adaylarının işbirlikli düzenleme durumları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu göstermiştir. İşbirliği, bireylerin kendi akranlarının yeteneklerini ve katkılarını öğrenerek bunlara saygı gösterdikleri, birbirlerinin eylemlerinden sorumlu oldukları bir etkileşim ve kişisel yaşam felsefesidir (Laal ve Ghodsi, 2011). Bireylerin gruplar halinde bir araya geldiği her durumda, her bir grup üyesinin yeteneklerini ve katkılarını dikkate alarak diğer grup üyeleriyle iş yapılması durumunda işbirliğinin sağlandığı ortaya konmuştur (Brown ve Lara, 2011). Ayrıca Johnsons (1994); işbirlikli öğrenmenin rekabetçi veya bireysel öğrenme yöntemlerinden daha etkili olabilmesi için, beş koşulun yerine getirilmesi gerektiğini savunmaktadır: Grup üyeleri tarafından açıkça fark edilen pozitif karşılıklı bağımlılık; önemli ölçüde teşvik edici etkileşim; grubun hedeflerine ulaşması için bireysel sorumluluk hissetme; gerektiğinde kişilerarası iletişim ve küçük grup oluşturma becerilerinin kullanılması; grubun gelecekte ortaya koyacağı ürünü iyileştirmek için mevcut çalışma sürecinin sık ve düzenli bir şekilde işlenmesi. Dolayısıyla yapılacak grup etkinliklerinde verimli sonuç alınabilmesi için bireylerin birbirinden haberdar olması ve etkileşime girmesi gerektiği düşünülmektedir. Çünkü birlikte düşünmek ve kritik konularda birlikte çalışmak yapılacak işbirlikli etkinliklerde oldukça önemlidir (Austin, 2000). Bununla birlikte Pantiz (1999) işbirlikli öğrenme süreçlerinin çeşitli faydaları olduğunu belirterek bunları dört genel başlık altında toplamıştır. Bunlar sosyal, psikolojik, akademik ve değerlendirme şeklinde ifade edilmiştir. Sosyal faydalar arasında işbirlikli öğrenmenin öğrenenler için bir sosyal destek sistemi geliştirmeye yardımcı olması; öğrenciler ve öğretmenler arasında çeşitlilik anlayışı oluşturulmasına öncülük etmesi; işbirliğini

modellemek ve uygulamak için olumlu bir ortam oluşturması ve öğrenme toplulukları geliştirmesi bulunmaktadır. Psikolojik faydalar arasında öğrenci merkezli eğitimin, öğrencilerin benlik saygısını artırması; işbirlikli öğrenme sürecinde kaygıyı azaltması ve işbirlikli öğrenmenin öğretmenlere karşı olumlu tutum geliştirmesi bulunmaktadır. Akademik faydalar arasında işbirlikli öğrenme eleştirel düşünme becerilerini geliştirmesi, öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olarak yer almalarını sağlaması, sınıf başarısının iyileştirilmesine yardımcı olması, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmesi, kalabalık işlenen dersleri bireyselleştirmesi ve işbirlikli öğrenmenin belirli öğretim programlarında öğrencileri motive etmede özellikle yararlı olması bulunmaktadır. Alternatif öğrenci ve öğretmen değerlendirme teknikleri ile de işbirlikli öğretim tekniklerinde çeşitli değerlendirmelerden yararlanılmaktadır.
Johnson, Johnson ve Holubec'e (1984) göre; öğrencilerin işbirliği içinde çalışması için ihtiyaç duyulan sosyal becerilerini geliştirmenin öğrenmenin önemli bir bileşeni olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte işbirlikli öğrenme sosyal etkileşim becerilerini geliştirmektedir (Cohen ve Cohen, 1991). İşbirlikli öğrenmenin bir diğer yararı ise bir ders sırasında yeterince uzun süre birlikte çalışan gruplarla ilgilidir. Oluşturulan gruplardaki bireyler birbirlerini tanıyarak ve sınıf dışındaki etkinliklerini genişletmektedir böylece, karşılaştıkları problemlerle ilgili yardım almak için birbirleriyle iletişim kurmakta ve çoğu zaman iletişimini sürdürmektedir (Bean, 1996). Ayrıca işbirlikli öğrenme sınıflar ve kurumlar içinde öğrenme toplulukları geliştirmeye yardımcı olmaktadır (Tinto, 1997). Bu doğrultuda işbirlikli öğrenmenin yapılan grup etkinliklerinde bireylerin işbirlikli düzenleme becerilerini geliştirmesi için önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca işbirlikli düzenlemenin gelişimi için öğrencilerin etkileşim içinde bulunacağı ve birbirlerinden sorumlu olacağı ortamlar gerekmektedir. Öğrenmenin işbirlikli düzenlenmesi, sınıf içi grup etkinlikleri gibi okul ortamlarında olabildiği gibi öğrencilerin derslere hazırlanmak veya bir sınava çalışmak için birbirlerine yardımcı olmaları gibi okul dışındaki etkinliklerde de gerçekleşebilmektedir (Saariaho, Pyhältö,Toom, Pietarinen ve Soini; 2016). Dolayısıyla, işbirlikli düzenlemenin genellikle öz düzenlemenin sosyal etkileşim yoluyla açıkça yönlendirildiği ve desteklendiği işbirlikli öğrenme ortamlarında gerçekleştiği söylenebilir. İşbirlikli düzenleme sürecinde etkinliğin birlikte gerçekleştirilmesi için grup üyeleri tarafından izlenecek çeşitli stratejiler bulunmaktadır. Bunlar; uyum, plan yapma, görevi yerine getirme, uzlaşma, izleme ve değerlendirmedir (Zheng ve Huang, 2016). Özellikle işbirlikli etkinlikler, grup çalışmaları ve ortak projeler; kuramsal ve pedagojik bilginin birleştirildiği derslerde işbirlikli düzenleme için bir ortam sağlamaktadır (Saariaho ve diğerleri,2016). Bu etkinliklerde grup üyeleri, birlikte çalışmak ve problemleri anlamak için birlikte hareket etmektedir (Whalley, 1998) ve bilgiyi birlikte inşa etmek için etkili bir fikir alışverişinde bulunmaktadır (Watkins, 2005). İşbirliği yoluyla, grup üyeleri arasındaki ilişki güçlenmektedir ve aralarında güçlü bir bağ kurulmaktadır (McConnell, 2006). Endedijk ve

diğerleri (2012) ise hızla değişen sınıf durumlarının dinamik doğası nedeniyle farklı düzenleme stratejileri gerektiğini ileri sürmüştür. Bu görüşe dayalı olarak da öğrenme ortamlarındaki dinamiklerin, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde benimsedikleri düzenleyici stratejilerde önemli bir rolü olduğu ortaya konmuştur (Wolters, 2011). İşbirlikli grup etkinliklerinin, öğrenme sırasında sosyal bir süreç olarak kabul edildiği ve öğrenmeyi teşvik eden ortak katılımı ve sosyal etkileşimi vurguladığı görülmektedir.

Öğretmen adaylarının düzenleme becerilerinin farklı öğrenme ortamlarına bağlı olarak değiştiği ve düzenleme becerilerini öğretmenlik uygulaması sırasında gerçekleşen öğrenmelerinde, üniversite ortamında gerçekleşen kuramsal derslere göre daha aktif bir şekilde kullanmaya eğilimli oldukları ortaya konmuştur (Endedijk, Brekelmans, ve diğerleri, 2014; Endedijk, Vermunt, ve diğerleri, 2012; Kramarski ve Michalsky, 2009). Öz düzenleme ve işbirlikli düzenleme süreçlerinin geliştirilmesinde öğretmen yetiştirme sürecinde kullanılan blog uygulamalarının oldukça etkili olduğu düşünülmektedir. Blog uygulamaları; öğretmen adaylarının, hizmet içi öğretmenlerin ve öğretim elemanlarının öğretimsel uygulamalarını, deneyimlerini, bireysel eğitim anlayışlarını müzakere ettiği, tartıştığı, yansıttığı ve değerlendirdiği yapılandırmacı ve etkileşimli bir öğrenme ortamı sağlamaktadır (Tang ve Lam, 2012). Ayrıca bloglar gibi çevrimiçi öğrenme ortamlarında birbirlerinin yeterlikleri arasındaki farklılıkları görerek birbirlerinin_yetenekleri ve bilgileri hakkında fikir sahibi olma fırsatı buldukları tespit edilmiştir (Schwartz ve Bryan, 1998; Wenger, 1998). Bloglar üzerinden yapılan grup etkinliklerinde bireyler, başkalarıyla işbirliği yapmak ve daha deneyimli üyelerle birlikte çalışmak gibi çeşitli şekillerde öğrenebilir ve kademeli olarak işbirlikli düzenleme becerilerini geliştirebilirler (Tang ve Lam, 2012). İşbirlikli grup etkinliklerinin, öğrenme sırasında sosyal bir süreç olarak kabul edildiği ve öğrenmeyi teşvik eden ortak katılımı ve sosyal etkileşimi vurguladığı görülmektedir. Yang (2009) 'a göre, bloglar üzerinden gerçekleştirilen grup etkinlikleri aracılığıyla öğretmenler; kendi öğretim problemlerini inceleyebilmekte ve çözmeye çalışmakta, öğretim inançlarını ve hedeflerini gerçekleştirebilmekte ve grup etkinliklerine sürekli katılım ile mesleki gelişimlerinin sorumluluğunu alabilmektedir. Stiler ve Philleo (2003) ise öğretmen adaylarının kendi ifadelerinden elde edilen bulgulara dayanarak, yansıtıcı uygulama için blogların başarılı bir şekilde kullanıldığını ortaya koymuştur. Bununla birlikte bloglar üzerinden yapılan yansıtmalar aracılığıyla kişisel ve mesleki sorunları çözmek için öğretmenlere daha olumlu ve anında geri bildirim alıp verme fırsatı sunduğu ileri sürülmektedir.

Bu araştırma kapsamında işbirlikli düzenleme süreçleri öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersindeki öğretimsel yansıtmalarını blog üzerinden yapmaları ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adayları arasındaki etkileşim ve grup etkinlikleri blog üzerinden yapılan paylaşımlar, yazılan yorumlar ve gerçekleştirilen etkinlikler ile sağlanmıştır. Blog

kullanımına ilişkin bulgular işbirlikli düzenleme ortamı olarak blog kullanımının öğretmen adaylarının grup etkinliklerini etkili bir şekilde gerçekleştirdiğini göstermiştir. Benzer şekilde Williams ve Jacobs (2004) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları da blog uygulamalarının lisans öğrencilerinin öğretimsel etkinliklerde işbirlikli çalışma ve yansıtma yapabilmeleri için önemli bir fırsat olduğunu ortaya koymuştur. Drexler, Dowson ve Ferdig (2007) ise blog uygulamalarının öğretmen adaylarının işbirlikli etkinliklerinde olumlu katkıları olduğunu tespit etmiştir. Bu sonuçlar öğretmen adaylarının işbirlikli düzenleme durumlarına ilişkin bloglarda ortaya koydukları yansıtmalarda ortaya çıkan olumlu durumlar ile benzer niteliktedir. Bununla birlikte deney grubundaki öğretmen adaylarının bloglarda ortaya koydukları işbirlikli düzenleme durumlarına ilişkin yansıtmaların yapılan etkinliklerde bireylerin planlı olmasına olumlu katkı sağladığını göstermiştir. Bloglar üzerinden yapılan yansıtmalar sonucunda elde edilen çalışma bulguları öğretmen adaylarının grup etkiliklerinde çalışma planını gözden geçirdiklerini, zamanı verimli kullanmaya dikkat ettiklerini ve paylaşımı yapmak için planlanan takvime bağlı kaldıklarını ortaya koymuştur. DiDonato (2013) tarafından yapılan çalışma sonuçları da bireylerin planlı ve düzenli olmalarını kolaylaştıran öz düzenleme becerilerinin grup etkinliklerine ve işbirlikli düzenleme becerilerine de etki ederek birlikte çalışmayı kolaylaştırdığını ortaya koymuştur. Dolayısıyla işbirlikli düzenleme ortamı olarak blog kullanımının öğretmen adaylarının düzenleme becerilerini geliştirecek etkileşimi sağladığı ve grup etkinliklerini kolaylaştırdığı görülmüştür. Ayrıca açık uçlu sorulardan elde edilen çalışma bulguları öğretmen adaylarının yaptıkları grup etkinliklerinde rahatlıkla birlikte hareket edebildiklerini ortaya koymuştur. Öğretmen adaylarının diğerlerinin yaptığı çalışmalar hakkında fikir sahibi olduğu, grup üyelerinin yaptıklarını anlamaya çalıştığı ve diğerlerinin çalışmalarını gözden geçirdikleri tespit edilmiştir. Bununla birlikte bloglar üzerinden yapılan yansıtmalara ilişkin sonuçlar öğretmen adaylarının bir araya gelerek etkinliğe ilişkin gerekli görev dağılımını yaptıklarını ve etkinliğin tamamlanması için birbirlerini kontrol ettiklerini göstermiştir. Bu noktadan hareketle birlikte hareket etmelerinin öğretmen adaylarının işbirlikli düzenleme durumları açısından önemli olduğu söylenebilir. Çünkü işbirlikli düzenleme sürecinde grup üyelerinin hedefleri paylaşması, rolleri bölmesi ve ortak hedeflere ulaşmak için sorumluluğu dağıtması beklenmektedir (Panadero ve Järvelä, 2015). Hadwin, Järvelä ve Miller (2011) işbirlikli düzenlemenin gerçekleşmesi için etkinliği planlanlama, diğerlerinden haberdar olma, grup üyelerini ve süreci izleme, yapılanları değerlendirme gibi durumlar gerektiğini ortaya koymuştur. Bu noktadan hareketle öğretmen adaylarının bloglar üzerinden gerçekleştirdikleri grup etkinliklerinde işbirlikli düzenleme süreçlerini etkili bir şekilde geçirdikleri sonucuna ulaşılabilir. Ancak, açık uçlu sorulardan elde edilen bulgular zaman zaman grup üyelerinin aktif katılımının sağlanmadığını veya birlikte hareket edilmediğini, böyle durumlarda ise diğer üyelerin bu durumdan rahatsız olduğunu ortaya koymuştur. Benzer

şekilde Summers ve Volet (2010) çoğu zaman grup işbirliğindeki yetersizlik ve öz-düzenleme becerilerindeki eksiklik gibi sebeplerden ötürü grup etkinliklerinde işbirlikli düzenleme süreçlerinin yer almadığını tespit etmiştir. Bu yüzden, öğretmen adaylarının yaptıkları grup etkinliklerinde birlikte hareket etmelerinin ve sürece aktif katılımlarının işbirlikli düzenleme becerileri açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü bireysel öneme sahip öz düzenleme becerileri ve grubu ilgilendiren işbirlikli düzenleme becerileri grup olarak yürütülen bir etkinliğin başarılı bir şekilde tamamlanması için kritik öneme sahiptir (Hadwin, Järvelä ve Miller, 2011; McCaslin, 2009; Volet, Vauras ve Salonen, 2009). Ancak, grup etkinliklerinde zaman zaman aktif katılımın herkes tarafından sağlanmadığını gösteren yansıtmalara ilişkin çalışma bulguları bütün öğrencilerin bu becerilere aynı anda sahip olamadığını göstermiştir. Bu durum Cho ve Lim (2017) tarafından ortaya konulan her öğrencinin grup etkinliklerinde hem öz düzenleme hem de işbirlikli düzenleme becerilerini ustalıkla kullanamayacağını gösteren araştırma sonucu ile benzerlik göstermektedir. Dolayısıyla işbirlikli düzenleme ortamının sağlanması için, yapılan etkinliklerde grup üyelerinin ortak bir yol izleyerek herkesin süreçte etkin biçimde yer alması gerektiği düşünülmektedir. Çünkü işbirlikli çalışmalarda, her bir grup üyesinin katılımı, düzenleme becerilerinin belirlenmesi bakımından önemlidir (DiDonato, 2013; Hadwin ve diğerleri, 2011; Panadero ve Järvelä, 2015; Volet ve diğerleri, 2009).

Öğretmen adaylarının işbirlikli düzenleme durumlarına ilişkin tespit edilen önemli durumlardan biri de uygulama süresince bloglar üzerinden gerçekleştirilen etkileşim olmuştur. Bu durum Williams ve Jacobs (2004) tarafından blogların öğretmen yetiştirmede sağladığı etkileşimin öğretimsel uygulamalarda etkili olduğunu ortaya koyan araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Etkileşim grup etkinlerinde ihtiyaç duyulan işbirlikli düzenleme süreçleri bakımından oldukça önemli bir durumdur (DiDonato, 2013; Panadero ve Järvelä,2015). West ve diğerleri (2006) tarafından yapılan çalışmada blog uygulamaları aracılığıyla belirli grupların etkileşime girmesinin bilginin paylaşımı, yayılması ve bireylerin düşüncelerini açıklama yöntemi gibi durumları etkileyebildiği ortaya konmuştur. Boyd, Gorham, Justice ve Anderson (2013) ise blog uygulamasının öğretmen yetiştirme sürecinde öğretmenlik uygulamasına ilişkin yansıtma, etkileşim ve mesleki gelişim için bir ortam sağladığını ortaya koymuştur. Godwin-Jones (2003) blogların etkileşimli bir ortam sağlayarak web üzerindeki işbirliğini kolaylaştırdığını belirlemiştir. Glenn (2003) ise bloglar aracılığıyla farklı kitleler ile etkili iletişim kurulabildiğini ve hızlı geri bildirim sayesinde etkileşim sağlandığını tespit etmiştir. Ayrıca Wang ve Hsua (2008) kullanıcılara fikir alışverişi yaparak deneyimlerini paylaşma fırsatı sunması sebebiyle blogların sosyal yapılandırmacı öğrenme kapsamında oldukça etkili bir tartışma ortamı olabileceğini ortaya koymuştur. Çünkü sosyal yapılandırmacı öğrenme kuramına göre bilgi toplumsal ilişki yoluyla üretilir ve bu etkileşim yoluyla sahip olunan bilgi düzeyi yavaş yavaş artmaktadır (Kanuka ve Anderson, 1998). McCaslin (2009),

etkinliklere katılımın ve karşılıklı ilişkilerin diğerlerinin yaptıkları hakkında bilgi sahibi olmayı kolaylaştıştırdığını ve bu sayede işbirlikli düzenlemeyi sağladığını ifade etmiştir. Benzer şekilde Volet, Summers ve Thurman (2009) grup üyeleri arasında paylaşılan olumlu duyguların işbirlikli düzenleme durumlarına katkı sağladığını ortaya koymuştur. Salonen ve diğerleri (2005) grup üyelerinin psikolojik süreçlerinin işbirlikli düzenleme durumlarına yansıyacağı belirlenmiştir. Bu noktadan hareketle blog uygulamalarının etkileşimi arttırarak işbirlikli düzenleme süreçlerine katkı sağladığı söylenebilir. Öğretmen adaylarının blog uygulamalarında ifade ettikleri yansıtmalarda da planlı olma, birlikte hareket etme ve etkileşime vurgu yaptıkları gözlenmiştir. Sonuçlar, öğretmen adaylarının bloglar üzerinden yapılan paylaşımlara yorumlar yaparak veya kullanıcılara yönlendirici sorular sorarak etkinlik sürecine dahil olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte çalışma bulguları grup üyelerinin bloglar üzerinden yazdıklarında diğerlerinin duygu ve düşüncelerini dikkate alarak paylaşım yaptığını göstermiştir. Bu durumun grup üyeleri arasında etkileşim sağladığı ve özellikle alınan olumlu geribildirimlerin onları daha nitelikli yazma konusunda motive ettiği tespit edilmiştir. Bloglar üzerinden yapılan yansıtmalara ilişkin bulgular öğretmen adaylarının işbirlikli çalışmanın avantajlarından yararlandığını göstermiştir. Ayrıca araştırma bulguları öğretmen adaylarının grup etkinliklerini işbirlikli olarak gerçekleştirmekten ve süreç içerisinde bir birbirlerine katkı sunmaktan memnun olduklarını göstermiştir. Açık uçlu sorulara verilen cevaplar yapılan işbirlikli çalışmalarda birbirlerinin dönütlerinden faydalanma, işbirlikli çalışmanın avantajlarından yararlanma gibi olumlu durumları ortaya koymuştur. Dolayısıyla araştırmanın nicel bulguları, açık uçlu sorulardan elde edilen bulgular ve bloglardaki yansıtmalar birbirini destekler niteliktedir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinde kullandığı blog uygulamaları hakkındaki olumlu düşüncelerinin yer aldığı bu bulgular grup etkinliklerinin öğrencilerin hem öz düzenleme hem de işbirlikli düzenleme becerilerini önemli ölçüde geliştirdiğini ve işbirlikli görevdeki deneyimlerinden oldukça memnun olduklarını gösteren Cho, Lim ve Lee (2017) tarafından yapılan çalışma sonuçları ile de benzer niteliktedir. Hadwin, Järvelä ve Miller (2011) yapılan grup etkinliklerinde diğerleri ile işbirliği içinde olmak gerektiğini ortaya koymuştur. Ayrıca çalışma bulguları öğretmen adaylarının grup olarak çalışabildiklerini, yapılan etkinliklerde grup üyeleri arasında işbirlikli çalışma ortamı sağlandığını göstermiştir. Saariaho, Pyhältö, Toom, Pietarinen ve Soini (2016) tarafından yapılan çalışma bulguları da grup etkinliklerinde bireyler arası uyum olduğunda ve beraber çalışabildiklerinde işbirlikli düzenleme becerilerinin geliştiğini ortaya koymuştur. Sonuç olarak çalışma sonucu ortaya konulan öğretmen adaylarının işbirlikli düzenleme durumlarına ilişkin bulguların alanyazında yer alan işbirlikli düzenleme çalışmaları ile ortaya konulan sonuçlarla tutarlı olduğu görülmüştür.

5.3. Öneriler

Öğretmen adaylarının mesleki kimlik gelişimlerini desteklemek için mesleki aidiyetleri, mesleki öz yeterlikleri ve eğitim inançları gibi pek çok etkenin dikkate alınması gerekmektedir. Ayrıca işbirlikli düzenleme becerilerini geliştirmek için de hedef belirleme, plan yapma, stratejileri geliştirme, izleme ve motivasyon gibi değişkenlere ek olarak etkileşimi göz önüne almak gerektiği düşünülmektedir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının mesleki kimlik algılarını ve işbirlikli düzenleme durumlarını uygulayacak araştırmacılara bazı önerilerde bulunulmuştur.

5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Öğretmen adaylarına mesleği tanıtacak blog siteleri oluşturulabilir.

2. Eğitim fakültelerinde blog uygulamalarına yönelik etkinlikler artırılabilir ve ilk yıldan başlayarak öğretmen adaylarının blog sitelerine üye olmaları sağlanabilir. Böylece 4 yıllık süre içinde yapılan paylaşımlara ve yansıtmalara bakılarak öğretmen adayındaki gelişim süreci hem bireyin kendisi tarafından hem de öğretmen yetiştiren eğitimciler tarafından gözlenebilir.

3. Öğretmen adayları arasındaki etkileşimi artıracak etkinlikler bütün dersler için hazırlanabilir ve etkinlikler blog ortamı üzerinden gerçekleştirilebilir

4. Üniversiteler arası etkileşimi artıracak blog siteleri oluşturulabilir ve farklı üniversitelerdeki öğretmen adayları aldıkları dersleri, yaptıkları etkinlikleri ve öğretimsel tecrübelerini blog ortamı üzerinden paylaşabilir.

5. Öğretmen adaylarının teknolojik yeterlikleri (teknolojiyi kullanma becerileri, yeni teknolojiden haberdar olma durumları vb.) ve sahip oldukları teknolojik donanımlar (evde kullanılan bilgisayar, yurtta veya ortak kullanılan bilgisayar, akıllı cep telefonu, tablet, yaşadıkları binadaki internet hızı vb.) incelenerek onlara en uygun platformda işbirlikli grup etkinliklerini teşvik edecek ortamlar sağlanabilir.

6. Disiplinler arası etkileşimi sağlamak için eklektik bir yapıda hazırlanacak bir blog ortamı kullanılabilir.

7. Öğretmen adaylarının mesleki kimlik gelişimlerine etki eden unsurların öğretmen yetiştirme sürecinde daha fazla yer almasına yönelik program geliştirme çalışmaları yapılabilir.

8. Öğretmen yetiştirme sürecinde öğretmen adaylarının mesleki kimlik gelişimini ve işbirlikli düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik olarak teknoloji temelli uygulamaların çeşitliliği arttırılabilir.

9. Uygulama süreci bir dönemi kapsayan ve etkinliklerin haftalık gerçekleştirildiği bir çalışmada bazı haftalar yapılacak çeşitli etkinliklerin seçimi öğretmen adaylarının tercihine bırakılabilir.

10. Blog uygulamaları öğretmenlik uygulaması dersi dışında diğer derslerde de öğrenciler arasındaki etkileşimi geliştirme ve öğrenme ortamında karşılaşılan sorunların çözülmesinde kullanılabilir.

11. Bilgisayar ve internet erişiminde yaşanan sorunları ortadan kaldırmak için sadece cep telefonu üzerinden kullanılabilecek ve yansıtma için uygun ortamı sağlayacak bir mobil uygulama geliştirilebilir.

5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Öğretmen adaylarının mesleki kimlik algılarını ve mesleki kimlik gelişimlerini ortaya koyacak teknoloji temelli yeni uygulamalar araştırılabilir.

2. İşbirlikli düzenleme ortamı olarak blog yerine kullanılacak daha etkili bir teknoloji veya ortam hakkında araştırma yapılabilir.

3. Öğretmen adaylarının işbirlikli düzenleme becerilerini geliştiren teknoloji temelli çeşitli uygulamalar karşılaştırılabilir.

4. Öğretmen adaylarının kuram ve uygulamayı birleştirmesini kolaylaştırıcı teknoloji temelli çeşitli uygulamalar araştırılabilir.

5. Öğretmen adaylarının mesleki kimlik algılarına yönelik olarak Türkiye'deki Eğitim Fakülteleri'ni içine alan kapsamlı bir araştırma yapılabilir.

6. Öğretmen adaylarının mesleki kimliklerine ilişkin birinci sınıftaki algıları ile dördüncü sınıftaki algıları karşılaştırılabilir.

7. Öğretmen adaylarının mesleki kimlik gelişimlerine ilişkin özellikler bölümler arası karşılaştırılabilir.

8. Öğretmen adaylarının işbirlikli düzenleme becerileri ile ilgili davranışların geliştirilebilmesi için nasıl bir eğitim durumunun düzenleneceği araştırılabilir.

9. Öğretmen adaylarının işbirlikli düzenleme durumlarının öğretimsel uygulamalara olan etkisine ilişkin kapsamlı bir araştırma yapılabilir.

KAYNAKLAR

[1]. Abdelal, R., Herrera, Y. M., Johnston, A. I. and McDermott, R. (2006). Identity as a Variable. *Perspectives on politics*, *4*(4), 695-711

[2]. Abrams, D. and Hogg, M. A. (1988). Comments on the motivational status of self-esteem in social identity and intergroup discrimination. *European journal of social psychology*, *18*(4), 317-334.

[3]. Adams, K., Hean, S., Sturgis, P. and Clark, J. M. (2006). Investigating the factors influencing professional identity of first-year health and social care students. *Learning in Health and Social Care*, *5*(2), 55-68.

[4]. Admiraal, W. and Wubbels, T. (2005). Multiple voices, multiple realities, what truth? Student teachers' learning to reflect in different paradigms. *Teachers and teaching*, *11*(3), 315-329.

[5]. Akkerman, S. F. and Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and teacher education*, *27*(2), 308-319.

[6]. Aktan, C. C. (2007). Yükseköğretimde değişim: Global trendler ve yeni paradigmalar. *Değişim çağında yükseköğretim*, 1-43.

[7]. Akyeampong, K. ve Stephens, D. (2002). Exploring the backgrounds and shaping of beginning student teachers in Ghana: toward greater contextualisation of teacher education. *International Journal of Educational Development*, *22*(3-4), 261-274.

[8]. Akyüz, Y. (2001). *Başlangıçtan 2001'e Türk eğitim tarihi*. Genişletilmiş 8. Baskı, İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım Ltd. Şti.

[9]. Alaçam Dehnelliler, C. (2013). *İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrencilerin yazma performansları ve algıları üzerinde blog kullanımının etkileri.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

[10]. Allal, L. (2007). Introduction. Régulations des apprentissages: orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. In *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 7-23). De Boeck Supérieur.

[11]. Allen, M. B. (2005). Eight questions on teacher recruitment and retention: What Does the Research Say?. *Education Commission of the States (NJ3)*.

[12]. Alpar, R. (2006). *Spor bilimlerinde uygulamalı istatistik*. Nobel.

[13]. Alpar, R. (2010).*Spor, sağlık ve eğitim bilimlerinden örneklerle uygulamalı istatistik ve geçerlik-güvenirlik*. Detay Yayıncılık.

[14]. Altıntaş, S. ve Görgen, İ. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması üzerine görüşleri (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi örneği). *Turkish Studies*, *9*(8), 197-208.

[15]. Altun, A. (2005). Eğitimde internet uygulamaları, Anı Y.

[16]. Antonek, J. L., McCormick, D. E. and Donato, R. (1997). The student teacher portfolio as autobiography: Developing a professional identity. *The Modern Language Journal*, *81*(1), 15-27.

[17]. Ashforth, B. E. and Mael, F. (1989). Social identity theory and the organization. *Academy of management review*, *14*(1), 20-39.

[18]. Aslan, M. (2015). *Eğitim Fakültelerindeki Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Değerlendirilmesi ve öğretim programının hazırlanması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.

[19]. Aslan, M. (2015). *Eğitim fakültelerindeki öğretmenlik uygulaması dersinin değerlendirilmesi ve öğretim programının hazırlanması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

[20]. Baskan, G. A., Aydin, A., ve Tuğba, Ö. (2006). Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *15*(1), 35-42.

[21]. Baskan, G. A. (2001). Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *20*(20), 16-25.

[22]. Avalos, B. and Aylwin, P. (2007). How young teachers experience their professional work in Chile. *Teaching and teacher education*, *23*(4), 515-528.

[23]. Aydın, S. (2015). *Öğretmenlik uygulaması I-II derslerinin zihin engelliler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları üzerindeki etkisi (KKTC örneği). (*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kıbrıs.
[24]. Baggetun, R. and Wasson, B. (2006). Self-regulated learning and open writing. *European Journal of Education*, *41*(3-4), 453-472.
[25]. Balcı, A. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Pegem A Yayıncılık.
[26]. Ball, S. J. and Goodson, I. F. (1985). Understanding teachers: Concepts and contexts. *Teachers' lives and careers*, 1-26.
[27]. Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, *84*(2), 191.
[28]. Barron, B. (2003). When smart groups fail. The Journal of the Learning Sciences, 12(3), 307-359.
[29]. Bartlett, A. A. (1994). Reflections on sustainability, population growth, and the environment. *Population and Environment*, *16*(1), 5-35.
[30]. Barty, L. (2004). Embracing Ambiguity in the Artefacts of the Past: Teacher Identity and Pedagogy. *Canadian social studies*, *38*(3), n3.
[31]. Bauer, W. I. (2007). Research on professional development for experienced music teachers. *Journal of Music Teacher Education*, *17*(1), 12-21.
[32]. Beauchamp, C. and Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge journal of education*, *39*(2), 175-189.
[33]. Beijaard, D. (1995). Teachers' prior experiences and actual perceptions of professional identity. *Teachers and teaching*, *1*(2), 281-294.
[34]. Beijaard, D., Meijer, P. C. and Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and teacher education*, *20*(2), 107-128.
[35]. Beijaard, D., Verloop, N. and Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and teacher education*, *16*(7), 749-764.
[36]. Beltman, S., Glass, C., Dinham, J., Chalk, B. and Nguyen, B. H. N. (2015). Drawing identity: Beginning pre-service teachers' professional identities. *Issues in Educational Research*, *25*(3), 225-245.
[37]. Bener, E. (2015). *İngiliz dili eğitimi uygulama dersinde yansıtmayı teşvik edici blog aktivitelerinin kullanımı. (*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
[38]. Bishop, J. (2008). Enhancing the understanding of genres of web-based communities: the role of the ecological cognition framework. *International Journal of Web Based Communities*, *5*(1), 4-17.
[39]. Blood, R. (2000). Weblogs: A history and perspective. *Rebecca's pocket*, *7*(9), 2000.
[40]. Blood, R. (2002). *The weblog handbook: Practical advice on creating and maintaining your blog.* Cambridge, MA: Perseus
[41]. Bodur, E. (2010). *Ağ günlüklerinin (blogların) işbirlikli fen ve teknoloji dersindeki başarı ve tutumlara etkisi: ilköğretim II. Kademe öğrencileri üzerine bir uygulama*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
[42]. Bouchet, F., Harley, J. M. and Azevedo, R. (2016, June). Can Adaptive Pedagogical Agents' Prompting Strategies Improve Students' Learning and Self-Regulation?. In *International Conference on Intelligent Tutoring Systems* (pp. 368-374). Springer, Cham.
[43]. Boud, D. (2001). Using journal writing to enhance reflective practice. *New directions for adult and continuing education*, *2001*(90), 9-18.
[44]. Boud, D. (2007). Reframing assessment as if learning were important. In *Rethinking assessment in higher education* (pp. 24-36). Routledge
[45]. Bowles, C. (2002). The self-expressed professional development needs of music educators. *Update: Applications of research in music education*, *21*(2), 35-41.
[46]. Boyd, E. M. and Fales, A. W. (1983). Reflective learning: Key to learning from experience. *Journal of humanistic psychology*, *23*(2), 99-117.

[47]. Britzman, D. (1986). Cultural myths in the making of a teacher: Biography and social structure in teacher education. *Harvard educational review*, *56*(4), 442-457.
[48]. Browne, M. W. and Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. *Sage focus editions*, *154*, 136-136.
[49]. Brubacher, J. W., Case, C. W. and Reagan, T. G. (1994). Becoming a reflective educator. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc..
[50]. Buchanan, R. (2015). Teacher identity and agency in an era of accountability. *Teachers and Teaching*, *21*(6), 700-719.
[51]. Bukor, E. (2015). Exploring teacher identity from a holistic perspective: Reconstructing and reconnecting personal and professional selves. *Teachers and teaching*, *21*(3), 305-327.
[52]. Bullough Jr, R. V. (2005). Being and becoming a mentor: School-based teacher educators and teacher educator identity. *Teaching and teacher education*, *21*(2), 143-155.
[53]. Burns, A., Richards, J.C. (Eds.), 2009. The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education. Cambridge University Press, New York.
[54]. Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *3*(2), 133-151.
[55]. Büyüköztürk, Ş. (2007). Data analysis handbook for social sciences. *Ankara: Pegem A Yayıncılık*.
[56]. Büyüköztürk, Ş. (2010). Sosyal bilimler icin veri analizi el kitabi (11. Baski). *Ankara: Pegem Akademi*.
[57]. Caihong, H. A. O. (2011). Changes and characteristics of EFL teachers' professional identity: The cases of nine university teachers. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, *34*(1), 3-21.
[58]. Calderhead, J. (1992). The role of reflection in learning to teach. *Reflective teacher education: Cases and critiques*, 139-146.
[59]. Calderhead, J. and Gates, P. (1993). Conceptualizing reflection in teacher education. *Conceptualizing Reflection in Teacher Education*.
[60]. Can, A. (2017). SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi. *Pegem Atıf İndeksi*, 1-430.
[61]. Canrinus, E. T. (2011). *Teachers' sense of their professional identity*. University Library Groningen][Host].
[62]. Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J. and Hofman, A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: Exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European journal of psychology of education*, *27*(1), 115-132.
[63]. Cattley, G. (2007). Emergence of professional identity for the pre-service teacher. *International Education Journal*, *8*(2), 337-347.
[64]. Çepni, O. ve Aydın, F. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf dışı okul ortamlarına ilişkin görüşleri. *International Journal of Social Science*, *39*, 317-335.
[65]. Chan, C. K. K. (2012). Co-regulation of learning in computer-supported collaborative learning environments: A discussion. Metacognition and Learning, 7(1), 63–73.
[66]. Chitpin, S. and Simon, M. (2009). 'Even if no-one looked at it, it was important for my own development': Pre-service teacher perceptions of professional portfolios. *Australian Journal of Education*, *53*(3), 277-293.
[67]. Chritensen, B. J. and Johnson, B. (2004). Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches, Research Edition.
[68]. Chu, S. K., Chan, C. K. and Tiwari, A. F. (2012). Using blogs to support learning during internship. *Computers and Education*, *58*(3), 989-1000.
[69]. Chuang, H. H. (2010). Weblog-based electronic portfolios for student teachers in Taiwan. *Educational technology research and development*, *58*(2), 211-227.
[70]. Çiğdem, H. (2012). *Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinde blog aracılığı ile tuttukları günlüklerin yansıtıcı düşünme düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

[71]. Clandinin, D. J., Connelly, F. M. and Bradley, J. G. (1999). Shaping a professional identity: Stories of educational practice. *McGill Journal of Education*, *34*(2), 189.
[72]. Clift, R. T., Houston, W. and Pugach, M. C. (1990). Encouraging reflective practice in education: An analysis of issues and programs. In *This book is the product of a working conference on Reflection in Teaching and Teacher Education sponsored by the University of Houston and the US Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, held in Houston, Texas in Oct 1987*. Teachers College Press.
[73]. Clyde, L. A. (2005). Educational blogging. *Teacher Librarian*, *32*(3), 43.
[74]. Coldron, J. and Smith, R. (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of curriculum studies*, *31*(6), 711-726.
[75]. Collier, S. T. (1999). Characteristics of reflective thought during the student teaching experience.
[76]. Collins, A. (1989). Assessing biology teachers: understanding the nature of science and its influence on the practice of teaching. *The history and philosophy of science in science teaching*, 61-70.
[77]. Collins, A. (1991). Portfolios for biology teacher assessment. Journal of Personnel Evaluation in Education, 5, 147–167.
[78]. Comer, J. M., Ramsey, R., Lassk, F. G. and Marshall, G. W. (1995). Methods in sales research: a critical evaluation of a measure of job involvement: the use of the Lodahl and Kejner (1965) scale with salespeople. *Journal of personal selling and Sales Management*, *15*(3), 65-74.
[79]. Conway, P. F. (2001). Anticipatory reflection while learning to teach: From a temporally truncated to a temporally distributed model of reflection in teacher education. *Teaching and teacher education*, *17*(1), 89-106.
[80]. Coombs, W. N. and Schroeder, H. E. (1988). Generalized locus of control: An analysis of factor analytic data. *Personality and Individual Differences*, *9*(1), 79-85.
[81]. Cooper, J. M. and Larrivee, B. (2006). An educator's guide to teacher reflection. *Boston, MA*, *2006*, 1-19.
[82]. Cooper, K., and Olson, M. R. (1996). The multiple 'I's' of teacher identity. *Changing research and practice: Teachers' professionalism, identities and knowledge*, 78-89.
[83]. Coutinho, C. (2007, March). Infusing technology in pre service teacher education programs in Portugal: an experience with weblogs. In *Society for Information Technology and Teacher Education International Conference* (pp. 2527-2534). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
[84]. Cresswell, J. W. (2003). Research design. *Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*, *67*.
[85]. Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative* (pp. 146-166). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
[86]. Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. Sage Publications.
[87]. Creswell, J. W. ve Clark, V. L. P. (2015). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi*. Anı.
[88]. Creswell, J. W. and Garrett, A. L. (2008). The" movement" of mixed methods research and the role of educators. *South African journal of education*, *28*(3), 321-333.
[89]. Crotty, T. and Allyn, D. (2001). Evaluating Student Reflections.
[90]. Çuhadar, C. (2008). *Oluşturmacılığa dayalı öğretimde etkileşimin blog aracılığı ile geliştirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
[91]. Czerniawski, G. (2011). Emerging teachers–emerging identities: Trust and accountability in the construction of newly qualified teachers in Norway, Germany, and England. *European Journal of Teacher Education*, *34*(4), 431-447.
[92]. Dağ, N., and Sari, M. H. (2017). Areas of mentoring needs of novice and preservice teachers. *International Electronic Journal of Elementary Education*, *10*(1), 115-129.
[93]. Dağ, N. (2014). Eğitimin Temel Kavramları (s. 1-25). *Eğitim bilimine giriş*, Edt.: H. Arslan ve M. A. Başar, Çanakkale: Başar Yayınları.

[94]. Danielewicz, J. (2001). Teaching selves. *Identity, pedagogy and teacher education. Albany, ny: The State of New York Press*.
[95]. Darling-Hammond, L. (2008). Teacher learning that supports student learning. *Teaching for intelligence*, *2*(1), 91-100.
[96]. Darling-Hammond, L. and McLaughlin, M. W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi delta kappan*, *76*(8), 597.
[97]. Darling-Hammond, L. and Snyder, J. (2000). Authentic assessment of teaching in context. *Teaching and teacher education*, *16*(5-6), 523-545.
[98]. Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International journal of educational research*, *37*(8), 677-692.
[99]. Day, C., Elliot, B. and Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and teacher Education*, *21*(5), 563-577.
[100]. Day, C., Kington, A., Stobart, G. and Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British educational research journal*, *32*(4), 601-616.
[101]. Ville, P. A. (2010). Mentoring reflective practice in pre-service teachers: A reconstruction through the voices of Australian science teachers. *Journal of College Teaching and Learning*, *7*(9), 1-18.
[102]. Deng, L. and Yuen, A. H. (2011). Towards a framework for educational affordances of blogs. *Computers and education*, *56*(2), 441-451.
[103]. Deschamps, J. C. and Devos, T. (1998). Regarding the relationship between social identity and personal identity.
[104]. Dewey, J. (1910). Science as subject-matter and as method. *Science*, *31*(787), 121-127.
[105]. DiDonato, N. C. (2013). Effective self-and co-regulation in collaborative learning groups: An analysis of how students regulate problem solving of authentic interdisciplinary tasks. *Instructional science*, *41*(1), 25-47.
[106]. Dieu, B. (2004). Practice view: Blogs for language learning. *Tesol EssentialTeacher*, *1*(4), 26-30.
[107]. Dillabough, J. A. (1999). Gender politics and conceptions of the modern teacher: Women, identity and professionalism. *British journal of sociology of education*, *20*(3), 373-394.
[108]. Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by 'collaborative learning'? In P. Dillenbourg (Ed.), Collaborative-learning: Cognitive and computational approaches (pp. 1–19). Oxford: Elsevier.
[109]. Dobrow, S. R. and Higgins, M. C. (2005). Developmental networks and professional identity: A longitudinal study. *Career Development International*, *10*(6/7), 567-583.
[110]. Doğan, N. (2015). *Görsel sanatlar öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşleri. (*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
[111]. Doise, W. (1998). *Social representations in personal identity*.
[112]. Dos, B. and Demir, S. (2013). The analysis of the blogs created in a blended course through the reflective thinking perspective. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *13*(2), 1335-1344.
[113]. Downes, S. (2004). Educational blogging. *Educause review*, *39*(5), 14-26.
[114]. Doyle, D. P. (1997). Education and character: A conservative view. *The Phi Delta Kappan*, *78*(6), 440-443.
[115]. Drexler, W., Dawson, K. and Ferdig, R. E. (2007). Collaborative blogging as a means to develop elementary expository writing skills. *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education*, *6*(160), 140.
[116]. Driscoll, M. P. (2000). Psychology of learning. *Boston, Allyn and Bacon*.
[117]. Du, H. S. and Wagner, C. (2006). Weblog success: Exploring the role of technology. *International Journal of Human-Computer Studies*, *64*(9), 789-798.
[118]. Duarte, P. (2015). The use of a group blog to actively support learning activities. *Active Learning in Higher Education*, *16*(2), 103-117.

[119]. Duffy, P. D. and Bruns, A. (2006). The use of blogs, wikis and RSS in education: A conversation of possibilities.
[120]. Edwards, A., Gilroy, P. and Hartley, D. (2002). Rethinking teacher education, collaborative responses to uncertainty. London: Routledge Falmer.
[121]. Efimova, L. and Fiedler, S. (2003). Learning webs: Learning in weblog networks. In P. Kommers, P. Isaias and M. B. Nunes (Eds.), *Proceedings of the IADIS International Conference Web Based Communities 2004* (pp.490–494), Lisbon: IADIS Press.
[122]. Epstein, A. L. (1978). ETHOS AND IDENTITY: Three Studies in Ethnicity. London.
[123]. Erikson, E. H. (1968). Identity, youth and crisis. NewYork: W.W. Norton and Company.
[124]. Estola, E. (2003). Hope as work--Student teachers constructing their narrative identities. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *47*(2), 181-203.
[125]. Evans, P. and McPherson, G. E. (2015). Identity and practice: The motivational benefits of a long-term musical identity. *Psychology of Music*, *43*(3), 407-422.
[126]. Ewart, G. and Straw, S. B. (2005). A seven-month practicum: Collaborating teachers' response. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 185-202.
[127]. Ferdig, R. E. and Trammell, K. D. (2004). Content delivery in the'Blogosphere'. *THE Journal (Technological Horizons In Education)*, *31*(7), 12.
[128]. Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Sage publications.
[129]. Findlay, K. (2006). Context and learning factors in the development of teacher identity: A case study of newly qualified teachers during their induction year. *Journal of In-Service Education*, *32*(4), 511-532.
[130]. Fırat, M., Yurdakul, I. K. ve Ersoy, A. (2014). Bir eğitim teknolojisi araştırmasına dayalı olarak karma yöntem araştırması deneyimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, *2*(1), 64-85.
[131]. Fisher, L. and Kim, D. (2013). Two approaches to the use of blogs in pre-service foreign language teachers' professional development: a comparative study in the context of two universities in the UK and the US. *The Language Learning Journal*, *41*(2), 142-160.
[132]. Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American psychologist*, *34*(10), 906.
[133]. Flores, M. A. and Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and teacher education*, *22*(2), 219-232.
[134]. Forster, W. P. and Tam, T. (2004). Weblogs and student-centered learning: Personal experiences in MBA teaching. *Information Systems Education Journal*, *4*(15), 1-8.
[135]. Fraenkel, J. R. and Wallen, N. E.(2006). *How to design and evaluate research in education*.
[136]. Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. and Hyun, H. H. (1993). *How to design and evaluate research in education* (Vol. 7). New York: McGraw-Hill.
[137]. Freisen, M. and Besley, S. (2013). Teacher identity development in the first year of teacher education: A developmental and social psychological perspective. Teaching and Teacher Education, 36, 23-32.
[138]. Friedman, I. A. and Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: A classroom-organization conceptualization. *Teaching and teacher education*, *18*(6), 675-686.
[139]. Fun, K. and Rachael, I. P. (2005). An Exploratory Study on how Weblog Technologies fit Virtual Community Members' Social Needs. *AMCIS 2005 Proceedings*, 484.
[140]. Gee, J. P. (2000). Chapter 3: Identity as an analytic lens for research in education. *Review of research in education*, *25*(1), 99-125.
[141]. Gee, J. P. (2001). Education identity as an analytic lens for research. *Rev. Res. Educ*, *25*, 99-125.
[142]. Geijsel, F. and Meijers, F. (2005). Identity learning: The core process of educational change. *Educational studies*, *31*(4), 419-430.
[143]. Glogoff, S. (2003). Blogging in an online course: A report on student satisfaction among first-time bloggers. In *E-Learn: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education* (pp. 2160-2162). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
[144]. Glogoff, S. (2005). Instructional blogging: Promoting interactivity, student-centered learning, and peer input. *Innovate: Journal of Online Education*, *1*(5).

[145]. Goddard, J. T. (2000). Teaching in turbulent times: Teachers' perceptions of the effects of external factors on their professional lives. *Alberta Journal of Educational Research*, *46*(4), 293.
[146]. Goddard, R. D., Hoy, W. K. and Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, *37*(2), 479-507.
[147]. Godwin-Jones, B. (2003). Emerging technologies: Blogs and wikis: Environments for on-line collaboration. Language Learning and Technology, 7 (2), 12–16.
[148]. Goodson, I. F. and Cole, A. L. (1994). Exploring the teacher's professional knowledge: Constructing identity and community. *Teacher Education Quarterly*, 85-105.
[149]. Gözükara Bağ, H. G., Karabulut, E. ve Alpar, R. (2010). 2x2 Tablolarda gözlemciler/gözlemler arası uyumun değerlendirilmesi. *Hacettepe Diş Hekimliği Fakültesi Dergisi*, *34*(1), 46-52.
[150]. Greene, J. C. (2007). *Mixed methods in social inquiry* (Vol. 9). John Wiley and Sons.
[151]. Grimmett, P. P. and Erickson, G. (1988). Reflection in teacher education.
[152]. Hadwin, A. F., Järvelä, S. and Miller, M. (2011). Self-regulated, co-regulated, and socially shared regulation of learning. *Handbook of self-regulation of learning and performance*, *30*, 65-84.
[153]. Hadwin, A. F., Oshige, M., Gress, C. L. and Winne, P. H. (2010). Innovative ways for using study to orchestrate and research social aspects of self-regulated learning. Computers in Human Behavior, 26 (5), 794-805.
[154]. Hadwin, A. F., Wozney, L. ve Pontin, O. (2005). Scaffolding the appropriation of self-regulatory activity: A socio-cultural analysis of changes in teacher-student discourse about a graduate research portfolio. Instructional Science, 33, 413–450.
[155]. Hadwin, A. and Oshige, M. (2011). Self-regulation, coregulation, and socially shared regulation: Exploring perspectives of social in self-regulated learning theory. *Teachers College Record*, *113*(2), 240-264.
[156]. Hall, D.T. (2002), *Careers in and out of Organizations*, Sage Publications, Thousand Oaks, CA. [Google Scholar]
[157]. Hall, L. A. (2018). Using Blogs to Support Reflection in Teacher Education. *Literacy Research and Instruction*, *57*(1), 26-43.
[158]. Hanuscin, D. L., Cheng, Y. W., Rebello, C., Sinha, S. and Muslu, N. (2014). The affordances of blogging as a practice to support ninth-grade science teachers' identity development as leaders. *Journal of Teacher Education*, *65*(3), 207-222.
[159]. Hao, C. H. (2011). Changes and Characteristics of EFL Teachers' Professional Identity: The Cases of Nine University Teachers. *Chinese Journal of Applied Linguistics (Quarterly)*, 1, 3-21.
[160]. Hascher, T. and Hagenauer, G. (2016). Openness to theory and its importance for pre-service teachers' self-efficacy, emotions, and classroom behaviour in the teaching practicum. *International Journal of Educational Research*, *77*, 15-25.
[161]. Hatton, N. and Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and teacher education*, *11*(1), 33-49.
[162]. Hayduk, L. A. (1987). *Structural equation modeling with LISREL: Essentials and advances*. Jhu Press.
[163]. Henderson, J. G. (Ed.). (1996). *Reflective teaching: The study of your constructivist practices*. Simon and Schuster Books For Young Readers.
[164]. Herring, S. C., Scheidt, L. A., Kouper, I. and Wright, E. (2007). Longitudinal content analysis of blogs: 2003-2004. *Blogging, citizenship, and the future of media*, 3-20.
[165]. Herrington, J. and Oliver, R. (2002). Designing for reflection in online courses.
[166]. Hickey, D. T. (2003). Engaged participation versus marginal nonparticipation: A stridently sociocultural approach to acheivement motivation. *The Elementary School Journal*, *103*(4), 401-429.
[167]. Ho, B. and Richards, J. C. (1993). Reflective thinking through teacher journal writing: Myths and realities. *Prospect*, *8*(3), 7-24.
[168]. Hoffman-Kipp, P. (2008). Actualizing democracy: The praxis of teacher identity construction. *Teacher Education Quarterly*, *35*(3), 151-164.

[169]. Hole, S. and McEntee, G. H. (1999). Reflection is at the heart of practice. *Educational leadership*, *56*(8), 34-37.
[170]. Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and teacher Education*, *26*(8), 1530-1543.
[171]. Hong, J., Greene, B. and Lowery, J. (2017). Multiple dimensions of teacher identity development from pre-service to early years of teaching: a longitudinal study. *Journal of Education for Teaching*, *43*(1), 84-98.
[172]. Hou, H. T., Chang, K. E. and Sung, Y. T. (2009). Using blogs as a professional development tool for teachers: Analysis of interaction behavioral patterns. *Interactive Learning Environments*, *17*(4), 325-340.
[173]. Hsu, J. (2007). Innovative technologies for education and learning: Education and knowledge-oriented applications of blogs, wikis, podcasts, and more. *International Journal of Information and Communication Technology Education*, *3*(3), 70.
[174]. Huberman, M. (2012). Changing minds: The dissemination of research and its effects on practice and theory. In *Research on Teacher Thinking (RLE Edu N)* (pp. 42-60). Routledge.
[175]. Ibarra, H. (1999). Provisional selves: Experimenting with image and identity in professional adaptation. *Administrative science quarterly*, *44*(4), 764-791.
[176]. İlhan, A. Ç. (2004). 21. yüzyılda öğretmen yeterlikleri. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, *58*, 40-45.
[177]. Incik, E. Y. ve Tanriseven, I. (2012). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının öğrenci merkezli eğitime ilişkin görüşleri (Mersin Üniversitesi örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8*(3).
[178]. Ingersoll, R. M. and Smith, T. M. (2003). The wrong solution to the teacher shortage. *Educational leadership*, *60*(8), 30-33.
[179]. Ishihara, N. (2011). Co-Constructing Pragmatic Awareness: Instructional Pragmatics in EFL Teacher Development in Japan. *Tesl-Ej*, *15*(2), n2.
[180]. Izadinia, M. (2013). A review of research on student teachers' professional identity. *British Educational Research Journal*, *39*(4), 694-713.
[181]. Izadinia, M. (2016). Student teachers' and mentor teachers' perceptions and expectations of a mentoring relationship: do they match or clash?. *Professional Development in Education*, *42*(3), 387-402.
[182]. Jacox A. (1973) Professional socialisation of nurses. *Journal of the New York State Nurses' Association* 4, 6–15.
[183]. Jansen, J. D. (2001). Image-ining teachers: Policy images and teacher identity in South African classrooms. *South African Journal of Education*, *21*(4), 242-246.
[184]. Järvelä, S. and Hadwin, A. F. (2013). New frontiers: Regulating learning in CSCL. *Educational Psychologist*, *48*(1), 25-39.
[185]. Järvelä, S. and Järvenoja, H. (2011). Socially constructed self-regulated learning and motivation regulation in collaborative learning groups. *Teachers College Record*, *113*(2), 350-374.
[186]. Järvenoja, H., Volet, S. and Järvelä, S. (2013). Regulation of emotions in socially challenging learning situations: An instrument to measure the adaptive and social nature of the regulation process. *Educational Psychology*, *33*(1), 31-58.
[187]. Jay, J. K. (2003). *Quality teaching: Reflection as the heart of practice*. Lanham, MD: Scarecrow Press.
[188]. Johnson, K. E. (1996). The role of theory in L2 teacher education. *TESOL quarterly*, *30*(4), 765-771.
[189]. Johnson, R. B. and Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, *33*(7), 14-26.
[190]. Joram, E. and Gabriele, A. J. (1998). Preservice teachers' prior beliefs: Transforming obstacles into opportunities. *Teaching and teacher education*, *14*(2), 175-191.
[191]. Juklová, K. (2015). Reflection in prospective teacher training. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *171*, 891-896.

[192]. Kabilan, M. K. (2013). A phenomenological study of an international teaching practicum: Pre-service teachers' experiences of professional development. *Teaching and Teacher Education*, *36*, 198-209.
[193]. Kanuka, H. and Anderson, T. (1998). Online social interchange, discord, and knowledge construction. Journal of Distance Education, 13(1). Retrieved Octobeber 25, 2016, from http://cade.athabascau. ca/vol13.1/kanuka.html
[194]. Kerby, A. P. (1991). *Narrative and the self*. Indiana University Press.
[195]. Kim, J. H., Baylen, D. M., Leh, A. and Lin, L. (2015). Blended Learning in Teacher Education: Uncovering its Transformative Potential for Teacher Preparation Programs. In *Handbook of Research on Enhancing Teacher Education with Advanced Instructional Technologies* (pp. 166-185). IGI Global.
[196]. Kogan, M. (2000). Higher education communities and academic identity. *Higher Education Quarterly*, *54*(3), 207-216.
[197]. Komba, W. L., Anangisye, W. L. and Katabaro, J. K. (2013). The development of teacher professional identity at the University of Dar es Salaam: Perceptions and influencing factors. CICE Hiroshima University. Journal of International Cooperation in Education, 15(3), 187-204.
[198]. Körkkö, M., Kyrö-Ämmälä, O. and Turunen, T. (2016). Professional development through reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, *55*, 198-206.
[199]. Korkmazgil, S. İ. B. E. L. (2009). How does blogging enhance pre-service English language teachers' reflectivity in practicum. *Unpublished master's thesis, Middle East Technical University*.
[200]. Korthagen, F. A. (1993). Two modes of reflection. *Teaching and Teacher Education*, *9*(3), 317-326.
[201]. Korthagen, F. A. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and teacher education*, *20*(1), 77-97.
[202]. Korthagen, F. and Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and teaching*, *11*(1), 47-71.
[203]. Kozma, R. B. (1991). Learning with media. *Review of educational research*, *61*(2), 179-211.
[204]. Kozminsky, L. (2011). Professional identity of teachers and teacher educators in a changing reality. In *Teachers' Life-cycle from Initial Teacher Education to Experienced Professional. Proceedings of the ATEE 36th Annual Conference* (pp. 12-19).
[205]. Krejsler, J. (2005). Professions and their Identities: How to explore professional development among (semi-) professions. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *49*(4), 335-357.
[206]. Kremer-Hayon, L. and Tillema, H. H. (1999). Self-regulated learning in the context of teacher education. *Teaching and Teacher Education*, *15*(5), 507-522.
[207]. Kupers, E., van Dijk, M., van Geert, P. and McPherson, G. E. (2015). A mixed-methods approach to studying co-regulation of student autonomy through teacher–student interactions in music lessons. *Psychology of music*, *43*(3), 333-358.
[208]. LaBoskey, V. K. (1994). *Development of reflective practice: A study of preservice teachers*. Teachers College Press.
[209]. Lajoie, S. P. and Lu, J. (2012). Supporting collaboration with technology: does shared cognition lead to co-regulation in medicine?. *Metacognition and Learning*, *7*(1), 45-62.
[210]. Lamote, C. and Engels, N. (2010). The development of student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, *33*(1), 3-18.
[211]. Landis, J. R. and Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *biometrics*, 159-174.
[212]. Larrivee, B. (2000). Transforming teaching practice: Becoming the critically reflective teacher. *Reflective practice*, *1*(3), 293-307.
[213]. Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and teacher education*, *21*(8), 899-916.
[214]. Lee, D. and Yang Y. (2014). The Effect of Co-Regulated Learning Activities on the Improvement of Self-Regulated Learning Skills in Collaborative Learning Environments.

[215]. Lee, J. and Schallert, D. L. (2016). Exploring the Reading–Writing Connection: A Yearlong Classroom-Based Experimental Study of Middle School Students Developing Literacy in a New Language. *Reading Research Quarterly*, *51*(2), 143-164.
[216]. Lee, S. (2005). Design and analysis of reflection-supporting tools in computer-supported collaborative learning. International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 2(3)
[217]. Lerseth, K. A. (2013). *Identity development among pre-service teacher candidates* (Doctoral dissertation, Iowa State University).
[218]. Levin, B. and Camp, J. (2002). Reflection as the foundation for e-portfolios. In *Society for Information Technology and Teacher Education International Conference* (pp. 572-576). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
[219]. Liaw, S. S., Chen, G. D. and Huang, H. M. (2008). Users' attitudes toward Web-based collaborative learning systems for knowledge management. *Computers and Education*, *50*(3), 950-961.
[220]. Lin, X., Hmelo, C., Kinzer, C. K. and Secules, T. J. (1999). Designing technology to support reflection. *Educational Technology Research and Development*, *47*(3), 43-62.
[221]. Liu, L. and Hmelo-Silver, C. E. (2010). Computer-Supported Collaborative Scientific Conceptual Change: Effects of Collaborative Processes. *E-Collaborative Knowledge Construction: Learning from Computer-Supported and Virtual Environments: Learning from Computer-Supported and Virtual Environments*, 124.
[222]. Liu, Y. and Boyd, W. (2018). Comparing career identities and choices of pre-service early childhood teachers between Australia and China. *International Journal of Early Years Education*, 1-15.
[223]. Lombaerts, K., De Backer, F., Engels, N., Van Braak, J. and Athanasou, J. (2009). Development of the self-regulated learning teacher belief scale. *European Journal of Psychology of Education*, *24*(1), 79-96.
[224]. Loughran, J. J. (2002). Effective reflective practice: In search of meaning in learning about teaching. *Journal of teacher education*, *53*(1), 33-43.
[225]. Luehmann, A. L. (2007). Identity development as a lens to science teacher preparation. *Science Education*, *91*(5), 822-839.
[226]. Luehmann, A. L. and Tinelli, L. (2008). Teacher professional identity development with social networking technologies: learning reform through blogging. *Educational Media International*, *45*(4), 323-333.
[227]. Lyons, N. (1998). Reflection in teaching: Can it be developmental? A portfolio perspective. *Teacher Education Quarterly*, 115-127.
[228]. Maclean, R. and White, S. (2007). Video reflection and the formation of teacher identity in a team of pre-service and experienced teachers. *Reflective practice*, *8*(1), 47-60.
[229]. MacLure, M. (1993). Arguing for your self: Identity as an organising principle in teachers' jobs and lives. *British educational research journal*, *19*(4), 311-322.
[230]. Mahan, C. A. (2010). *Home-grown teachers: Will their rural roots keep them in Virginia's rural schools?*. Virginia Commonwealth University.
[231]. Mansvelder-Longayroux, D. D., Beijaard, D. and Verloop, N. (2007). The portfolio as a tool for stimulating reflection by student teachers. *Teaching and teacher education*, *23*(1), 47-62.
[232]. Marcos, J. J. M. and Tillema, H. (2006). Studying studies on teacher reflection and action: An appraisal of research contributions. *Educational Research Review*, *1*(2), 112-132.
[233]. Marcos, J. M., Sanchez, E. and Tillema, H. H. (2011). Promoting teacher reflection: What is said to be done. *Journal of Education for Teaching*, *37*(1), 21-36.
[234]. Matheson, D. (2004). Weblogs and the epistemology of the news: Some trends in online journalism. *New media and society*, *6*(4), 443-468.
[235]. Maxwell, J. A. (1996). Qualitative research design (Vol. 41). *Thousand Oaks, CA*.
[236]. Mayer, D. E. (1999). Preparing secondary teachers: Building professional identity within the context of school/university/community partnerships. *ultiBASE*, 1-10.
[237]. McCaslin, M. (2004). Coregulation of opportunity, activity, and identity in student motivation: Elaborations on Vygotskian themes. *Big theories revisited*, *4*, 249-274.

[238]. McCaslin, M. (2009). Co-regulation of student motivation and emergent identity. *Educational Psychologist*, *44*(2), 137-146.
[239]. Mccaslin, M. and Burross, H. L. (2011). Research on individual differences within a sociocultural perspective: Co-regulation and adaptive learning. *Teachers College Record*, *113*(2), 325-349.
[240]. McCaslin, M. and Hickey, D. T. (2001). Self-regulated learning and academic achievement: A Vygotskian view. *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*, *2*, 227-252.
[241]. McMillan, J. H. and Schumacher, S. (2001). Research in education: A conceptual introduction (5th ed.). New York: Longman.
[242]. Melia, K. M. (1987). *Learning and working: the occupational socialization of nurses* (Vol. 372). Routledge.
[243]. Miles, M. and Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
[244]. Miller, M. and Hadwin, A. (2015). Scripting and awareness tools for regulating collaborative learning: Changing the landscape of support in CSCL. *Computers in Human Behavior*, *52*, 573-588.
[245]. Minor, L. C., Onwuegbuzie, A. J., Witcher, A. E. and James, T. L. (2002). Preservice teachers' educational beliefs and their perceptions of characteristics of effective teachers. *The Journal of Educational Research*, *96*(2), 116-127.
[246]. Mitchell, A. (1997). Teacher identity: A key to increased collaboration. *Action in teacher education*, *19*(3), 1-14.
[247]. Mockler, N. (2011). Beyond 'what works': Understanding teacher identity as a practical and political tool. *Teachers and Teaching*, *17*(5), 517-528.
[248]. Moje, E. B. and Luke, A. (2009). Literacy and identity: Examining the metaphors in history and contemporary research. *Reading Research Quarterly*, *44*(4), 415-437.
[249]. Moje, E. B. and Luke, A. (2009). Literacy and identity: Examining the metaphors in history and contemporary research. *Reading Research Quarterly*, *44*(4), 415-437.
[250]. Molenaar, I. and Järvelä, S. (2014). Sequential and temporal characteristics of self and socially regulated learning. *Metacognition and Learning*, *9*(2), 75-85.
[251]. Morrow, P. C. and Goetz Jr, J. F. (1988). Professionalism as a form of work commitment. *Journal of vocational behavior*, *32*(1), 92-111.
[252]. Nias, J. (1989). Subjectively speaking: English primary teachers' careers. *International Journal of Educational Research*, *13*(4), 391-402.
[253]. Norsworthy, B. E. (2008). *Being and becoming reflexive in teacher education* (Doctoral dissertation, The University of Waikato).
[254]. Ogan İtmeç, H. (2008). *Profesyonel kimliğe ilişkin bir kariyer öyküsü: Eğitimci Refet Angın*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
[255]. Olsen, B. (2008). How reasons for entry into the profession illuminate teacher identity development. *Teacher education quarterly*, *35*(3), 23-40.
[256]. Onan, A., Turan, S. ve Başusta, N. B. (2010). Probleme dayalı öğrenmeye yönelik özyeterlilik algısı ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Tıp Dergisi*, *41*(4), 231-239.
[257]. O'Reilly III, C. A., Chatman, J. and Caldwell, D. F. (1991). People and organizational culture: A profile comparison approach to assessing person-organization fit. *Academy of management journal*, *34*(3), 487-516.
[258]. Osterman, K. F. and Kottkamp, R. B. (1993). *Reflective practice for educators*. Newbury Park, CA: Corwin Press.
[259]. Ottesen, E. (2007). Reflection in teacher education. *Reflective practice*, *8*(1), 31-46.
[260]. Oxford University Press. (2008). Oxford English dictionary. Oxford: Author.
[261]. Oyserman, D., Elmore, K. and Smith, G. (2012). Self, self-concept, and identity.
[262]. Özcan, M. (2011). *Bilgi çağında öğretmen eğitimi, nitelikleri ve gücü bir reform önerisi*. Ankara: TED Yayınları.

[263]. Pan, V. L., Tanrıseven, I. (2016). Öğretmen Adaylarının İşbirlikli-Düzenleme Durumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *12*(1).
[264]. Panadero, E. and Järvelä, S. (2015). Socially shared regulation of learning: A review. *European Psychologist*, *20*(3), 190.
[265]. Patrick, D. and Reinhartz, J. (1999). The role of collaboration in teacher preparation to meet the needs of diversity. *Education*, *119*(3), 388.
[266]. Payne, C. R. (2004). Design for success: Applying progressive educational principles online. In C. Vrasidas and G. V. Glass (Eds.), Online professional development for teachers (pp. 231- 248). Greenwich, CT: Information Age Publishing Inc.
[267]. Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502).
[268]. Polit, D. F., Beck, C. T. and Owen, S. V. (2007). Is the CVI an acceptable indicator of content validity? Appraisal and recommendations. *Research in nursing and health*, *30*(4), 459-467.
[269]. Ponmalini, T. and Chelvi, S. (2016). PROFESSIONAL COMMITMENT OF TEACHERS. *GRT COLLEGE OF EDUCATION Tiruttani*, 47.
[270]. Poulou, M. (2007). Personal teaching efficacy and its sources: Student teachers' perceptions. *Educational Psychology*, *27*(2), 191-218.
[271]. Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the horizon*, *9*(5), 1-6.
[272]. Randi, J. (2004). Teachers as self-regulated learners. *Teachers College Record*.
[273]. Reber, A. S. (1995). *The Penguin dictionary of psychology*. Penguin Press.
[274]. Richardson, W. (2005). New Jersey High School Learns the ABCs of Blogging: Weblogs Can Create Online Forums for Classroom Discussion, and Build Student Skills. *THE Journal (Technological Horizons In Education)*, *32*(11), 40.
[275]. Richardson, W. (2006). Blogs, wikis, podcasts. *Thousand Oaks, CA: Corwin*.
[276]. Richardson, W. (2010). *Blogs, wikis, podcasts, and other powerful web tools for classrooms*. Corwin Press.
[277]. Rinke, C. R., Stebick, D. M., Schaefer, L. and Gaffney, M. E. (2009). Using blogs to foster inquiry, collaboration, and feedback in pre-service teacher education. In *Information technology and constructivism in higher education: Progressive learning frameworks* (pp. 303-318). IGI Global.
[278]. Rodgers, C. R. and Scott, K. H. (2008). 40 The development of the personal self and professional identity in learning to teach.
[279]. Rodzvilla, J. (Ed.). (2002). *We've got blog: How weblogs are changing our culture*. Basic Books.
[280]. Rogers, R. (2004). An introduction to critical discourse analysis in education. In *An introduction to critical discourse analysis in education* (pp. 31-48). Routledge.
[281]. Rosenshine, B. and Meister, C. (1992). The use of scaffolds for teaching higher-level cognitive strategies. Educational Leadership, 49(7) 26-33.
[282]. Ross, D. D. (1989). First steps in developing a reflective approach. *Journal of teacher education*, *40*(2), 22-30.
[283]. Saariaho, E., Pyhältö, K., Toom, A., Pietarinen, J. and Soini, T. (2016). Student teachers' self-and co-regulation of learning during teacher education. *Learning: Research and Practice*, *2*(1), 44-63.
[284]. Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of education policy*, *16*(2), 149-161.
[285]. Saeed, N., Yang, Y. and Sinnappan, S. (2009). Emerging Web technologies in higher education: A case of incorporating blogs, podcasts and social bookmarks in a Web programming course based on students' learning styles and technology preferences. *Educational Technology and Society*, *12*(4), 98-109.
[286]. Saldaña, J. (2015). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage.
[287]. Salonen, P., Vauras, M. and Efklides, A. (2005). Social interaction-what can it tell us about metacognition and coregulation in learning?. *European Psychologist*, *10*(3), 199-208.

[288]. Sarıkaya, Y. (2014). *Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri için geliştirilen web tabanlı bir sistemin kullanışlılığının incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Eğitim Teknolojileri Öğretmenliği, Elazığ.
[289]. Schein, E. H. (1978). *Career dynamics: Matching individual and organizational needs* (Vol. 6834). Addison Wesley Publishing Company.
[290]. Schepens, A., Aelterman, A. and Vlerick, P. (2009). Student teachers' professional identity formation: between being born as a teacher and becoming one. *Educational Studies*, *35*(4), 361-378.
[291]. Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. and Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of psychological research online*, *8*(2), 23-74.
[292]. Schon, D. A. (1983). *The reflective practicioner: how professionals think in action* (Vol. 1). New York: Basic books.
[293]. Schon, D. A. (1983). *The reflective practicioner: how professionals think in action* (Vol. 1). New York: Basic books.
[294]. Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.
[295]. Schunk, D. H. (1998). Teaching elementary students to self-regulate practice of mathematical skills with modeling.
[296]. Schunk, D. H. and Zimmerman, B. (Eds.). (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Taylor and Francis.
[297]. Schunk, D. H. and Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational psychologist*, *32*(4), 195-208.
[298]. Schunk, D. H. and Zimmerman, B. J. (Eds.). (2012). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. Routledge.
[299]. Selwyn, N. (2011). Digitally distanced learning: A study of international distance learners'(non) use of technology. *Distance Education*, *32*(1), 85-99.
[300]. Shandomo, H. M. (2010). The role of critical reflection in teacher education. *School-University Partnerships*, *4*(1), 101-113.
[301]. Shoffner, M. (2006, March). The potential of weblogs in pre-service teachers' reflective practice. In *Society for Information Technology and Teacher Education International Conference* (pp. 2409-2415). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
[302]. Sikes, P. J., Measor, L. and Woods, P. (1985). *Teacher careers: Crises and continuities* (Vol. 5). Taylor and Francis.
[303]. Şimşek, U., Örten, H., Topkaya, Y. ve Yıllar, B. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının işbirlikli öğrenme teknikleri hakkındaki görüşleri. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 181(181), 231-258.
[304]. Şişman, M. (2011). *Eğitim bilimine giriş.* Ankara: PegemA Yayınları.
[305]. Slay, H. S. and Smith, D. A. (2011). Professional identity construction: Using narrative to understand the negotiation of professional and stigmatized cultural identities. *Human Relations*, *64*(1), 85-107.
[306]. Song, H. S. and Chan, Y. M. (2008). Educational blogging: A Malaysian university students' perception and experience. *Proceedings ascilite Melbourne*, 954-963.
[307]. Sööt, A. and Viskus, E. (2014). Contemporary Approaches to Dance Pedagogy–the Challenges of the 21st Century. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *112*, 290-299.
[308]. Sparks-Langer, G. M. and Colton, A. B. (1991). Synthesis of research on teachers' reflective thinking. *Educational leadership*, *48*(6), 37-44.
[309]. Stiler and Phileo (2003) Blogging and blogspots: An alternative format for encouraging reflective practices among pre-service teachers, Education, 123 (4), 789–797.
[310]. Stryker, S. and Burke, P. J. (2000). The past, present, and future of an identity theory. *Social psychology quarterly*, 284-297.

[311]. Stull, C. L. and Blue, C. M. (2016). Examining the influence of professional identity formation on the attitudes of students towards interprofessional collaboration. *Journal of interprofessional care*, *30*(1), 90-96.
[312]. Sugrue, C. (1997). Student teachers' lay theories and teaching identities: Their implications for professional development. *European Journal of Teacher Education*, *20*(3), 213-225.
[313]. Sugrue, C. (2005). Revisiting teaching archetypes. In D. Bijaard, P. C. Meijer, G. Morine-Dershimer and H. Tillema (Eds.), Teacher professional development in changing conditions. Dordrecht: Springer
[314]. Sutherland, L., Howard, S. and Markauskaite, L. (2010). Professional identity creation: Examining the development of beginning preservice teachers' understanding of their work as teachers. *Teaching and teacher education*, *26*(3), 455-465.
[315]. Swann, W. B. (1987). Identity negotiation: where two roads meet. *Journal of personality and social psychology*, *53*(6), 1038.
[316]. Tabachnick, B. Fidell (1996), Using Multivariate Statistics.
[317]. Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S. (2001). Using multivariate analysis.
[318]. Tajfel, H. and Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel and WG Austin (Eds.), Psychology of intergroup relations: 7-24. Chicago: Nelson-Hall.
[319]. Tan, A. (2010). Does scaffolded blogging promote preservice teacher reflection? Examining the relationships between learning tool and scaffolding in a blended learning environment.
[320]. Tan, C. (2006). Philosophical reflections from the silver screen: using films to promote reflection in pre-service teachers. *Reflective Practice*, *7*(4), 483-497.
[321]. Tan, C. P. (2014). Educating for Professional Identity Development.
[322]. Tang, J. W., Li, Y., Eames, I., Chan, P. K. S. and Ridgway, G. L. (2006). Factors involved in the aerosol transmission of infection and control of ventilation in healthcare premises. *Journal of Hospital Infection*, *64*(2), 100-114.
[323]. Tavşancil, E. (2002). Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi. *Nobel Yayıncılık, Ankara*.
[324]. Teddlie, C. and Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Sage.
[325]. Thomas, L. and Beauchamp, C. (2011). Understanding new teachers' professional identities through metaphor. *Teaching and teacher Education*, *27*(4), 762-769.
[326]. Timoštšuk, I. and Ugaste, A. (2010). Student teachers' professional identity. *Teaching and teacher education*, *26*(8), 1563-1570.
[327]. Trafimow, D., Triandis, H. C. and Goto, S. G. (1991). Some tests of the distinction between the private self and the collective self. *Journal of personality and social psychology*, *60*(5), 649.
[328]. Trent, J. (2011). 'Four years on, I'm ready to teach': Teacher education and the construction of teacher identities. *Teachers and Teaching*, *17*(5), 529-543.
[329]. Tsai, C. W. (2015). Applying web-based co-regulated learning to develop students' learning and involvement in a blended computing course. *Interactive Learning Environments*, *23*(3), 344-355.
[330]. Tunca, N., Alkın-Şahin, S. ve Oğuz, A. (2015). Öğretmenlerin eğitim inançları ile mesleki değerleri arasındaki ilişki. 1. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, *5*(1), 11-47.
[331]. Turner, J. C., Hogg, M. A., Oakes, P. J., Reicher, S. D. and Wetherell, M. S. (1987). *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. Basil Blackwell.
[332]. Üstüner, M. (2004). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt:5, Sayı:7.
[333]. Vähäsantanen, K. (2015). Professional agency in the stream of change: Understanding educational change and teachers' professional identities. *Teaching and teacher education*, *47*, 1-12.
[334]. Valli, L. (1992). *Reflective teacher education: Cases and critiques*. Suny Press.
[335]. Van Boxtel, C., Van der Linden, J. and Kanselaar, G. (2000). Collaborative learning tasks and the elaboration of conceptual knowledge. *Learning and instruction*, *10*(4), 311-330.

[336]. Van den Berg, R. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of educational research*, *72*(4), 577-625.
[337]. van Halen-Faber, C. (1997). Encouraging critical reflection in preservice teacher education: A narrative of a personal learning journey. *New directions for adult and continuing education*, *1997*(74), 51-60.
[338]. Van Zee, E. and Minstrell, J. (1997). Using questioning to guide student thinking. *The Journal of the Learning Sciences*, *6*(2), 227-269.
[339]. Vandenberg, R. J. and Scarpello, V. (1994). A longitudinal assessment of the determinant relationship between employee commitments to the occupation and the organization. *Journal of Organizational Behavior*, *15*(6), 535-547.
[340]. Vauras, M., Iiskala, T., Kajamies, A., Kinnunen, R. and Lehtinen, E. (2003). Shared-regulation and motivation of collaborating peers: A case analysis. *Psychologia*, *46*(1), 19-37.
[341]. Vavrus, F. (2009). The cultural politics of constructivist pedagogies: Teacher education reform in the United Republic of Tanzania. *International Journal of Educational Development*, *29*(3), 303-311.
[342]. Volet, S., Summers, M. and Thurman, J. (2009). High-level co-regulation in collaborative learning: How does it emerge and how is it sustained?. *Learning and Instruction*, *19*(2), 128-143.
[343]. Volet, S., Vauras, M. and Salonen, P. (2009). Self-and social regulation in learning contexts: An integrative perspective. *Educational psychologist*, *44*(4), 215-226.
[344]. Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher mental process.
[345]. Wah Tan, T. (1997). Professional development and perceptions of professional identity amongst some teachers in a school for mentally retarded children. In *8th conference of the International Study Association on Teacher Thinking, Kiel, Germany*.
[346]. Walkington, J. (2005). Becoming a teacher: Encouraging development of teacher identity through reflective practice. *Asia-Pacific Journal of teacher education*, *33*(1), 53-64.
[347]. Walkington, J. (2005). Becoming a teacher: Encouraging development of teacher identity through reflective practice. *Asia-Pacific Journal of teacher education*, *33*(1), 53-64.
[348]. Wang, S. K. and Hsu, H. Y. (2008). Reflections on using blogs to expand in-class. *TechTrends*, *52*(3), 81-85.
[349]. Ward, J. R. and McCotter, S. S. (2004). Reflection as a visible outcome for preservice teachers. *Teaching and teacher education*, *20*(3), 243-257.
[350]. Wassell, B. and Crouch, C. (2008). Fostering connections between multicultural education and technology: Incorporating weblogs into preservice teacher education. *Journal of Technology and Teacher Education*, *16*(2), 211.
[351]. Watson, C. (2006). Narratives of practice and the construction of identity in teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, *12*(5), 509-526.
[352]. Webb, R. (2005). Leading teaching and learning in the primary school: from 'educative leadership'to 'pedagogical leadership'. *Educational management administration and leadership*, *33*(1), 69-91.
[353]. Weber, S. and Mitchell, C. (1996). Drawing ourselves into teaching: Studying the images that shape and distort teacher education. *Teaching and Teacher Education*, *12*(3), 303-313.
[354]. Weber, S. and Mitchell, C. (1999). Teacher identity in popular culture. *School culture*, 145-160.
[355]. Wertsch, J. V. and Stone, C. A. (1985). The concept of internalization in Vygotsky's account of the genesis of higher mental functions. In J. V. Wertsch (Ed.), Culture, communication and cognition: Vygotskian perspective (pp. 162-179). New York: Cambridge University Press.
[356]. West, R. E., Wright, G., Gabbitas, B. and Graham, C. R. (2006). Reflections from the introduction of blogs and RSS feeds into a preservice instructional technology course. *TechTrends*, *50*(4), 54-60.
[357]. Weston, R. and Gore Jr, P. A. (2006). A brief guide to structural equation modeling. *The counseling psychologist*, *34*(5), 719-751.

[358]. Winters, F. I. and Azevedo, R. (2005). High-school students' regulation of learning during computer-based science inquiry. *Journal of Educational Computing Research*, *33*(2), 189-217.
[359]. Woo, H. R. (2013). Instrument construction and initial validation: professional identity scale in counseling. *PhD. Diss., University of Iowa*, 9-10.
[360]. Wopereis, I. G., Sloep, P. B. and Poortman, S. H. (2010). Weblogs as instruments for reflection on action in teacher education. *Interactive Learning Environments*, *18*(3), 245-261.
[361]. Yang, S. H. (2009). Using blogs to enhance critical reflection and community of practice. *Journal of Educational Technology and Society*, *12*(2).
[362]. Yang, S-H. (2005). EFL teacher learners' collaborative reflection through webblogging. *US-China Education Review, 2*(9), 14 – 17.
[363]. Yıldırım, Ş. (2006). Yıldırım A. ve Şimşek H.(2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, *5*.
[364]. YÖK (1998). Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesi. Ankara. İnternet Adresi: http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen /ogretmen_yetistirme_lisans/rapor.doc
[365]. YÖK. (1998). Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayınları.
[366]. Yowell, C. M. and Smylie, M. A. (1999). Self-regulation in democratic communities. *The Elementary School Journal*, *99*(5), 469-490.
[367]. Yuan, R. and Lee, I. (2014). Pre-service teachers' changing beliefs in the teaching practicum: Three cases in an EFL context. *System*, *44*, 1-12.
[368]. Yunus, M. M., Hashim, H., Ishak, N. M. and Mahamod, Z. (2010). Understanding TESL pre-service teachers' teaching experiences and challenges via post-practicum reflection forms. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *9*, 722-728.
[369]. Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college-and university-based teacher education. *Journal of teacher education*, *61*(1-2), 89-99.
[370]. Zeidner, M., Boekaerts, M. and Pintrich, P. R. (2000). Self-regulation: Directions and challenges for future research. In *Handbook of self-regulation* (pp. 749-768).
[371]. Zheng, L. and Huang, R. (2016). The effects of sentiments and co-regulation on group performance in computer supported collaborative learning. *The Internet and Higher Education*, *28*, 59-67.
[372]. Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of educational psychology*, *81*(3), 329.

EKLER

EK – 1 Öğretmenliğe İlişkin Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği

Değerli Öğretmen Adayı,

Aşağıda Öğretmen adaylarının **Mesleki Kimlik Algılarına** ilişkin veri toplamak amacıyla oluşturulan ölçek soruları yer almaktadır. Lütfen aşağıda yer alan ifadelere katılma derecenizi sizin için uygun alana **(X) işareti koyarak gösteriniz. Lütfen** vereceğiniz cevaplarda aşağıdaki ölçütleri kullanın. Aşağıda yer alan ifadelere **TAMAMEN KATILMIYOR iseniz (1)'i, TAMAMEN KATILIYOR iseniz(7)'yi** işaretleyiniz. Eğer ifadenin sizin için uygunluğu bunlardan farklı ise sizin için en uygun düzeyi gösteren **(1) ile (7)** arasındaki rakamı işaretleyiniz.

1-Cinsiyet

Kadın ( ) Erkek ( )

Maddeler	1	2	3	4	5	6	7
1.Kendimi iyi bir öğretmen olarak düşünürüm.							
2.Kendimi öğretmenlik mesleğinin bir üyesi olarak hissederim.							
3.Öğretmenlik bana kişisel bir imaj sağlar.							
4.Gönül rahatlığıyla kendimi bir öğretmen olarak tanımlarım.							
5.Öğretmen olmak benim için önemlidir.							
6.Öğretmenler güçlü bağlarım olduğunu düşünürüm.							
7. Öğretmen olacağım için mutluyum.							
8. Kendimi doğuştan öğretmen olarak hissederim.							
9. Öğretmen olmaya istekliyim.							
10. Öğretmenler ile mesleğin gerektirdiği özellikleri paylaştığımı düşünürüm.							
11.Yaşamımın geri kalanını bu meslekte geçirmekten mutlu olurum.							
12. Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen öğrenci davranışlarını kontrol edebilirim.							
13. Öğretimi, öğrenme ortamının özelliklerine uygun olacak şekilde planlayabilirim.							
14. Öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun öğrenme ortamı oluşturabilirim.							
15. Öğrencilerin yaratıcıklarını geliştirici etkinlikler yapabilirim.							
16. Öğrencileri öğrenmeye güdüleyebilirim.							
17. Öğrencilerin öğrenme ile ilgili eksikliklerini belirleyebilirim.							
18. Öğrencilerin öğrenme eksikliklerini giderebilirim.							
19.Öğreteceğim konunun özelliğine uygun öğretim yöntemlerini kullanabilirim.							
20. Öğrenciler ile etkili iletişim kurabilirim.							
21. Öğrenme ortamını öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun hale getirebilirim.							
22. Öğrenme- öğretme sürecinde teknolojiden etkili biçimde yararlanabilirim.							
23. Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirecek etkinlikler oluşturabilirim.							
24.Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerimi açıkça ortaya koyabilirim.							
25. Öğrencileri aktif kılacak öğretim yöntemlerini uygulayabilirim.							
26. Öğrencilerin dersle ilgili sorularına rahatlıkla cevap verebilirim.							

27. Sınıfça yapılacak sosyal-kültürel etkinlikler düzenleyebilirim.							
28. Öğrencilerin öğrenmeye değer vermeleri için rehberlik edebilirim.							
29. Öğrencileri geçerli bir şekilde değerlendirecek sınavlar hazırlayabilirim.							
30. Öğrencilerin bilgilerini ölçen ölçme araçları hazırlayabilirim.							
31. Öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutumlarını belirleyebilirim.							
32. Öğrencilerin performanslarını değerlendirebilirim.							
33. Öğrencilere sınıf kurallarına uymaları için rehberlik edebilirim.							
34.Öğreteceğim konu alanı ile farklı disiplinler arasındaki bağlantıyı kurabilirim.							
35. Sınıf içinde öğrencilerin bireysel farklılıklarına hitap etmek önemlidir.							
36. Öğretmenlik mesleği ile ilgili yeterlilikler, yaşam boyu geliştirilmelidir.							
37. Uygun öğrenme koşulları sağlanırsa sınıftaki her birey öğrenebilir.							
38. Öğretmenlerle işbirliği yapmak öğretmenlik mesleğini benimsemeye katkı sağlar.							
39. Öğretim için etkili tek bir yöntem yoktur.							
40. Etkili bir öğretim için öğretmenlik mesleğine ilişkin olumlu algı önemlidir.							
41. Öğretmenin sahip olduğu mesleki nitelikler iyi bir öğrenme ortamı için önemlidir							
42. Öğretmenin sahip olduğu kişisel özellikler iyi bir öğrenme ortamı için önemlidir.							
43. Etkili bir öğretim ortamı oluşturmak için öğrencileri iyi tanımak gerekmektedir.							
44. Etkili bir öğretim için paydaşlar (öğretmen, öğrenci, okul yönetimi, veliler) arasındaki ilişki önemlidir.							

EK – 2 İşbirlikli Düzenleme Ölçeği

Aşağıda öğrenme sürecinin işbirlikli olarak düzenlenmesine ilişkin ifadeler yer almaktadır. Lütfen öğretmen eğitimi sürecinde grup olarak yaptığınız araştırma ve çalışmaları düşünerek bu çalışmaların belirtilen ifadelere uygunluğunu ilgili bölüme X işareti koyarak gösteriniz.

1-Cinsiyet

Kız ( ) Erkek ( )

2- Üniversitede Öğrenim Gördüğünüz Bölüm

Sınıf Öğretmenliği ( )Türkçe Öğretmenliği ( ) İngilizce Öğretmenliği ( )

Matematik Öğretmenliği ( ) Fen Bilgisi Öğretmenliği ( )

Okul Öncesi Öğretmenliği ( ) Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ( )

3- Öğrenim gördüğünüz sınıf düzeyi

3. Sınıf ( ) 4. Sınıf ( )

4- Öğrenim Türü

Birinci Öğretim ( ) İkinci Öğretim ( )

		Hiçbir zaman	**Bazen**	**Genellikle**	**Her Zaman**
1	Grup çalışmamıza başlamadan önce planlarımızı dikkatlice okuruz.				
2	Gruptaki her bir üyenin yaptığı çalışmayı anlamak için gözden geçiririz.				
3	Grubumuzda çalışmalarımızın doğru olduğundan emin olmak için birbirimizin yaptıklarını kontrol ederiz.				
4	Her günün sonunda bir sonraki çalışmayı planlamak için yeterince zaman ayırırız.				
5	Araştırmaya başlamadan önce grup olarak o çalışma planımızı gözden geçiririz.				
6	Çalışmamızın bir sonraki aşamasına geçmeden önce herkesin yapılanları anladığından emin oluruz.				
7	Doğru yaptığımızdan emin olmak için birbirimizin çalışmalarını ikinci defa kontrol ederiz.				
8	Dikkat dağıtıcı durumlarda bile herkesin dikkatinin yeniden çalışma üzerine odaklanmasını sağlarız.				
9	Bazı bölümleri sıkıcı gelse bile araştırmamızın tümü üzerinde çok çalışırız.				
10	Çalışmamızı bitirmek için planladığımız takvime bağlı kalırız.				
11	Grup olarak yaptığımız planların uygulanabilir olup olmadığını tartışırız.				
12	Gruptaki herkes birbirinin yaptığı çalışmaya dikkat eder.				
13	Gruptaki her üyenin yaptığı çalışma hakkında fikir sahibiyimdir.				
14	Grup üyeleri çalışma üzerine odaklanmak yerine başka işlerle meşgul olur.				
15	Çalışmalarımızda zamanı verimli kullanmaya dikkat				

	ederiz.				
16	Her çalışma için belirlediğimiz plan sayısının uygulanabilir olmasına dikkat ederiz.				
17	Grubun her bir üyesi diğerlerinin yaptığı çalışma hakkında fikir sahibidir.				
18	Çalışmamızı görsel öğeler ile zenginleştirmek için çaba harcarız.				
19	Yaptığımız çalışmayı engelleyecek ölçüde dikkat dağınıklığı yaşarız.				

EK – 3 Açık Uçlu Soru Formu

1. Öğretmenlik uygulaması dersinde kullandığınız blog uygulamaları hakkında ne düşünüyorsunuz? **Olumlu ve olumsuz** yönlerini **açıklayınız**.

2. Öğretmenlik uygulaması dersinde kullandığınız blog uygulamalarının öğretmenlik mesleği ile ilgili düşüncelerinize ne gibi etkileri oldu? **Olumlu ve olumsuz** yönlerini **açıklayınız**.

3. Öğretmenlik uygulaması dersinde kullandığınız blog uygulamaları kendinizi bir öğretmen olarak ifade etmeye yardımcı oldu mu? **Gerekçeleri** ile **açıklayınız**.

4. Öğretmenlik uygulaması dersinde yaptığınız etkinlikleri bloglar üzerinden paylaşmanız **öğretmenlik ile ilgili bilgi ve becerilerinizi ne yönde etkiledi?**

5. Bloglar üzerinden aldığınız geribildirimin daha sonra yapacağınız uygulamalarda ne gibi etkileri oldu? **Olumlu ve olumsuz** yönlerini **açıklayınız.**

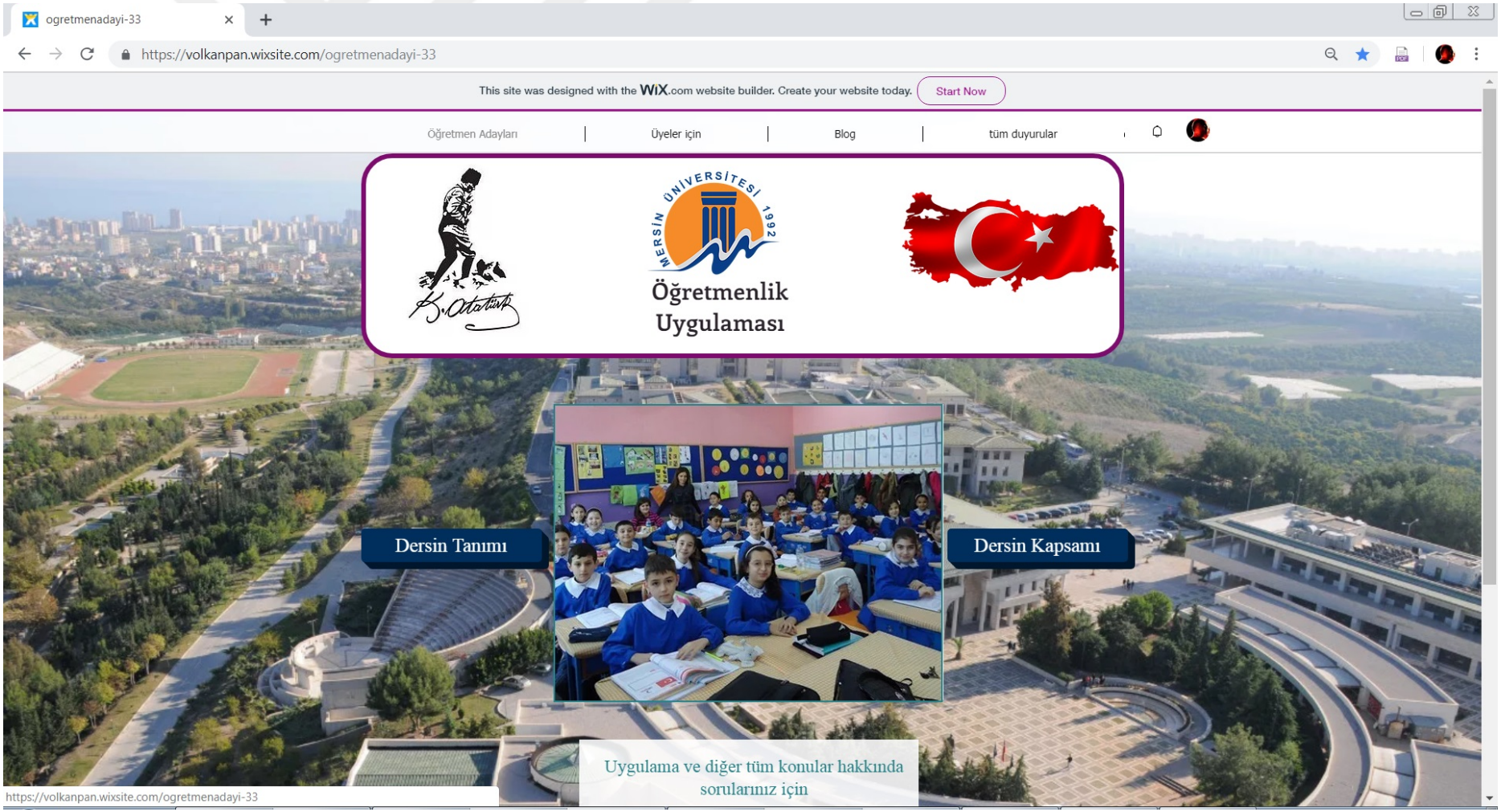
6. Bloglar üzerinden yapılan uygulamalardan önce ve sonra kendinizi bir öğretmen olarak kıyasladığınızda iki süreç arasında bir fark bulunmakta mıdır? **Hangi açıdan** farklılık var, açıklayınız?

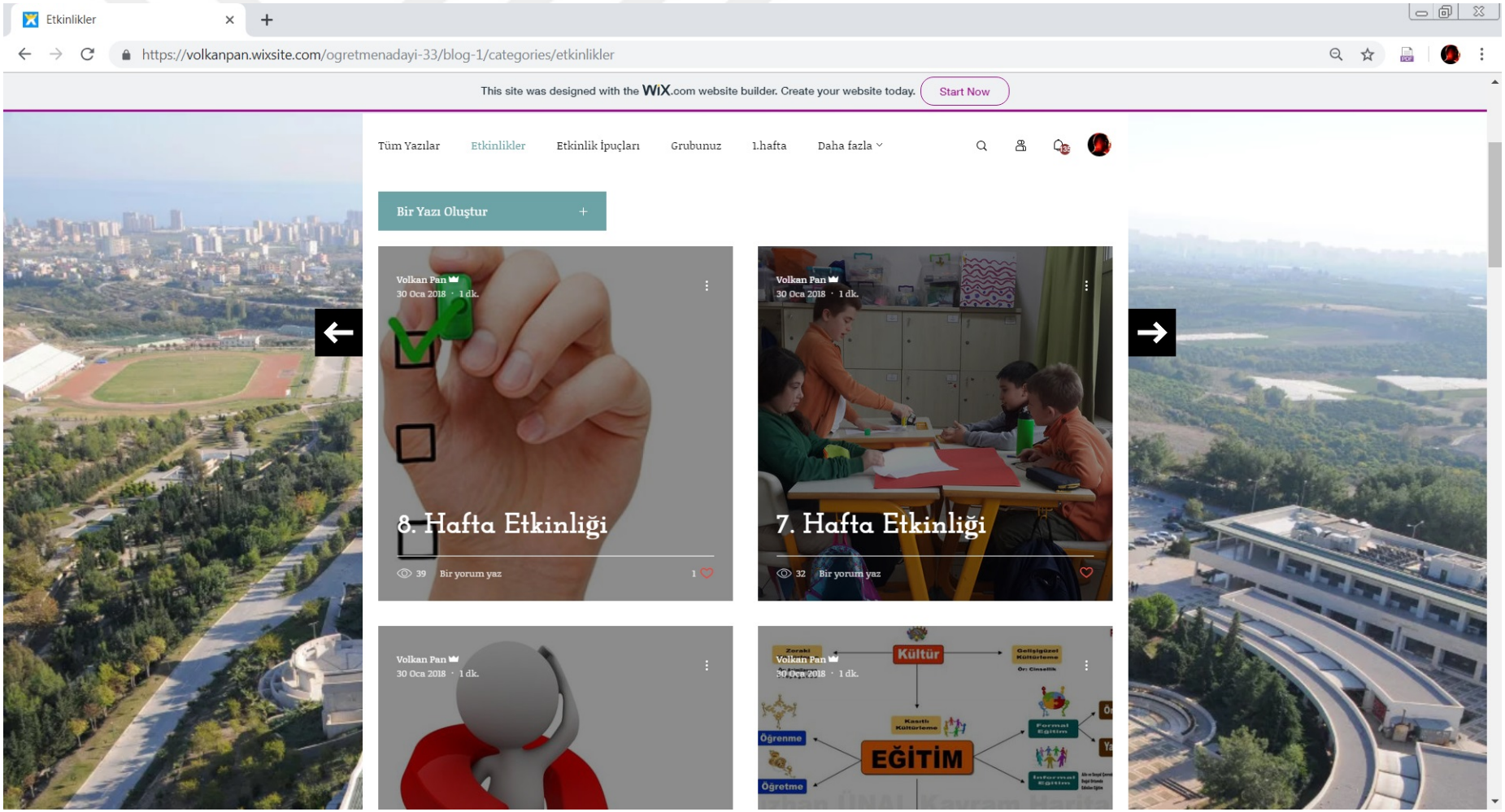
EK – 4 Gözlem Formu

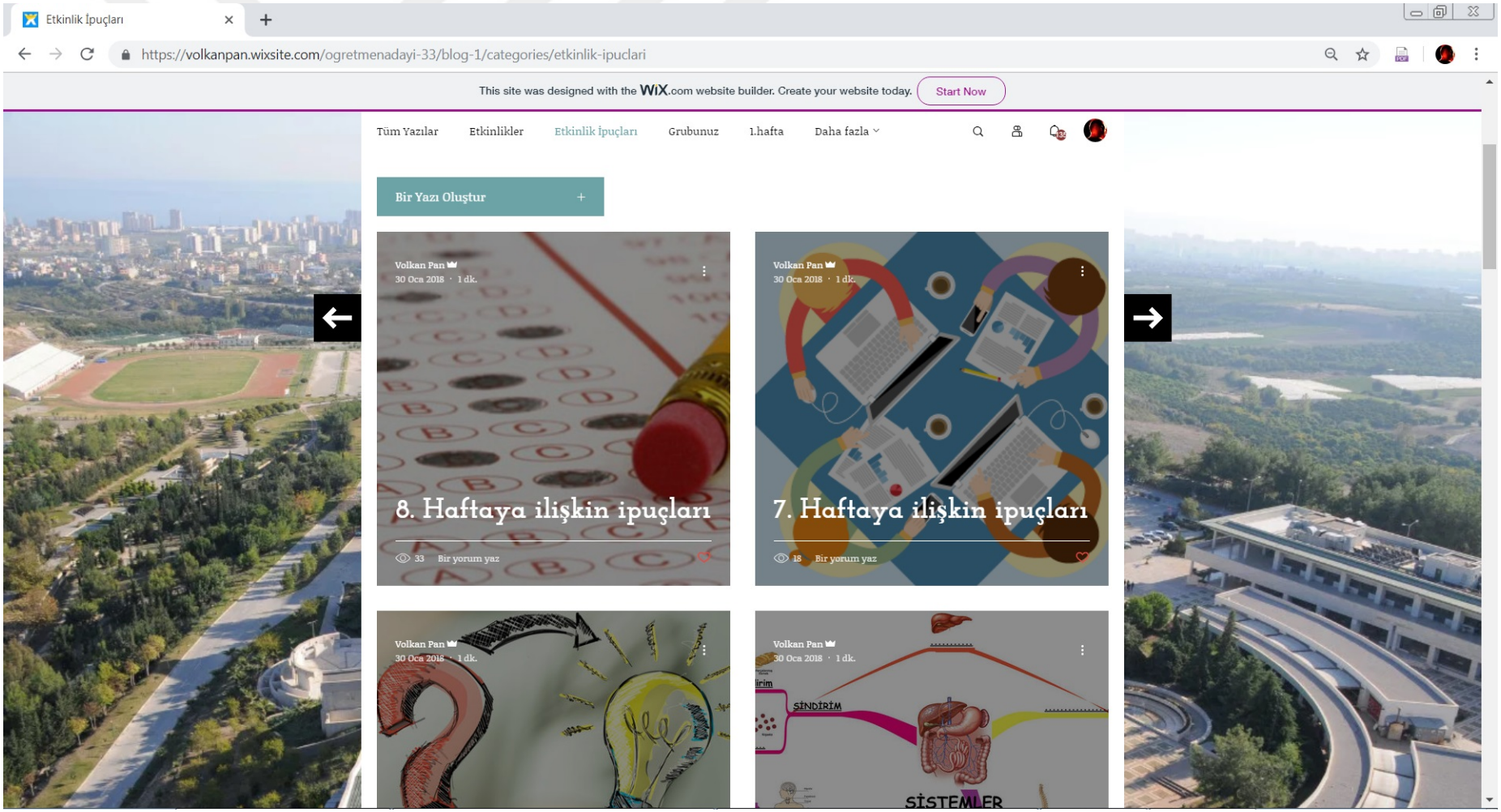
ÖĞRETMEN ADAYI GÖZLEM FORMU

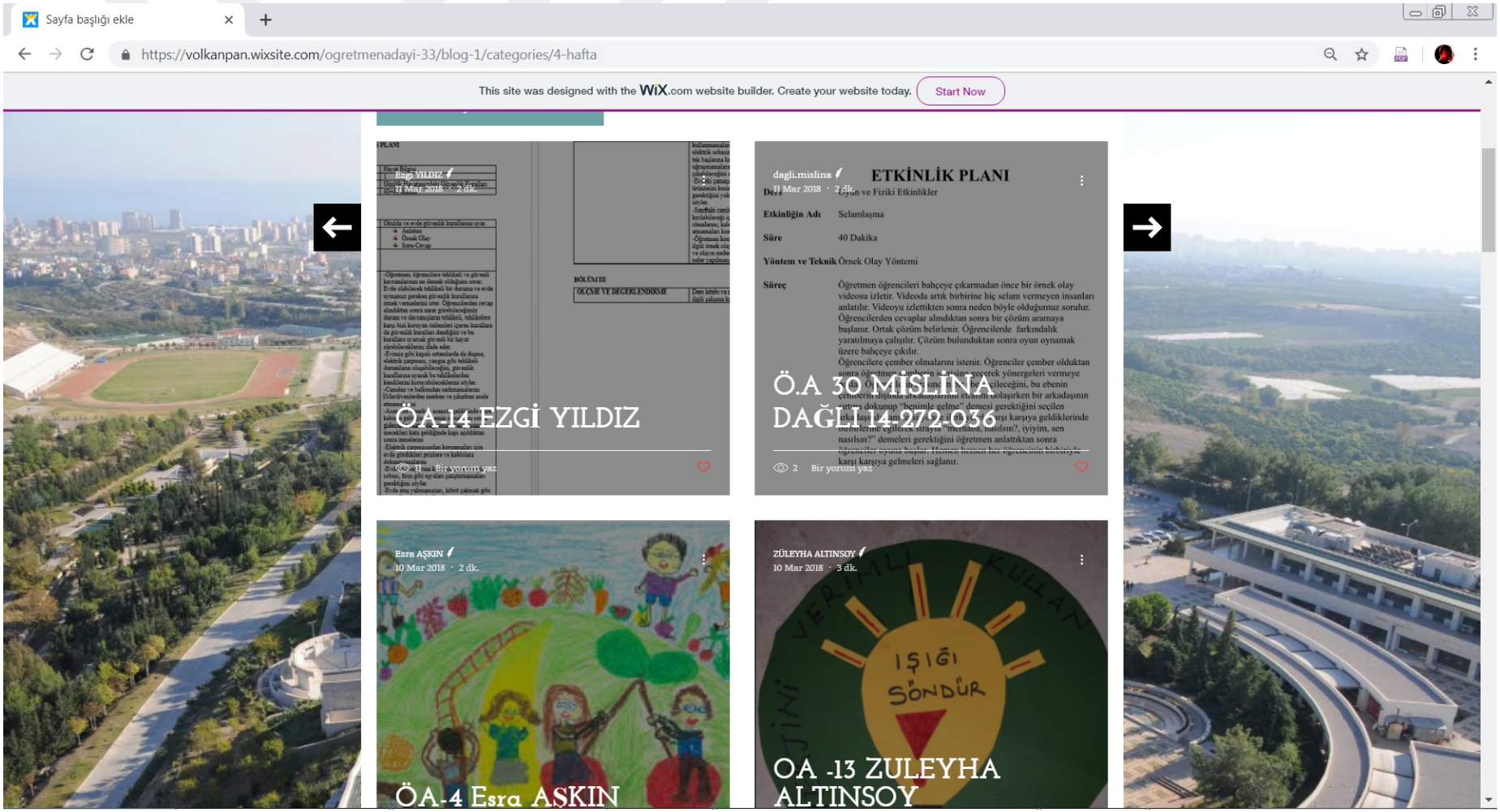
	gözlendi	**gözlenmedi**
1)Öğrencilere örnek davranışlarda bulunma		
2)Davranışlarıyla öğretmenlik mesleğini benimsediğini gösterme		
3)Dili açık ve anlaşılır kullanma		
4)Beden dilini etkin biçimde kullanma		
5)Öğrencileri öğrenmeye motive etme		
6)Derse anlamlı ve etkili bir giriş yapma		
7)Sınıfta uygun yerde durması ve ders anlatırken öğrenci ile göz temasında bulunma		
8)Ses tonunu sınıfa göre ayarlama		
9)Öğretim yöntem ve teknikleri uygun biçimde kullanma		
10)Öğrenciyi etkin kılacak yöntem ve teknikleri kullanma		
11)Teknolojiden etkin biçimde yararlanma		
12)Konunun gerektirdiği öğretim araçlarını temin etme ve kullanma		
13)Öğretimi bireysel farklılıklara gore sürdürme		
14)Derste dikkati canlı tutma		
15)Dersi öğrenci seviyesine göre ayarlama		
16)Öğrenme eksiklerini belirleme		
17)Konuyu yaşamla ilişkilendirme		
18)Öğrencilere soru sorma imkanı verme		
19)Konuya uygun düşündürücü sorular sorma		
20)Öğrencileri ilgi ile dinleme		
21)Derslere etkin katılımı sağlama		
22)Özetlemeye uygun dönütler verme		
23)Hedef davranışları değerlendirme		
24) Zamanı verimli kullanma		

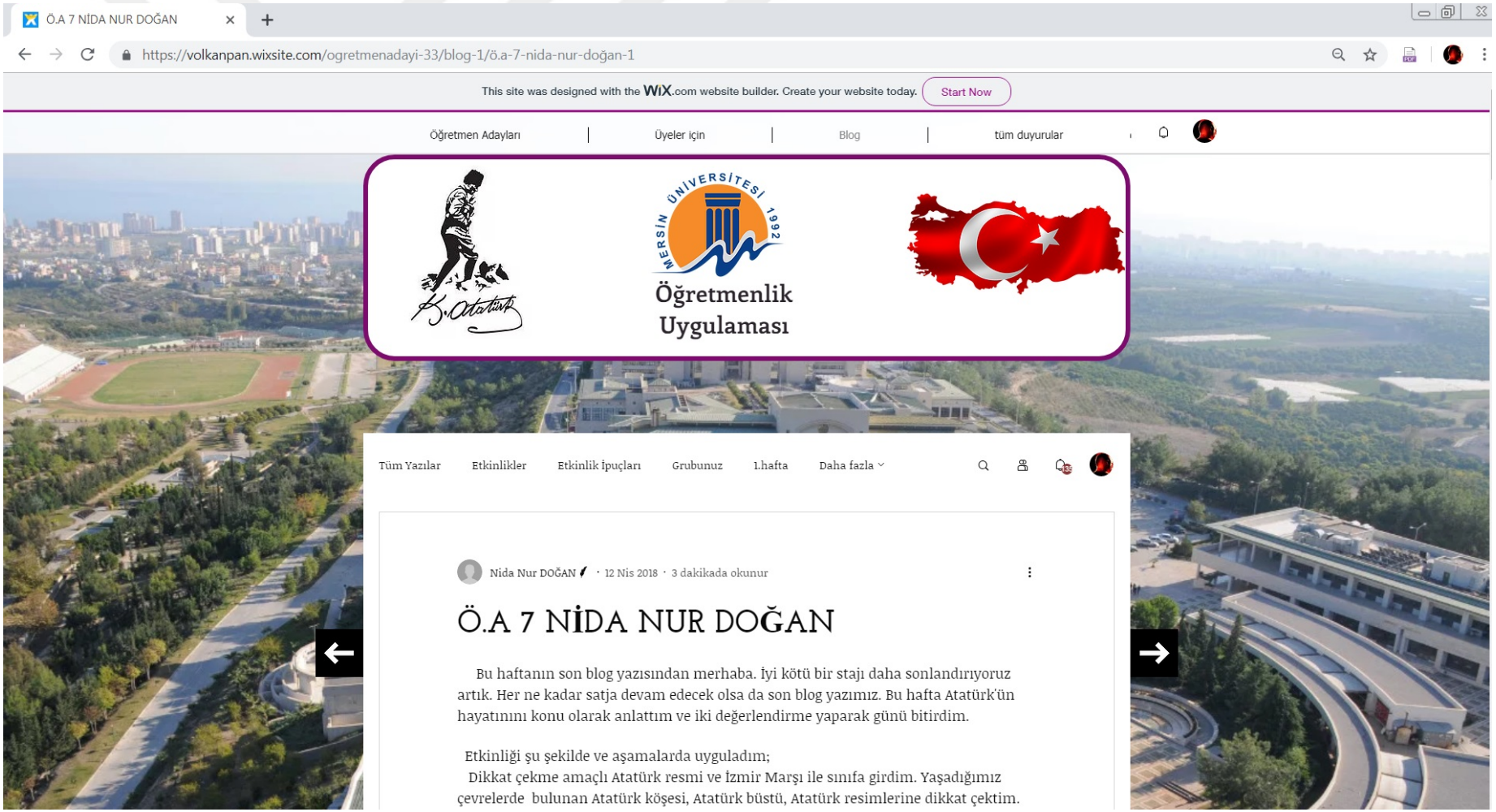
EK – 5 Blog Uygulaması

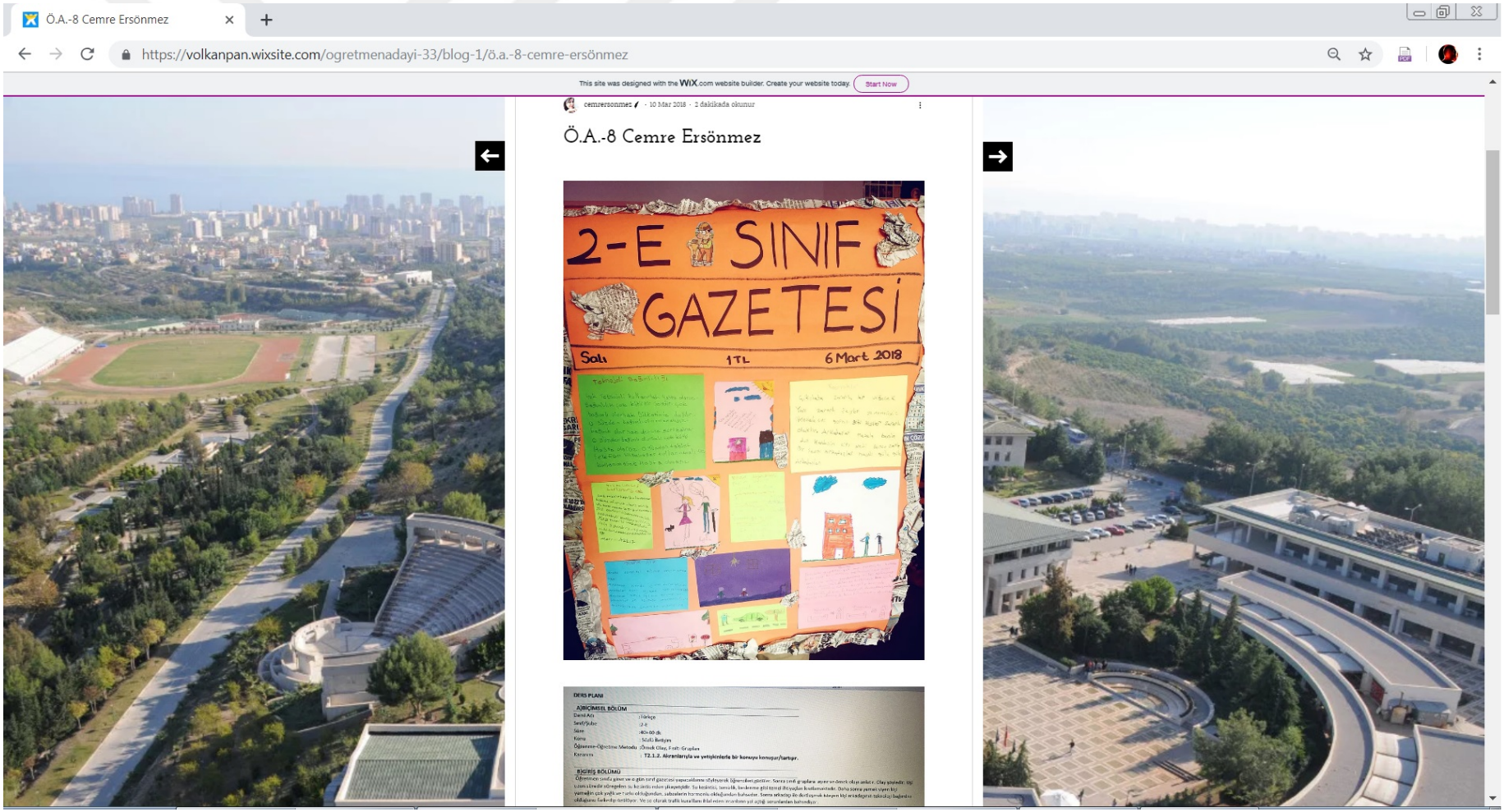



Etkinlikler
https://volkanpan.wixsite.com/ogretmenadayi-33/blog-1/categories/etkinlikler
This site was designed with the WiX.com website builder. Create your website today.
Start Now
Tüm Yazılar
Etkinlikler
Etkinlik İpuçları
Grubunuz
1.hafta
Daha fazla
Bir Yazı Oluştur
Volkan Pan
30 Oca 2018 · 1 dk.
8. Hafta Etkinliği
39
Bir yorum yaz
1
Volkan Pan
30 Oca 2018 · 1 dk.
7. Hafta Etkinliği
32
Bir yorum yaz
Volkan Pan
30 Oca 2018 · 1 dk.
Volkan Pan
30 Oca 2018 · 1 dk.
Kültür
EĞİTİM
Öğrenme
Öğretme
Formal Eğitim


Etkinlik İpuçları
https://volkanpan.wixsite.com/ogretmenadayi-33/blog-1/categories/etkinlik-ipuclari
This site was designed with the WiX.com website builder. Create your website today.
Start Now
Tüm Yazılar
Etkinlikler
Etkinlik İpuçları
Grubunuz
1.hafta
Daha fazla
Bir Yazı Oluştur
Volkan Pan
30 Oca 2018 · 1 dk.
8. Haftaya ilişkin ipuçları
33 Bir yorum yaz
7. Haftaya ilişkin ipuçları
18 Bir yorum yaz
SİNDİRİM
SİSTEMLER


Sayfa başlığı ekle
https://volkanpan.wixsite.com/ogretmenadayi-33/blog-1/categories/4-hafta
This site was designed with the WiX.com website builder. Create your website today.
Start Now
ÖA-14 EZGİ YILDIZ
Ezgi YILDIZ
11 Mar 2018 · 2 dk.
Bir yorum yaz
Ö.A 30 MISLINA DAĞLI 14-272-036
dagli.mislina
11 Mar 2018 · 2 dk.
ETKİNLİK PLANI
Etkinliğin Adı Selamlaşma
Süre 40 Dakika
Yöntem ve Teknik Örnek Olay Yöntemi
Süreç
Öğretmen öğrencileri bahçeye çıkarmadan önce bir örnek olay videosu izletir. Videoda artık birbirine hiç selam vermeyen insanları anlatılır. Videoyu izlettikten sonra neden böyle olduğumuz sorulur. Öğrencilerden cevaplar alındıktan sonra bir çözüm aramaya başlanır. Ortak çözüm belirlenir. Öğrencilerde farkındalık yaratılmaya çalışılır. Çözüm bulunduktan sonra oyun oynamak üzere bahçeye çıkılır.
Öğrencilere çember olmalarını istenir. Öğrenciler çember olduktan sonra öğretmen
2 Bir yorum yaz
Esra AŞKIN
10 Mar 2018 · 2 dk.
ÖA-4 Esra AŞKIN
ZÜLEYHA ALTINSOY
10 Mar 2018 · 3 dk.
IŞIĞI SÖNDÜR
OA -13 ZULEYHA ALTINSOY


Ö.A 7 NİDA NUR DOĞAN
https://volkanpan.wixsite.com/ogretmenadayi-33/blog-1/ö.a-7-nida-nur-doğan-1
This site was designed with the WIX.com website builder. Create your website today.
Start Now
Öğretmen Adayları
Üyeler için
Blog
tüm duyurular
Öğretmenlik Uygulaması
Tüm Yazılar
Etkinlikler
Etkinlik İpuçları
Grubunuz
1.hafta
Daha fazla
Nida Nur DOĞAN · 12 Nis 2018 · 3 dakikada okunur
Ö.A 7 NİDA NUR DOĞAN
Bu haftanın son blog yazısından merhaba. İyi kötü bir stajı daha sonlandırıyoruz artık. Her ne kadar satja devam edecek olsa da son blog yazımız. Bu hafta Atatürk'ün hayatınını konu olarak anlattım ve iki değerlendirme yaparak günü bitirdim.
Etkinliği şu şekilde ve aşamalarda uyguladım;
Dikkat çekme amaçlı Atatürk resmi ve İzmir Marşı ile sınıfa girdim. Yaşadığımız çevrelerde bulunan Atatürk köşesi, Atatürk büstü, Atatürk resimlerine dikkat çektim.


Ö.A.-8 Cemre Ersönmez
https://volkanpan.wixsite.com/ogretmenadayi-33/blog-1/ö.a.-8-cemre-ersönmez
This site was designed with the WiX.com website builder. Create your website today.
Start Now
cemrersonmez · 10 Mar 2018 · 2 dakikada okunur
Ö.A.-8 Cemre Ersönmez
2-E SINIF GAZETESİ
Salı
1 TL
6 Mart 2018
DERS PLANI
BİÇİMSEL BÖLÜM
BİÇİMSEL BÖLÜM